

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS METROPOLITANO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORRANE DE JESUS AQUINO FERREIRA

**POLÍTICA, LIBERDADE E AUTORIDADE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
SENTIDO DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

INHUMAS
2025

LORRANE DE JESUS AQUINO FERREIRA

POLÍTICA, LIBERDADE E AUTORIDADE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Texto apresentado à banca de defesa para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas.

Linha de pesquisa: 2 Cultura, Escola e Formação
Orientadora: Prof. Dra. Liliane Barros de Almeida

INHUMAS
2025

Àqueles que, por amor ao mundo, educam e resistem! Em especial, aos meus pais, Iraci e Vilmar, e aos meus professores.

AGRADECIMENTOS

Dizem que um estudo desta natureza é semelhante ao coser: as ideias são costuradas para constituir um todo original com forma, sentido e finalidade. E, realmente, acredito nisso, mas não imaginava que, ao tecer as ideias de um trabalho, corre-se o risco de sentir-se costurado, remendando a trama existencial. Senti, na alma, ser costurada enquanto tentava tecer as ideias que aqui estão: senti o espetar dos dedos, a dor dos calos e o peso nos ombros. No início, foi um debater-se constante, como um peixe fora d'água que, no desespero em manter-se vivo, acaba morrendo. É uma morte literal! Mas também existe um outro tipo de morte: a morte existencial. Nesta, também ocorre a perda dos sentidos, não daqueles que mantêm o corpo funcionando, mas daqueles que mantêm a alma viva. E foi assim que morri... Nessa morte, distintamente da outra, tem-se a oportunidade de renascer. Renasci! Era preciso renascer para que este trabalho pudesse nascer. Ninguém renasce sozinho, portanto, quero agradecer àqueles que me fizeram renascer e contribuíram para que este trabalho pudesse existir.

Aos meus pais, Iraci e Vilmar que, quando crianças, não puderam dedicar-se aos estudos porque precisavam trabalhar na roça para ajudar no sustento da família. Não viveram a experiência de estudar e, compreendendo o significado dessa falta, sempre me incentivaram, desde a mais tenra idade, aos estudos. Em cada retorno para casa, o cuidado de vocês renovou minhas forças e energia. Todas as despedidas foram difíceis, mas saber que eu tinha um lugar e para quem voltar, reconfortava-me. Vocês são o meu Vilarejo!

À minha irmã, Luana, pela partilha da vida, força e encorajamento. Nos amamos e nos entendemos pelo olhar e essa ligação transcende as palavras! Ao meu cunhado, Jonathan, pela disposição em me buscar e levar no ir e vir das estradas. Sem o apoio de vocês, tudo teria sido mais difícil!

Ao meu companheiro de vida, Luciélio, pelo amor e cuidado incondicionais. Suas visitas, mensagens e ligações trouxeram vitalidade aos dias mais difíceis. As despedidas nunca foram fáceis, mas eu sempre soube que, mesmo distantes fisicamente, nunca estivemos separados. Quando houve desespero, você trouxe acalento; quando houve aspereza, você trouxe ternura; quando houve fraqueza, você trouxe força; quando houve angústia, você trouxe amor!

Às minhas amigas de infância, Danielle, Gabrielle e Mariana, pela amizade que transcende o tempo e a distância de um oceano. À Maria Rayanne, amiga querida, pelos encontros, conversas, desabafos, abraços e risadas. À Natália, cujo encontro neste mestrado é um verdadeiro presente. Vocês são dádivas da vida!

À minha orientadora, professora Liliane, que, com generosidade, cuidado e paciência, conduziu este trabalho. Agradeço por apresentar-me aos autores, pelo empréstimo de livros, pelas orientações nas leituras e na escrita, despertando o cuidado com as palavras e conceitos. Suas aulas convidam a pensar alto, a interrogar, a buscar a autoridade do texto e a não se conformar. A senhora é de uma grandiosidade admirável, grande não no sentido mesquinho, mas a grandiosidade genuína de *ser* Liliane. As palavras são insuficientes para dizer seu compromisso, empenho, dedicação e humanidade. É por isso que não hesito em dizer: a Liliane é *tão* Liliane! Sinto-me agraciada pela vida por ter a oportunidade de ser sua aluna e orientanda. Dedico-lhe o trecho de um texto do professor Ildeu, em que ele diz que uma escola preocupada com a vida em comum e com a formação pressupõe um *professor diferente*: “Esse professor é *diferente*, porque *gosta e se empenha* em formar outros seres humanos que aprendam e passem a gostar de ler, escrever e estudar; porque *deseja e se compraz* em estudar, em *cultivar os frutos do estudo*, do *exercício* de sua *ocupação* e, finalmente, porque para ele o magistério, mais que profissão, é *ofício, ocupação*, atividade que se faz e se recria a cada momento como trabalho intelectual, comprometido com a humanidade, a igualdade, a autonomia, a liberdade e a justiça¹”. À senhora, minha eterna gratidão e admiração!

Ao professor Wesley, por acompanhar esta pesquisa desde o seminário interno, participando na qualificação e, agora, na defesa. Suas contribuições são sempre instigantes e valiosas, provocando-me a ampliar o olhar. Sua presença constante é um gesto de generosidade intelectual e acadêmica! Agradeço por provocar o pensamento com rigor e sensibilidade!

À professora Silvana, pela generosidade em contribuir na banca de qualificação e também na banca de defesa. Sua leitura atenta e cuidadosa permitiu o aprimoramento deste trabalho. Agradeço pela interlocução rigorosa e sensível!

À Hannah Arendt, por ter sido não somente a *criança ensolarada* que sua mãe Martha um dia escreveu em seu diário, mas por ser essa *pensadora ensolarada* que ilumina e inspira coragem!

À Daniella Lopes, pelo incentivo e encorajamento para que eu pudesse ingressar no Mestrado.

Aos colegas da Terceira Turma, pela partilha de inquietações, incertezas e descobertas. Em especial, à Patrícia e ao Guilherme pela convivência.

À Universidade Estadual de Goiás, pela concessão da bolsa de estudos, importante iniciativa que possibilita a dedicação integral à pesquisa. Agradeço, de modo especial, a

¹ In Coêlho (2012c, p. 97).

Unidade Universitária de Jaraguá, onde pude graduar-me e adentrar no mundo acadêmico, uma oportunidade muitas vezes distante àqueles que não estão nos grandes centros urbanos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, por oportunizar a formação de pesquisadores no interior do Estado de Goiás. Agradeço, de forma especial, aos professores pelo compromisso e dedicação à educação.

Aos meus alunos que, diariamente, têm vivenciado comigo os desafios inerentes aos primeiros passos de uma jovem professora!

À minha terapeuta e ao meu psiquiatra, por me ajudarem a atravessar um tempo sombrio de minha existência!

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida*

Milton Nascimento e Fernando Brant

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Nesta investigação, considera-se que pensar o sentido da educação é pensar a condição humana, refletindo sobre as condições de possibilidade da existência e tensionando as concepções de homem e mundo, trazendo à luz as implicações ético-políticas constitutivas do fenômeno educativo. Portanto, tem-se como objetivo interrogar o sentido da educação a partir do pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) e seus aspectos ético-políticos, indagando-os à luz dos conceitos de *política*, *liberdade* e *autoridade*. É um estudo de cunho teórico, fundamentado em referenciais filosóficos que, além de Arendt e estudiosos que se dedicam a pensar sua obra, como Almeida (2009, 2015), Carvalho (2010, 2014, 2015, 2017, 2022) e Correia (2010, 2013), amplia o diálogo com outros autores, a saber, Almeida (2019, 2024), Chauí (2014, 2016, 2021a, 2021b), Coêlho (2012a, 2012b, 2012c, 2016), Fernandes (2010, 2012, 2016, 2020), Nussbaum (2015) e outros. Procura-se demonstrar a educação como compromisso e responsabilidade pelo mundo, como um ato ético-político imprescindível à sua continuidade, à permanência do espaço político e à constituição da autonomia. Concebe-se que defender a educação como formação humana é resistir aos imperativos da conformação inerentes aos princípios da instrumentalização da existência e da educação e, por conseguinte, da escola, tais como a (re)produção, o consumo, a utilidade e a obtenção de resultados. Compreende-se que o cultivo do pensamento é primordial à constituição da autonomia, a qual possibilita ao humano reconhecer e assumir o seu lugar no mundo, tornando-se responsável por suas escolhas, que podem contribuir ou não com a permanência e durabilidade do mundo comum, onde a liberdade surge *entre* homens e garante a dignidade da política.

Palavras-chave: Educação; Hannah Arendt; Sociedade; Política; Liberdade.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line of Culture, School, and Formation, of the Graduate Program in Education (PPGE), at the State University of Goiás (UEG), Inhumas Campus. In this investigation, it is considered that to think about the meaning of education is to think about the human condition, reflecting on the conditions of possibility for existence and questioning the conceptions of man and the world, thereby bringing to light the constituent ethical-political implications of the educational phenomenon. Therefore, the objective is to interrogate the meaning of education based on the thought of Hannah Arendt (1906-1975) and its ethical-political aspects, examining them in light of the concepts of politics, freedom, and authority. It is a theoretical study, based on philosophical references that, in addition to Arendt and scholars dedicated to her work, such as Almeida (2009, 2015), Carvalho (2010, 2014, 2015, 2017, 2022), and Correia (2010, 2013), extends the dialogue to other authors, namely, Almeida (2019, 2024), Chauí (2014, 2016, 2021a, 2021b), Coêlho (2012a, 2012b, 2012c, 2016), Fernandes (2010, 2012, 2016, 2020), Nussbaum (2015), and others. It seeks to demonstrate education as a commitment and responsibility for the world, as an essential ethical-political act for its continuity, the permanence of the political space, and the constitution of autonomy. It is understood that defending education as human formation means resisting the imperatives of conformity inherent in the principles of the instrumentalization of existence and education, and consequently of the school, such as (re)production, consumption, utility, and the obtainment of results. It is understood that the cultivation of thought is paramount to the constitution of autonomy, which enables humans to recognize and assume their place in the world, becoming responsible for their choices, which may or may not contribute to the permanence and durability of the common world, where freedom arises among men and guarantees the dignity of politics.

Keywords: Education; Hannah Arendt; Society; Politics; Freedom.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E POLÍTICA: A CRISE NA EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO SOCIAL	24
CAPÍTULO 2: O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM ARENDT: CONDIÇÃO PARA A LIBERDADE?	57
CAPÍTULO 3: O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124

PREÂMBULO²

“Sou mais forte do que eu.”
(Clarice Lispector)

Há textos que nos atravessam como um vento vindo do deserto: silenciosos, firmes, portadores de clareza e sede. A dissertação da Lorraine é desses ventos. Ela não fala apenas da educação no pensamento de Hannah Arendt, mas entrelaça o que diz com o que vive – e, sobretudo, com aquilo a que resiste. Escreve aqui com o desejo, com a costura do tempo e com a travessia da dor que, como diria Guimarães Rosa, é parte do que se aprende “depois dos trinta anos”, ou antes, se a vida assim quiser.

O texto da Lorraine é filosófico, sim. Mas é também uma oferenda poética à coragem. Porque não se pensa a liberdade sem risco, nem se escreve sobre autoridade sem ter conhecido, nos ombros, o peso do mundo. Nos agradecimentos, ela confessa que morrer é, às vezes, uma condição para renascer – e só quem morreu de si, como um peixe fora d’água, entende que renascer exige não só ar, mas abrigo. O mundo, ela nos diz com Arendt, está sempre à beira de ruir. Mas é nesse mundo, precário e ameaçado, que a educação se ergue como gesto de amor e responsabilidade. Lorraine nos confia ter vivido um tempo de morte existencial e renascimento, lembrando Clarice Lispector, que tantas vezes traduziu o instante de ruptura como prenúncio de revelação. Ao dizer que precisou renascer para que o trabalho pudesse nascer, a autora oferece um testemunho vivo daquilo que mais tarde, no corpo teórico, definirá como “crise” – não como ruína, mas como oportunidade de transformação.

Drummond diria que, no meio do caminho, houve uma pedra. Mas Lorraine nos mostra que a pedra é também semente, e que, no meio do caminho, pode haver reencontro. Quando, no capítulo em que discute a crise na educação, afirma que esta é momento de “pensar sem corrimãos”, seu pensamento se aproxima da coragem rosiana: a travessia que se faz mesmo no escuro, confiando que é no “meio do caminho” que o real se revela. Como em Guimarães Rosa, há o reconhecimento de que conservar e renovar são gestos inseparáveis, e que o mundo só se mantém vivo quando acolhe o novo sem destruir a memória do velho. Com Arendt, ela aprende – e nos ensina – que natalidade não é só nascer biologicamente, mas nascer para o mundo: encontrar um lugar entre os homens, fazer do intervalo entre o velho e o novo um espaço de

² Esse texto é de autoria do professor Dr. Wesley Luis Carvalhaes, membro da banca examinadora desta dissertação, que, em um gesto de generosidade e sensibilidade, realizou sua leitura no momento de suas considerações e o disponibilizou para compor o preâmbulo deste trabalho.

permanência e criação. Nascer de novo é o verbo que a pesquisa conjuga desde a primeira página.

O vínculo entre educação e *amor mundi*, tão central à argumentação, carrega o sopro drummondiano de quem conhece as pedras e, ainda assim, insiste no caminho. Nas considerações finais, ao afirmar que a educação é lugar imprescindível à continuidade do mundo e que a perda da experiência do “mundo compartilhado” ameaça a própria condição de ser humano, Lorraine reafirma essa fidelidade ética, lembrando que formar é um ato de esperança – esperança que Rubem Alves vê no ato de semear.

Ao pensar a tradição como herança viva, que depende tanto de quem entrega quanto de quem recebe, sua escrita dialoga com Marina Colasanti, para quem toda narrativa de formação é também iniciação: atravessar florestas e mares internos, voltar transformada, mas guardando acesa a chama da pergunta. Esta dissertação, assim, é não apenas um trabalho acadêmico rigoroso, mas também um relato poético-filosófico de reinvenção – a prova de que, quando a crise é vivida com pensamento e coragem, ela se torna parto de um novo modo de estar no mundo.

O que me comoveu, enquanto lia este trabalho, foi perceber que há nele uma fé – estranha, persistente, talvez até clariciana – na potência do pensamento. “O mundo comum é o que nos une”, diz Clarice Lispector, e é nesse mundo que a educação ganha sentido: não como instrumento, mas como presença. A cada citação de Arendt, a cada reflexão sobre política, liberdade ou autoridade, sente-se que o texto não se fecha em si mesmo; ele pulsa. Quer abrir fendas. Quer durar.

É por isso que Marina Colasanti parece sussurrar ao fundo: “Eu sei, mas não devia”. Não devia saber que a escola se tornou fábrica. Não devia saber que a cultura foi reduzida a índice. Talvez não devêssemos saber. Talvez Lorraine não devesse saber, mas sabe. E escreve. Com lucidez, com estilo, com precisão conceitual e, sobretudo, com afeto.

Rubem Alves, em um de seus mais belos textos, escreveu que o verdadeiro professor é aquele que não ensina conteúdos, mas “desencanta feitiços, desperta encantos, mostra a beleza da vida”. Lorraine – que é professora e pesquisadora – fez da sua dissertação esse tipo de escola: uma que não se ajoelha diante do utilitarismo nem se rende à lógica da competência. Sua escrita é como o cuidado de quem planta pés de manjerição: não alimenta o sistema, mas nutre a alma.

Lorraine poderia ter feito um texto técnico, funcional, desses que passam pelas bancas sem deixar marcas. Mas ela escolheu o difícil caminho da entrega. Costurou ideias, sim. Mas também costurou feridas. E com isso nos lembra que não se faz pesquisa verdadeira sem tocar

a própria existência. Ao falar da crise como momento propício para a decisão, conceito caro a Arendt, ela se revela: também passou pela crise, pela noite, pela perda de sentido. Mas, como em *Grande Sertão: veredas*, aprendeu que viver é mesmo muito perigoso – e, justamente por isso, é bonito demais.

Nas considerações finais, Lorrane afirma que a educação é “lugar imprescindível à continuidade do mundo” e que perder a experiência do “mundo compartilhado” é pôr em risco a própria possibilidade de ser humano. Drummond, que sabia que o mundo é feito de limites e de sonhos, encontraria nessa afirmação o mesmo gesto ético de quem não se contenta com a sobrevivência, mas insiste na vida com sentido.

Neste texto, em que tudo é pensado com rigor e sensibilidade, os conceitos filosóficos não são abstrações flutuantes: são lidos na carne da existência, como dizia Clarice, e no corpo da história, como diria Drummond. É um texto que nasce da coragem de fazer perguntas que não se deixam calar. É um texto em que a educação é gesto de permanência e de cuidado. É um texto em que a palavra é sempre, também, promessa de mundo.

Porque, no fim, como diria Rubem Alves, “educar é mostrar a beleza da vida”. E este trabalho é, ele próprio, um ato educativo: nos ensina que pensar é resistir. E que resistir é amar. Amar o mundo – mesmo quando ele dói. Mesmo quando o mundo, como Lorrane soube, nos pede mais do que temos. Ela entregou.

E nós, professores, colegas e leitores, todos companheiros nessa travessia que é a vida, ganhamos. Ganhamos um texto que nos pensa e nos convoca. Que nos lembra, como a canção de Milton e Brant, que “é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre”. E também graça. Porque quem escreve assim – com alma e com rigor – já entendeu o que a vida quer dela: “a estranha mania de ter fé na vida”.

INTRODUÇÃO

O que é o homem³? O que é o ser humano? Essas questões acompanham-me há algum tempo e, durante a graduação, tornaram-se mais intensas e inquietantes, sobretudo, com algumas leituras sobre o desenvolvimento humano. Tais indagações, mesmo voltadas para outros caminhos e perspectivas, estavam presentes na elaboração do projeto de monografia, o qual, a partir das orientações, dedicou-se a pensar, pelo olhar da filosofia, a formação humana no âmbito da relação entre linguagem, educação e escola. Essa dupla experiência inaugural, com a pesquisa e com a filosofia como uma forma de pensar as questões e conceber o mundo, foi um convite para pensar a educação como um fenômeno que não se reduz à escola, mas que diz respeito à constituição do ser humano. Essa é a concepção que fundamenta o projeto de pesquisa apresentado à candidatura ao Mestrado em Educação.

Em virtude do estranhamento e da imaturidade intelectual que são constitutivos do início de toda trajetória investigativa, demorou um período considerável para que pudesse perceber e admitir as dificuldades conceituais e, sobretudo, a ausência de vínculo com o referencial teórico escolhido. Essa recusa custou-me tempo e muito fôlego! Entre encontros e desencontros, anseios e receios, encontrar-me com Hannah Arendt (1906-1975) para pensar a educação é um exercício que anima a existência e renova o fôlego rumo à continuidade de indagar a condição de ser *no*⁴ mundo e *para* o mundo. No entanto, isso não significa a pretensão de tornar absoluto o seu pensamento, tanto no que diz respeito ao sentido da educação bem como em relação aos seus conceitos que fundamentam esta investigação. Ressalta-se, também, que a escolha de Arendt como principal interlocutora deste estudo não se deve à ilusão de uma

³ Nessa dissertação, opta-se por utilizar a palavra homem para designar o ser vivente, mortal, cuja existência realiza-se à medida em que vive, ou seja, refere-se ao gênero humano. “O homem é, portanto, um *zoon*, possui vida. Com efeito, todos os homens *vivem*, ao contrário das montanhas ou das estátuas. Viver, eis o que é *ser* para o homem. É por isso que, a partir do momento em que morre, ele não é mais um ‘homem’ propriamente dito. É um cadáver, um corpo, uma matéria inerte. [...] O gênero ‘vivo’ não qualifica, propriamente falando, os homens ou os cavalos, mas diz *o que eles são*. O gênero não diz só a que classe de seres pertencem Sócrates ou Bucéfalo, pois, ao dizer a que ‘gênero’ de se eles pertencem, diz também o seu modo de ser particular: viver é não somente poder reproduzir-se permanentemente (é o efeito da nutrição) ou poder produzir um ser semelhante a si mesmo (é o efeito da geração), mas também possuir, como todos os outros *zoa*, a capacidade de sentir e de desejar. [...] A vida, portanto, é o *gênero* do homem. Mais classicamente, para a pergunta ‘O que é o homem?’, a resposta certa é ‘O homem é um animal’ – com a condição de entender por ‘animal’, *zoon*, e por ‘é’, a relação de subsunção sob um gênero. Ainda não é essa, porém, a definição do homem, pois a resposta é satisfatória, mas insuficiente. O ‘é’ diz a que pertence, mas ainda não diz a essência: todos os homens são viventes, mas nem todos os viventes são homens. [...] O gênero é essencial, mas não é a essência completa. ‘Vivente’ (*zoon*) responde bem às perguntas ‘Em que gênero de seres classificar o homem?’ (sentido classificatório do gênero) e ‘O que é para o homem existir?’ (sentido ontológico do gênero). Mas não devemos contentar-nos em perguntar, a respeito do homem, *o que ele é*, é preciso tornar a perguntar *o que é ser vivo para o homem*” (Wolff, 2012, p. 25-26, grifos originais).

⁴ Ao longo do texto, o recurso *itálico* será utilizado para enfatizar o sentido de determinados termos em contextos específicos, assim como para destacar os conceitos arendtianos que fundamentam esta investigação.

suposta “facilidade” em dialogar com seu pensamento, ao contrário, sua forma de pensar exige um esforço constante de leitura, reflexão e deslocamento, pois o que Arendt provoca, não se deixa apreender, tanto pela densidade como pelo estilo de sua escrita⁵.

Longe de oferecer respostas, Arendt desafia com perguntas que permanecem abertas, portanto, optar por caminhar com ela não foi uma solução à dificuldade enfrentada anteriormente, visto que Arendt não simplifica o mundo e, tampouco, apresenta um modelo fechado de educação; ela provoca a pensar, a responsabilizar-se e a agir em meio à incerteza. Assim, pensar com essa autora é uma escolha que diz respeito à constituição de um vínculo mais profundo, sem o qual não é possível sustentar um estudo. Arendt é uma pensadora que, além do rigor e densidade de seus escritos, inspira a coragem de enfrentar e resistir à realidade, seja ela qual for. Literalmente, Arendt enfrentou e resistiu⁶!

A educação não é o fenômeno principal das reflexões arendtianas, contudo, nos momentos em que se dedicou a pensá-la de forma específica, Arendt o fez em uma concepção singular, na intersecção entre política, mundo e responsabilidade, mesmo com o “divórcio” entre educação e política. Em seu ensaio “A crise na educação”, Arendt (2022) demonstra que a atividade educativa consiste na dupla decisão de amar o mundo e os recém-chegados, assumindo, então, a responsabilidade por eles. O desafio em assumir esse duplo compromisso concerne à tensão entre a preservação e a renovação do mundo, que emerge no encontro do novo com o velho, ou seja, é preciso conservar o mundo, livrando-o da ruína, porém é

⁵ Em uma carta datada de 10 de maio de 1952, Arendt escreve para Blücher após um ano de intensa leitura, relatando que, para ela, escrever um livro é como colocar-se em uma prisão por vontade própria. Nesse sentido, Young-Bruehl (1997, p. 256) afirma que “os ensaios eram o melhor recurso de Arendt e ela compôs todos os seus livros em seções semelhantes a ensaios, às vezes deixando de suavizar as junções entre as peças quando emergiam em forma de livro”.

⁶ Em 1940, quando estava refugiada na França, Arendt foi enviada para o campo de concentração Gurs, após uma publicação pelo *Gouverneur Général* de Paris em todos os jornais, que anunciava que “homens entre as idades de 17 e 55 anos e mulheres não casadas ou casadas e sem filhos que haviam vindo da Alemanha, do Sarre ou de Dazing deviam apresentar-se para transporte a qualquer *prestataire* de campos de internação. [...] A vida em Gurs era tão monótona quanto a planície circundante, que se estendia em todas as direções, quebrada apenas pela sombra dos Pirineus a oeste. Gurs não era um campo de trabalho. Mas as mulheres assumiam certas tarefas como um remédio contra o desespero. Os sacos de dormir cheios de palha eram esvaziados pela manhã; as latas de zinco das latrinas eram limpas ao final de cada dia; as panelas para preparar a *spécialité* do campo, *morue sèche* – um peixe seco e salgado – eram lavadas e toda água que sobrava era usada pelas mulheres para banharem-se, pois as chuvas da primavera transformaram o campo num mar de lama. Hannah Arendt insistia que as colegas de barraca mantivessem a melhor aparência possível, pois seu moral iria declinar-se se assumissem qualquer coisa de feiura que as rodeava. A pior armadilha, recordou Kaethe Hirsch, era a tentação de ‘sentar-se e sentir pena de si mesma’. Hannah Arendt não sentia pena de si mesma, mas, ao contemplar a situação do mundo, chegou a um dos patamares mais depressivos de sua vida. Escreveu a Kurt Blumenfeld, em agosto de 1952, respondendo a uma carta em que ele se mostrava bastante desmotivado: ‘Em geral as coisas vão bem; se ao menos a história do mundo (*Weltgeschichte*) não fosse tão terrível, seria uma alegria viver. Mas, de qualquer maneira, é isso que temos. Pelo menos essa era a minha opinião em Gurs, onde me fiz essa pergunta com convicção e respondi a mim mesma de um modo algo zombeteiro’. A pergunta era sobre se deveria tirar a própria vida”. (Young-Bruehl, 1997, p. 156-157).

igualmente necessário possibilitar que os recém-chegados possam transformá-lo. Assim, considera-se que o interstício dessa tensão concerne à educação e, por conseguinte, à continuidade, a qual depende, simultaneamente, da preservação e da renovação.

A educação vive a tensão de ter de salvaguardar a singularidade que renova o mundo por meio da ação e, simultaneamente, salvar o mundo do estranhamento da condição de estrangeiro; e vive também a tensão de convidar à responsabilidade do *amor mundi* e ter de evitar a ameaça do conformismo e da doutrinação (Correia, 2010, p. 819).

O fenômeno educativo convida o educador a assumir o compromisso de introduzir o recém-chegado no mundo e sua autoridade é, precisamente, a responsabilidade que assume por esse mundo e pelos novos que a ele chegam. Essa responsabilidade implica apresentar o legado da humanidade de modo que o novo possa criar o vínculo necessário para sentir-se em casa, portanto a autoridade não se funda em coerção, mas na legitimidade conferida pelo lugar de quem já pertence ao mundo. Sentir-se em casa no mundo não significa adaptar-se a ele de maneira acrítica, mas criar uma relação dotada de sentido com aquilo que foi herdado, sendo capaz de julgá-lo e, se necessário, transformá-lo. É somente quando o recém-chegado se reconhece como parte do mundo que se lhe abre a possibilidade de iniciar algo novo a partir dessa herança.

Essa possibilidade de iniciar algo novo, segundo Arendt (2022), corresponde à natalidade, razão de ser da educação, pois é uma espécie de segundo nascimento no qual o homem nasce *para* o mundo. Assim, a sua condição básica é a pluralidade humana, que “se baseia na igualdade e na diferença ao mesmo tempo” (Almeida, 2009, p. 76), isto é, é a constituição de seres únicos, irrepetíveis. Nesse sentido, a pluralidade é constitutiva da política, que é o espaço comum em que os homens aparecem uns para os outros em palavra e ação, revelando o *quem*. É nesse *espaço-entre* que a liberdade se manifesta como uma prática concreta, visto que esta não é uma disposição interior, mas uma realidade demonstrável que surge apenas *entre* homens, tendo em vista que o homem é o fundamento do começar-se a si mesmo.

Diante disso, pensar a educação com Arendt é resistir às tendências tecnicistas e funcionalistas que transformam a educação em mera preparação para o mercado de trabalho, retirando-lhe, então, o sentido da formação humana, uma vez que esta é degenerada em conformação à ordem vigente. Arendt (2013) demonstra que a instrumentalização da existência está diretamente relacionada à concepção de homem e mundo, portanto, a coisificação do ser humano é um dos maiores desafios que se impõe à humanidade. Os humanos estão cada vez

mais deslocados de sua condição, perdendo a sensibilidade de se reconhecer como ser que se realiza em meio à pluralidade. Não obstante, percebe-se que a relação homem-mundo já não se estabelece na perspectiva do *entre*, mas no embate do *contra*: o homem parece estar *contra* o mundo e *contra* si.

A instrumentalização da educação manifesta-se, de modo incisivo, na instituição responsável por sua forma sistematizada, a saber, a escola, a qual tem sido regida por imperativos externos, perdendo a sua força instituinte, visto que a ação educativa tem sido cada vez mais orientada pela busca de resultados quantitativos para alimentar os índices instituídos pelos parâmetros de escala. Assim, “o que está em questão é, pois, o treino da mente, o desenvolvimento de habilidades e o domínio técnico das coisas, objetos, processo e gestão, com vistas no saber-fazer” (Coêlho, 2012a, p. 62). Subsumidas à métrica, a educação e a escola perdem o sentido de ser, são transformadas em prestação de serviço com vistas à satisfação do cliente – tal como as organizações corporativas –, afastando-se de sua finalidade teleológica: a formação humana.

Interrogar o sentido da educação perpassa, imprescindivelmente, as questões concernentes à condição humana, pois a concepção do fenômeno educativo confunde-se com o próprio surgimento do humano *no* mundo e *para* o mundo. Não há separação entre o fenômeno educativo e o ato de realização da existência. Ambos, compondo uma unidade de existencialização de sentido, constituem o movimento ininterrupto de busca pelo humano. Ininterrupto, pois não há um tempo cronológico que demarque o término dessa jornada; é busca incessante pelo humano, visto que a concepção de existência é um convite permanente ao encontro do melhor humano possível a todos e a cada um para fazer morada neste mundo. Encontro, não porque está escondido em algum lugar, pronto para ser achado e incorporado, mas por se tratar de uma possibilidade intrínseca à liberdade humana que constitui cada agir no mundo. Portanto, a educação é inerente à existência, à vida coletiva e, sem ela, o mundo humano se desagrega (Coêlho, 2012b).

Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que pensar a educação é pensar a condição humana, é refletir sobre a relação homem-mundo e, por conseguinte, sobre as condições de possibilidade da existência, tendo em vista que o homem é um ser que se faz na convivência em um mundo compartilhado. Considerando essa premissa, indagar o sentido da educação conduz ao questionamento de suas implicações ético-políticas, suscitando, então, a interrogação de sua razão de ser à luz da política e da liberdade, condições primordiais à constituição da existência no mundo comum. Portanto, este estudo põe em questão o sentido da educação no

pensamento de Hannah Arendt e suas implicações ético-políticas, as quais são interrogadas a partir dos conceitos de *política, liberdade e autoridade*.

Buscar o sentido de um fenômeno implica abertura à reflexão histórico-filosófica, cujo empenho diz respeito não somente à compreensão daquilo que se manifesta explicitamente no texto, mas envolve também a disposição em atentar-se àquilo que se manifesta em seus silêncios e lacunas, visto que “a limitação histórica de sua sociedade impede que o filósofo conceba mais do que é possível conceber e portanto diga mais do que realmente é possível dizer” (Ulhôa, 1997, p. 13-14). O *não dito* de um texto filosófico é justamente o que lhe caracteriza como tal, pois a reflexão não é limitada por suas linhas, ao contrário, estas, à medida em que dizem, abrem a possibilidade para ampliar o pensar a partir do pensado, isto é, as ideias não se esgotam em si mesmas, porém permitem pensar o que elas não puderam dizer, não porque são insuficientes, mas pelas limitações do contexto histórico em que surgiram.

O texto filosófico é expressão verbal, sistematicamente coerente, das ideias com que os homens, nas relações sociais do contexto do autor, concebem a realidade concreta da prática da vida social, fornecendo assim, o texto, o quadro dessa realidade. O filósofo não inventa a realidade, nem tampouco a imagina, pois reflete sobre ela; organiza, no seu nível mais profundo, num discurso determinado, as linhas diretrizes, espacial e temporalmente limitadas, das difusas formas de representação da realidade histórica de seu tempo, por ele captadas através da percepção e trabalhadas pela reflexão que o caracteriza como filósofo, apreendendo e discriminando aquilo que é estruturalmente significativo nessas representações, traduzindo essa percepção-reflexão num conjunto de conceitos que constitui o seu discurso, ou a sua ‘teoria’ (no sentido grego de ‘espetáculo’). [...] Os conceitos filosóficos são a expressão elaborada não do que se pensa sobre a realidade – ou do que pensa uma individualidade genial – mas daquilo que a realidade de fato permite que, de direito, se pense sobre ela (Ulhôa, 1997, p. 17-18).

O texto é, nesse sentido, a tecitura da realidade problematizada pelo filósofo, ou seja, este, ao refletir sobre as questões de seu tempo, não somente as descreve, mas questiona-as, conferindo-lhes problematicidade que, segundo Ulhôa (1997), possibilita perceber o problema não como algo inerte, mas como um obstáculo a ser superado, visto que apresenta sentido àquele que o concebe. A reflexão filosófica caracteriza-se pela radicalidade, isto é, pela busca de *ver o que é*, de ir à gênese, assim, a relação com um texto desta natureza não se limita à dimensão técnica, à compreensão de sua estrutura e o vislumbre do caminho percorrido pelo filósofo que, embora sejam relevantes para a leitura, não são suficientes. O fundamental é buscar o sentido do texto nos seus ditos e não ditos, concebendo-o em seus fundamentos e em seu contexto, problematizando o real e desconfiando das certezas (Ulhôa, 1997). Portanto, o

estudo filosófico não propõe soluções, mas convida a problematizar o real, a desvelar a realidade, à medida em que desconfia das certezas e interroga os fundamentos.

A escolha de investigar o sentido da educação no *pensamento* e não na *obra* de Hannah Arendt implica uma distinção dos termos. A noção obra indica uma relação de maior proximidade com o autor, pois refere-se ao conjunto de suas produções, ou seja, é “uma produção alegadamente coerente e inscrita em um projeto presciente maior” (Barreto, 2021, p. 1114), donde surge, então, o questionamento: o autor e sua obra são a mesma coisa? Ora, afirmar essa proximidade no conjunto da obra não significa que ela e seu autor constituam uma unidade indivisível, inseparável, uma vez que as formas de identificação entre o autor e a sua obra confrontam os vínculos de pertencimento, portanto, a resposta à pergunta que se impõe não é tão simples como pode parecer à primeira vista.

Barreto (2021) apresenta três formas de relação entre autor e obra, a saber, a relação metonímica, na qual o nome do autor designa o conjunto de sua obra; a relação de semelhança, em que a identificação entre autor e obra remete à pessoa do autor, isto é, a obra é uma espécie de encarnação de seu autor; e, por fim, a relação de intencionalidade, que os associa diretamente, “dado que a ação aparece orientada por intenções livres, sem determinações, como um ‘projeto’ inalterado e linear” (Barreto, 2021, p. 1115). Contudo, a indissolubilidade entre autor e obra, que salta à vista em um primeiro momento, é questionada pelas próprias formas de relação entre ambos, pois as obras são engendradas por processos criativos que estão articulados aos processos de recepção dessas criações, ou seja, a existência das obras não depende apenas do processo criativo, mas implica um espaço público para que possam aparecer (Frayze-Pereira, 2012). Em outros termos, a circulação em público das obras e seus autores põe em questão a relação de identificação entre ambos, transformando-a em diferenciação.

Na metonímica, a identificação vira diferenciação pelas instabilidades do perímetro da obra e de sua coerência interna; na semelhança moral, pelo jogo interpretativo entre autor, narrador e seus personagens, que é na verdade o lugar das estratégias do autor e das estratégias artísticas; na intencionalidade (causalidade interna), pelos efeitos da obra, por sua autonomização relativa do criador quando se torna pública, em seu processo de recepção (Barreto, 2021, p. 1115).

Pensar a relação entre autor e obra, tanto em termos de identificação bem como no que tange à diferenciação, não se resume aos apontamentos aqui realizados, pois “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (Foucault, 2009, p. 270). Na análise foucaultiana, o autor é uma função discursiva “que não se forma espontaneamente com a atribuição de um discurso a um indivíduo” (Foucault,

2009, p. 276), ou seja, aquilo que o nome do autor designa é distinto daquilo que é designado e descrito pelo nome próprio de um indivíduo, pois o nome do autor, ao mesmo tempo em que exerce uma função classificatória no discurso, permitindo “reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, dele excluir alguns, opô-los a outros” (Foucault, 2009, p. 273), também relaciona os textos entre si. Assim, o nome do autor estabelece um conjunto de discursos que possui um modo próprio de ser, que se distingue de outros discursos em virtude da maneira como deve ser recebido e pelo lugar que ocupa em determinada cultura, o que significa dizer que nem todo discurso possui a função do autor e, aquele que o possui, é socialmente distinto dos demais.

Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função do autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamentos de certos discursos no interior de uma sociedade (Foucault, 2009, p. 274).

O autor é, portanto, uma construção histórica e social que regula e organiza o discurso, o qual, constituindo-se como uma unidade discursiva, revela-se também como uma construção histórico-social, pois aquilo que o constitui situa-se em uma categoria discursiva que também é determinada socialmente. Assim, a unidade discursiva não é um dado genuíno, constituída pela totalidade do autor, pois, no rol de suas produções, há aquelas que são escolhidas, determinadas e legitimadas segundo critérios históricos e institucionais para compor a unidade do discurso. Nesse sentido, o autor e a unidade de suas produções, designada como obra, são construções discursivas determinadas socialmente, o que permite questionar “o conceito de autor como fonte determinada e fixa de uma obra e seus significados” (Frayze-Pereira, 2012, p. 131).

Autor e obra não existem de forma isolada, mas ganham sentido e reconhecimento no espaço social, institucional e discursivo, isto é, à medida em que circulam publicamente. O fato de que um texto seja escrito não é suficiente para constituir-se como obra, assim como não é suficiente que um sujeito escreva para ser considerado um autor, pois essas categorias são historicamente produzidas e reconhecidas. Diante disso, afirma-se que “um texto é constituído de múltiplos escritos, hauridos em muitas culturas, que estabelecem relações mútuas de diálogo, de paródia, de contestação” (Frayze-Pereira, 2012, p. 130-131), o que implica, então, o lugar do leitor, no qual essa multiplicidade se encontra. Assim, há na obra um lugar aberto à participação do leitor, cuja posição frente àquela é decisiva, uma vez que “é do leitor que a obra depende para se fazer pensar, para se consagrar como obra de pensamento propriamente dita”

(Frayze-Pereira, 2012, p. 135). Para se fazer pensar, é necessário que a obra realize junto ao leitor o trabalho do impensado, o qual refere-se ao movimento da obra que, ao pensar, dá o que pensar, não diz respeito à falta ou ao não pensado, ao contrário, concerne ao excesso de pensamento que possibilita o transcender da obra, à medida em que suscita novos discursivos.

O que faz uma obra ser obra de pensamento é a força de romper o círculo do mesmo e suscitar a diferença. Ou seja, a questão da obra de pensamento reside no trabalho que ela própria realiza para suscitar discursos, isto é, em possuir uma data, e, no entanto, transcendê-la, em existir no seu próprio texto e também no de seus leitores. Assim, a obra de pensamento é aquela que funda um campo livremente associativo que se explicita nela e graças a ela. Esse campo é simbólico e essencialmente indeterminado, sendo a indeterminação o que garante a gênese da sua posteridade. [...] E é essa indeterminação essencial da obra de pensamento o aspecto que a distingue de todo outro tipo de obra (Frayze-Pereira, 2012, p. 135-136).

A obra de pensamento é, nesse sentido, a ruptura dos limites da própria obra, é a possibilidade de buscar os seus fundamentos e pensar além do que foi dito, criando novos campos discursivos. O transcender da obra depende, simultaneamente, do impensado e da disposição do leitor em realizar a leitura não como conformação, no sentido de afirmar o texto como uma verdade irrefutável, mas em conceber o ato de ler como interrogação, tendo em vista que “interrogar é descobrir que a obra contém a potência de fazer falar, é acompanhar os caminhos que ela própria abriu, é encontrar de novo a sua fundação” (Frayze-Pereira, 2012, p. 136). O encontro com a fundação da obra consiste em “buscar a autoridade do texto, e não de quem o escreveu” (Coêlho, 2016, p. 90). Restringir-se ao que a obra diz é impossibilitar a sua transcendência, que é a potência que a mantém viva. Entretanto, ao transcender a obra corre-se o risco de sua autonomização, dissociando-a de seu autor.

Feitas as distinções necessárias, este estudo busca o sentido da educação e interroga suas implicações ético-políticas no pensamento de Arendt, fundamentando-se, principalmente, em *A condição humana* e *Entre o passado e o futuro*, ampliando o diálogo com autores que se dedicam a pensar sua obra, como Almeida (2009, 2015), Carvalho (2010, 2014, 2015, 2017, 2022) e Correia (2010, 2013). Esta investigação fundamenta-se, também, em outros autores que, pensando e interrogando a educação como formação humana, possibilitam pensar com Arendt e, ao mesmo tempo, além de Arendt, a saber, Almeida (2019, 2024), Chauí (2014, 2016, 2021a, 2021b), Coêlho (2012a, 2012b, 2012c, 2016), Fernandes (2010, 2012, 2016, 2020) e Nussbaum (2015). Trata-se, portanto, de um estudo teórico fundamentado em referenciais filosóficos.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, discutem-se os conceitos de *política, liberdade e autoridade* no pensamento arendtiano, partindo da concepção da crise na educação como um problema político, isto é, não como uma questão circunscrita a determinada localidade ou instituição, mas como uma problemática abrangente que envolve toda a humanidade. Compreende-se que a educação é compromisso e cuidado com o mundo que, constantemente invadido pela chegada do *novo* e a inevitável retirada do *velho*, corre o risco de desaparecer; portanto, a educação é uma questão pública, uma vez que está relacionada à continuidade do mundo. Em Arendt (2013, 2024), o mundo é o espaço entre os homens, no qual se constituem os assuntos humanos e no qual surge a política, esta que é um segundo modo de existência que visa superar a mortalidade humana à medida que busca a permanência e a durabilidade do mundo, mesmo com o ir e vir das gerações que confronta o *novo* e o *velho*. Essa tensão implica o cuidado pela educação que, ao mesmo tempo em que precisa conservar o mundo, deve introduzir os recém-chegados a ele, possibilitando a emergência do novo mediante o florescimento da liberdade, que é uma possibilidade que se realiza somente no mundo comum, envolvendo a ação e a pluralidade. A continuidade do mundo pressupõe a tradição, que é uma forma de olhar para o passado e constituir a herança a ser legada entre as gerações por uma autoridade que, em Arendt (2022), assume a forma de responsabilidade pelo mundo, remetendo à experiência da fundação. Diante disso, a questão que se impõe é, como a educação pode se manter em um mundo marcado pela ruptura da tradição e a crise da autoridade?

O segundo capítulo tem como ponto de partida a natalidade, que é a razão de ser da educação no pensamento arendtiano. A natalidade corresponde à experiência de um segundo nascimento, ou seja, concerne ao ato de nascer *para* o mundo, introduzindo-se nele como uma novidade capaz de agir e transformá-lo. Esse segundo nascimento é intrínseco à liberdade, que diz respeito à possibilidade de iniciar algo novo, de chamar à existência o que ainda não foi concebido. Nesse sentido, Arendt (2013, 2022) convoca-nos a pensar a educação como formação, ou seja, não como uma atividade reduzida à transmissão de conteúdos ou à conformação ao mundo, mas como busca pela melhor forma humana possível, como um empenho ético que visa transformar o mundo em um lugar seguro à existência, de modo que o homem possa ser e agir em liberdade, assumindo, continuamente, a responsabilidade pelo lugar que ocupa no mundo. O relacionamento do humano com o mundo é mediado pela linguagem, que “é o relacionamento de todos os relacionamentos. Por isso, o cuidado com a linguagem é essencial no cuidado por alcançar um relacionamento comedido – não desmedido e

desmesurado – com as coisas e com as pessoas” (Fernandes, 2016, p. 76). A forma como o homem assume a linguagem revela o seu *quem*, portanto, a esta é inerente uma dimensão ética que demonstra o modo de relacionar-se com o mundo. Nessa conjuntura, propõe-se uma reflexão sobre linguagem e pensamento, e a assumência⁷ do compromisso e da responsabilidade pelo mundo no contexto de *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (Arendt, 1999). Defende-se que a formação pressupõe a experiência de ser em liberdade, assim, concebe-se que a educação é *poiesis* da existência.

No terceiro capítulo, propõe-se demonstrar a relação intrínseca entre a concepção de educação e as concepções de homem e mundo, discutindo, portanto, a tríade da condição humana, a qual é composta pelo trabalho, pela obra ou fabricação e pela ação. À cada uma dessas atividades, corresponde uma potência humana, a saber, *animal laborans*, responsável pela manutenção da vida biológica; *homo faber*, que fabrica e constrói o mundo artificial, instrumentos e ferramentas; e, por fim, o homem como *agente*, aquele que é capaz de iniciar algo novo em meio à pluralidade mediante a ação e a palavra. Interroga-se, portanto, a instrumentalização da existência e da educação em nosso contexto, que suprime a possibilidade da formação humana e, por conseguinte, da constituição da autonomia, orientando-se pelos princípios da produção, do consumo e da conformação. Questiona-se, então, a instrumentalização da escola e o primado conferido ao desenvolvimento de competências e habilidades, à obtenção de resultados e à lógica do treinamento, em detrimento do cultivo do pensamento e do convívio com as obras de cultura, que são indispensáveis à constituição da autonomia, visto que possibilitam pensar o não pensado, interrogar o instituído e conceber os homens como humanos e não como objetos, de modo que seja possível ao homem perceber-se como um ser *para* o mundo e não *contra* o mundo.

⁷ A palavra “assumência” está posta neste texto como sinônimo de “ato de assumir uma posição com coragem”; é um uso estilístico, não registrado nos dicionários formais, mas que carrega um sentido específico relevante para a argumentação ao longo do texto.

CAPÍTULO I – A RELAÇÃO ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E POLÍTICA: A CRISE NA EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO SOCIAL

*Mas se você quiser transformar
O ribeirão em braço de mar
Você vai ter que encontrar
Aonde nasce a fonte do ser
(Lô Borges e Márcio Borges)⁸*

Buscar o sentido da educação à luz do pensamento de Hannah Arendt é um exercício que anima a existência de todos aqueles que defendem o lugar fundamental que a educação ocupa no mundo, participando, de modo decisivo, na constituição da humanidade. Embora a educação não tenha sido o principal objeto de seu trabalho intelectual, Arendt dedicou-se a pensar essa atividade humana em alguns de seus textos, dentre os quais destaca-se o ensaio “A crise na Educação”, que compõe o livro *Entre o Passado e o Futuro*, no qual concebe a natalidade, isto é, “o fato de que seres *nascem* para o mundo” (Arendt, 2022, p. 258-259, grifo original), como a razão de ser do fenômeno educativo. Publicado na década de 50, a autora inicia suas reflexões a partir da crise na educação manifesta nos Estados Unidos, porém é cuidadosa ao enfatizar que não se trata de uma questão local, afirmando-a, ao contrário, como “um problema político de primeira grandeza” (Arendt, 2022, p. 257), visto tratar-se de uma problemática decorrente da crise geral que acomete o mundo moderno.

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes apenas para os imediatamente afetados. É justo essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser do mesmo modo possível em todos os outros países (Arendt, 2022, p. 258).

Como um problema político, a crise na educação não se restringe às fronteiras temporais e geográficas e, tampouco, aos aspectos pedagógicos, pois diz respeito às questões universais concernentes à existência, como as concepções de mundo e humanidade. Não se trata, portanto, de uma problemática específica cuja responsabilidade seria restrita a determinadas instituições,

⁸ Trecho da canção “Quem sabe isso quer dizer amor”, composta por Lô Borges e Márcio Borges, interpretada pelo cantor Milton Nascimento. Para ter acesso à canção completa, acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=1edwebkYvYQ>.

a exemplo do Estado ou da Escola, visto que a educação, como uma atividade eminentemente humana, ocorre no *espaço-entre* humanos, ou seja, é uma questão pública que deve ser pensada por todos e cada um. A crise na educação interroga nossa compreensão do que é ser humano *no* mundo e *para* o mundo, uma vez que, em concordância com Arendt (2022), a *crise* é o momento no qual perdemos as referências e, por conseguinte, as respostas nas quais nos apoiávamos, revelando-se, portanto, o momento decisivo que põe em evidência o cerne da questão. Nesse contexto *crítico*, é urgente indagar: qual o sentido da educação?

Entretanto, cumpre considerar, em primeiro plano, o conceito de *crise* no pensamento arendtiano. O conceito assumido por Arendt é oriundo da concepção grega *krísis*- κρίσις⁹, cujo significado é a “ação ou faculdade de separar, de discernir, decisão, luta, juízo, sentença, crise” (Coelho, 2009, p. 13), isto é, não se refere à interpretação corriqueira que tende a compreender a *crise* como um estado negativo repleto de mazelas. Constitui-se, no entanto, como o momento oportuno à reflexão, pois, evidenciando o âmago da questão a partir do que Arendt (2022) nomeia como a dilaceração de fachadas e obliteração de preconceitos, a *crise* convoca-nos a *ver o que é*, revelando-se como a condição necessária à decisão, cujo desdobramento provocará alterações favoráveis ou não. Em sua gênese, a *crise* é um “termo de origem médica que, na medicina hipocrática, indicava a *transformação decisiva que ocorre no ponto culminante* de uma doença e orienta o seu curso em sentido favorável ou não” (Abbagnano, 2007, p. 222, grifo nosso). Assim, a *crise* em si mesma não pode ser adjetivada como boa ou ruim, visto que, constituindo-se como o instante de transformação, não é possível atribuir-lhe adjetivos, de modo que estes poderão ser conferidos apenas àquilo que dela se originar.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2022, p. 259).

A *crise* é o momento intermediário da ausência de sentido e do exercício do pensamento, é a oportunidade de transformação e, nesse sentido, se esclarece, então, que “a noção de ‘crise’ em Arendt nos remete a seu significado na língua grega antiga, ao indicar menos um declínio do que a eclosão de um momento crucial – que em si mesmo não é negativo nem positivo – no qual faz-se necessário e urgente decidir, julgar ou escolher um caminho” (Carvalho, 2022, p.

⁹ Nesta dissertação, a escrita dos conceitos em caracteres gregos acompanha a transliteração apenas na primeira vez em que aparecem. Em aparições subsequentes, ter-se-á somente a transliteração e, quando possível, a tradução. Para a escrita dos conceitos com os caracteres gregos, tem-se como referência o Glossário de Coelho (2009).

13). A própria educação assume, em Arendt, o caráter de decisão, visto que, em suas palavras, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Arendt, 2022, p. 284), ou seja, na concepção arendtiana, a educação é o enlace de amor e responsabilidade pelo mundo, e “o amor ao mundo significa uma preocupação com a vida para que ela possa continuar a existir” (Heberlein, 2021, p. 203). Nesse sentido, o ânimo provocado pelas reflexões arendtianas possibilita pensar a educação em estreita relação com a condição de ser humano *no* mundo e *para* o mundo, considerando a perecibilidade de ambos, dado que *a sina de todo ser é perecer no instante em que passa a existir* (Arendt, 2022) e, ao mesmo tempo, compreendendo que a existência humana “está para além da repetição da vida natural já que, no mundo que criamos e a partir dele, representamos alguém que nunca esteve aí antes” (Benvenuti, 2010, p. 17). Nessa conjuntura, a tarefa educativa requer, a princípio, o compromisso e a coragem de assumir a responsabilidade pelo mundo.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo de fato possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração traz; mas, precisamente porque baseamos nossa esperança apenas nisso, tudo destruiremos 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 (Arendt, 2022, p. 280).

A educação é a busca pela constância do *novo* e do *velho*, de modo que ambos possam coexistir sem que a força de um anule a potência do outro, pois eles são interdependentes, ou seja, a referência de existência de um está sempre no outro: o *novo* só existe em função do *velho*, assim como o *velho* é assim qualificado em referência ao *novo*. Essa constância é necessária ao movimento de continuidade do mundo e da existência, visto que somente um não possui a força necessária para impedir o desaparecimento do mundo humano. É a força oriunda da contradição entre eles que possibilita a constituição de um legado descendente de mãos mortais capaz de perdurar apesar do perecimento de seus criadores. Nesse sentido, 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” (Arendt, 2022, p. 279).

O *novo* é o cerne da natalidade, a qual “é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo” (Correia, 2010, p. 813). Embora o nascimento seja o pressuposto irrevogável da natalidade, esta ultrapassa o referido acontecimento biológico, constituindo-se como a categoria central do pensamento político e como uma das condições mais gerais da existência humana¹⁰. É nesse ponto singular de *nascer para o mundo* que a educação é concebida como a decisão de amá-lo e também de amar a humanidade, pois, em concordância com Arendt (2022), o ser humano distingue-se de outros seres vivos em virtude da singularidade, caracterizando-se como um ser que jamais esteve no mundo antes.

O nascimento de um homem representa sua entrada no ciclo biológico da Terra: todos os seres humanos nascem para a vida, assim como qualquer outro ser vivo de qualquer espécie. Porém, o fenômeno do nascimento dos homens sobre a Terra não pode ser compreendido sem considerarmos o que temos realizado e construído ao longo do tempo: o mundo que nos cerca e condiciona. Portanto, o que nos diferencia no momento do nascimento em relação às outras formas vivas é que nascemos não só para a *vida*, mas também para o *mundo* (Benvenuti, 2010, p. 59, grifos originais).

Desde o primeiro instante em que nasce, combinando o acontecimento biológico do nascimento com o fenômeno político e histórico da natalidade, o humano é um potencial autor de mundo, pois, como um estrangeiro recém-chegado, ele possui, em conjunto com aqueles que aqui já estão, a responsabilidade de transformá-lo em um lar seguro. O humano é o único ser que busca atribuir sentido e significado à sua existência, e cada nascimento para o mundo institui uma paradoxal novidade que emerge como ruptura em um mundo preexistente, tornando-se responsável por sua continuidade, cuja necessidade está diretamente relacionada à finitude da vida humana. No entanto, mesmo que padeça como as demais vidas biológicas, a existência humana não se reduz aos esforços de sobrevivência, visto que possui um significado histórico (Carvalho, 2022), o qual lhe atribui o fulgor imprescindível à imortalidade na qual se movem os mortais. Nascer para o mundo é a possibilidade de continuidade da existência, não no sentido da procriação, uma vez que não é imposto pelos imperativos da necessidade de sobrevivência; mas é a “capacidade de homens e mulheres para ser início, para afirmar a

¹⁰ “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. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade” (Arendt, 2013, p. 10).

liberdade prometida por seus nascimentos e a ser confirmada por suas ações” (Correia, 2010, p. 817), é a continuidade como movimento que busca a permanência junto às coisas que duram para sempre.

A existência é um acontecimento inédito de cada ser que assume a sua condição humana *no mundo e para o mundo*. Assim, a educação, fundamental à constituição da humanidade, não condiz com uma função vital ou uma necessidade de manutenção da vida biológica, como respirar ou transpirar, mas trata-se, antes de tudo, de um compromisso existencial que visa garantir a continuidade do mundo, o qual se encontra constantemente permeado pela contradição do *novo* e do *velho*. É no limiar dessa tensão que o fenômeno educativo se manifesta como continuidade da existência, uma vez que “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. Além disso, esses recém-chegados não estão acabados, mas em um estado de vir a ser” (Arendt, 2022, p. 271). Daí a concepção da educação como movimento contínuo e permanente que busca conferir *forma* à existência, pois “só a *forma* dá sentido, vida, faz ser, cria novas realidades, pensantes e interrogantes” (Coelho, 2012a, p. 75, grifo original). Admite-se, portanto, que a formação da existência é possível somente no *espaço-entre* humanos, este que é denominado por Arendt (2013) como *mundo comum*.

Esse mundo [...] não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre (*in-between*), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. [...] O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo (Arendt, 2013, p. 64-67).

O *mundo* está *entre* os humanos, unindo-os e relacionando-os ao mesmo tempo em que os separam, portanto, é *comum* a todos os homens, isto é, o *mundo* é o que todos os seres humanos possuem em *comum*. Ele é o vínculo durável entre os homens que se constitui como

a possibilidade de que a transcendência em imortalidade terrena seja tangível aos artifícios humanos, escapando da condição mortal de seus artífices (Arendt, 2013). Entretanto, sua durabilidade é condicionada ao domínio público, cujo fulgor confere vitalidade e permanência às coisas oriundas de mãos mortais. O aspecto *comum* do *mundo* é inerente à dimensão pública, a qual se relaciona diretamente com a imortalidade, pois “só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência” (Arendt, 2013, p. 67). Uma vez que depende da permanência, o espaço público deve transcender a mortalidade, isto é, não pode extinguir-se com a finitude da vida humana, assim, precisa ser construído, conservado e renovado em prol daqueles que virão.

A esfera pública é, então, a possibilidade latente para que o mundo e os seres mortais que o habitam e o constituem perdurem, transcendendo a mortalidade rumo à permanência inerente à imortalidade, visto que esta refere-se ao modo de vida do cidadão da *pólis* – πόλις, do *bíos politikós* – βίος πολιτικός¹¹. No entanto, é valoroso perscrutar, em princípio, as concepções de *imortalidade* e *mortalidade* no pensamento arendtiano, as quais são fundamentadas a partir de seu admirável estudo do pensamento grego. Em concordância com Arendt (2013, 2022), esses conceitos estão enraizados na compreensão e na experiência grega da natureza (*phýsis* – φύσις), “que compreendia todas as coisas que vêm a existir por si mesmas, sem assistência de homens ou deuses” (Arendt, 2022, p. 92), constituindo-se, portanto, como a realidade primeira e última de todas as coisas.

[A *phýsis* – φύσις é a] força que faz nascer e crescer todas as coisas, essa realidade primeira e última, permanente, força que desvela a *arkhé*¹² de todas as coisas e que inclui os corpos celestes, a terra, as plantas, os animais, a alma, o espírito, o pensamento, a linguagem, os deuses, a natureza humana, a existência dos indivíduos e da *pólis*, enfim, a totalidade daquilo que é como totalidade ordenada, perfeita e bela, na qual e pela qual tudo encontra seu sentido. Na *phýsis* o homem e as divindades convivem no mesmo plano, pois os gregos não conheceram a noção de sobrenatural (Coelho, 2009, p. 18, grifos originais).

A *phýsis* compreende o âmbito do *ser-para-sempre* “visto serem as coisas da natureza sempre presentes [...]; e visto que elas existem para sempre” (Arendt, 2022, p. 92), ou seja, as

¹¹ De origem grega, o termo *bíos politikos* “denotava explicitamente somente o domínio dos assuntos humanos, com ênfase na ação, *práxis*, necessária para estabelecê-lo e mantê-lo” (Arendt, 2013, p. 15).

¹² *Arkhé* – ἀρχή é “o que está à frente de, princípio, origem, fundamento, mando, governo, poder, soberania. A palavra *arkhé* vem do verbo *arkhó* (ἄρχω) e significa início, não no sentido cronológico, mas de origem, de fonte espiritual à qual se volta em busca de orientação; princípio que ordena e comanda a realidade, assim como o *arkhón*, o arconte dirigia os combatentes” (Coelho, 2009, p. 4, grifos originais).

coisas da natureza são imortais, e ela é a perpétua repetição de um ciclo infundável, revelando a força originária da totalidade ordenada que confere sentido a todas as coisas. Para os gregos, portanto, a natureza é imortal assim como o são os deuses e, a partir dessa dupla experiência – com a natureza e com os deuses –, surge, para eles, a preocupação com a *imortalidade* que, em síntese, “significa continuidade no tempo, vida sem morte nesta Terra e neste mundo” (Arendt, 2013, p. 21). A busca pela *imortalidade* também está diretamente relacionada com a experiência de vida na *pólis*, “pois a *pólis* era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, antes de tudo sua garantia contra essa futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência dos mortais, se não à sua imortalidade” (Arendt, 2013, p. 68).

Para os gregos, a vida política se constitui como uma segunda forma de existência que se opõe à primitiva condição biológica da vida, uma vez que, “na medida em que o engloba no seu cosmo político, o Estado dá ao homem, ao lado da vida privada, uma espécie de segunda existência, o βίος πολιτικός. Todos pertencem a duas ordens de existência, e na vida do cidadão há uma distinção rigorosa entre o que lhe é próprio (ίδιου) e o que é comum (κοινόν)” (Jaeger, 2013, p. 144). Nesse contexto, a política surge, segundo Arendt (2013), da rigorosa distinção entre o público e o privado, entre a *pólis* e a família, tendo em vista “o fato histórico que a fundação da *pólis* foi precedida pela destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco, tais como a *phratria* e a *phylē*” (Arendt, 2013, p. 29). O domínio privado da família caracteriza-se pela prevalência das necessidades inerentes à condição biológica da vida, incluindo, nesse aspecto, o *estar em companhia dos outros* que, nesse caso, seria compelido pela força compulsiva intrínseca à condição animal e, assim, “a comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades realizadas nela” (Arendt, 2013, p. 36). Em contrapartida, o domínio público da *pólis* é livre dessas necessidades, visto que este é, por natureza, a esfera da liberdade e o lugar de convivência entre os iguais¹³, constituindo-se, então, como um modo de vida e não como mera função da sociedade, como o

¹³ “A *pólis* diferenciava-se do lar pelo fato de somente conhecer ‘iguais’, ao passo que o lar era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Significava nem governar nem ser governado. Assim, dentro do domínio do lar, a liberdade não existia, pois o chefe do lar, seu governante, só era considerado livre na medida em que tinha o poder de deixar o lar e ingressar no domínio político, no qual todos eram iguais. É verdade que essa igualdade no domínio político tem muito pouco em comum com o nosso conceito de igualdade: significava viver entre pares e ter de lidar somente com eles, e pressupunha a existência de ‘desiguais’ que, de fato, eram sempre a maioria da população na cidade-Estado. A igualdade, portanto, longe de estar ligada à justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade: ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de governar e mover-se em uma esfera na qual não existiam governar nem ser governado” (Arendt, 2013, p. 38-39, grifos originais).

é em nossa moderna compreensão de política. Uma vez que “a política jamais existe em função da vida” (Arendt, 2013, p. 45), o domínio público é a autêntica superação e liberação das necessidades de sobrevivência e perpetuação da vida, instituindo-se como o fundamento que sustenta a busca pela imortalidade.

Para os gregos [...], o fundamento de um organismo político era dado pela necessidade de vencer a mortalidade da vida humana¹⁴ e a futilidade dos feitos humanos. Fora do organismo político, a vida do homem não era apenas nem primeiramente insegura, isto é, exposta à violência de outrem; era desprovida de significado e de dignidade, porque sob circunstância alguma poderia deixar quaisquer traços atrás de si. Essa foi a razão do opróbrio lançado pelo pensamento grego sobre toda a esfera da vida privada, cuja “idiotice” consistia em preocupar-se exclusivamente com a sobrevivência [...]. Lutar pela imortalidade pode significar, como certamente ocorreu na Grécia antiga, a imortalização de si mesmo através de feitos notáveis e a aquisição de fama imortal; pode também significar a adição, à obra humana, de algo mais permanente do que nós mesmos; e pode significar, como foi para os filósofos, o dispêndio da própria vida com coisas imortais. Em todo caso, a palavra [*athanatidzein*, atividade nomeada por Aristóteles e para a qual não há termo equivalente para tradução] designava uma atividade e não uma crença, e o que a atividade requeria era um espaço imperecível garantindo que o “imortalizar” não fosse em vão (Arendt, 2022, p. 129-130).

O *mundo comum*, caracterizado pelo domínio público, é o lugar sólido e durável que possui a capacidade de abrigar e fazer brilhar através do tempo a potencial *imortalidade* humana, pois, em concordância com Arendt (2022), o mundo está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais. A grandeza potencial humana reside na capacidade de criar e produzir feitos e obras, isto é, na possibilidade de alcançar a *imortalidade* com seus artificios, cuja latente durabilidade contraria a *mortalidade* das mãos que os criaram. Por sua vez, a permanência e o acervo desses artificios constituem a cultura, a qual é a notável herança que permite a continuidade da humanidade, desviando-a da necessidade de criar do nada, a todo instante, o modo de existência de cada recém-chegado. Ao nascer *no mundo e para o mundo*, o forasteiro tem o *mundo comum* como o ponto de referência à constituição de sua existência, ou seja, sua realização como ser humano é orientada pelo legado de seus antepassados e pela natalidade de seus coetâneos. O mundo é imprescindível à vida humana, visto que, segundo

¹⁴ Nesta edição consultada, verificou-se um erro de digitação, cujo trecho está assim redigido “Para os gregos, o fundamento de um organismo político era dado pela necessidade de vencer a *imortalidade* da vida humana [...]” (Arendt, 2022, p. 129, grifo nosso). No entanto, ao consultar o texto escrito na língua original, o referido trecho está assim redigido: “For Greeks [...], the foudation of a body politic was brought about by man’s need to overcome the *mortality* of human life” (Arendt, 1961, p. 71, grifo nosso). Ademais, ideia semelhante aparece em *A Condição Humana*: “pois a *pólis* era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, antes de tudo sua garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência dos mortais, se não à sua *imortalidade*” (Arendt, 2013, p. 68). Diante disso, tomamos a iniciativa de inserir a citação direta fazendo a correção do termo com base na consulta ao texto original.

Arendt (2022), esta necessita de um lar sobre a terra durante sua estadia e, por conseguinte, a sobrevivência do mundo também depende da cultura, cujo conceito e a própria palavra são de origem romana.

Etimologicamente, este termo é derivado do verbo latino *colo*, cujo significado é “*eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo*” (Bosi, 1992, p. 11, grifos originais), denotando, portanto, a presença ativa do sujeito sobre a terra, no sentido de nela agir e com ela lidar aqui e agora. A ação do homem sobre a terra não deve ocorrer no sentido de dominar a natureza, mas de criar as condições para torná-la habitável à vida humana. Referindo-se à gramática do termo, Bosi (1992) afirma que o particípio passado desse verbo é *cultus*, do qual deriva *culto*, que expressa tanto o cultivo da terra como o culto aos mortos¹⁵; e o seu particípio futuro é *culturus*, do qual origina-se *cultura*, indicando o trabalho com a terra e também o trabalho com o ser humano. Assim, em uma ampla acepção, a palavra cultura “não se aplica somente ao amanho do solo, mas pode designar outrossim o ‘culto’ aos deuses, o cuidado com aquilo que lhes pertence” (Arendt, 2022, p. 303), constituindo, em síntese, “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (Bosi, 1992, p. 16), estado em que presente, passado e futuro estão interligados e empenhados na busca pela perpetuação do legado existencial humano.

A cultura é o acervo vivo da humanidade, pois ela “relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo” (Arendt, 2022, p. 298), constituindo-se, portanto, como o lugar palpável da mundanidade característica da vida humana, isto é, da “capacidade para fabricar e criar um mundo” (Arendt, 2022, p. 300). Nesse sentido, o mundo só se constitui, de fato, como mundo, “quando a totalidade das coisas fabricadas é organizada de modo a poder resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, sobrevivendo assim a elas. Somente quando essa sobrevivência é assegurada falamos de cultura” (Arendt, 2022, p. 300), ou seja, a criação e a permanência do mundo só podem ser asseguradas pelo fôlego de vitalidade e durabilidade inerentes à cultura. Uma vez que concerne à permanência e à durabilidade, a cultura é o sopro vivo que possibilita a concretude da *imortalidade* humana que, até então, era uma potência. Assim, os objetos e as obras de cultura atravessam os séculos e as gerações, escapando da ruína provocada pela atitude do consumo que faz desaparecer tudo aquilo em que toca.

¹⁵ *Cultus* possui dois significados “que mostra o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto: *cultus* (1): o que foi trabalhado sobre a terra; cultivado; *cultus* (2): o que se trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos; ritual feito em honra dos antepassados” (Bosi, 1992, p. 14-15).

Para Arendt (2022), a cultura, assim como a educação, é uma espécie de cuidado com o mundo, visto que ambas impedem o seu desaparecimento à medida que o conservam e o renovam pelo intercâmbio de seu legado entre as gerações. Além disso, cabe destacar que, ao mesmo tempo em que a cultura é durabilidade, permanência e *imortalidade*, ela possui uma dimensão de projeto, no sentido do *porvir*, remetendo, portanto, ao conceito de formação, o qual é inerente à educação. Essa dimensão pode ser observada desde a etimologia da palavra cultura, visto que “a terminação *-urus*, em *culturus*, enforma a ideia de porvir ou de movimento em sua direção” (Bosi, 1992, p. 16, grifos originais). Compreendida no âmbito da formação, a educação é inseparável da cultura, o que não significa dizer que esta é o conteúdo daquela, pois as duas são obras vivas que se constituem e se renovam no movimento da existência.

A formação humana é o que buscamos fazer, como homens na Terra, desde os primórdios e se altera constantemente, com o contexto sócio-histórico, pois está em movimento, não é estática, não se faz de fora para dentro do homem, nem o contrário disso, ocorre no cotidiano, no movimento, nas possibilidades das condições objetivas e subjetivas, enfim, na forma em que se realiza. Formar homens melhores, comprometidos com a sociedade em que vivem, com o mundo, com outros e consigo mesmos, e, portanto, questionadores é a finalidade da educação e responsabilidade de todos (Almeida, 2019, p. 140).

A formação é o sentido da educação, e o seu ponto de referência é a cultura que, concebida como o conjunto dos objetos e obras duráveis, é a concretude da *imortalidade* humana. Sem a cultura, a educação perde o seu caráter formativo, transformando-se em processo operacional de repasse de informações e determinação de comportamentos; por outro lado, sem a educação, a cultura é destituída de sua força imorredoura. Educação e cultura são constitutivas e constituintes da formação e da condição de mundanidade, uma vez que, em concordância com Bosi (1992), a educação é o marco institucional de transmissão da cultura, transmissão aqui compreendida não no sentido mecanizado, mas como uma herança capaz de criar novas realidades e possibilidades quando tocada pela novidade em formação. Assim, consoante Arendt (2022), a instituição da cultura e o seu legado entre as gerações pela educação constituem a força motriz que atravessa a eternidade cíclica do cosmo, esta que é desprovida de sentido e encerrada dentro de si mesma, provocando, então, uma seção transversal que oportuniza a *imortalidade* aos humanos. Essa preocupação com a *imortalidade* e a busca por um lugar no cosmo estão diretamente ligadas ao fato da *mortalidade*, a qual fora descoberta pelos gregos como o emblema da existência humana.

Os homens são ‘os mortais’, as únicas coisas mortais que existem, porque ao contrário dos animais, não existem apenas como membros de uma espécie cuja

vida imortal é garantida pela procriação. A mortalidade dos homens reside no fato de que a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica. Essa vida individual difere de todas as outras coisas pelo curso retilíneo do seu movimento, que, por assim dizer, trespassa o movimento circular da vida biológica. É isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta em um universo em que tudo o que se move o faz em um sentido cíclico (Arendt, 2013, p. 22-23).

A vida biológica é um sempiterno movimento circular no qual o organismo nasce, cresce, reproduz-se e morre. A vida humana, embora também necessite da condição biológica para realizar-se, não se resume a um organismo vivo, pois o homem é um potencial autor de mundo e este mundo por ele criado é o que “separa a existência humana de todo ambiente meramente animal” (Arendt, 2013, p. 2). No entanto, é preciso cautela para lidar com uma afirmação dessa natureza, uma vez que uma interpretação indiscriminada pode conduzir o humano para uma condição *sobre-humana*, situando-o no âmbito da eternidade, portanto, deslocando-o por completo dos assuntos humanos. O homem é um ser que pensa, delibera, age, cria, transforma, padece e perece. Diferente dos animais e dos deuses, a condição humana se constitui pela *mortalidade* a partir da qual a imortalidade se apresenta como uma possibilidade, pois ela é “o que os mortais precisam tentar alcançar se desejam sobreviver às coisas que os circundam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo” (Arendt, 2022, p. 101), ou seja, a *imortalidade* é uma possibilidade apenas para os seres mortais.

Em Arendt (2013), há uma clara distinção entre eternidade e *imortalidade*, pois, se esta última ocorre no domínio público e político, constituindo-se como o modo de vida do *bíos politikós*, concernindo, então, aos assuntos humanos, a eternidade, por sua vez, é externa a eles visto que não corresponde a nenhum tipo de atividade, de ação ou de engajamento. Ao contrário, a experiência do eterno é correlata à experiência de morte no âmbito político, no qual “morrer é o mesmo que ‘deixar de estar entre os homens’, [...] e a única coisa que a separa da morte real é que ela não é definitiva, porque nenhuma criatura viva pode suportá-la durante muito tempo” (Arendt, 2013, p. 24). A busca pela *imortalidade*, cujo lugar de realização é o domínio político e cuja tangência é a cultura, constitui uma tentativa de superar o caráter efêmero do presente, lançando memórias para um passado e deitando raízes para um futuro.

O vínculo entre essas três dimensões temporais – presente, passado e futuro – é sustentado pela *imortalidade* – que é inerente à cultura e à política – como o fator comum entre elas, isto é, a união presente-passado-futuro se torna uma possibilidade ao assumir o cuidado e a responsabilidade pelo mundo, buscando conferir-lhe durabilidade e permanência, livrando-o do olvido e, por conseguinte, do desaparecimento. Nesse liame temporal, a educação assume

um sentido fundamental, visto que, ao contrário de seus artífices, os humanos, ela, em sua força originária, é imortal, o que significa dizer que a educação é capaz de sobreviver ao ir e vir das gerações, pois ela é a força motriz que movimenta a coexistência do *velho* e do *novo*. A educação se constitui como relação com o mundo e com a *imortalidade*, visto que é a partir dela que o mundo pode deixar de ser um lugar estranho e se transformar em morada segura aos seus habitantes e àqueles forasteiros que ainda chegarão.

Entretanto, essa transformação também é pendente da decisão humana de realizar a existência à luz do domínio público que, tendo cultivado o seu caráter político, é o âmbito no qual o homem institui o *mundo comum* como lugar de permanência e, por conseguinte, continuidade para além dos limites delineados pela vida individual retilínea que culmina na morte. Ademais, o *mundo comum* é o lugar da pluralidade a qual, em concordância com Arendt (2024), é o fundamento da política, a qual, por sua vez, “trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (Arendt, 2024, p. 21-22), ou seja, a política concerne à organização dos assuntos humanos, buscando mediar os conflitos que surgem a partir da convivência entre diferentes em um lugar *comum* chamado *mundo*. Este lugar é aqui compreendido como um artifício humano, pois o mundo é “o espaço entre os homens que [...], com certeza não pode existir sem eles e um mundo sem homens, ao contrário de um universo sem homens, ou uma natureza sem homens, seria uma contradição em si” (Arendt, 2024, p. 36), portanto, “a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem” (Arendt, 2013, p. 10).

Em contrapartida, o mundo compreendido em seu estado bruto original, em seu estado pleno de natureza, como um lugar identificável no universo, a exemplo da Lua, do Sol, de Marte e outros corpos celestes sem intervenções humanas, é um lugar inóspito que, em si mesmo, não poderia oferecer as condições à existência, a qual não se reduz aos esforços de sobrevivência, visto que consiste na decisão pela convivência. A convivência é, simultaneamente, o *estar junto entre os homens* em um *mundo comum* e, nesse sentido, a política é inerente à existência, se revelando, então, como a força instituinte do mundo comum, cuja integralidade, por sua vez, é oriunda da educação, pois esta é “inerente à vida em comum e sem ela o mundo humano se desagrega” (Coelho, 2012b, p. 19). A política institui o *mundo comum* e este se mantém como unidade pela educação. Há, portanto, uma forte relação entre a política e a educação, contudo, elas não se confundem e, tampouco, são sinônimos, embora ocorram ao mesmo tempo.

Na concepção arendtiana, a separação entre educação e política é explícita, de modo que é denominada pela autora como “divórcio”, ao que se segue em suas palavras: “cumpre divorciarmos o âmbito da educação dos demais, sobretudo do âmbito da vida pública e política” (Arendt, 2022, p. 283). Essa indubitável distinção pode conduzir a equívocos, a exemplo de uma compreensão aligeirada que venha a concluir a inexistência de relação entre esses dois âmbitos no arcabouço do pensamento de Arendt. No entanto, “a distinção não visa isolar cada um desses âmbitos em esferas incomunicáveis, mas apenas evitar sua fusão – e a decorrente *con-fusão* teórica e prática – num todo indiscernível” (Carvalho, 2014, p. 815), ou seja, a separação de ambas é a condição necessária para compreender suas relações.

Arendt situa a educação na esfera pré-política, pois, em sua concepção, a educação constitui-se como uma etapa formativa de iniciação ao mundo (Carvalho, 2014), ou seja, o humano, ao nascer, é um estranho em relação ao mundo e o começo de sua pertença a ele realiza-se *na e pela* educação. O homem precisa ser educado e formado para *ser* humano *no* mundo e *para* o mundo. *Ser* é verbo, portanto, indica ação, realização e transformação, o que demonstra que *ser* é uma atividade contínua e, ao mesmo tempo, transitória e passageira, que não se dá por acabada, porque é um exercício permanente que se estende até o último suspiro de vida, e quando este finalmente sopra pela última vez, paradoxalmente, o *ser* é aquilo que *foi*. Nesse sentido, a educação comprometida com o ideal da formação é um compromisso com o ser humano, não como uma vida individual, mas como existência que se constitui *no* mundo e *para* o mundo e que tem o potencial de tornar-se imorredoura.

A educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja: o que está em jogo, na educação, é a autoconstituição do homem no vigor de seu ser, o perfazer-se e consumir-se do humano em sua humanidade. [...] Há educação desde que há o homem e, em meio ao Todo, irrompeu-se esse estranho acontecimento, que é o ser humano e, no seio da Terra, sob o Céu, instalou-se um mundo. A Terra é mais antiga do que o mundo. O mundo surge como mundo, por meio do criar, do pensar, do sacrificar, do fundar comunidade, ou seja, por meio de todo construir e erigir, cultivar e cultuar, morar e instituir o humano. Por conseguinte, há educação desde que há hominização e humanização e desde que, junto com o homem, aparece um mundo abrigado na Terra. Dizendo numa linguagem mítica, há educação desde que Prometeu, amante dos mortais, roubou o fogo dos deuses e ofereceu-o aos humanos, abrindo-lhes as vias de acesso ao poder e ao saber criador, à arte, à cultura. [...] O homem só pode conquistar o vigor próprio de sua humanidade, na finitude de sua mortalidade, assumindo suas relações com o que ele *não é*: com a Terra e com o céu, com os outros mortais e com o divino, em resumo, dito simplesmente, com o mistério do ser. É a partir desta pura relação ou pura referência ao mistério do ser ou ao ser como mistério, que o homem pode se erguer propriamente no vigor de sua humanidade. Por isso, a educação é, fundamentalmente, uma tarefa de vocação ontológica do homem (Fernandes, 2012, p. 34-35, grifos originais).

A educação é, concomitantemente, cuidado com o humano e com o mundo, no sentido de preservá-los da ruína e possibilitar-lhes a continuidade. Certamente, a grande ruína da existência do homem é negar sua condição de ser humano, isto é, furtar-se da contínua busca pela humanidade, impedindo ou recusando-se a integrar o mundo e nele agir, modificando-o e preservando-o à luz da potencial imortalidade. A educação é busca pela *forma* de ser e agir no mundo, assim, é, a um só tempo, instituinte e constituinte da condição humana, fundando-se como relação viva que perpassa o legado cultural e histórico da humanidade, conservando suas raízes e abrindo novas possibilidades para incontáveis desdobramentos. Nessa conjuntura, em concordância com Arendt (2022), a finalidade da educação é introduzir o recém-chegado ao *mundo comum*, preparando o forasteiro para renová-lo, portanto, a educação não é possível fora das obras e dos assuntos humanos, uma vez que pressupõe relação com o mundo.

O mundo é orientado pelas decisões humanas e, além disso, caracteriza-se por sua natureza política, pública e comum. Ao afirmar sua natureza política, é primordial ressaltar que, embora a política seja inerente à existência, ela não é intrínseca à vida¹⁶, pois “o homem é apolítico. A política surge no *entre-os-homens*; portanto, totalmente *fora dos* homens. [...] A política surge como intra-espaço e se estabelece como relação” (Arendt, 2024, p. 23, grifos originais), ou seja, a política surge na relação *entre* humanos com o mundo, este que, sendo público e comum a todos nós, adquire o aspecto político, tornando-se perdurável ao longo do tempo. A política é uma segunda forma de existência criada pelo homem e para o homem, nesse sentido, em uma interlocução com Fernandes (2012, p. 44-45), depreende-se que

a política tem a sua gênese numa compreensão do homem como ser, cuja vigência, eclode e se expande, na dinâmica plural do poder compartilhado no mundo da convivência, no ser-uns-com-outros, em cujo vigor o homem pode partilhar e participar do mesmo mundo histórico, pela ação em que se decidem as destinações da própria comunidade e do próprio povo. O grego experimenta e compreende a autoconstituição da sua própria humanidade, se dando nos empenhos e desempenhos que cuida da *pólis*, πόλις. A política, assim compreendida, não é interpretada a partir do poder, entendido como mera força, nem a partir do governo, nem a partir do Estado, mas a partir da *politeia*, πολιτεία, cidadania, da experiência de ser-em e pertencer à mesma *pólis*. A palavra *pólis* remete ao verbo *pélo*, πέλω: ser, no sentido de movimentar-se, surgindo, irrompendo-se, tornando-se. O correspondente latino é *colō* (*colis*, *colēre*, *colūi*, *cultum*): habitar, morar, cultivar, cuidar de, tratar de, cultuar, venerar. Ao fundo da experiência de cidadania compartilhada no pertencimento a uma mesma *pólis* está, pois, a experiência e a compreensão do ser, como vigência da *phýsis*, φύσις. Contudo, seria um equívoco

¹⁶ “No ponto central da política está sempre a preocupação com o mundo e não com o homem” (Arendt, 2024, p. 35).

interpretar a compreensão grega desse termo a partir do que hoje tomamos por *físico*, ou mesmo a partir do entendimento comum do *natural*. A compreensão grega da *phýsis* não é naturalística. Essa compreensão não é haurida originariamente da “natureza” tomada naturalisticamente, mas é, antes haurida do que há de mais elevado: a liberdade e o destino do mortal e o vigor extraordinário e imortal do mistério: *théos*, θεός. [...] A *politeía*, cidadania, é, acima de tudo, uma questão de *politeiúō*, πολιτεύω, de viver no cuidado da pólis e de sua destinação histórica (Fernandes, 2012, p. 44-45, grifos originais).

A política nasceu, pela primeira vez, na experiência grega da *pólis*, a qual, segundo Arendt (2024), é o lugar duradouro em que, tanto os feitos memoráveis como os seus autores, podem se tornar imorredouros, perpassando diferentes gerações. A *pólis* é política ao mesmo tempo em que é o seu lugar palpável, “porque originalmente só foi construída em torno do espaço público, em torno da praça do mercado, na qual os livres e iguais podiam encontrar-se a qualquer hora” (Arendt, 2024, p. 54). Mais do que a organização dos assuntos humanos, a política é a autêntica experiência de *ser com os outros*, com todo o seu bônus e ônus. Ela é, impreterivelmente, a experiência compartilhada de tornar-se habitante no mundo, cultivando-o para nele encontrar sua morada. Compreendida a partir da *politeía*, da cidadania, a política é a vivência de pertencimento ao mundo, modificando-o constantemente e alterando o curso de sua realização.

Concebida nesses termos, a política, assim como a educação, remete ao cuidado com o mundo, no sentido de que ele não desapareça. Retomando Carvalho (2014), a educação implica a plena admissão em uma comunidade política, tornando patente o teor de necessidade que sustenta a relação entre a dimensão pré-política e a política propriamente dita, isto é, a realização da política depende necessariamente daquilo que a antecede, ou dito de outro modo, “necessita do que é pré-político” (Benvenuti, 2010, p. 58). Destarte, é possível afirmar que a política necessita da educação, uma vez que, ao considerar que a primeira se refere ao *mundo comum*, cumpre evocar que seus habitantes são iniciados nele pela última, ou seja, a educação é uma forma de introduzir as novas gerações no mundo comum, porquanto, ela contribui com a “formação do juízo político. [...] Por meio da educação, os homens aprendem a avaliar as questões políticas de forma autônoma, a considerar diferentes pontos de vista e a tomar decisões compromissadas com o bem comum” (Almeida, 2024, p. 5). Assim, a educação é formação para a existência em comum, cujo lugar de realização é o espaço público.

Essa formação é inseparável da permanente busca da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça, e da efetiva participação de todos na discussão, definição e realização da vida coletiva, do presente e do futuro dos seres humanos. Pressupõe a *educação de todos*, do nascimento à morte, como

incessante busca e realização do bem comum, e o aprender a deliberar, a escolher, viver e agir com racionalidade e responsabilidade para com o mundo natural e humano (Coelho, 2012b, p. 25, grifos originais).

Afirmar a educação como formação é reconhecer a sua dimensão interminável, porque é busca constante de constituição da autonomia, da ética e do compromisso com o mundo. Para Arendt (2022), a educação é a decisão de assumir a ampla responsabilidade pelo mundo, cuidando de sua simultânea conservação e renovação. Conservação, pois o mundo é uma herança; renovação, pois cada recém-nascido representa o irromper de um novo começo, visto que é capaz de agir e alterar o mundo. Compreendida como introdução ao mundo comum, a educação é a possibilidade de “se manifestar no mundo e participar dos assuntos comuns. [...] Assim, a novidade dos recém-chegados pode ganhar, por meio da educação, um sentido específico que somente o mundo pode lhe atribuir” (Almeida, 2009, p. 90), de modo que a educação é a contínua transformação do estranhamento em pertencimento a este mundo. Sua principal incumbência é mostrar o mundo aos novos, sendo assim, ela ocorre no espaço entre as gerações, revelando-se, portanto, um *entre* político, visto que reflete a contraditória relação de coexistência do *novo* e do *velho*. É fundamental que essa coexistência seja minimamente coesa, pois, em concordância com Arendt (2022), assim como a absoluta preponderância do *velho* se revela uma espécie de intervenção ditatorial, ditando a aparência futura do *novo*, também o *páthos* – *πάθος*¹⁷ do *novo* pode conduzir o mundo à ruína, uma vez que implica a perda de um referencial. Diante disso, “a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém, também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2022, p. 272).

Embora distintas e “divorciadas”, educação e política não são excludentes; ao contrário, se realizam de forma mútua e interdependente, pois, originária da experiência de vida na *pólis*, a política só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação humana, esta que é o cerne da educação. Arendt faz uma crítica incisiva à diluição dos limites que diferenciam educação e política. A fusão desses núcleos faz desaparecer suas especificidades e torna incompreensível suas relações, pois, ao combiná-las de modo acrítico e indiscriminado, a educação é convertida em um instrumento da política e a política é concebida como uma forma de educação (Arendt, 2022). Nessa indistinção, a política perde a força própria de vigência no

¹⁷ Segundo Coelho (2009, p. 17), *páthos* – *πάθος* é “o que se experimenta, o que se sente, o que se sofre, ânimo agitado por circunstâncias exteriores, acontecimentos causados por algo exterior, passividade do homem ou das coisas, passividade física ou moral, emoção forte causada por impressão externa, doença, sofrimento, paixão”.

mundo, ao passo que, transformada em instrumento, a educação assume um cunho utilitário e instrumental, realizando-se em função de fins exteriores e perdendo o caráter formativo que lhe é inerente. Em concordância com Jaeger (2013), a formação é o sentido da educação, visto que, sem esse pressuposto, o fenômeno educativo pode facilmente se transformar em adestramento, obliterando, portanto, o movimento de busca pela forma humana, a qual é sempre aberta e inacabada. Compreende-se, então, que o sentido da educação é formar o humano para que possa constituir sua existência no *mundo comum*, o qual se revela em existência política.

A ação é um elemento fundamental na realização da política, pois “se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança (*remembrance*), ou seja, para a história” (Arendt, 2013, p. 10). Nesse contexto, o que é político situa-se no “âmbito mundial no qual os homens se apresentam sobretudo como atuantes, conferindo aos assuntos mundanos uma durabilidade que em geral não lhes é característica” (Arendt, 2024, p. 26). Etimologicamente, a ação indica começo e realização, visto que, originariamente, é indicada por dois termos tanto em grego como em latim, quais sejam, respectivamente: *archein*, que significa começar, ser o primeiro, ser livre; *pratein*, atravessar, realizar, acabar; *agere*, pôr em movimento, guiar; *gerere*, conduzir (Arendt, 2013). A ação é o começo de algo novo que atravessa o mundo, colocando-o em movimento e conduzindo-o rumo à novidade inexorável da natalidade, portanto “o fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (Arendt, 2013, p. 222).

A ação, segundo Arendt (2013), é a efetivação da condição humana da natalidade, esta que, conforme temos defendido desde as primeiras linhas desta dissertação, é a categoria central do pensamento político e também a razão de ser da educação. É oportuno rememorar que a natalidade é o mesmo que nascer para o mundo e nele instaurar-se como novidade. Nesse sentido, o homem, como ser atuante, é um novo começo, é um início “que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (Arendt, 2013, p. 222). Esse duplo aspecto de início-iniciador demonstra que o humano é, ao mesmo tempo, substantivo e verbo, pois sua existência evoca a busca pelo *ser* e, assim como o homem é capaz de fazer o incalculável, “a educação é uma aposta cujo fim não está sob nosso controle” (Almeida, 2009, p. 93), tendo em vista que ela é a formação do humano vivo, cujo

ser não se dá como mero fato já constituído, mas como facticidade aberta, existencialmente confiada aos seus cuidados, entregue à sua responsabilidade. Somente assumindo, no *cuidado*, a responsabilidade pelo ser que lhe está entregue, ao mesmo tempo, como dom e tarefa, ou seja, somente correspondendo à sua vocação de ser *propriamente* humano, é que o homem

encontra o seu *ēthos*, ἦθος, quer dizer, o seu apoio, a sua guarida, a sua proteção (Fernandes, 2012, p. 35-36, grifos originais).

Encontrar o *ethos* e estabelecer morada no mundo, implica o cuidado com a existência por meio da constituição da cultura. O movimento de constituição do humano no mundo evidencia a relação entre *ethos* e cultura, uma vez que, concebido como morada e amparo da existência, o *ethos* concretiza-se na tessitura cultural, nas formas simbólicas, nos valores, nas práticas e obras que expressam o modo como o homem habita a *pólis*. Nesse sentido, a cultura não é mero acúmulo de tradições ou sinônimo de erudição, mas a expressão viva da morada humana, pois traduz a forma como uma comunidade assume, compartilha e transmite o cuidado com a existência. Concomitantemente, o *ethos* ganha forma à medida em que se torna visível e adquire permanência no âmbito cultura, visto que é *na* e *pela* cultura que se constituem os sentidos no quais o humano poderá reconhecer-se como um ser inacabado que necessita de formação. Assim, conforme Jaeger (2013), a formação é inseparável da cultura, pois esta é a expressão do esforço contínuo da humanidade em dar forma à existência.

Como um ser aberto e inacabado, o homem é convocado por sua indeterminação a constituir-se continuamente como *ser humano* e, nesse sentido, a formação é um “permanente *convite* a girar o olhar do espírito, a se iniciar com rigor e radicalidade ao pensamento, à autonomia, à liberdade [...]; convite esse em que todos possam se sentir em casa, reencontrar suas raízes *humanas*, a razão de sua existência no mundo” (Coêlho, 2012c, p. 93, grifos originais). A educação, imprescindível à continuidade do mundo, convoca o humano a transformar sua relação de estranheza com ele, tornando-o um lugar seguro e para que nele, venha a se sentir em casa, de modo que seja possível realizar sua existência no *espaço-entre*. Esse movimento de conceber o mundo como abrigo da existência humana concerne àqueles que aqui já estão, cujo legado fora iniciado há tempos imemoriais por aqueles que já se foram, e que deverá continuar como tarefa que transborda em responsabilidade e cuidado na conservação do mundo, ao mesmo tempo em que deve possibilitar sua renovação pelas mãos daqueles que virão.

A educação, portanto, pode ser entendida como o traço que conduz um ponto a outro: os novos em direção ao mundo e o mundo em direção aos novos. Educamos para permitir essa aproximação: da pessoa ao mundo e do mundo à pessoa – no sentido da responsabilidade que esta passa a assumir por ele e da conquista, por parte do homem, de sua condição mundana. Assim, não basta vir à vida para pertencer ao mundo humano, mas é necessário também que se receba, das mãos dos que nele habitam, uma herança (Benvenuti, 2010, p. 61).

A educação é a busca pela constituição do ser humano e de sua condição de mundanidade, ou seja, é o fio condutor que interliga as gerações. Sua principal incumbência é apresentar o mundo aos recém-chegados, portanto, o fenômeno educativo deve cuidar do *novo*, pois “cada homem é em si um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele” (Arendt, 2024, p. 43-44). Ademais, também deve assumir a responsabilidade pelo mundo, a qual, por sua vez, assume na educação, “a forma de autoridade” (Arendt, 2022, p. 276), remetendo à experiência de fundação, “no sentido de que, uma vez alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras” (Arendt, 2022, p. 193). Nesse contexto, a responsabilidade e, por conseguinte, a autoridade, referem-se àquilo que é sólido e que se sustenta frente ao tempo, visto ser dotado de durabilidade, permanência e continuidade, implicando um compromisso com a conservação de sua fundação.

Essa experiência, que é de origem romana¹⁸, é a gênese da autoridade, tanto em palavra como em conceito. Segundo Arendt (2022), a etimologia de autoridade é *auctoritas*, palavra derivada do verbo *augere*, cujo significado é “aumentar” e, desse modo, o que a autoridade aumenta é a fundação, ou seja, o fundamento, o alicerce, o elo de pertencimento e enraizamento que possibilita o desabrochar e o florescer. De *auctoritas* advém *auctores*, cujo significado é o mesmo de autor em língua portuguesa, uma vez que a experiência da fundação é correlata ao instituinte, ao qual é inerente a potencialidade originária e criadora, que transcende o conformismo e a reprodução, visto que é movimento contínuo de busca. Nesse sentido, a autoridade é uma estrutura legítima e necessária na educação, pois constitui a simultânea experiência formativa do vínculo de pertencimento ao mundo e de formação do sujeito.

Uma vez que é inseparável da iniciação, cujo significado “não é ato efêmero e insignificante, ponto de chegada definitivo, nem visa a uma posse. Ao contrário, é movimento bem definido de ‘pôr-se a caminho’, ‘pegar um caminho’” (Coelho, 2012a, p. 79), a formação tem estreita relação com a autoridade, reforçando, então, o lugar fundamental que esta ocupa na educação. O educador é uma autoridade legítima, pois, “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” (Arendt, 2022, p. 276), assim, ele é autorizado a introduzir as novas gerações nesse mundo.

¹⁸ A referida experiência está relacionada à fundação da cidade de Roma, a qual, para os romanos, significava o enraizamento ao solo. Ver Arendt (2022, p. 193-220).

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...]. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (Arendt, 2022, p. 276).

Adentrar no *mundo comum* e nele estabelecer morada a partir da orientação de uma autoridade é uma decisão que precisa fundamentar-se, primordialmente, na confiança e na autonomia, pois, como afirma Arendt (2022), a autoridade recusa o uso da força coercitiva bem como a persuasão pelos argumentos, constituindo-se como uma estrutura autêntica e legítima. “Onde a força é usada, a própria autoridade fracassa. [...] Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (Arendt, 2022, p. 157). A relação de autoridade é assimétrica, ou seja, não ocorre entre iguais porque é sustentada por sua estrutura hierárquica, caracterizando-se como uma relação de obediência que, alicerçada na confiança e tendo sido livremente escolhida, constitui-se como filiação. No entanto, tendo em vista sua indissociabilidade com a obediência, “muitas vezes lança-se mão do termo *autoridade* para justificar o que não passa de uma tentativa dissimulada de dominação e produção de uma obediência cega e sem sentido” (Carvalho, 2015, p. 985, grifo original). Mas é necessário fazer distinções e ter clareza de que a autoridade se opõe a uma visão autoritária e servil, visto que é fundada na autorização e não pode ser imposta; assim, aquilo que dela se origina é muito mais um conselho do que um comando.

Considerada em sua gênese, como um conceito político romano oriundo da experiência de fundação, a autoridade equivale ao fundamento que sustenta o mundo, possuindo, então, um vínculo direto com a sua durabilidade e continuidade. Consoante Arendt (2022), a autoridade é um fator único e decisivo nas comunidades humanas, revelando-se como o fundamento sólido que oportuniza a obediência livremente escolhida, ou seja, sem o uso do poder coercivo e da persuasão. As raízes da autoridade estão assentadas no passado, de modo que, “ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado” (Arendt, 2022, p. 198). Nessa conjuntura,

a autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa (Arendt, 2022, p. 159-160).

Uma vez que é baseada na fundação, em um início, a autoridade não é possível sem a referência ao passado, uma vez que ele é o elemento primordial à constituição da herança a ser legada entre as gerações. A autoridade, relaciona-se, então, à preservação do mundo e, nesse sentido, a sua perda, ao mesmo tempo em que abala o mundo, equivale ao desmoronamento da educação como formação, pois, sem uma referência legítima, a educação facilmente escorrega na futilidade e se transforma em repasse de informações, treinamento, preparação para a produtividade e para o cumprimento de tarefas, obliterando o potencial criador, renovador e atuante, que são imprescindíveis à busca de ser humano *no* mundo e *para* o mundo. Assim, a instabilidade do mundo que se origina na perda de autoridade ameaça a educação, pois coloca em risco a busca pelo sentido, de modo que, “sem deitar raízes no mundo comum, sem se questionar acerca de seus sentidos, os seres humanos boiam na superfície do presente e se deixam arrastar pelos acontecimentos” (Carvalho, 2022, p. 18). Destituída de autoridade, a educação perde, simultaneamente, os seus fundamentos, pois o compromisso com o mundo deixa de existir e esta passa a realizar-se em nome dos imperativos do presente, sem voltar o olhar ao passado, além de esgotar a possibilidade de lançá-lo sobre o futuro.

“Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes” (Almeida, 2009, p. 34), ou seja, concebida como responsabilidade e cuidado com o mundo, a educação é um movimento contínuo que interliga passado, presente e futuro como um *continuum* da realidade humana. A compreensão do passado é uma oportunidade para retornar à origem do legado da humanidade, retorno este que não se caracteriza como um saudosismo; trata-se, no entanto, de uma busca pelo sentido daquilo que é no presente e que se projeta como possibilidade para o futuro, uma vez que o humano é um ser atuante que altera, por meio de suas decisões, o curso do mundo. Nesse sentido, ao se render aos imperativos do imediato, a educação perde o seu caráter constitutivo-constituente da realidade humana, visto que é destituída de referências, de autoridade e da possibilidade de projetar possibilidades.

Como iniciação ao mundo e à vida em comum, a educação é compromisso com a existência e com o legado da humanidade, portanto, transcende o âmbito individual, os interesses particulares e as necessidades do presente, concernindo em um projeto de maior amplitude. A educação é um compromisso ético, uma vez que é *nela* e *por* ela que o humano concebe o mundo como *seu*, como *sua casa*, assim, “o maior desafio ético do homem, com efeito, não é encontrar normas e prescrições para o seu agir. O maior desafio ético do homem

consiste em achar uma morada na Terra, de modo tal que ele se encontre em casa no Todo” (Fernandes, 2012, p. 36), portanto, a educação é o maior desafio ético do ser humano, uma vez que é orientada pelos princípios da autonomia, da autoridade, da liberdade e da responsabilidade. Essa premissa torna-se ainda mais vigorosa ao refletirmos sobre a concepção da atividade educativa em nosso contexto hodierno que, cada vez mais, se distancia da formação e do compromisso com a vida em comum.

Pensar a educação, em nossa sociedade, não é simples, pois as forças econômicas e políticas têm privilegiado uma educação instrumentalizada, tecnificada, com “foco nos resultados”. O que tem levado à formação de especialistas altamente qualificados do ponto de vista da certificação, da diplomação e da conclusão de graus escolares, porém destituídos da totalidade, do entendimento das ciências, do saber, daquilo que os constituem como humanos, de sua condição de homens entre homens. [...] Esse paradigma altera, de forma irreversível, a possibilidade da criação e de liberdade do pensar e agir humanos. Transforma conhecimento em informação, linguagem em algoritmo, ciência em técnica, o corpo em mecanismo biomecânico e as relações se tornam virtuais em nome da rapidez, do fácil, o homem se fragmenta e a individualização ganha força [...] (Almeida, 2019, p. 112-113).

Ao “educar” com o objetivo de obter certificados e diplomas, a educação perde o seu sentido formativo e sua dimensão humana, transformando-se em um instrumento a serviço da produtividade e da eficiência, realizando-se em função da competitividade e, nesse contexto, a educação “não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele” (Arendt, 2022, p. 284). Em lugar de formar o humano, a educação forma o “especialista” em determinado segmento do mundo, ignorando sua totalidade. Uma vez que deforma o sentido da educação, essa concepção dissipa a preservação e a criação do mundo, pois está circunscrita ao atendimento dos imperativos do imediato, eclipsando o potencial criador que orienta o humano rumo à *imortalidade*. Assim, o homem deixa de ser autor e coautor do mundo para tornar-se reprodutor e cumpridor de metas e tarefas, boiando na superfície da futilidade.

Nessas circunstâncias, a educação se transforma em instrumento para a consecução de fins exteriores, em prestação de serviço com vistas à satisfação do cliente, uma vez que é destituída de sua dimensão formadora e formativa, de seu potencial criador, cultivador, crítico e reflexivo. “Educado” nessas circunstâncias, o humano afasta-se, continuamente, da possibilidade de *ser*, tornando-se uma criatura instituída que desconhece a autonomia e a força instituinte e, em lugar de ser educado, é “adestrado” para cumprir ordens indistintamente, pois ignora o exercício do pensamento, da compreensão e da reflexão. Condicionado ao “adestramento”, o humano permanece no estado de *menoridade*, o qual fora definido por Kant

(1985, p. 100) como “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”, isto é, a incapacidade de ser autônomo, de decidir-se por si mesmo, de decidir mediante a coragem e a liberdade de ser e pensar.

No entanto, é primordial buscar, constantemente, a razão de ser da educação. Essa busca é uma responsabilidade de todos, pois, em concordância com Arendt (2022), a educação é o momento em que decidimos se amamos o mundo ou não e, sem mundo, certamente a existência não é possível. Concebida no pensamento arendtiano, a educação é uma manifestação de confiança e empenho ao mundo humano e seus recém-chegados, e essa decisão de diligência deve considerar, impreterivelmente, os reverses do mundo, visto que ele se constitui de conflitos, tensões e contradições. Compreender a educação como empenho e cuidado com o mundo não significa consentir com tudo o que nele ocorre(u) e com tudo o que ele é, aceitando-o e conservando-o indiscriminadamente; ao contrário, significa que, malgrado suas dissidências, é preciso cultivar o apreço para que seja possível transformá-lo em um lugar melhor, evitando o seu desaparecimento.

No momento da crise, de acordo com Arendt, a nossa aposta no mundo humano e nas crianças que vêm a ele tem de se mostrar mais relevante do que a ausência de sentido e as barbaridades cometidas ou, então, abrimos mão do mundo comum. O *amor mundi*, entretanto, não deve ser confundido com o otimismo de quem ingenuamente diz “Tudo vai ficar bem”, mas está relacionado a uma atitude básica de afirmação do mundo que faz com que, apesar de tudo, dele não desistamos (Almeida, 2009, p. 156, grifo original).

Afirmar o mundo *na e pela* educação é resistir às truculências e futilidades que rodeiam a existência por todos os flancos, pois, comprometida com o cuidado e a responsabilidade pelo mundo, a educação é trabalho coletivo de criação que se realiza no espaço público e comum a todos; é o exercício que possibilita transformar o estranhamento e a barbárie em pertencimento, cultura e permanência. Concomitantemente, a educação é cuidado com a existência, com o potencial *ser* humano, visto que, “na sua raiz ontológica, a educação é o próprio acontecer do ser humano como ser humano” (Fernandes, 2010, p. 162), ou seja, a razão de ser da educação é a constituição do ser humano, sua formação. Essa assertiva relaciona-se com a concepção de Arendt (2022), para a qual a razão de ser da educação é a natalidade, isto é, o nascer do homem *para* o mundo, uma vez que, para constituir-se como ser humano, o homem necessita do mundo: ele precisa de um lugar para realizar sua existência. Assim,

a objetividade do mundo [...] e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem coisas, e estas seriam um amontoado de artigos

desconectados, um não-mundo, se não fossem condicionantes da existência humana (Arendt, 2013, p. 11).

Uma vez que são complementares, mundo e existência, embora constituam-se por conflitos e tensões, não podem se autodestruir. Nesse movimento de complementaridade, a educação possui um sentido fundamental, pois, ao mesmo tempo em que afirma o compromisso com o mundo, ela é a responsável por introduzir e iniciar os recém-chegados neste lugar, conectando o *velho* e o *novo*, a preservação e a criação. Entretanto, esse concatenamento é possível apenas se houver autoridade, autonomia, liberdade e a força pulsante da cultura, pois são esses elementos que constituem o *mundo comum* que, pelo exercício da educação, se torna o lar, a morada de todos e cada um. Portanto, alicerçada na autoridade e realizando-se como constituição da autonomia e da liberdade, a educação transforma o estranho, o forasteiro, em habitante do mundo, instituindo o laço de pertencimento e responsabilidade entre ambos.

Em contrapartida, viver a existência sentindo-se um estranho no mundo, dado o desaparecimento do compromisso com ele e, por conseguinte, a obliteração da pertença, é eclipsar o movimento como a força motriz de sua realização. Reafirma-se que assumir o compromisso com o mundo não significa condescender a qualquer custo, porém “nosso descontentamento com o mundo não pode fazer com que deixemos de assumi-lo como nosso, porque desse modo abriríamos mão daquilo que é capaz de dar sentido à nossa existência – o lugar onde é possível sentir-se em casa” (Almeida, 2009, p. 31). Outrossim, como nos lembra Arendt (2022), a recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo equivale à perda da autoridade e, desse modo, a ausência desta, tanto no contexto geral como no âmbito da educação, aponta para o desmoronamento do *mundo comum*. Assim, o desaparecimento da autoridade na educação é consequência de sua perda no âmbito da política, pois, consoante Arendt (2022, p. 156), na educação, a autoridade “sempre fora aceita como uma necessidade natural”. Nesse sentido, assim como a ausência de autoridade na educação é um dos fatores responsáveis por sua crise, esta exiguidade também demonstra um mal-estar na política, pondo em questão a sua concepção e o seu modo de vigência em nosso contexto, ou seja, do mesmo modo que a crise na educação é um problema político, a crise da autoridade também “é política em sua origem e natureza” (Arendt, 2022, p. 156).

É imprescindível reiterar que a concepção arendtiana de política constitui-se da experiência grega de vida na *pólis*, cuja marca indelével é a liberdade, e também da experiência romana, na qual a autoridade possui um caráter sagrado e intocável. Ao se refletir sobre a política a partir da contribuição de Arendt, compreende-se, então, que autoridade e liberdade

possuem um significado político, pois ambas estão relacionadas ao *mun­do comum* e à sua permanência e durabilidade. Em síntese, para Arendt

a política é uma forma peculiar e contingente de responder aos problemas da vida comum, que não se confunde com a dominação nem é simples consequência do caráter gregário do animal humano. Ela é uma forma de vida (o que os gregos chamavam de um *biós*) cuja razão de ser é a liberdade e cuja condição de emergência é a criação de um espaço público comum e capaz de abrigar a pluralidade como marca do humano (Carvalho, 2017, p. 1028).

Como uma forma de vida, a política é uma espécie de segunda existência emprestada ao homem para que este busque *ser* em meio à pluralidade, pois esta é a condição de toda a vida política. Em concordância com Benvenuti (2010, p. 17), “a política foi inventada como maneira de confrontar a pluralidade existente no mundo e, a partir dela, gerar algo comum”, e este algo *comum*, como sabemos, é o *mun­do*, o qual é partilhado e que se constitui por todos e cada um. Ao mesmo tempo em que a política necessita de um espaço público e comum para realizar-se, ela também requer a autoridade, visto que, de acordo com Arendt (2022), esta é o elemento que confere durabilidade, continuação e permanência às estruturas políticas. Assim, “viver em uma esfera política sem autoridade e sem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, [...] com os problemas elementares da convivência humana” (Arendt, 2022, p. 220). Do mesmo modo que a autoridade é uma estrutura legítima da educação, ela é igualmente imprescindível à política e, por conseguinte, à durabilidade e permanência do *mun­do comum*.

Arendt (2022) argumenta que a perda da autoridade é a fase final da derrocada da tradição, esta que é definida como “a linha que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Arendt, 2022, p. 158). Entretanto, cumpre considerar que, embora estejam intrinsecamente relacionados, passado e tradição não são a mesma coisa. Segundo Arendt (2022), a tradição é uma forma de olhar para o passado, porém nem tudo o que o compõe se insere na tradição, uma vez que ela seleciona e nomeia os fatos constitutivos do passado, determinando o seu valor e, portanto, os caracteriza como “tesouros” que devem ser transmitidos e preservados entre as gerações. Nesse sentido, a tradição assemelha-se à imagem do testamento, o qual reúne e determina o conjunto da herança a ser legada entre as gerações, “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” (Almeida, 2015, p. 65). Uma vez que está concatenada à autoridade

e, portanto, à experiência de fundação, a tradição diz respeito à continuidade e permanência do *mundo comum*. Assim,

sem uma tradição firmemente ancorada [...], toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (Arendt, 2022, p. 159).

A tradição é uma herança viva que possibilita rememorar o passado e preservar o mundo do esquecimento, pois ela nos permite “recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (Arendt, 2022, p. 155)., A tradição reforça o vínculo de pertencimento ao mundo, uma vez que, por meio dela, “transmite-se o que vem do passado porque os mais novos não sabem e não conhecem aquilo que os antecede no tempo” (Almeida, 2015, p. 64). Ao considerar que a educação não é possível sem uma atitude conservadora, compreende-se que a tradição é igualmente imprescindível à educação assim como o é a autoridade, mesmo porque tradição e autoridade guardam uma estreita relação entre si. Nesse sentido, concebida como o *espaço-entre* as gerações, interligando o *velho* e o *novo*, à educação é fundamental à tradição, pois, sem uma atitude face ao passado, torna-se inviável inserir-se no movimento de constituição da herança a ser legada entre as gerações.

O conjunto dessa herança eleita pela tradição constitui a cultura, que é primordial à continuidade do mundo e à preservação da espécie humana. A continuidade, por sua vez, depende da recordação daquilo que, de alguma forma, conserva sua existência, ou seja, a continuidade necessita de referências para que possa realizar-se. Sem autoridade, porquanto, sem tradição, a educação, a cultura e, inevitavelmente, a durabilidade do mundo estão ameaçadas, pois, sem o fio condutor que conecta presente, passado e futuro, sem o testemunho e o testamento dos antepassados, a volatilidade dilui o fundamento que possibilita a experiência de profundidade na existência humana.

Arriscamo-nos, ainda, a lançar mão de uma metáfora na qual a tradição assemelha-se à corda utilizada no rapel, uma vez que possibilita a escalada rumo ao passado com segurança – ou ao menos proporciona a falsa sensação de possuí-la¹⁹. “Sem tradição [...] parece não haver nenhuma continuidade legada no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que

¹⁹ Arendt chama a atenção para a ambiguidade inerente à tradição: “essa linha, porém, foi a também a cadeia que aguilhoou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (Arendt, 2022, p. 158).

nele vivem” (Arendt, 2022, p. 48). O legado da continuidade é o sustento do *mundo comum*, portanto, sua ausência implica na diluição da política, da tradição, da autoridade e, inevitavelmente, da educação, pois a busca pelo sentido da existência simplesmente deixa de existir. A referência a esse legado não é correlata à transmissão em um sentido mórbido e mecânico, refere-se, porém, à criação das condições de possibilidade para que o mundo humano perdure apesar dos imperativos do tempo, pois “o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (Arendt, 2022, p. 279). Daí o caráter constitutivo-constituente da *auctoritas* na educação, no sentido da fundação, da autoria e do instituinte.

Criar, no sentido *lato*, é produzir o novo, o jamais visto ou ouvido, caminhar em caminhos ainda não trilhados, lançar-se à deriva, experimentar o não experimentado, abrir-se ao não conhecido, pensar o não pensado, assumir o acaso. A criação é ação contínua de imaginar o novo, de criar e recriar, de inventar e projetar ações e transformação. É aventura de conhecer o real, negá-lo e produzir outras possibilidades. Essa dimensão interessa diretamente à educação que é ação intencional de transformação (Almeida, 2019, p. 132).

Estruturada pela autoridade e concebida como formação, a educação, ao mesmo tempo em que diz respeito à conservação do mundo, concerne à criação de novas possibilidades para que este lugar comum possa ser renovado e, assim, não pereça no olvido. Contudo, somente o sujeito autônomo e autêntico é capaz de criar e recriar, pois novos começos demandam coragem, uma vez que requer a atitude de contestar e negar o instituído, lançando-se à incerteza do inesperado. Nesse sentido, a educação, embora seja comprometida com a preservação do mundo, não é sinônimo de conformação às estruturas vigentes; ao contrário, precisa afirmar-se como compromisso com a liberdade e a autonomia, formando o humano capaz de instituir o agir responsável em liberdade.

No entanto, essa possibilidade criadora é, constantemente, posta em xeque, pois, assim como a educação, a autoridade também está em crise: “uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo [autoridade] obscureceu-se em controvérsia e confusão” (Arendt, 2022, p. 155). Nesse contexto, a educação defronta-se com um impasse característico de nossa sociedade, qual seja o fato de “não poder esta [a educação] abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem mantido coeso pela tradição” (Arendt, 2022, p. 283). Quais os caminhos possíveis à educação, ao educador e ao educando?

Em um exercício de reflexão à questão aqui posta, considera-se, em primeiro plano, a necessidade de compreender a crise na educação como um problema político de primeira grandeza, situando-o como uma questão social que abrange toda a humanidade. Ao trazer o termo social em um estudo fundamentado no pensamento arendtiano, é indispensável cuidar para que este não incorra em uma generalização indiscriminada, uma vez que Arendt (2013) o distingue de forma original, criticando a profunda incompreensão demonstrada na tradução latina de político, termo oriundo do conceito de *pólis*, como *social*²⁰. De origem romana, a palavra *social* advém de *societas* que, em seu uso original, também possuía um significado político, porém, este era limitado, visto que “indicava uma aliança entre pessoas para um fim específico, como quando os homens se organizavam para dominar outros ou para cometer crimes” (Arendt, 2013, p. 28), distinguindo-se, portanto, da vida na *pólis*, que correspondia a uma espécie de segunda existência e que se opunha ao domínio da família e da privacidade.

Embora a incompreensão e o equacionamento das esferas política e social sejam tão antigos quanto a tradução latina de termos gregos e sua adaptação ao pensamento romano-cristão, a confusão tornou-se muito maior no uso moderno e na moderna concepção da sociedade. A distinção entre as esferas privada e pública da vida corresponde aos domínios da família e da política, que existiram como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-Estado; mas a eclosão da esfera social, que estritamente não era nem privada nem pública, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com a eclosão da era moderna e que encontrou sua forma política no Estado-nação. O que nos interessa nesse contexto é a extraordinária dificuldade com que, devido a esse desdobramento, compreendemos a divisão decisiva entre os domínios público e privado (Arendt, 2013, p. 33-34).

Com o advento do social, os limites entre os domínios público e privado que, na Antiguidade, eram explicitamente definidos, foram diluídos, demonstrando que, em sua gênese, o âmbito social é híbrido, uma vez que está situado entre o público e o privado. Nessas condições, é fundamental caracterizar estes dois âmbitos para compreender a natureza do social e, por conseguinte, da sociedade. Em relação ao público, Arendt (2013) afirma que o termo denota dois fenômenos correlatos, embora não totalmente idênticos, visto que público é aquilo que pode ser visto e ouvido por todos, possuindo uma luz intensa que se constitui pela constante presença de outros e, por outro lado, público também pode significar o próprio mundo, o qual

²⁰ Arendt exemplifica a profundidade desse equívoco ao comentar “uma discussão em que Tomás de Aquino compara a natureza do *governo doméstico* com a do *governo político*: o chefe da família, diz ele, tem certa semelhança com o chefe do reino; mas, acrescenta, o seu poder não é tão ‘perfeito’ quanto o do rei” (Arendt, 2013, p. 32, grifo nosso). A raiz da incompreensão reside no fato de que, a política grega surgiu da clara distinção entre o domínio da *pólis* e o domínio da família.

é comum a todos²¹. Portanto, o âmbito público é o lugar propício à excelência, uma vez que é neste que a política surge como forma de vida e, assim, a admiração pública constitui um espaço no qual as coisas adquirem durabilidade e permanência.

A esfera pública supõe visibilidade e diz respeito aos assuntos da nossa existência relacionada com o mundo e com outros homens. Na antiguidade, a existência de uma esfera que garantia as necessidades permitia a liberação para a atividade política, ou seja, para dedicação aos assuntos comuns. Enquanto na vida privada tudo era realizado entre quatro paredes, na esfera pública da *pólis* eram apenas os muros da cidade que a limitavam, conferindo um caráter de aparição e alcance ao que era realizado ali. A diferença entre a esfera privada e pública, para Arendt, advém do fato de que existem coisas a serem protegidas e ocultadas, enquanto existem outras que devem ser expostas e discutidas (Benvenuti, 2010, p. 24).

Ao passo que o âmbito público é o lugar da aparição, o domínio privado é o lugar da proteção, pois, em relação ao público, sua acepção original é privativa, isto é, no sentido de privar-se de algo. Em concordância com Arendt (2013), na experiência grega, viver uma vida plenamente privada significou estar privado de uma vida fundamentalmente humana, visto que a privatividade não permitia uma relação objetiva com o mundo e, tampouco, ser visto e ouvido por todos. O público possuía um significado tão profundo para os gregos, que a sua constituição e, por conseguinte, o surgimento da política, ocorreu às custas do desaparecimento das formas de governo baseadas na estrutura familiar. No entanto, as vidas privadas não foram completamente violadas, pois, “sem possuir uma casa, um homem não podia participar dos assuntos do mundo porque não tinha nele um lugar algum que fosse propriamente seu” (Arendt, 2013, p. 35), ou seja, aquele que perdesse o seu lugar privado no mundo, perdia também a sua cidadania.

O público e o privado dependem um do outro para que possam existir, uma vez que algo adquire o caráter público apenas em relação àquilo que é privado, e algo assim o é somente em relação ao que é público. A diluição e a decorrente confusão desses dois domínios, além de indicarem a ascensão do social, são reforçadas pela funcionalização da política que, em nosso contexto, é concebida apenas como uma função da sociedade e, não mais, como um modo de vida, indicando a sobreposição dos aspectos organizativos em detrimento da dignidade humana. Funcionalizada, a política degenera em administração e burocracia. Chauí (2021a, p. 9) concebe que “a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as

²¹ Sobre o sentido do público como o mundo e o seu caráter comum, ver p. 13 desta dissertação.

manifestações sociais. Dessa maneira, [...] transforma uma instituição social numa organização”, ou seja, a administração não conserva as distinções entre as instituições e, assim, são dirigidas segundo os mesmos princípios e diretrizes, como se fossem estritamente equivalentes entre si. Ademais, perdem a força instituinte que lhes caracterizam como instituições, transformando-as, portanto, em organizações, cuja ideia é “entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até à esfera da produção cultural” (Chauí, 2014, p. 20).

A organização caracteriza-se pela lógica pragmática e instrumental, realizando-se em função de resultados e, em concordância com Coêlho (2012a) e Chauí (2014), ela se efetiva no plano do instituído, ou seja, em uma dimensão na qual o questionamento, a dúvida e a reflexão não são autorizados, uma vez que vigora o princípio de que tudo está dado e que não há mais o que pensar e instituir. A burocracia, por sua vez, é conceituada por Arendt (2013, 2024) como a forma mais social de governo, constituindo-se como o último estágio no Estado-nação e afirmando-se em caráter despótico, “visto o domínio burocrático, o domínio através do anonimato do *bureau*, não ser menos despótico pelo fato de ‘ninguém’ exercê-lo; pelo contrário, é ainda mais terrível porque nenhuma pessoa pode falar com esse Ninguém nem lhe apresentar uma reclamação” (Arendt, 2024, p. 26), ou seja, “o governo de ninguém não é necessariamente um não-governo; pode, de fato, em certas circunstâncias, vir a ser uma das mais cruéis e tirânicas versões” (Arendt, 2013, p. 49). Uma vez que se baseia no anonimato, a burocracia e o decorrente processo de burocratização, desumanizam as relações e, impreterivelmente, a existência, transformando-as em objetos consumíveis.

Alastrando-se por toda a sociedade, é inevitável que a organização e a burocratização se mantenham afastadas da educação que, degenerada por esses fenômenos, é destituída de seu sentido, distanciando-se do primado da formação e transformando-se em adestramento, bem como em “*instrumento, meio* para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas” (Coêlho, 2012a, p. 62, grifos originais), visto que concebe o humano não mais como autor de mundo, porém, como mero cumpridor de tarefas. A educação perde, então, o seu vínculo com o mundo, com a cultura, a política, a autoridade e a autonomia, em suma, perde a sua razão de ser, pois não concerne mais à existência e ao lugar comum de sua realização e, assim, é duplamente deteriorada.

Por um lado, perde a ideia de formação, isto é, o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos, substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, a inculcação de

preconceitos e a difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho. Por outro lado, perde a condição de direito à cidadania, afirmando-se como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão sócio-política e cultural, de competição mortal, estímulo a ódios, medos, ressentimentos e culpas. Numa palavra, instrumento de terror (Chauí, 2021a, p. 12).

Obliterada a sua dimensão formativa, a educação deixa de ser um direito, isto é, um bem comum, geral e universal, e é transformada em privilégio, em interesse particular, tangente apenas a alguns e inacessível a todos, pois, “os *privilégios* são *particulares*, ao passo que o *direito* é sempre *universal, de todos*. Onde há *privilégios* não há *direitos*, pois estes surgem na medida em que aqueles não mais existam” (Coelho, 2012b, p. 29, grifos originais). Nessa conjuntura, a educação não é mais imanente à existência, porém, é um mecanismo de opressão e barbárie, a serviço da manutenção das estruturas que degradam e ameaçam as condições da existência humana.

Concebido a partir da dissolução dos limites entre o público e o privado, o surgimento do âmbito social é uma manifestação da *crise* no mundo moderno e, nesse sentido, ao compreender a *crise* na educação como um problema político de primeira grandeza, compreende-se que esta é também uma questão social, pois está relacionada à pergunta pelo sentido da política e sua relação com a liberdade, ao desaparecimento da autoridade e à confusão entre o que é público e o que é privado. Em síntese, a *crise* na educação demonstra a perda de referências e a incerteza quanto ao que nos une e ao que nos separa como seres humanos.

As proporções tomadas pela *crise* evidenciam que assumir a responsabilidade pelo que é público é uma tarefa igualmente coletiva, visto que, intrínseco à condição de ser humano *no* mundo e *para* o mundo, o fenômeno educativo concerne a um projeto mais amplo, consistindo em um movimento de busca pela formação do gênero humano e do mundo comum. É preciso tensionar os conceitos que engendram a realidade vigente, pois estes não são apenas ideias, irredutíveis em si mesmos, mas possuem vida própria e, por vezes, tornam-se normas no campo social (Wolff, 2012). Nesse sentido, o que os conceitos de homem e sociedade têm a dizer sobre a educação? Ou ainda, o que a educação tem revelado sobre essas concepções? A inversão da ordem dos termos altera o movimento de busca? Compreendida como uma questão social degenerada pelos fenômenos da organização e da burocratização, opondo-se, portanto, ao que é público e político, de que modo se situa a responsabilidade do educador no âmbito da *crise*? Como condição prévia para pensar essas questões, é necessário retomar a reflexão de Arendt sobre a *crise* na educação e sua estreita relação com a *crise* da autoridade e a crise ante ao passado, isto é, da tradição.

Não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma [dos romanos, que faziam reverência ao passado], como se apenas nos tivéssemos, por assim dizer, extraviado do caminho certo, sendo livres para a qualquer momento, reencontrar o rumo. Isso significa que não se pode, seja lá onde a crise tenha ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. O retorno não passaria de uma repetição da atividade [...]. Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando a crise, seja aderindo à rotina que acredita friamente que a crise não engolfará sua esfera particular de vida, só pode, visto que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína; para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos. Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo (Arendt, 2022, p. 282).

A *crise* exige coragem, autonomia e reflexão, pois, constituindo-se como um momento no qual as referências são perdidas, a autenticidade é indispensável para criar novas possibilidades a partir do encontro entre as gerações. A educação deve considerar o estranhamento do mundo como um fenômeno inerente à condição de ser humano, uma vez que “esse estranhamento [...] leva-o a ter que projetar, sempre de novo, o que ele vai ser [...]. Tudo lhe está dado, dado, porém, como ‘tarefa de criação’. O homem não pode ser simplesmente uma criatura criada, ele tem a necessidade de ser uma criatura criadora” (Fernandes, 2010, p. 165). Nesse sentido, o estranhamento do mundo é a premissa para a formação, visto que é a partir dele que o humano se empenha em *impre-lo* sua casa, encontrar o seu lugar e assumir a responsabilidade por ele.

O estranhamento do mundo se renova, pois este encontra-se em movimento de continuidade. Além disso, os assuntos humanos caracterizam-se pela imprevisibilidade, uma vez que, entre todos os seres, o humano é o único capaz de agir, isto é, de começar o novo, de modo que “*ser* livre e agir são a mesma coisa” (Arendt, 2022, p. 233). À cada ação é inerente a natalidade, que é a razão de ser do fenômeno educativo. Nessa conjuntura, concebe-se que a educação é a dupla tarefa de renovar e conservar o *mundo comum*, conservação aqui compreendida não como manutenção acrítica do mundo, mas no sentido de preservar a herança da humanidade, atitude que, em nosso contexto, requer a coragem de enfrentar a crise silenciosa que nos acomete.

Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não me refiro à crise econômica global que começou em 2008. Pelo menos naquela época todos sabiam que estavam diante de uma crise, e muitos líderes mundiais agiram de forma rápida e desesperada para encontrar soluções. Não, refiro-me a uma crise que, como um câncer, passa em grande

parte despercebida; uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação (Nussbaum, 2015, p. 3).

Embora seja grave e de grandes proporções, uma vez que coloca em risco a existência e o *mundo comum*, a *crise* na educação é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para instituir e constituir a dignidade de ser humano *no mundo e para o mundo*, situando-a como um objetivo partilhado entre todos e cada um. É o momento oportuno ao exercício do pensamento que, “movido pela busca de compreensão e sentido, é um poderoso aliado ético (na relação de cada um consigo mesmo) e político (na relação junto aos outros). [...] Embora a compreensão jamais seja capaz de nos dizer *como agir*, ela nos ajuda a compreender *em nome de que agimos*” (Carvalho, 2022, p. 18, grifos originais), a compreensão é uma forma de reconciliação do humano com a realidade. Assim, a *crise* na educação é um chamado à busca pelo sentido: o sentido de *ser* da educação, da política, da autoridade, da liberdade, enfim, o sentido de *ser humano*.

Este é o momento decisivo que orientará os rumos da humanidade e a permanência do mundo, pois, em concordância com Carvalho (2022), a *crise* convida a pensar sem corrimãos. Esse exercício, assim como pode tudo demolir, é também uma possibilidade de humanizar o mundo. Humanizar não no sentido falacioso da harmonia, mas no sentido de *ser humano* em meio ao conflito e à multiplicidade das diferenças, pois somente os diferentes pontos de vista é que garantem a existência do mundo comum.

A educação tem um lugar significativo diante dessa *crise*, é um lugar que nos põe em movimento rumo à reflexão, à constituição do ser humano *no mundo e para o mundo*, à busca pelo sentido das coisas e pela razão de ser de tudo aquilo que cerca e condiciona o mundo humano. O fenômeno educativo nos convoca, constantemente, a sair da situação de alheamento às questões que permeiam o mundo, convidando-nos a assumir nosso lugar e nossa responsabilidade diante dele, estabelecendo o compromisso consigo e com os outros, cuidando da existência e da dignidade humanas. A educação é, portanto, uma busca contínua de humanização que dissuade a barbárie, conduzindo-nos à liberdade e à responsabilidade de *ser* que lhe é inerente.

CAPÍTULO II – O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM ARENDT: CONDIÇÃO PARA A LIBERDADE?

*A mais premente necessidade de um ser humano
era tornar-se um ser humano.*

(Clarice Lispector)

A educação para Hanna Arendt é compromisso com o mundo e com a existência, uma vez que envolve autoria e responsabilidade pelo *ser* em liberdade *no* mundo e *para* o mundo. Concebida como o *espaço-entre* as gerações, a educação é fundamental à continuidade do mundo, sobretudo, por meio da perpetuação do legado da humanidade, que é intrínseco ao empenho político com o que é comum, bem como com a constituição da cultura. Compreende-se, portanto, que, na concepção arendtiana, o fenômeno educativo concerne a uma dimensão mais ampla da existência, pois diz respeito à permanência e à durabilidade do mundo, orientadas pelos princípios da dignidade e da liberdade humanas, de modo que, nele introduzido pela educação, o humano tenha a possibilidade de sentir-se em casa, reconhecendo e assumindo o seu lugar.

Em seu texto “A Crise na Educação” (Arendt, 2022), a autora defende que a razão de ser do fenômeno educativo é a natalidade, a qual consiste na inserção do homem no mundo, não como existência corpórea, mas como sujeito iniciador que, por meio da iniciativa, inicia algo novo. É na iniciativa que os humanos aparecem uns para os outros; assim, a natalidade é uma espécie de segundo nascimento, trata-se de nascer *para* o mundo como existência que não se reduz à dimensão orgânica e biológica, visto que é um ser capaz de agir e introduzir a novidade, alterando o artifício humano com o inesperado e imprevisível, os quais são oriundos de toda e qualquer ação. Nessa conjuntura, o sentido da educação é formar o humano em meio ao mundo, para que nele possa inserir-se, continuamente, como ser que age e, ao mesmo tempo, preservá-lo da futilidade, oferecendo-lhe a possibilidade da permanência, mesmo com a inevitável finalização da estadia de seus habitantes.

A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá a sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém, simplesmente uma criatura viva ainda inacabada, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação com a

preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (Arendt, 2022, p. 271-272).

Uma vez que concerne ao estado de vir a ser do humano e à continuidade do mundo, concebe-se que a educação é movimento, pois esta é requerida pela constante chegada de novos seres humanos a um lugar que os antecede e que irá perdurar além de suas vidas. *É na e pela* educação que o recém-chegado é introduzido no mundo, tornando-se parte dele, ao mesmo tempo em que o altera, assim a atividade educativa é a saída possível para o estranhamento do jovem em relação ao mundo e deste em relação àquele, possibilitando a coexistência de ambos. A educação é uma das atividades mais propriamente humanas, visto que somente o homem pode concebê-la, ou seja, “educação é para gente” (Nussbaum, 2015, p. 27) e, embora não seja uma função da vida, ela é fundamental à constituição da existência.

Ao afirmar a natalidade como a razão de ser da educação, relacionando-a intrinsecamente à condição mundana do ser humano, Arendt nos convoca a refletir sobre a dimensão formativa que é inerente ao fenômeno educativo e sua imprescindibilidade à constituição da autonomia, retirando-o, então, do âmbito do treinamento e do desenvolvimento de habilidades e competências, aspectos preconizados nos discursos que concebem a educação sob os prismas organizacional e pragmático. A autora, ao contrário, provoca-nos a pensar essa atividade como elemento constitutivo-constituente da condição humana,, inseparável da busca de ser humano *no* mundo e *para* o mundo, pois o fenômeno educativo diz respeito à “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (Arendt, 2022, p. 284). Nesse sentido, a educação é parte da condição humana, visto que “o que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela, assume, imediatamente, o caráter de condição da existência humana” (Arendt, 2013, p. 11).

Intrínseca à natalidade, a liberdade é outro elemento fundante para pensar a educação, visto que, em concordância com Arendt (2013), a liberdade humana concerne à possibilidade de poder começar, de iniciar algo novo. O humano é o próprio princípio do começar, e isso significa dizer que o princípio da liberdade surge no instante em que surge o humano, portanto cada nascimento é uma potência renovadora. Assim, cabe à educação formar o recém-chegado para *ser* em liberdade, ou seja, para que este possa inserir-se no *mundo*, que é *comum*, mediante

atos e palavras, pois “o exercício da liberdade diz respeito à ação, isto é, ao modo de se inserir no mundo com atos e palavras, de estabelecer relações com outros e de participar dos assuntos comuns” (Almeida, 2009, p. 101).

A ação não é possível no isolamento, pois a pluralidade humana é a sua condição básica e, esta, por sua vez, é o fundamento da política, o que nos permite afirmar que, na concepção arendtiana, a liberdade é indissociável da política. No entanto, essa síntese não faz desaparecer alguns questionamentos, tais como: O que é *ser livre*? O que é a liberdade? Que relações são possíveis entre liberdade, educação e formação? Refletir sobre essas indagações constitui um grande desafio, pois, lembrando Arendt (2022), conceber a liberdade ou o seu contrário pode ser tão paradoxal como a noção de um círculo quadrado. Essa complexidade decorre, sobretudo, de alguns equívocos ao tratar da temática, visto que, vulgarmente, a tentativa de definir a liberdade incorre em sua simplificação a ponto de ser confundida com os desígnios da vontade, ficando, portanto, circunscrita ao âmbito da individualidade, constituindo-se como um meio para alcançar caprichos. É preciso, pois, interrogar continuamente o sentido humano da liberdade, buscando compreendê-la como uma questão ontológica, como o modo de existir da realidade humana, como aquilo que acompanha a existência *desde* e *até* o mínimo detalhe. Nesse sentido, a liberdade não é a concessão de um privilégio de vida, mas a própria condição de existência da humanidade: humanidade a ser buscada *na* e *pela* educação.

Em seu ensaio “Que é Liberdade?”, Arendt (2022) a conceitua como uma experiência humana cujo campo original é a política, pois a inserção do humano no mundo comum e o seu convívio em meio à pluralidade, são requisitos indispensáveis à constituição da liberdade. Esta, como realidade tangível, depende do fulgor intrínseco à dimensão pública e política, que é um lugar seguro ao seu aparecimento, visto que “a liberdade [...] é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio da experiência é a ação” (Arendt, 2022, p. 225). Nessa conjuntura, a liberdade é uma questão de *ser com os outros*, ou seja, é a condição da existência humana *no* mundo e *para* o mundo, cuja manifestação é possível apenas no âmbito da ação, a qual, por sua vez, institui começo e realização, originando, portanto, o inesperado.

O homem é livre porque ele é um começo [...]. No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Porque é um começo, o homem pode começar; *ser humano e ser*

livre são uma única e mesma coisa. [...] A liberdade qua começo se torna manifesta no ato de fundação (Arendt, 2022, p. 251, grifo nosso).

A liberdade consiste em poder começar, começo este que não irrompe do absoluto nada, mas que se insere em um contexto preexistente e que, a partir de então, continuará a ser alterado pelo surgimento do novo inerente à cada iniciativa. Uma vez que é “a pura capacidade de começar, que anima, inspira todas as atividades humanas e constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas” (Arendt, 2022, p. 253), a liberdade é o modo de ser da existência humana, pois é educando-se *na e pela* liberdade, que o homem constitui o mundo e a si mesmo, isto é, a liberdade é a “necessidade de criação, pela qual o homem tem que cunhar o seu perfil, esboçando a sua identidade, e configurar o seu mundo” (Fernandes, 2012, p. 37). É porque o humano é livre que a educação lhe é indispensável, portanto, comprometida com a formação, a atividade educativa deve considerar e assumir a liberdade humana, abrindo os caminhos para que o próprio homem assuma a sua condição de *ser* em liberdade.

O homem autônomo, livre, educado, culto, íntegro, ético e justo não é, pois, realidade dada nem plenamente conhecida, mas a ser pensada e realizada, tornada real. Orientando-se por essas ideias, guiando-se pelo *princípio orientador; orthòs 60mpre*, o homem age, trabalha para a superação da realidade existente, embora jamais tenha plena lucidez e segurança quanto às decisões, escolhas e caminhos. Não estando pronto na esfera da natureza, nem tendo condições de surgir no livre curso das paixões, desejos e interesses, esse homem *precisa ser formado*, de modo que possa participar efetivamente da criação da sociedade e da humanidade excelentes (Coêlho, 2012b, p. 25, grifos originais).

A formação é ação contínua que se estende até o último dia de vida do último homem da humanidade, pois, em concordância com Fernandes (2012), a liberdade é o fundamento ontológico do ser humano. A formação é movimento porque é uma ideia, a qual, conforme Coêlho (2012a), é uma excelência que ainda não se encontra na experiência, portanto, é busca incessante que visa à melhor forma humana possível. Assim concebida, a educação transcende a obtenção de diplomas e certificados, o treinamento, o desenvolvimento de habilidades e competências e, ademais, não pode ser aferida e, tampouco, qualificada pelos índices e ranqueamentos. A formação requer tempo, não o cronológico, que pode ser medido e que tudo devora, mas o tempo cairológico, do *kairós* – *καιρός*, ou seja, o tempo da atenção, da presença, do empenho, o momento oportuno que é efêmero, o instante propício que deve ser “agarrado” e que não pode ser medido²². Nesse sentido, a educação é o ato mesmo de se fazer humano

²² Na mitologia grega, *Khrónos* – *χρόνος*), filho de Gaia e Urano, e *Kairós* – *καιρός*, filho de Zeus e Tyche, representam as duas faces do tempo. *Khrónos* refere-se à “duração das coisas, espaço de tempo, tempo da vida,

entre humanos, firmando o compromisso com a existência e assumindo a responsabilidade pelo mundo.

Uma das características marcantes do pensamento arendtiano e que, certamente, anima nossa existência e nos instiga à defesa da educação como formação é a “corajosa determinação para enfrentar a realidade e resistir a ela, seja ela qual for” (Correia, 2013, p. XIII), e essa combinação de coragem e determinação pode ser percebida em sua lúcida afirmação de que “estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha” (Arendt, 2022, p. 280). Educar para o mundo é educar para a existência, permanência e durabilidade de um lugar comum que nos une e, simultaneamente, nos separa. Entretanto, não é sempre que esse lugar *comum* chamado *mundo*, que se constitui pelo humano e seus artificios, está disposto a receber e acolher os novos, e essa indisponibilidade deve ser enfrentada com coragem e lucidez *na e pela* atividade educativa, pois a chegada dos novos é constante e vital à continuidade da existência e de tudo o que é comum.

Os recém-chegados neste mundo ainda são estranhos nele. [...] A educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar a possibilidade de sua participação no mundo comum. Se não houvesse essa preocupação, bastaria que as crianças adquirissem as competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais. [...] A educação como projeto da comunidade, contudo, é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum. O mundo exige de nós um esforço educacional para ter continuidade, enquanto os interesses individuais são imediatos, ou seja, as necessidades vitais sempre serão prementes, mas não representam o que temos de mais valioso e especificamente humano (Almeida, 2009, p. 20-21).

O esforço educacional exigido pelo mundo revela que a educação é primordial à superação da fragilidade, pois, caracterizado pela solidez e durabilidade, o *mundo comum* é o espaço no qual as coisas são salvas da destruição pelo tempo, portanto consiste na possibilidade de algo mais permanente que a própria vida. Trata-se de uma dimensão pública, que é vista, ouvida e compartilhada por todos e cada um, é o âmbito no qual os homens coexistem, aparecendo uns para os outros, assim é o lugar propício, ou melhor dizendo, o único lugar possível para o surgimento e a experiência da política como um segundo modo de existência.

idade, perda de tempo, tempo (termo usado na música e na gramática” (Coelho, 2009, p. 13). *Kairós*, por sua vez, diz respeito à “oportunidade, ocasião, tempo oportuno, tempo conveniente, vantagem, utilidade, tempo presente” (Coelho, 2009, p. 11).

A gênese da política, situada na experiência grega de fundação da *pólis*²³, manifesta o anseio pela superação da fragilidade em prol da permanência, pela constituição de algo que pudesse transcender a duração retilínea da vida. Essa potência de durabilidade e permanência é inerente à possibilidade humana de começar, de iniciar algo novo, “de chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo como um objeto de cognição ou de imaginação e que não poderia, portanto, estritamente falando, ser conhecido” (Arendt, 2022, p. 231). Essa possibilidade de chamar o inexistente à existência é o que Arendt concebe como liberdade que, em sua defesa, possui, originariamente, significação política, relacionando-se diretamente à faculdade humana de poder começar o inesperado e o imprevisível. Assim, “a política está radicalmente vinculada à finitude da existência e dos propósitos humanos, por um lado, mas, ao mesmo tempo, à capacidade humana de uma grandeza radiante, radicada na liberdade humana, que desafia a morte com a memória” (Correia, 2013, p. XXXII).

A ação, da qual origina-se o começar e que possui estreita relação com a liberdade e com a política, é uma das três atividades humanas que constituem a *vita activa*, conceituada como “a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo, está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente” (Arendt, 2013, p. 26). Além da ação, a *vita activa* constitui-se também pelo trabalho (*labor*) e pela obra (*work*)²⁴.

O trabalho é a atividade humana mais elementar, visto que é impelida pelas necessidades vitais, ou seja, é uma atividade concentrada na vida e em sua manutenção, de modo que “a condição humana do trabalho é a própria vida” (Arendt, 2013, p. 8). Essa atividade em nada distingue o homem dos outros animais, pois todo ser vivo precisa trabalhar em meio

²³ “A rigor, a *pólis* não é a cidade-Estado em sua localização física; é a organização das pessoas tal como ela resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. ‘Onde quer que vás, serás uma *pólis*’” (Arendt, 2013, p. 248).

²⁴ Na edição consultada de *A Condição Humana*, há uma nota à nova edição brasileira, redigida por Adriano Correia, na qual são esclarecidas algumas intervenções realizadas na tradução de alguns termos. Nesse sentido, “do ponto de vista conceitual, a principal intervenção consistiu na alteração da tradução dos termos *labor* e *work*, traduzidos anteriormente por *labor* e *trabalho* e vertidos na presente edição como *trabalho* e *obra* – consoante as traduções italianas (*lavoro*, *opera*) e francesa (*travail*, *oeuvre*) e distintamente da tradução espanhola (*labor*, *trabajo*). [...] Julgamos que, ao optarmos por *trabalho* e *obra* para traduzir *labor* e *work*, estamos em acordo com as precisas indicações de Arendt quando, por exemplo, ela compara as diversas línguas europeias na nota 39 à seção 6, no capítulo II, e, principalmente, na nota 3, no capítulo III, à seção intitulada *The labour of our body and the work of four hands*, em que afirma o seguinte: ‘assim, a língua grega distingue entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricare*, que têm a mesma raiz etimológica, o francês entre *travailler* e *ouvrer*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*. Em todos esses casos, apenas os equivalentes de *labor* têm uma conotação inequívoca de dores e penas. O alemão *Arbeit* se aplicava originalmente apenas ao trabalho agrícola executado por servos, e não à obra do artesão, que era chamada *Werk*. O francês *travailler* substituiu o mais antigo *labourer* e deriva de *tripalium*, uma espécie de tortura’. A despeito de Hannah Arendt não mencionar o português, o que se aplica ao francês, etimologicamente, também se ajusta ao nosso idioma” (Correia, 2013, p. V-VI).

e, simultaneamente, contra a natureza, para manter-se vivo. Assim, sujeito ao trabalho, o homem se insere na categoria de *animal laborans*, o qual “é, realmente, apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (Arendt, 2013, p. 104).

Uma vez que é produzido para suprir as necessidades vitais, o fruto do trabalho não deixa vestígios, pois é imediatamente consumido. O subjugo à manutenção da vida combinado com a futilidade, constitui um dos motivos pelos quais o trabalho fora desprezado na Antiguidade grega, visto que submeter-se a ele significava a não liberação das necessidades, as quais eram concebidas sob o aspecto servil. Nesse sentido, em concordância com Arendt (2013), a instituição da escravidão na Antiguidade foi uma tentativa de excluir o trabalho das condições de vida do homem. No entanto, é preciso distinguir que a palavra “homem” era usada para designar membros da espécie humana que estavam livres das necessidades, portanto é nesse contexto que os escravos não eram considerados homens, pois eram submetidos ao trabalho para garantir a subsistência de seus senhores e, por conseguinte, liberarem-nos do esforço exigido pelas necessidades da vida. Nessa conjuntura, é uma má interpretação generalizar que os gregos consideravam os escravos como inumanos.

A opinião de que o trabalho e a obra eram desdenhados na Antiguidade pelo fato de que somente os escravos os exerciam é um preconceito dos historiadores modernos. Os antigos raciocinavam de modo contrário: achavam necessário ter escravos em virtude da natureza servil de todas as ocupações que fornecessem o necessário para a manutenção da vida. Era precisamente com base nisso que a instituição da escravidão era defendida e justificada. *Trabalhar significava ser escravizado pela necessidade, e essa escravização era inerente às condições da vida humana.* Pelo fato de serem dominados pelas necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade dominando outros que eles, à força sujeitavam à necessidade. A degradação do escravo era um golpe do destino e um destino pior que a morte, pois implicava a metamorfose do homem em algo semelhante a um animal doméstico. Em vista disso, qualquer alteração na condição do escravo, como alforria ou uma mudança na circunstância política geral que elevasse certas ocupações a um nível de relevância pública, acarretava automaticamente uma mudança na ‘natureza’ do escravo (Arendt, 2013, p. 102-103, grifo nosso).

A vida depende do trabalho, e este se insere no domínio cíclico inesgotável da natureza, em que não há começo e fim. Aquilo que dele resulta é consumido tão imediatamente como o esforço necessário para compreendê-lo, não deixando nada atrás de si, ou seja, as coisas oriundas do trabalho são as menos duráveis e as mais naturais, pois servem ao processo da vida. Trabalho e consumo são tão próximos que quase constituem um único movimento, uma vez que é do trabalho que se originam os meios de consumo que sustentam o ciclo recorrente da

vida biológica, portanto, o consumo regenera o processo vital. Nesse sentido, a identificação do trabalho com a escravidão reforça o grande desprezo com que este fora concebido na Antiguidade, pois os antigos desconfiavam do doloroso esforço requerido por esta atividade, rejeitando-o, considerando ainda que, “a atividade do trabalho move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim de suas ‘fadigas e penas’ só advém com a morte desse organismo” (Arendt, 2013, p. 121).

Entretanto, no âmbito humano, o trabalho também possui conotações políticas, visto que, com o surgimento da *pólis*, a sujeição às necessidades da vida pelo trabalho significava a não liberação para a liberdade da vida política, pois “a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro, era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida” (Arendt, 2022, p. 227). Além de não gerar algo durável no mundo, o trabalho significou, portanto, a privação do homem para a vida política, confinando-o aos imperativos das necessidades vitais no domínio privado e impedindo-o da experiência de *ser* em liberdade na *pólis*.

Ao discutir o trabalho, Arendt o distingue da obra, a segunda atividade que constitui a *vita activa* e cuja condição humana é a mundanidade. Distintamente do trabalho, “a obra é a atividade correspondente à não-naturalidade da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (Arendt, 2013, p. 8). A obra produz objetos de uso, cuja durabilidade garante solidez e estabilidade ao artifício humano, possibilitando que o mundo artificial se torne o abrigo do homem, visto que a existência humana ocorre somente em meio às coisas duráveis que viabilizam a construção do mundo, cuja permanência contrasta com a efemeridade da vida. Ao contrário dos frutos do trabalho e das coisas que constituem o artifício humano, é provável, segundo Arendt (2013), que o destino final do artifício humano não seja a destruição, uma vez que nele, as coisas podem ser constantemente substituídas com a mudança das gerações.

Como produtor de obras, o homem se insere na categoria do *homo faber*, criador do artifício humano e, ao mesmo tempo, destruidor da natureza, pois o material sobre o qual opera para produzir sua obra é retirado da natureza, experiência que se realiza por meio da violência, o que o caracteriza como o amo e senhor de toda a Terra. Para o *homo faber*, todas as coisas são concebidas segundo o critério do utilitarismo, assim, todo instrumento é um meio para atingir um fim.

Os utensílios e ferramentas do *homo faber*, dos quais provém a experiência mais fundamental da instrumentalidade, determinam toda obra e toda fabricação. Aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios. O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material, tal como a madeira justifica matar a árvore e a mesa justifica destruir a madeira. É em atenção ao produto final que as ferramentas são projetadas e os utensílios são inventados, e o mesmo produto final organiza o próprio processo da obra, decide sobre os especialistas necessários, a quantidade de cooperação, o número de auxiliares etc. Durante o processo da obra, tudo é julgado em termos de adequação e serventia em relação ao fim desejado, e a nada mais (Arendt, 2013, p. 191).

O critério de utilidade é inerente à fabricação e, em concordância com Arendt (2013), o problema desse critério é que a relação entre meios e fins é semelhante à uma cadeia interminável, na qual os fins tornam-se meios para atingir outros fins, incorrendo na ausência de significado, “pois um fim, assim que é atingido, deixa de ser um fim e perde sua capacidade de orientar e justificar a escolha de meios, de organizá-los e produzi-los” (Arendt, 2013, p. 193). A generalização da instrumentalização da vida e do mundo, ou seja, a concepção de mundo e de existência orientadas pelos princípios do *homo faber*, é o que Arendt põe em questão, visto que a instrumentalização degrada as coisas, destituindo-as de seu valor intrínseco, tornando-as simples meios para a consecução de um fim. Assim, o artifício humano, cuja finalidade é “oferecer aos mortais uma morada mais permanente e estável que eles mesmos” (Arendt, 2013, p. 190), é ameaçado pela perda de sentido, o qual é indispensável para o que o homem se sinta em casa.

O *homo faber* é uma possibilidade humana que, porventura, pode ser considerada como a mais elevada, institui o homem como a medida de todas as coisas de uso, como se tudo o mais existisse para atender aos nossos propósitos, portanto, “é ao homem como usuário e instrumentalizador a quem se relaciona o mundo, e não ao homem como orador, homem de ação ou pensador” (Arendt, 2013, p. 197). Para que o artifício humano se torne um lar capaz de abrigar os homens, é preciso que transcenda os critérios de funcionalidade e utilidade, pois a existência se manifesta na ação e no discurso, os quais além de compartilhar a futilidade com a vida, não são impostos pela necessidade e sequer, pela utilidade.

A ação é a terceira e última atividade que constitui a *vita activa*, e caracteriza-se como “a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (Arendt, 2013, p. 8). A pluralidade humana possui o duplo aspecto da igualdade e da distinção, o que significa dizer que esta é “a paradoxal pluralidade de seres únicos” (Arendt, 2013, p. 220), uma vez que, se não fossem iguais, os

homens não se fariam compreender e, se não fossem distintos, não haveria a necessidade de se fazerem compreender. Essa distinção, que confere singularidade à existência humana, é revelada na ação e no discurso, que são intimamente relacionados, pois revelam *quem é*, de modo que, sem o caráter da revelação, essas atividades perderiam a relevância humana. Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, fazendo seu aparecimento no mundo humano, semelhante a uma espécie de segundo nascimento. A ação é sempre acompanhada pelo discurso, visto que “a ação muda deixaria de ser ação” (Arendt, 2013, p. 223). Assim, a ação corresponde ao fato do nascimento e à efetivação da natalidade e, por sua vez, o discurso corresponde ao fato da distinção e à efetivação da pluralidade.

A ação e o discurso somente se constituem no âmbito da esfera pública, uma vez que ambos ocorrem *entre* homens, sem a mediação de coisas ou objetos, constituindo-se, portanto, como atividades eminentemente políticas. Ao discutir a etimologia do verbo agir, buscando suas raízes no idioma grego e latim, Arendt (2013) demonstra que, concebida como início e começo a partir do verbo grego *archein* e do verbo latim *agere*, a ação adquiriu significação política, pois, empregados de modo específico, os referidos verbos significaram, respectivamente, governar e liderar. Ademais,

O domínio político resulta diretamente da ação em conjunto, do “compartilhamento de palavras e atos”. A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com a parte pública do mundo comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui. [...] A ação e o discurso criam um espaço entre os participantes capaz de situar-se adequadamente em quase qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim, onde os homens existem não meramente como as outras coisas vivas e inanimadas, mas fazem explicitamente seu aparecimento (Arendt, 2013, p. 247-248).

É com palavras e atos que o homem se insere no mundo público comum, assumindo a experiência de ser político e, portanto, de ser em liberdade. A dimensão pública e política do mundo humano é o potencial de durabilidade e permanência que escapam à condição da vida biológica que o homem compartilha com os outros seres vivos. Outrossim, a fundação da *pólis* fora a solução grega para a fragilidade e a fugacidade inerentes aos assuntos humanos, isto é, consistira em uma tentativa de imortalizar feitos e palavras, possibilitando-lhes a continuidade mesmo com a finalização do desempenho, tornando-os uma realidade que pudesse ser vista e ouvida por todos. Nesse sentido, há uma relação de interdependência entre a dimensão política e a ação e o discurso, visto que, ao mesmo tempo em que a ação é a atividade política por excelência, a política é o espaço no qual a ação e o discurso podem se manifestar e encontrar

abrigo, pois, para Arendt, “a existência só é livrada de sua fragilidade mediante a redenção da futilidade do mero estar vivo promovida pela ação política, cujo impulso brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade” (Correia, 2013, p. XXXI).

Para Arendt, é incompreensível que a liberdade seja concebida a partir das questões privadas e individuais, ou estritamente falando, da experiência humana de interioridade, uma vez que é no relacionamento com os outros, na experiência de ser homem entre homens, que a liberdade é reconhecida. Como realidade concreta e tangível, a liberdade depende da ação e do discurso no lugar comum, visto que “sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. [...] A liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria” (Arendt, 2022, p. 228). Nesse sentido, a liberdade diz respeito à existência em pluralidade, isto é, à existência política vivenciada no *mundo comum*, uma vez que, assim como não é possível agir e discursar privado da companhia de outros homens, também não é possível ser livre no isolamento. É somente à luz do espaço público-político, compartilhado por todos e cada um, que a liberdade se realiza como realidade humana, como modo de ser.

Ter um espaço político para ser em liberdade é ter um lugar no mundo, cujo reconhecimento e pertencimento estão relacionados à educação, a qual se realiza não em função das necessidades vitais ou dos interesses individuais, porém, realiza-se com a finalidade de introduzir os recém-chegados no *mundo comum*, apresentando-o e criando as possibilidades para que o forasteiro assuma a responsabilidade pelo lugar que o acolheu. Embora Arendt distinga educação e política, assinalando um “divórcio” entre ambas, é inegável que, para a autora, a educação possui um compromisso com o mundo, uma vez que, além de ser fundamental à sua continuidade, é igualmente imprescindível à constituição do bem comum.

Ao divorciar educação e política, Arendt o faz a partir dos âmbitos público e privado, visto que, em sua concepção, a educação é uma etapa de iniciação ao *mundo*, este que, considerado em seu aspecto *comum*, é público por natureza, ou seja, a educação deve proporcionar as condições necessárias para que o recém-chegado possa participar do *mundo comum*, assumindo nele o seu lugar e, por conseguinte, a responsabilidade que lhe cabe, bem como a experiência de ser político entre homens. Em virtude da contradição entre o *novo* e o *velho*, no sentido de que um precisa se proteger do outro para que ambos possam coexistir, a autora defende que o recém-chegado necessita, em primeiro lugar, da proteção oriunda das quatro paredes do âmbito privado, que “constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo,

contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode florescer” (Arendt, 2022, p. 272). Assim, o *novo* precisa ser protegido e receber os cuidados necessários antes de ingressar no domínio público, pois “o novo ainda é vulnerável e não está pronto para fazer parte do âmbito público, em que tudo está sujeito à visibilidade e no qual os atores interagem com seus iguais” (Almeida, 2009, p. 23).

Entretanto, isso não significa que a educação esteja inserida no domínio privado, visto que possui um compromisso com o mundo, isto é, para Arendt, “os educadores deveriam apresentar as crianças ao mundo, dar-lhes instrumentos para compreendê-lo precisa e imparcialmente, de modo que as crianças possam, quando amadurecerem, agir inteligentemente no mundo” (Young-Bruehl, 1997, p. 286). O que Arendt recusa, veemente, é a transmutação do fenômeno educativo em instrumento para servir aos propósitos políticos, o que não implica a sua circunscrição ao âmbito privado. Nesse sentido, “o âmbito da educação é, portanto, pré-político” (Almeida, 2009, p. 30), ou seja, é o domínio no qual os recém-chegados são formados para fazerem suas aparições no mundo público, assumindo sua condição de ser político, agindo em público e proferindo palavras audíveis a todos, pois “não há ação, não há vida política a não ser que mais de uma pessoa esteja presente” (Young-Bruehl, 1997, p. 287).

A educação possui, portanto, uma dimensão ética que lhe é intrínseca, sem a qual não é possível concebê-la, uma vez que diz respeito à constituição da morada humana no mundo, de modo que todos, na condição de existência em pluralidade, possam se sentir em casa. Esse é um desafio que “perpassa e permeia inteiramente a necessidade do cuidado pela educação. Por isso, a educação é, essencialmente, uma tarefa ética (Fernandes, 2012, p. 36)”, visto que evoca o cuidado e a responsabilidade para com a durabilidade do mundo e a continuidade da existência, constituindo-se como busca de um lugar no âmbito público, comum e político. A educação é uma forma contínua de pertencimento e reconciliação com o mundo.

O compromisso humano de ser e estar no mundo se faz na e pela ética inseparável da política, pois é assumência de si e dos outros como responsabilidade de ser social. A política, que é ação humana dos homens que vivem em comunidade, tem como finalidade a vida justa e feliz, com condições propriamente humanas de dignidade, de liberdade, de respeito. A ética só se realiza nas condições da comunidade política – da *koinonia* ou comunidade dos iguais –, uma vez que é nela que a existência humana encontra a possibilidade da realização de sua liberdade. O compromisso ético é, pois, inerente ao processo formativo, à educação [...]. Assim, a educação assume o compromisso de trabalhar rumo à compreensão do homem pelo próprio homem, mas não no sentido de apenas desmascarar ou mostrar o que há por trás e sim de constituir um sentido, um significado à condição humana (Almeida, 2019, p. 135).

Concebida como um empenho ético, a educação é busca contínua da melhor *forma* e morada humanas, ou seja, é mediação do agir do homem que ocorre, impreterivelmente, no espaço político, envolvendo a companhia de outros homens, que são indispensáveis ao reconhecimento da liberdade e à constituição do discurso. Assim, a educação antecede a política, o que não significa dizer que sejam fenômenos isolados, pois, realizando-se *no* mundo, o fenômeno educativo é, constantemente, permeado e atravessado pelos aspectos políticos, visto que, consoante Arendt (2013, 2022), se o recém-chegado precisa ser protegido no domínio privado, em contrapartida, aquele que é responsável por apresentar-lhe o mundo já transcendeu a privatividade, participando no espaço público como ser político que age e delibera em comum.

Indissociável da política, a ética confere sentido à existência, uma vez que concerne à constituição da morada humana, na qual o homem pode encontrar o seu lugar no mundo e realizar-se como ser. A ética refere-se à condução humana, isto é, ao modo de ser e agir *no* mundo e *para* o mundo e, em sua gênese, diz respeito à constituição do *ethos*, termo de origem grega que possui duas grafias distintas e, por conseguinte, duas conceituações correlacionadas, a saber: ἔθος, que designa “uso, costume, hábito” (Coelho, 2009, p. 8) e; ἦθος, cujo sentido é “morada, morada humana, residência, maneiras de ser, caráter” (Coelho, 2009, p. 8). Consoante Lima-Vaz (2006), ética é um termo herdado da língua filosófica grega, visto que procede do adjetivo *ethike* que qualifica determinado tipo de saber, o qual, por sua vez, é oriundo do substantivo *ethos*. Portanto, o *ethos* é o que constitui a ética, erigindo-se como a sua razão de ser e, mesmo possuindo duas grafias distintas, *ethos* com *eta* inicial – ἦθος – fora predominante na linguagem filosófica, influenciando na concepção da ética como a grande morada humana.

Ethos (eta) é a transposição metafórica da significação original com que o vocábulo é empregado na língua grega usual e que denota a morada, covil ou abrigo dos animais [...]. A transposição metafórica de *ethos* para o mundo humano dos costumes é extremamente significativa e é fruto da intuição profunda sobre a natureza e sobre as condições de nosso agir (*práxis*), ao qual ficam confiadas a edificação e preservação de nossa verdadeira residência no mundo como seres inteligentes e livres: a morada do *ethos* cuja destruição significaria o fim de todo sentido para a vida propriamente humana. [...] O *ethos* é a morada do animal e passa a ser a “casa” (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa *simbólica* que o acolhe espiritualmente e da qual irradia para a própria casa material uma significação propriamente *humana*, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano humano da *cultura*. Do ponto de vista de sua plena auto-realização, o ser humano, antes de habitar no *oikos* da natureza, deve morar no seu *oikos* espiritual – no mundo da cultura – que é constitutivamente *ético* (Lima-Vaz, 2006, p. 13-40, grifos originais).

Em sua origem, o *ethos* apresenta, no domínio dos assuntos humanos, uma força correlata à *phýsis* no domínio da natureza, ou seja, ele é o princípio orientador de nosso agir, por meio do qual erigimos nossa morada no mundo. O *ethos* é, ao mesmo tempo, uma realidade comum e individual e, concebido como a grande morada humana, isto não significa dizer que se trata de um lugar palpável e identificável no mundo, tal como uma montanha é passível de ser localizada na natureza. Trata-se, no entanto, de uma realidade a ser buscada na experiência de ser humano entre humanos em um lugar comum, assim, só pode ser pensado no âmbito da *pólis*, isto é, no âmbito da política e da liberdade, pois “a Ética parte de um pressuposto *antropológico* no qual fica estabelecida a noção de um *operar* humano como operar de um ser inteligente e livre” (Lima-Vaz, 2006, p. 69, grifos originais).

A ética é fundamental para a formação do ser humano, uma vez que, fundamentada na liberdade e na experiência de ser homem entre homens, é a busca pela melhor *forma* humana, a qual não se dá por finalizada enquanto o homem encontra-se inserido no espaço-tempo entre o nascimento e a morte, portanto, a ética é instituinte e não instituída, pois a melhor *forma* humana é busca constante. *Como devemos viver segundo nossa condição de seres inteligentes e livres?* Segundo Lima-Vaz (2006), essa é a pergunta socrática que está na origem da ética e que denota a liberdade como o motor que possibilita a sua descoberta e constituição no âmbito da experiência de fazer-se homem em meio à busca de ser humano. Nesse sentido, a educação que se realiza como formação, orientada pelos princípios da liberdade, da autonomia e da dignidade, é intrínseca à ética, visto que o fenômeno educativo “é movimento vivo de busca das melhores condições de vida em sociedade, do humano situado no espaço e no tempo, envolvido com a sua sobrevivência e de todos os humanos na Terra” (Almeida, 2019, p. 143).

Uma vez que dá a *forma* humana, a formação é indispensável à existência, portanto, é fundamental à constituição do sentido da educação. A formação não é treinamento, pois implica a assunção da liberdade e da responsabilidade de ser humano entre humanos no *mundo comum*, constituindo-se, primordialmente, pela dimensão humana. A educação deve buscar “a formação do *homem humano*. Falar de *homem humano* não é mera redundância, visto que o homem desumano e o homem inumano são sempre possibilidades inerentes à própria humanidade, e, na verdade, o homem humano é uma difícil tarefa e conquista” (Fernandes, 2020, p. 100, grifos originais). Nesse sentido, a educação busca a constituição da humanidade ao feixe aberto em possibilidades que é o homem, pois, assim como falar de homem humano não é redundância, buscar a humanidade não é uma realidade incontestável, evidente e inabalável em si mesma.

À formação do homem humano é indispensável a linguagem, pois, em concordância com Fernandes (2020), ser e permanecer no modo de ser da linguagem é condição fundante para a educação, ou seja, é pela participação vital na linguagem que se abre a possibilidade da educação como formação humana. Concebe-se por linguagem o modo determinante do humano relacionar-se com o mundo, portanto, a linguagem é *lógos* – λόγος, isto é, pensamento, de modo que o pensar e o ser se compertencem. “O pensar não está fora e diante do ser. O pensar é. [...] O ser, por sua vez, é o ser do pensar, isto é, é o seu elemento, sua condição de possibilidade. O ser é o que provoca o pensamento a pensar, é a sua coisa, a sua causa, a sua fonte, a sua raiz” (Fernandes, 2020, p. 98). O ser é o princípio do pensar e o pensar é a manifestação do ser, ou seja, é a abertura originária do ser como parte do mundo. Nesse sentido, a linguagem é constitutiva e constituinte do humano como ser que age, edifica o mundo e sua grande morada na Terra, atribuindo-lhes sentido.

Não há relacionamento do homem com o real, as realizações e a realidade, sem a linguagem. O relacionamento do homem com a linguagem é o relacionamento de todos os seus relacionamentos. [...] No princípio era o *Lógos*. [...] O *Lógos* é pensado, aqui, como a linguagem do mistério do Ser, como força de reunião, que mantém no ser todos os entes. É a linguagem do Ser, que se dá como a poesia dos seres, vigendo criativamente na sua gênese, propiciando-lhes e adensando-lhes a presença. Ser-homem é pensar, quer dizer, auscultar a este *Lógos* e a ele responder, numa correspondência; é *homologéo*: dizer o mesmo que o *Lógos*, concordar com ele, entrar em consonância, em harmonia com ele (Fernandes, 2016, p. 72).

Uma vez que a linguagem é o relacionamento primeiro de todos os relacionamentos do homem, compreende-se que a linguagem é a sua morada, isto é, é o seu habitar sobre a Terra que se realiza de maneira contínua e interdependente. Concebida como *lógos*, a linguagem e, por conseguinte, a palavra, não são meras representações da coisa, ao contrário, as constituem, dizendo o que a coisa é. É na assumência do *lógos* que o homem se abre para o mundo, relacionando-se e buscando nele o seu lugar, mostrando-se a todos e cada um, revelando o seu ser em linguagem, assim, a linguagem é o acontecer do ser. Esta fora a concepção aproximada do *lógos* pelos gregos, para os quais não havia distinção entre o *ser*, o *dizer* e o *pensar*, os quais compunham uma tríade manifesta em uma só palavra: *légo* – λέγω (Coêlho, 2009). Nesse sentido, a linguagem é uma dimensão da existência que revela o ser em movimento, ou seja, não é um instrumento ou mera acompanhante do homem, porém, tece a realidade do mundo e a realidade do ser, “pois a linguagem é constitutiva do humano na sua existência como humano. Ela é totalidade composta por um conjunto de fatores articulados entre si: é uma criação

humana, que se faz instituinte, pois ao mesmo tempo que foi criada, também, cria-nos constantemente” (Almeida, 2019, p. 118).

A linguagem, concebida como *lógos*, é a identidade do *ser* e do *pensar*, ou seja, é o revelar-se à medida em que se faz, portanto, que não se dá por inteiro. Contudo, essa revelação gradativa não indica que algo esteja escondido, mas é consoante à premissa de que o ser é à medida em que se constitui. Não há, nesse sentido, um ser escondido a ser revelado pela linguagem, uma vez que este é enquanto se faz *na* e *pela* linguagem. “A linguagem é o advento do próprio ser, que se clareia e se esconde. Ser-homem é pertencer à linguagem do Ser, é ser capaz de ouvir sua interpelação, de a ela responder, numa correspondência. A linguagem fala. Ser-homem é auscultar esta fala e pôr-se em consonância com ela” (Fernandes, 2016, p. 75-76). Ser homem é, então, assumir a coerência do ser e do pensar na constituição do *ethos*, da grande morada humana.

Intrínseca à constituição do homem *no* mundo e *para* o mundo, a linguagem é inerente à ética, pois ambas conferem sentido à existência, realizando-se como experiências vivas na relação entre humanos. Considerando que a educação é compromisso com o mundo e com a existência, é fundamental “formar tendo a linguagem como uma premissa para agir no mundo” (Almeida, 2019, p. 123), ou seja, é imprescindível que a linguagem constitua o horizonte da educação, não como um instrumento para codificar e decodificar a realidade, mas como modo de ser em consonância com o pensar, que busca demonstrar *o que é* em atos e palavras, constituindo-se, portanto, como concepção de mundo e de homem. Nessa conjuntura, a educação cria as condições para pensar e deliberar eticamente, transcendendo os polos do certo e do errado, que pertencem ao âmbito do julgamento moral, ou seja, são abertas as possibilidades para pensar as ideias e a realidade que, segundo Coêlho (2012a), são fundamentais à constituição e afirmação da existência humana.

No entanto, ao mesmo tempo em que a linguagem tece a realidade, constituindo-se como potencial para demonstrá-la, discernindo aquilo que *é*, em contrapartida, a depender das decisões humanas, também pode constituir-se como um mecanismo para mascarar a mentira e dissimular a realidade. Arendt (1999), em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, discute as “regras de linguagem” utilizadas nas reuniões e documentos nazistas que dispunham as coordenadas sobre a Solução Final da questão judaica que, ao fim e ao cabo, fora o codinome oficial para o genocídio dos judeus, visto que esta era uma questão “altamente confidencial” e, aqueles que recebiam instruções explícitas para fazê-lo, não eram apenas portadores de ordem, tornaram-se, porém, portadores de segredo.

Toda correspondência referente ao assunto ficava sujeita a rígidas “regras de linguagem”, e, exceto nos relatórios dos *Einsatzgruppen*, é raro encontrar documentos em que ocorram palavras ousadas como “extermínio”, “eliminação” ou “assassinato”. Os codinomes prescritos para o assassinato eram “solução final”, “evacuação” (*Aussiedlung*) e “tratamento especial” (*Sonderbehandlung*); a deportação – a menos que envolvesse judeus enviados para Theresienstadt, o “gueto dos velhos” para judeus privilegiados, caso em que se usava “mudança de residência” – recebia os nomes de “reassentamento” (*Umsiedlung*) e “trabalho no Leste” (*Arbeitseinsatz im Osten*), sendo que o uso destes últimos nomes prendia-se ao fato de os judeus serem de fato muitas vezes reassentados temporariamente em guetos, onde certa porcentagem deles era temporariamente usada para trabalhos forçados. Em circunstâncias especiais, era necessário fazer ligeiras mudanças nas regras de linguagem. Assim, por exemplo, um alto funcionário do Ministério das Relações Exteriores propôs uma vez que em toda correspondência com o Vaticano a matança dos judeus fosse chamada de “solução radical”. [...] Só entre si podiam os “portadores de segredos” falar em linguagem não codificada, e é muito pouco provável que o fizessem na realização comum de seus deveres criminosos – sobretudo na presença de suas estenógrafas e demais pessoal burocrático. Sejam quais forem as outras razões para a criação das regras de linguagem, elas se mostram de enorme valia na manutenção da ordem e do equilíbrio entre os serviços imensamente diversificados cuja cooperação era indispensável nessa questão. [...] O efeito direto desse sistema de linguagem não era deixar as pessoas ignorantes daquilo que estavam fazendo, mas impedi-las de equacionar isso com seu antigo e “normal” conhecimento do que era assassinato e mentira (Arendt, 1999, p. 100-101).

A linguagem, ao mesmo tempo em que indica a origem das coisas, também molda a realidade, ou seja, determina a concepção, o modo como as coisas são percebidas e assumidas pelo homem no mundo e, neste caso específico, demonstrado por Arendt, a linguagem fora usada para alterar e consolidar outra compreensão do que é assassinato, tornando-o natural e aceitável, uma vez que a barbárie que lhe é intrínseca fora banalizada pelo discurso. Suavizado e dissimulado pela linguagem, o genocídio fora descaracterizado a ponto de tornar-se espontâneo e corriqueiro, tal como abotoar as calças ou amarrar os sapatos e, embora as pessoas não tenham se tornado completamente ignorantes sobre o assassinato em si, outro sentido lhe fora atribuído mediante a assunção das “regras de linguagem”.

Para Arendt (1999, 2013), a linguagem é o meio de revelação do *quem*, constituindo-se como a sustentação do espaço público e, por conseguinte, da política, visto que é pelo discurso que o homem faz o seu aparecimento no mundo em meio à pluralidade humana, distinguindo-se como um ser único entre os iguais. A linguagem não é neutra e, ao mesmo tempo em que é o chamamento do ser à existência e possibilidade de elaboração do pensamento, também condiciona nossa forma de ser, pensar e agir. Arendt (1999) refletiu sobre essa questão ao tecer críticas à linguagem adotada por Eichmann que, segundo a autora, caracteriza-se pelo teor

burocrático, pela presença dos clichês e pela superficialidade, revelando um sujeito medíocre e incapaz de pensar a realidade com autonomia. “Ele sempre foi genuinamente incapaz de pronunciar uma única frase que não fosse um clichê. [...] Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*” (Arendt, 1999, p. 61-62, grifo original). A linguagem é discurso, é a decisão do modo pelo qual o humano se relaciona com a realidade, pois, “o relacionamento com a linguagem é, para o homem, o *mediūm* no qual se dão todos os outros relacionamentos com coisas e seres humanos” (Fernandes, 2016, p. 71), isto é, a linguagem é meio, é a experiência de habitar o mundo, portanto, não se descola da ética, uma vez que participa na constituição do *ethos*. A palavra constitui a coisa, assim, a sua escolha revela *quem é* o agente ético que a emprega, ou seja, o ser do homem se dá a conhecer pela forma como assume a linguagem.

É na forma como assume a linguagem que o sujeito demonstra a sua posição no mundo, revelando sua capacidade de pensar e agir com responsabilidade, isto é, a linguagem é o lugar no qual se constitui o *ethos*, confrontando, diretamente, a realidade. Ao se esconder em discursos vazios que fragmentam a realidade, Eichmann aparece como um sujeito despersonalizado, incapaz de agir com autonomia e assumir a responsabilidade por seus atos, não porque seja um monstro ou um megalomaniaco, mas tão somente porque é um sujeito sem autenticidade, incapaz de decidir por si mesmo a decidir, um completo subjugado à obediência cega. Arendt (1999) afirma que Eichmann era incapaz de tomar uma decisão própria, pois, para agir, precisava certificar-se de estar coberto por ordens, não gostava de fazer perguntas e sempre solicitava diretivas. Não seguir as ordens que lhe eram dirigidas trazia um peso à sua consciência e, em contrapartida, “contou que o fator mais potente para acalmar a sua própria consciência foi o simples fato de não ver ninguém, absolutamente ninguém, efetivamente contrário à Solução Final” (Arendt, 1999, p. 133).

O pensar se faz na linguagem, portanto, a ausência do pensamento crítico, capaz de discernir e deliberar com autonomia, cede lugar ao fenômeno conceituado por Arendt (1999) como banalidade do mal, “que desafia as palavras e os pensamentos” (Arendt, 1999, p. 274). Durante o julgamento, Arendt se contrapôs à concepção de que Eichmann seria um monstro ou um sujeito doentio, visto que naquele tribunal estava um homem comum que, ao longo de toda sua vida, esteve preocupado em obedecer a ordens, seguindo, tenazmente, as regras impostas, sem o mínimo de reflexão. “Tanto quanto podia ver, seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpria o seu *dever*, como repetiu insistentemente à polícia e à corte;

ele não só obedecia *ordens*, ele também obedecia à *lei*” (Arendt, 1999, p. 152, grifos originais). Arendt percebe Eichmann como um sujeito ordinário e a grande questão é que “muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente *normais*” (Arendt, 1999, p. 299, grifo nosso). Ademais, “ele não era burro. Foi pura *irreflexão* – algo de maneira nenhuma idêntico à burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época” (Arendt, 1999, p. 311, grifo nosso). Não se trata de um crime comum, ao contrário, é um dos maiores crimes contra a humanidade perpetrado, ironicamente ou não, por um sujeito comum, ou seja, que não é louco, sádico ou diabólico, mas um homem que se esconde nas ordens que lhe são impostas, obedecendo-as cegamente, revelando-se um sujeito incapaz de refletir sobre a natureza e a dimensão de suas escolhas.

A concepção de Arendt sobre o julgamento de Eichmann gerou controversas, uma vez que “de todos os livros que escreveu, esse foi o que mais se prestou a interpretações equivocadas: suas conclusões eram chocantes, continha numerosos pequenos erros de fato, frequentemente era irônico no estilo e imperioso no tom” (Young-Bruehl, 1997, p. 302). Em concordância com Young-Bruehl (1997), com a publicação de *Eichmann em Jerusalém*, Arendt sofrera retaliações de diversas naturezas, pois, além de ser questionada na condição de intelectual pelos críticos, perdera amizades de longa data, como Kurt Blumenfeld. Ademais, “a opinião de todos era que Hannah Arendt acusara seu povo de covardia e falta de vontade de resistir, o que constituía uma distorção de sua crítica à liderança judaica, especificamente aos membros dos conselhos judaicos” (Young-Bruehl, 1997, p. 307)²⁵. No entanto, o cerne deste

²⁵ Entre outros trechos, concebe-se a crítica à liderança judaica na seguinte passagem: “A questão da cooperação foi mencionada duas vezes pelos juízes; o juiz Yitzak Raveh arrancou de uma das testemunhas da resistência a admissão de que a ‘polícia do gueto’ era um ‘instrumento nas mãos dos assassinos’ e conseguiu também o reconhecimento da ‘política de cooperação dos *Judenrat* com os nazistas’; e no segundo interrogatório, o juiz Haveli descobriu com Eichmann que os nazistas tinham visto essa cooperação como a pedra angular de sua política para os judeus. Mas a pergunta que o promotor fazia regularmente a cada testemunha, exceto aos combatentes, pergunta que soava tão natural àqueles que nada sabiam dos antecedentes do julgamento, a pergunta ‘Por que você não se rebelou?’, serviu na verdade de cortina de fumaça para a pergunta que não foi feita. E assim ocorreu que todas as respostas à pergunta irrespondível que o sr. Hausner fez a suas testemunhas eram bem menos do que ‘a verdade, toda a verdade e nada mais que a verdade’. A verdade era que o povo judeu não era um todo organizado, que não possuía território, governo, nem exército em sua hora de maior precisão, não tinha um governo no exílio para representá-lo entre os Aliados (a Agência Judaica para a Palestina, presidida pelo dr. Weizmann, era na melhor das hipóteses um substituto miserável), nem um esconderijo de armas, nem uma juventude com treinamento militar. Mas a verdade integral é que existiam organizações comunitárias judaicas e organizações recreativas e assistenciais tanto em nível local como internacional. Onde quer que vivessem judeus, havia líderes judeus reconhecidos, e essa liderança, quase sem exceção, cooperou com os nazistas de uma forma ou de outra, por uma ou outra razão. A verdade integral era que, se o povo judeu estivesse desorganizado e sem líderes, teria havido caos e muita miséria, mas o número total de vítimas dificilmente teria ficado entre 4 milhões e meio e 6 milhões de pessoas. (Pelos cálculos de Freudiger, metade delas estaria salva se não tivesse seguido as instruções dos Conselhos Judeus. Isso, evidentemente, é uma mera estimativa, que no entanto quase coincide com os números bastante confiáveis que temos da Holanda e que devo ao dr. L. de Jong, chefe do Instituto de Estado dos Países Baixos para a Documentação de Guerra. Na Holanda, onde os *Joodsche Raad*, assim como todas as autoridade holandesas, logo se transformaram em ‘instrumentos dos nazistas’, 103 mil judeus foram deportados para os

relato encontra-se no subtítulo “um relato sobre a banalidade do mal”, visto que Arendt provoca-nos à reflexão sobre os reveses inerentes à ausência de pensamento e, por conseguinte, de autonomia, que nos afasta da realidade, corrompendo o seu sentido.

Com efeito, minha opinião é de que o mal nunca é ‘radical’, é apenas extremo e não possui profundidade nem qualquer dimensão demoníaca. Ele pode cobrir e deteriorar o mundo inteiro precisamente porque se espalha como um fungo na superfície. Ele é ‘desafiador-do-pensamento’, como eu disse, porque o pensamento tenta alcançar alguma profundidade, chegar às raízes, e o momento em que se ocupa do mal é frustrado porque não há nada. Essa é sua ‘banalidade’²⁶ (Arendt *apud* Young-Bruehl, 1997, p. 327).

Uma vez que é oriunda da ausência de pensamento, a banalidade do mal está diretamente relacionada à superficialidade, isto é, à recusa ou à incapacidade de refletir sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Não se trata de uma falha cognitiva, consiste, porém, em um traço existencial, ético e político, pois denota uma falta de relacionamento autêntico com a realidade, minando o discernimento e a responsabilidade com o mundo. Nesse sentido, o mal torna-se trivial, disseminado por sujeitos que, ao não pensarem e não fazerem as distinções, se tornam perigosamente funcionais, a exemplo de Eichmann que, ao longo do interrogatório policial e do julgamento, não se demonstrou um antissemita ou um fanático, tampouco, como argumentado anteriormente, um sujeito perverso ou demoníaco. Ao contrário, apresentou-se como um homem ordinário, um burocrata comum, cuja linguagem, como o próprio Eichmann afirmou, era o “oficialês” (Arendt, 1999, p. 61). Além de repetir clichês e jargões, suas ações eram orientadas pelo conformismo e pela obediência cega, assim, a ausência de pensamento o impediu de confrontar a dimensão ética de suas escolhas.

Assentada na superficialidade, a banalidade do mal não consiste em um fenômeno extraordinário, entretanto, revela-se uma possibilidade latente em contextos nos quais o pensamento crítico é suprimido, nos quais os discursos e as ações são desvinculados da responsabilidade ética e política. A superficialidade, portanto, não é apenas uma característica individual, porém, uma condição que pode ser socialmente produzida e politicamente instrumentalizada, a exemplo da Alemanha nazista. Assim, Arendt (2000) defende que o pensamento é o impedimento possível à emergência da banalidade do mal, visto que permite

campos de extermínio e cerca de 5 mil para Theresienstadt da maneira usual, isto é, com a cooperação do Conselho Judeu. Em contraste com esse número, sobreviveram 10 mil dos 25 mil judeus que escaparam dos nazistas – e também do Conselho Judeu – e partiram para a clandestinidade; mas uma vez, de 40% a 50%. [...]” (Arendt, 1999, p. 141-142).

²⁶ Correspondência de Arendt enviada a Gershom Scholem.

discernir, interromper a repetição automática de discursos e atos, criando as condições para assumir a responsabilidade pelo mundo comum.

Em meu relato, mencionei a “banalidade do mal”. Por trás desta expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal. [...] Aquilo com que me defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retrazar o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinais de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão*. No âmbito dos procedimentos da prisão e da corte israelenses, ele funcionava como havia funcionado sob o regime nazista; mas quando confrontado com situações para as quais não havia procedimento de rotina, parecia indefeso e seus clichês produziam, na tribuna, como já haviam evidentemente produzido em sua vida funcional, uma espécie de comédia macabra. Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de nos proteger da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência. Se respondêssemos todo o tempo a esta exigência, logo estaríamos exaustos; Eichmann se distinguiu do comum dos homens unicamente porque ele, como ficava evidente, nunca havia tomado conhecimento de tal exigência. Foi essa ausência de pensamento – uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar* e pensar – que despertou meu interesse (Arendt, 2000, p. 5-6, grifos originais).

A irreflexão não apenas cria o solo fértil para o mal, contudo o torna sistematicamente possível e socialmente aceitável, como o foi o genocídio durante a Segunda Guerra Mundial. Parar e pensar – sobre o que fazemos, sobre o outro, sobre o mundo – é o que nos impede de participar na constituição da barbárie, pois o mal nem sempre exige monstros: eventualmente, basta um sistema burocrático que normalize a ausência de pensamento e autenticidade ao qual Eichmann aderiu e passou a agir orientado pelas estruturas de comando e linguagem pré-estabelecidas, sem questionar o sentido do que fazia, revelando a sua forma de *ser* no mundo e para o mundo. O assassinato em massa foi possível justamente pela ausência da profundidade oriunda da reflexão ética, portanto, o mal é banal não porque é insignificante, mas porque é praticado com apatia e indiferença ao *pensar*. Assim, Arendt nos convoca a conceber o *pensar* como uma necessidade ética, visto que implica esforço, compromisso e responsabilidade com o mundo comum, partilhado por todos e cada um, que constitui a grande morada humana.

Concebida como o *espaço-entre* as gerações, a educação é o lugar no qual aprendemos a responder pelo mundo, portanto, deve realizar-se em consonância com a ética e a linguagem, constituindo-se como formação baseada na responsabilidade e no compromisso com mundo, que se faz em liberdade e autonomia. Educar é assumir a responsabilidade pelo mundo, apresentando-o às novas gerações, sem impor-lhes o que pensar, mas educando-as para pensar, exercício que, para Arendt, não se reduz à dimensão cognitiva, mas envolve diálogo com o mundo e, por conseguinte, compromisso ético e político com a vida em comum.

O pensamento é linguagem e, uma vez desconectado da realidade, a dimensão ética e política são desintegradas. A preponderância da linguagem burocrática e padronizada, esvaziada de sentido, além de transformar a política em gestão impessoal, transforma a educação em técnica e adestramento, ou seja, a educação é reduzida à repetição de fórmulas, à padronização de comportamentos e à obediência sem reflexão, favorecendo a constituição da irresponsabilidade ética dissimulada em competência técnica. A educação é, então, marcada pela padronização de condutas, pelo autoritarismo, pela valorização exclusiva de resultados mensuráveis e pela obediência cega a normas e regras. Educadores e educandos são treinados para funcionar, repetir e obedecer, inexistindo espaço à crítica, à liberdade e à resistência. Sem lugar para o pensamento, a educação se perde como um lugar de formação ética, contribuindo com a reprodução da superficialidade que sustenta a banalidade do mal.

A sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos que definem e justificam a existência coletiva, e de determinados tipos de indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos por *participarem* de tradições culturais que são, ao mesmo tempo, conservadas, recriadas e transformadas. A perda desse conjunto e a escassez de *projetos coletivos* têm comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos.

Tudo isso ocorre no contexto de *ascensão da insignificância*, afirmação da *sociedade do espetáculo*, autonomização da tecnociência e descontrole de sua transformação e sentido; de *ausência de pensamento*, preeminência do intelecto sobre a razão, do conhecimento sobre o pensamento, e de banalização da existência coletiva e pessoal (Coelho, 2012b, p. 16, grifos originais).

Educar *em* liberdade para o pensamento não é uma cantinela, porém, é uma necessidade ética, política e existencial, pois a falta de pensamento e discernimento possibilitaram e legitimaram um dos maiores horrores cometidos *contra* e, paradoxalmente, *em nome* da humanidade. Ao se encantar pela superficialidade e pela banalidade inerentes aos imperativos da produção, do consumo e da eficiência, a educação perde a sua razão de ser, transformando-se em instrumento a serviço da burocracia, prestando-se à desumanização. O sentido da

educação não é produzir mão-de-obra, qualificar para o mercado de trabalho ou sustentar sistemas burocráticos, alimentando índices em ranqueamentos. A educação é busca, é compromisso com o *ser* no mundo e para o mundo, tendo em vista que é fundamental à sua continuidade. Ao subsumir o pensamento em favor da reprodução e do conformismo, o fenômeno educativo perde a sua dimensão ética e formativa, tornando-se “um adestramento em função de fins exteriores” (Jaeger, 2013, p. 11).

Consoante Arendt (2000), a ausência de pensamento é comum no cotidiano, portanto, é preciso interrogar, constantemente, o sentido da educação, pois, é *na* e *pela* educação como introdução das novas gerações no mundo comum, que a existência adquire *forma* e sentido. Trata-se de uma forma contínua de reconciliação com o mundo desde o primeiro instante em que nele adentramos e assumimos o compromisso de torná-lo um lugar habitável, propício à constituição do lar da humanidade. Para Arendt, pensar é estar vivo (Young-Bruehl, 1997), portanto, *educar para pensar* constitui movimento de busca pela continuidade do mundo e da existência. O pensar não concerne em um exercício de contemplação e retirada rumo à interioridade absoluta, consiste, porém, no engajamento ético e político com as questões que envolvem os assuntos humanos, de modo que o sujeito seja capaz de decidir por si mesmo a decidir, não se escondendo no vazio característico da ausência de pensamento.

Concebida a partir de Arendt, a formação pressupõe a experiência de ser em liberdade, à assumência de seu lugar no mundo e ao reconhecimento da responsabilidade que é intrínseca ao compromisso assumido, de modo que “comprometer-se é assumir a condição humana em conjunto com os outros homens, em sua diversidade” (Almeida, 2019, p. 136), ou seja, é reconhecer que a existência é possível somente no *mundo comum*, compreendendo que, cada escolha reverbera no espaço político. Comprometida com a formação, a educação é possibilidade do livre exercício do pensamento, da experiência da sensibilidade, da investigação à luz da descoberta e da crítica, sustentando-se na autoridade e na constituição da autonomia. O fenômeno educativo não se reduz a uma única dimensão, quer seja o ensino, a aprendizagem, os métodos ou as técnicas, visto que, como formação, a educação é *poiesis* – ποιησις da existência.

Em sentido literal, *poiesis* é “ação, ação de fabricar um objeto, arte poética, composição de uma obra poética, poesia, poema” (Coelho, 2009, p. 19), ou seja, é a fabricação ou composição cuja finalidade é externa ao seu instante de realização, pois o fim é a obra ou o objeto oriundo do fazer, assim, o agente é distinto do objeto produzido, contrapondo-se à ação, que revela o *quem*. É um conceito derivado do verbo *poiéo* – ποιέω que significa “fazer, fabricar,

produzir (obras manuais e intelectuais), criar, inventar, provocar, exercer influência, produzir resultados” (Coêlho, 2009, p. 18). A *poiesis* constitui o cerne da *Poética*²⁷ de Aristóteles, obra na qual o estagirita discute a arte poética, isto é, a arte de produzir por meio da palavra, especificamente, o modo de composição do poema mimético, enfatizando a tragédia. As produções miméticas “efetuem a mimese por meio do ritmo, da linguagem e da melodia, quer separadamente ou em combinações” (*Poética*, 1447a 22-23).

A *mímēsis*²⁸ é “tão criativa quanto imitativa, ou seja, ela nos remete a uma ação ocorrida que é, no entanto, retomada e recomposta pela ótica inventiva do poeta mimético” (Pinheiro, 2017, p. 9). Nesse sentido, ao considerar o aspecto criativo da *poiesis* mimética que, em concordância com Pinheiro (2017, p. 9), o próprio Aristóteles remeteu “o seu público a exemplos de tragédia em que personagens e ações são inteiramente inventados, como ocorre no *Antheu* de Agáthon”²⁹, abre-se a possibilidade de reinterpretar o conceito de *poiesis*, ampliando-o para a educação concebida como formação humana a partir do pensamento arendtiano.

Ao afirmar que a educação é *poiesis* existencial, concebe-se que esta é um movimento criador que, ao mesmo tempo em que molda a existência, abre possibilidades, sobretudo, ao assumir o compromisso de educar para pensar. O educador não é um técnico que molda o educando como um objeto, mas alguém que é responsável por apresentar o *novo* (o recém-chegado) ao *velho* (o mundo existente), assumindo, portanto, a responsabilidade intergeracional de introduzir o recém-chegado no espaço compartilhado da cultura, da política e da linguagem. Em lugar de um fazer que produz algo fora de si, a educação pode ser concebida como um fazer que cuida, cultiva e protege a emergência do *novo*, ou seja, uma *poiesis* cuja obra é, paradoxalmente, não a produção de um objeto, mas a formação do ser humano para o mundo e a intervenção no mundo para que este possa receber um novo ser humano. Assim, a educação possibilita a existência ao iniciar o humano na experiência do *mundo comum*, formando-o para assumir, com autonomia, a ação e a palavra, condições fundamentais da liberdade.

²⁷ A *Poética* nos remete, antes de tudo, à produção do *mímēma*, ou, para sermos ainda mais precisos, à produção de uma imagem poética – verossímil ou mesmo necessária – que não se confunde com a experiência objetiva que temos das coisas e das ações, pois encontra a sua medida não apenas no objeto da representação mas também, e sobretudo, no efeito mimético produzido. [...] De fato, o agente primeiro da *mímēsis* é, para Aristóteles, o poeta, ou seja, aquele que elabora uma releitura dos antigos mitos da civilização grega e que, no caso do poeta trágico, seria capaz de produzir, por meio dessa releitura mimética, um efeito catártico, fruto da manipulação das emoções precisas que nos levariam à depuração (*kátharsis*) do pavor e da compaixão evocados (Pinheiro, 2017, p. 8-9).

²⁸ Considerando a dificuldade em traduzir *mímēsis* apontada por Pinheiro (2017), opta-se, nessa dissertação, em manter a transliteração *mímēsis* quando é inserida livremente no texto. Nas citações diretas, segue-se a escrita original do trecho consultado que, na maioria das vezes, é traduzido por *mimese*.

²⁹ “Em algumas tragédias apenas um ou dois nomes são conhecidos, os outros são inventados e em algumas não há nem ao menos um; como ocorre no *Antheu* de Agáthon, em que as ações realizadas e os nomes atribuídos são igualmente inventados sem que isso diminua o encanto da peça” (*Poética*, 1451b 18-23).

Esta concepção relaciona-se, diretamente, à razão de ser da educação defendida por Arendt: a natalidade, que consiste na capacidade humana de iniciar algo novo, caracterizando o humano com o duplo aspecto de início e iniciador, uma vez que, para Arendt (2013, 2022), cada nascimento representa uma possibilidade de renovação do mundo e, a educação é, precisamente, o espaço em que essa possibilidade começa a se realizar. Como *poiesis* da existência, a educação é uma atividade que não produz sujeitos conformes, mas *forma* seres autênticos, capazes de agir, deliberar e renovar o mundo por meio da liberdade de ser. Não é repetição ou reprodução, mas continuidade criativa, isto é, um fazer que cuida da existência e da liberdade em sua gênese, introduzindo o *novo* no *velho* e abrindo espaço para o surgimento de algo inédito no mundo, produzindo, portanto, sentido, mundo e humanidade.

A educação evoca o cuidado e a responsabilidade para com o mundo, pois este é, até então, o único espaço-tempo capaz de abrigar a existência humana. “A educação é a forma pela qual cada um de nós vem a *deitar raízes* nesse mundo ao qual chegamos como estrangeiros, mas com o qual podemos desenvolver laços de pertença e compromissos de renovação de forma a transformá-lo em *nosso mundo*” (Carvalho, 2010, p. 848, grifos originais). A transformação da estranheza em pertencimento é correlata à manifestação da liberdade como realidade concreta no *espaço-entre* que, ao mesmo tempo, une e separa os humanos, instituindo o *mundo comum*, o qual é público e político por natureza.

O fenômeno educativo é um convite à liberdade para realizar-se como humano em um mundo velho mediante o movimento de renovação e conservação inerente à natalidade. No entanto, não se trata de conceber a liberdade como categoria qualificadora da educação, mas de compreendê-la como a condição mesma de sua realização, implicando, portanto, não na educação *para* a liberdade, mas em educar *na* liberdade. Assim, a educação revela-se compromisso com o *ser*, de modo que “a formação humana envolve a busca permanente de seres humanos, de intelectuais que pensem e interroguem o sentido e a razão de ser do real, do mundo à sua volta e da sociedade em que vivem. Seres que criam e recriam a realidade de forma crítica e ativa, primando pelo respeito e o bem comum” (Almeida, 2019, p. 19), trazendo em primeiro plano o princípio que orienta a formação: o educador forma o humano vivo!

A formação pressupõe relações existenciais firmadas à luz do *mundo comum*, o qual se constitui também como “patrimônio cultural, científico e artístico da humanidade” (Correia, 2010, p. 820), uma vez que concerne ao legado iniciado desde os primórdios da existência. A educação transcende o âmbito da transmissão, do desenvolvimento e inculcação de habilidades, elementos presentes e ratificados em discursos educacionais contemporâneos que regem o

fenômeno educativo em sua forma institucionalizada, a exemplo da educação escolar, conferindo ao exercício de educar o caráter eminentemente propedêutico: preparação para avaliações externas, para o mercado de trabalho, para aquisição do diploma, entre outras peripécias. Essas limitações se traduzem em negação da liberdade, da autonomia e da autoridade, pois nessas condições, o trabalho educativo é orientado por princípios externos à sua razão de ser, visando suprir demandas de uma lógica pragmática e instrumental que degradam as questões humanas. Ademais, o mundo perde o vigor da continuidade e da permanência, visto que sob essa ótica, as constituições mundanas existem para serem consumidas, portanto, são descartáveis. A formação é deteriorada em conformação, pois o tempo exigido pelo empenho e pelo estudo, o tempo cairológico, é corrompido em favor do tempo da produção, o tempo cronológico, visto que “o tempo livre, próprio da reflexão, da leitura, do estudo e do trabalho intelectual, é sempre lento enquanto o tempo da produção, dos serviços, da microeletrônica e da mídia é o tempo sempre veloz e ligado aos negócios, aos interesses, particulares e contingente; deles depende e a eles atende” (Coelho, 2012a, p. 84).

As reflexões arendtianas nos convocam a indagar o sentido da educação e de nossa condição como seres *no* mundo e *para* o mundo. Arendt retoma a dimensão ética e as implicações políticas do fenômeno educativo, defendendo-o como o lugar de acolhimento da novidade inerente a cada nascimento humano, oferecendo as condições para que o recém-chegado possa vir a público como liberdade, responsabilidade, ação e discurso. A formação é, portanto, um exercício ético e político, em que o cuidado com o mundo e com o outro constitui o sentido do fazer educativo. Assim, a concepção arendtiana evidencia o caráter existencial e ético do fenômeno educativo, convidando-nos a refletir sobre o sentido da educação e da formação como exercícios de autonomia, visto que o ato educativo busca preservar o mundo ao mesmo tempo em que possibilita a sua renovação por meio do novo que cada geração representa.

CAPÍTULO III –
O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA
AUTONOMIA

*E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade³⁰*

(Milton Nascimento e Wagner Tiso)

Refletir sobre o sentido da educação e da formação a partir de Arendt interpela-nos à questão da autonomia, visto que, nesta concepção, a educação é a introdução das novas gerações no mundo, isto é, é a instituição do *novo* ao mesmo tempo em que busca demonstrar os caminhos possíveis para a assunção da responsabilidade e do compromisso ético-político para a vida em comum, de modo que o humano possa ser e agir em liberdade no *espaço-entre*. A constituição da autonomia é um exercício contínuo que se realiza em consonância com a educação e com a formação, portanto, o fenômeno educativo deve formar humanos capazes de pensar por si mesmos, deliberar com responsabilidade e agir no mundo em meio à pluralidade. Uma vez que é constitutiva-constituente da dimensão humana do homem, movimento criativo e inventivo do humano *no* mundo e *para* o mundo que, simultaneamente, molda e abre possibilidades, a educação é interrogação do projeto humano em curso, busca contínua pelo sentido das coisas e do mundo, que exige a autonomia do *ser-pensar*, pois, a ausência de sentido destitui a vitalidade da existência, que é visceral ao ato de fazer-se homem. A educação é, portanto, *poiesis* da existência.

A partir do estudo da *Poética*³¹ de Aristóteles, é possível reinterpretar o conceito de *poiesis*, ampliando-o à educação e à formação concebidas no pensamento arendtiano, conforme

³⁰ Trecho da canção “Coração de estudante”, composta por Wagner Tiso e Milton Nascimento, interpretada por este último. Para ter acesso à canção completa, acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=KsqAfd4BkwA&list=RDKsqAfd4BkwA&start_radio=1.

³¹ “A *Poética* de Aristóteles é tida por grande parte dos comentadores como obra incompleta e lacunar, cujas partes conservadas parecem constituir uma compilação de notas destinadas a ajudar o autor durante uma exposição oral” (Pinheiro, 2017, p. 7). Essas características intensificam o desafio do estudo da obra, o que não significa dizer que comprometam o seu sentido.

discutido sucinta e preliminarmente ao fim do segundo capítulo desta dissertação. Neste terceiro capítulo, busca-se aprofundar a referida discussão, ampliando-a para pensar a autonomia como exercício do sentido da educação e da formação, bem como para pôr em questão a instrumentalização da escola. Parte-se, portanto, do pressuposto de que, na *Poética*, Aristóteles apresenta e demonstra a *poíesis* não apenas como um conjunto de procedimentos para a composição da *mímēsis* trágica, mas a discute no sentido de criar, formar, dar existência à alguma coisa que não existia anteriormente. Concebida como uma atividade criadora, a *poíesis* é um fazer que produz algo novo no mundo, convergindo, portanto, com a ideia de natalidade defendida por Arendt como a razão de ser do fenômeno educativo. Assim, busca-se demonstrar a formação não como conformação, mas como uma experiência de invenção da existência, em que educar é, fundamentalmente, um gesto *poiético*, isto é, um abrir-se à pluralidade do mundo e às possibilidades de recomeço e continuidade que cada ser humano traz consigo, cujo potencial depende, necessariamente, do exercício da autonomia.

Em sentido literal, o termo *poética* pode ser concebido como a arte de fazer poesia ou como a arte de composição poética, entretanto, a ampliação deste conceito para pensar a educação e a formação possibilita conceber a arte poética como busca de excelência que se faz em consonância com a criação. Em seu tratado, Aristóteles discute a poesia mimética de modo geral e, de modo específico, dedica-se à tragédia que, para o estagirita, é a forma magistral das manifestações artísticas de seu tempo, constituindo, portanto, a ideia central de sua *Poética*. A tragédia é a *mímēsis* de ações humanas, porém, não é a representação imitativa de eventos que de fato ocorreram, mas consiste na *mímēsis* de eventos que seriam possíveis e que poderiam ter ocorrido segundo a verossimilhança ou a necessidade. As ações mimetizadas na tragédia são enobrecidas, assim, “a tragédia é a mimese de homens melhores que nós” (*Poética*, 1454b 8), constituindo-se como uma possibilidade de provocar os espectadores a refletir sobre a conduta humana, visando um estado melhor de existência. Nesse sentido, a *poíesis* mimética aproxima-se da excelência, ideal fundamental à concepção de formação, visto que eleva a compreensão sobre o que é possível.

A busca por condições melhores de existência é a finalidade da educação concebida como formação humana, o que significa dizer que, “a educação visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*³², desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição,

³² *Areté* - ἀρετή é um conceito grego que significa “força, capacidade, aptidão, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística, virtude, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão, colocando-o num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística. O termo refere-se, pois, aos traços de caráter que destacam positivamente um indivíduo diante dos demais, a uma certa qualidade presente no homem, àquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da *pólis*

realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano” (Coelho e Guimarães, 2012, p. 326). A educação é imprescindível à continuidade do mundo, constituindo-se como um compromisso intergeracional que busca formar o humano no interstício do ir e vir das gerações. Portanto, a melhor *forma* humana possível deve estar no horizonte da educação, pois, sem este pressuposto, o seu sentido é degradado a funções utilitárias e instrumentais, incorrendo na conformação e no adestramento, tanto de modo geral como no contexto da escola, sufocando, então, as possibilidades de liberdade e autonomia.

O fenômeno educativo não consiste apenas na transmissão de conteúdos e saberes, porém, cria as condições para que algo novo possa surgir, para que um estado melhor de existência possa florescer e transformar a dinâmica dos assuntos e das relações humanas. É preciso, pois, considerar a premissa de que o educador *forma* o humano vivo, o qual não somente reproduz e conforma-se, mas age *poieticamente* ao formar-se e transformar-se no *espaço-entre* como ser *no* mundo e *para* o mundo. Educar *poieticamente* é cultivar a possibilidade de dar *forma*, não a um objeto inanimado, mas ao homem que busca a sua forma humana, que é sempre aberta e inacabada.

A *mímēsis* trágica discutida por Aristóteles provoca-nos, então, a pensar a *poiesis* no sentido da liberdade arendtiana, isto é, no sentido de chamar à existência o que antes não existia. Ao mimetizar ações possíveis segundo um estado melhor, a tragédia, além de elevar as possibilidades humanas rumo à excelência, abre espaço para o *novo*, visto que não se limita à representação imitativa de fatos consumados. A *poiesis* aristotélica cria mundos possíveis, provocando no humano uma espécie de deslocamento que amplia a sua concepção de existência, tendo em vista que “a mimese tem por finalidade não apenas a ação conduzida a seu termo, mas também os acontecimentos que suscitam o pavor e a compaixão, e que tais emoções, uma após a outra, se realizam, sobretudo, contra nossa expectativa” (*Poética*, 1452a 1-3), ou seja, a finalidade do enredo trágico é provocar a catarse (*kátharsis* – κάθαρσις)³³, “a libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe. Esse termo, de origem médica, significa ‘purgação’” (Abbagnano, 2007, p. 120).

e, portanto, para todos os humanos, ideal a ser observado e perseguido na formação, na educação [...]” (Coelho, 2009, p. 4).

³³ “É, pois, a tragédia a mimese de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada, com cada uma das espécies de ornamento distintamente distribuídas em suas partes; mimese que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração, e que, em função da compaixão e do pavor, realiza a catarse de tais emoções” (*Poética*, 1449b 24-28).

Uma vez que possui um *télos* – τέλος, uma finalidade, a *poíesis* pode ser pensada como uma possibilidade formativa que envolve, simultaneamente, as dimensões ética, estética e política, visto que a sua realização não se reduz à instrução técnica, isto é, não basta desenvolver as partes enumeradas por Aristóteles³⁴, pois a tragédia implica a constituição da sensibilidade no interstício entre o já dado e o que ainda não é, envolvendo, portanto, não apenas o fazer, mas também uma disposição estética e ética, tanto do poeta como do espectador. A ação dramatizada na tragédia é orientada para um fim – a catarse – e, a completude de seu todo, que envolve começo, meio e fim³⁵, convida o espectador à elaboração de sentido, uma vez que o todo se opõe à fragmentação da experiência.

A constituição de sentido é fundamental à formação, pois diz respeito ao cultivo do pensamento, à busca do ser que constitui a coisa, ou seja, o sentido é o que faz a coisa ser o que é, ele é o fundamento da existência. Se a finalidade da educação é elevar o gênero humano segundo um estado melhor de existência, o primado do sentido deve orientá-la em sua totalidade, visto que é *nele e por* ele que o homem assume o seu segundo nascimento *para* o mundo, pois, inexistindo sentido, é minada a possibilidade da assunção da responsabilidade, visto não haver pertencimento. “A ausência de sentido produz estranhamento e alienação do mundo, de modo que o único lugar que pode nos oferecer um ‘lar na Terra’ se torna um espaço hostil, um deserto, onde estamos sós, já que não há nada que possa nos unir aos outros. [...] Onde nada mais faz sentido não podemos nos sentir em casa” (Almeida, 2009, p. 155). Buscar o sentido é tornar-se cômico sobre a realidade das coisas e do mundo, não para conformar-se, mas para manter vivo o potencial de renovar e transformar o mundo.

A experiência da *poíesis* discutida por Aristóteles em sua *Poética* revela uma dimensão mais profunda na composição da poesia trágica, isto é, revela a constituição de um *mundo comum* em que a experiência humana pode ser partilhada, interpretada e compreendida. É uma

³⁴ A tragédia constitui-se por seis partes, as quais são: o enredo (*mýthos*), os caracteres (*éthē*), a elocução (*léxis*), o pensamento (*diánoia*), o espetáculo (*ópsis*) e a melopeia (*melopeiia*). O enredo é a alma da tragédia. Em segundo lugar, estão os caracteres que são introduzidos pelas ações oriundas do enredo. Em terceiro lugar está o pensamento, que é a capacidade de dizer o que é pertinente e adequado, manifestando uma escolha. Em quarto lugar está a elocução, que consiste na manifestação de sentido mediante a escolha das palavras. Por fim, tem-se a melopeia, que é o maior dos ornamentos, e o espetáculo, considerado por Aristóteles como o menos próprio à poética discutida, sugerindo, nesse sentido, que a arte poética remete, sobretudo, à formação do texto. Ver *Poética*, 1449b 20-39; 1450a; 1450b 1-20. Ver nota 86 in Pinheiro (2017, p. 89).

³⁵ “A tragédia é a mimese de uma ação conduzida a seu termo, formando um todo e tendo certa extensão; pois é possível constituir um todo sem que se atinja qualquer extensão devida. ‘Todo’ é o que possui começo, meio e fim. ‘Começo’ é o que em si não é, por necessidade, antecedido de outro, mas após o qual algo de diferente naturalmente existe ou se manifesta; ao contrário, ‘fim’ é o que naturalmente é antecedido, por necessidade ou na maior parte dos casos, de outro, mas após o qual nada advém; ‘meio’ é o que em si vem após o outro e após o qual algo de diferente advém. Assim, os enredos bem compostos não devem começar nem terminar em função de um ponto escolhido ao acaso, mas se conformar às ideias aqui mencionadas” (*Poética*, 1450b 23-33).

forma de conhecer o mundo por meio da *mímēsis*, da representação da ação humana que recria a realidade, suscitando não somente o trágico, mas também “o sentimento de humanidade” (*Poética*, 1456a 20). Aristóteles considera a trama dos fatos, ou seja, a constituição do enredo, como o elemento primeiro na tragédia (*Poética*, 1450a 39; 1450b 21-22), assim, o que é fundamental não é o personagem isoladamente, mas a unidade da ação, segundo a qual deve formar-se um todo, com começo, meio e fim. Nessa conjuntura, o enredo demonstra a dimensão ética da existência humana, tendo em vista que a unidade da ação não exalta a figura de um personagem, no entanto, constitui um sentido entre os acontecimentos, envolvendo a totalidade da trama dos fatos.

O aspecto fundante atribuído por Aristóteles à unidade da ação na tragédia, por meio da qual são introduzidos os caracteres dos personagens³⁶, relaciona-se diretamente à concepção arendtiana da ação como elemento fundante da vida política. Arendt (2013, 2022) considera a ação como o elemento fundamental para o espaço político, o qual é, por excelência, o lugar no qual nos inserimos com atos e palavras, aparecendo uns para os outros e afirmando o potencial de liberdade que é intrínseco a cada novo nascimento. Ademais, Arendt (2013) também propõe aproximações entre a arte poética e a política, estabelecendo a ação como o denominador comum entre ambas.

A específica qualidade reveladora da ação e do discurso, a manifestação implícita do agente e do orador, está tão indissolivelmente vinculada ao fluxo vivo do agir e do falar que só pode ser representada e “reificada” mediante uma espécie de repetição, a imitação ou *mímēsis* que, segundo Aristóteles, predomina em todas as artes, mas só é realmente adequada ao *drama*, cujo próprio nome (do verbo grego *dran*, “agir”) indica que a representação teatral é na verdade uma imitação da ação. Esse elemento de imitação, porém, está presente não apenas na arte do ator, mas também, como alega corretamente Aristóteles, na feitura ou na escrita da peça, pelo menos na medida em que a peça teatral só adquire plena existência ao ser encenada no teatro. Só os atores e oradores que reencenam o enredo da história podem comunicar o significado total, não tanto da história mesma, mas dos “heróis” que se revelam nele. Nos termos da tragédia grega, isso quer dizer que tanto o significado direto como o significado universal da estória são revelados pelo coro, que não imita e cujos comentários são pura poesia, ao passo que as identidades tangíveis dos agentes na estória, por escaparem a toda generalização e, portanto, a toda reificação, só podem ser comunicadas por meio da imitação de seu agir. *Essa é também a razão pela qual o teatro é a arte política por excelência; somente no teatro a esfera política da vida humana é transposta para a arte. Pelo*

³⁶ “A tragédia é a mimese não de homens, mas das ações e da vida (a felicidade e a infelicidade se constituem na ação, e o objetivo visado é uma ação, não uma qualidade; pois, segundo os caracteres, os homens possuem determinadas qualidades, mas, segundo as ações, eles são felizes ou o contrário). Então, não é para constituir caracteres que aqueles que atuam se dedicam à mimese, os caracteres é que são introduzidos pelas ações” (*Poética*, 1450a 15-21).

mesmo motivo, é a única arte cujo assunto é, exclusivamente, o homem em sua relação com outros homens (Arendt, 2013, p. 234-235, grifo nosso).

A aproximação que Arendt propõe entre a ação política e a estrutura da tragédia grega não é apenas analógica, mas ontologicamente significativa. A tragédia, como forma dramática fundamentada na *mímēsis*, não imita eventos arbitrários, mas ações que revelam o caráter dos agentes. A unidade da ação trágica é exigência interna à inteligibilidade e excelência do enredo, pois, sem esta unidade, não há drama, mas apenas a sucessão de acontecimentos. Como em Aristóteles, a ação em Arendt ganha sentido no *entre* e, aqui, a unidade não é da trama literária, mas do *mundo comum*, tecido por ações e discursos compartilhados. Nesse contexto, a ação, propriamente dita, exige um *mundo comum* em que o aparecimento se torne possível, tendo em vista que esta é a única atividade que ocorre diretamente entre homens. Portanto, “a ação humana, como todos os fenômenos estritamente políticos, está estreitamente ligada à pluralidade humana, uma das condições fundamentais de vida humana, na medida em que repousa no fato da natalidade” (Arendt, 2022, p. 117), ou seja, a ação não é possível no isolamento, exigindo a constante presença de outros para que possa efetivar-se como fundamento do espaço público e realização da liberdade.

Assentando-se no fato da natalidade, “por meio do qual o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que dentro em breve o deixarão” (Arendt, 2017, p. 117), a ação constitui o início de algo novo no mundo, representando, então, uma potência renovadora que, curiosamente, contribui com a preservação do mundo. Essa contradição entre preservação e renovação, inerente à natalidade, reitera a ideia de que a educação é fundamental à continuidade do mundo, visto que esta pode ser concebida como o cuidado com essa possibilidade de agir, de iniciar algo novo. Cada nascimento representa o surgimento de uma novidade no mundo, pois, como seres natais, os humanos não apenas vivem, mas têm a possibilidade de iniciar. Nesse sentido, a educação não deve formar para a repetição, contudo, deve formar para a possibilidade de aparecer no espaço público com responsabilidade e compromisso, cultivando a capacidade de iniciar algo em comum com os outros, de modo que o homem venha a tornar-se humano em um mundo partilhado.

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio maior de humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador

[...]. A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano (Severino, 2006, p. 621).

Considerando que o homem é um ser aberto e inacabado, a formação é uma necessidade existencial em que se busca a constituição do ser humano, uma vez que, não estando pronta, a existência precisa ser cultivada continuamente pela educação. Assim, a atividade educativa não se reduz a um instrumento de intervenção na realidade, porém, visto que busca a melhor *forma* humana possível, a educação constitui-se como uma potência renovadora de mundo e humanidade. A formação humana não se deixa apreender em resultados mensuráveis, portanto, a humanização do homem é um dos maiores desafios que se impõe à educação, sobretudo, em um contexto como o nosso, no qual interesses econômicos e aspectos empresariais têm degradado o fenômeno educativo, transformando-o em instrumento de funcionalização da sociedade.

As concepções de homem e mundo são intrínsecas ao sentido da educação e da formação, quer sejam concebidas como exercício da autonomia ou como compêlimento à conformação, ou ainda, vertendo em termos arendtianos, como experiência genuína do mundo e do amor ao mundo, ou como a perda da experiência humana, a qual implica, necessariamente, no atrofiamiento do *mundo comum*. Em concordância com Arendt (2013), o declínio do *mundo comum* e, por conseguinte, a perda da dignidade da política, são consequências da introspecção à qual o homem moderno fora submetido a partir das inversões desastrosas das atividades da *vita activa*, isto é, a partir da inversão na hierarquia composta pela ação, pela obra ou fabricação, e pelo trabalho. Conforme introduzido anteriormente³⁷, à cada uma dessas atividades são inerentes uma possibilidade humana e uma visão de mundo, assim, o *animal laborans*, cujo bem supremo é a vida, é uma potência humana imanente ao trabalho; o *homo faber*, cuja convicção é a de que os produtos fabricados pelo homem podem vir a ser mais que o próprio homem, é uma capacidade humana constitutiva da obra ou da fabricação; por fim, o *agente* é o homem como ser que age e, nesse sentido, o que seria próprio à existência humana seria a possibilidade de aparecer e atualizar-se em público, por meio de atos e palavras. Trata-se de uma potência humana intrínseca à ação.

³⁷ Ver capítulo 2 desta dissertação.

A inversão dessas atividades no interior da *vita activa* teve início com a inversão entre contemplação e ação que, em suma, significou uma mudança na ordem hierárquica entre *vita contemplativa* e *vita activa*. Em síntese, a *vita contemplativa* constitui-se pela *theoría* – θεωρία, “ação de observar, de examinar, de contemplar com a inteligência, meditação, saber desinteressado, estudo e saber sem preocupação com sua aplicação ou utilidade” (Coêlho, 2009, p. 22) que, nos primórdios da filosofia, ocupou a posição mais elevada na vida do homem, considerada, então, como o modo de vida do filósofo, “dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada pelo consumo humano” (Arendt, 2013, p. 15). É fundamental compreender que, ao distinguir *vita contemplativa* e *vita activa*, Arendt (2013) não as contrapõem como modos de vida absolutamente dissociados, visto que, no vigor da *pólis* grega, ambas constituíam modos de vida livremente escolhidos, isto é, livres das necessidades de manter-se vivo. É somente com o declínio da antiga cidade-Estado que “a expressão *vita activa* perdeu o seu significado especificamente político e passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo” (Arendt, 2013, p. 16), implicando, portanto, na ascensão da *vita contemplativa* como o único modo de vida realmente livre. Assim, a dedicação à filosofia e à busca pelo conhecimento no sentido mais amplo da palavra, exigira, a partir de então, a liberação do trabalho e da política.

Com o advento da era moderna³⁸, marcado pela invenção do telescópio, ocorreu a inversão entre contemplação e ação, mudança impulsionada pela mitigação da sede humana de conhecimento “depois que o homem depositou sua confiança no engenho das próprias mãos” (Arendt, 2013, p. 362), ou seja, que o homem poderia conhecer somente aquilo que viesse de suas mãos. Entretanto, isso não significa dizer que a ação ascendeu ao lugar antes ocupado pela contemplação, mas que a atividade do pensar tornou-se serva do agir, o que equivaleria à ascensão dos critérios de utilidade e aplicabilidade como validação última do pensamento, o qual passou a ser concebido como uma função do cérebro, ao passo que a ação passou a ser compreendida em termos de produzir e fabricar. Com efeito, a invenção do telescópio

evidenciou que a contemplação não era o caminho adequado para obter a verdade, já que esta não se revelava, mas se escondia por trás de aparências enganosas. Era preciso uma investigação ativa, a construção de aparelhos e a realização de experimentos – uma espécie de armadilha capaz de arrancar os segredos da natureza que ela não manifestava por si (Almeida, 2009, p. 46).

³⁸ Arendt distingue a era moderna do mundo moderno. “Cientificamente, a era moderna, que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (Arendt, 2013, p. 7).

Há, nesse sentido, a cisão da verdade, desdobrando-se em verdade científica, que pode ser atestada, medida e experimentada, e a verdade filosófica que, por sua vez, “não é o produto ou o resultado do conhecimento, mas é, antes, a sua condição de possibilidade. Trata-se, aqui, portanto, da verdade em sentido transcendental-ontológico” (Fernandes, 2020, p. 98), isto é, a busca do ser que constitui a coisa mesma³⁹. Essa fissura da verdade abalou a confiança do homem na experiência de mundo, afetando, por conseguinte, a própria condição da experiência humana e culminando na perda do mundo e no conseqüente ensimesmamento.

Agora, o filósofo já não se volta de um mundo de enganosa percibibilidade para outro mundo de verdade eterna, mas volta as costas a ambos e se retira para dentro de si mesmo. O que descobre na região do si-mesmo interior é, novamente, não uma imagem cuja permanência pode ser observada e contemplada, mas, ao contrário, o constante movimento das percepções sensoriais e a atividade mental em movimento não menos constante (Arendt, 2013, p. 366).

O afastamento do mundo rumo à interioridade implica, necessariamente, o desaparecimento do *mundo comum* e da realidade partilhada, suscitando uma crise na própria experiência humana, visto não haver mais espaço à pluralidade e à liberdade. A mitigação da experiência humana de fazer-se homem *no* mundo e *para* o mundo altera o sentido do habitar sobre a Terra, pois, nesse contexto, inexistindo confiança no mundo e, sequer a ideia de continuidade, o homem assume a posição de senhor da natureza, concebendo todas as coisas em termos de produtividade e funcionalidade. Uma vez que o mundo deixa de ser o *espaço-entre* da formação humana, a educação reflete o movimento de instrumentalização da existência e da relação homem-mundo, perdendo o seu caráter de possibilidade de iniciação ao *mundo comum* e transformando-se em uma prática voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais e utilitárias, dissociadas da experiência pública de fazer-se humano entre humanos em meio à pluralidade.

No ensaio “A crise na educação”, Arendt (2022) nos provoca a pensar a instrumentalização da educação a partir da substituição da aprendizagem pelo fazer que, além de imprimir um aspecto pragmático à atividade educativa, também destitui a autoridade do educador e, simultaneamente, tende a inserir a criança, isto é, o recém-chegado, em um mundo

³⁹ Com a ruptura da verdade, “a noção de ‘teoria’ mudou de significado. Deixou de significar um sistema de verdades razoavelmente conectadas que, enquanto verdades, não foram construídas, mas dadas à razão e aos sentidos. Tornou-se, em vez disso, a teoria científica moderna, que é uma hipótese de trabalho que muda conforme os resultados que produz e depende, para sua validade, não do que ‘revela’, mas do fato de ‘funcionar’” (Arendt, 2022, p. 89).

artificial, conferindo-lhe uma espécie de autonomia, ou melhor dizendo, uma espécie de independência, que ainda não lhe cabe, visto que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (Arendt, 2022, p. 270), portanto, não possui condições para iniciar-se no mundo sem a orientação de uma autoridade, ou seja, “creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecê-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente com base em nossa própria capacidade de julgar” (Carvalho, 2015, p. 983). Não obstante, a substituição da aprendizagem pelo fazer dispensa o empenho e a disciplina imprescindíveis à formação, degradando o movimento lento rumo à constituição da autonomia em favor da rapidez característica da superficialidade e da produtividade.

Nesse paradigma a educação está a serviço do desenvolvimento econômico e, sua organização preza, por currículos prescritivos e organizados para a uniformização da escola e da universidade, por metodologias e técnicas de ensino pragmáticas que fragmentam o conhecimento tornando-o mensurável e fácil, por avaliações, reduzidas em provas e testes voltados ao ranqueamento das instituições. [...] Não há, pois, preocupação com o aprimoramento do homem em relação a seu semelhante e à natureza, à medida que a formação que objetiva garantir e melhorar a condição individual da existência, o conhecimento e o saber se tornam meios para ações práticas e utilitárias, em detrimento da dimensão política e econômica. Dessa forma, a vida dos homens se separa do processo histórico, da memória, da liberdade, do questionamento, do sentido e da gênese da ação humana, em favor do contingente, do imediato, do fácil e do rápido (Almeida, 2019, p. 113).

Assim concebida, a educação reitera a perda do mundo e o ensimesmamento, privando o homem da experiência de lançar-se ao desconhecido e ao imprevisível, impedindo-o de experimentar o espanto e a admiração⁴⁰, isto é, retira-lhe a possibilidade de “aventurar-se por conta própria em um mundo e em uma vida que talvez a ubíqua funcionalização da sociedade moderna tenha privado de uma de suas mais elementares características – o insinuar do espanto face ao que é como é” (Arendt, 2022, p. 90). É minada, portanto, a formação como exercício da autonomia, pois, nessas circunstâncias, impõe-se a conformação, na qual não há espaço à busca e à autenticidade, mas tão somente à preconização e padronização de comportamentos. Ademais, o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, além de degradar a existência humana e o sentido da educação, instaura o paradigma da meritocracia que, em concordância com Arendt (2022, p. 265), equivale ao “estabelecimento de uma oligarquia,

⁴⁰ O espanto está na origem da filosofia, diz respeito ao “espanto diante de tudo o que é como é” (Arendt, 2013, p. 341), é “a chocante admiração ante o milagre do Ser” (Arendt, 2013, p. 377).

dessa vez não de riqueza ou de nascimento, mas de talento. [...] A meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária”.

A lógica da meritocracia sustenta e legitima estruturas baseadas na competição e no ranqueamento, suscitando uma concepção de desempenho fundada no individualismo e na hierarquização dos sujeitos. A educação é, então, reduzida à função de adestramento para o sistema produtivo, em detrimento da inserção do homem no *mundo comum*, ou seja, a atividade educativa “é considerada um instrumento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição” (Chauí, 2021a, p. 10). Ao priorizar a utilidade, a eficiência e a performance individual, a educação e, por conseguinte, a escola, como veremos mais adiante, deixam de ser o lugar da formação e da constituição da autonomia, revelando-se como espaço de reprodução e conformação social.

A destituição da autoridade do educador é outro fator relacionado à perda e à desconfiança do *mundo comum*, bem como à instrumentalização da educação. Para Arendt (2022), a autoridade do educador não decorre da coerção ou da qualificação do ponto de vista da certificação, consiste, no entanto, na responsabilidade que ele assume pelo mundo, constituindo-se como o mediador entre o *velho* e o *novo*. Assim, “a autoridade só emerge como fruto de uma relação: ela se dá nesse espaço *entre-os-homens* e é sempre mediada por instituições. E ela só se institui pelo reconhecimento de sua legitimidade [...]. Não se pode, pois [...], *impor* a autoridade; é ela que se *interpõe* em uma relação” (Carvalho, 2015, p. 982, grifos originais). No entanto, o moderno estranhamento do mundo, acompanhado pela redução das relações humanas a sistemas de funcionalidade e desempenho, contribuem para o esvaziamento contínuo da autoridade do professor como representante do mundo adulto e mediador entre gerações. Sem autoridade, a educação deixa de ser um espaço de formação e de iniciação ao mundo, visto que “a iniciação supõe o professor à frente, adiantando-se de modo que os estudantes possam ver o caminho que ele percorreu e continua percorrendo, e com ele aprenderem a caminhar, avançando no exercício espiritual, no cultivo da interrogação e do pensamento” (Coelho, 2012a, p. 80).

Intrínseca à ausência de autoridade, a ideia de emancipação da criança para um mundo artificial é outro elemento constitutivo da concepção educacional orientada pelos fins utilitaristas, uma vez que “toda a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade

da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, isto é, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância” (Arendt, 2022, p. 269). A absolutização da infância reforça a introspecção e a alienação do *mundo comum*, pois, ao serem relegadas e confinadas em seu “próprio mundo”, as crianças são privadas das “relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo” (Arendt, 2022, p. 266). Assim, a educação moderna busca estabelecer um mundo de crianças, destruindo, portanto, uma das condições imprescindíveis ao seu crescimento e vitalidade: a proteção contra o mundo e a simultânea proteção do mundo contra o novo. A contradição dessa proteção é justamente o que não permite concebê-la como uma espécie de redoma, uma vez que o seu duplo aspecto ocorre em concomitância, portanto, a absolutização do mundo da criança é uma violação do amparo diante do *velho*, equivalendo ao abandono à própria sorte. O cuidado consiste na assumência do compromisso e da responsabilidade de iniciar os recém-chegados em “um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como no futuro” (Carvalho, 2015, p. 977), pois é a constituição dessa relação intergeracional que dá sentido de pertencimento ao *mundo comum*.

A consolidação do mundo da criança e a destituição da autoridade do professor são intrinsecamente relacionadas, cuja síntese ou consolidação pode ser observada no discurso instituído da chamada pedagogia da infância, o qual revela a representação da infância “que gira em torno de si, que introspecta para dentro de seu universo e se afasta da relação com o mundo dos adultos” (Custódio, 2016, p. 95). No âmbito dessa pedagogia⁴¹, “o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação” (Arce, 2012, p. 142), ou seja, o professor torna-se um “facilitador” da aprendizagem, perdendo o seu lugar de autoridade diante da novidade. Nesse contexto, a aprendizagem é dissociada do ensino, tendo em vista que a relação que se estabelece entre educador e educando não é mediada pelo saber, contudo, é orientada unicamente pelo desenvolvimento e espontaneidade da criança.

Esse tipo de discurso pedagógico torna a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter

⁴¹ “Entendida como um discurso fortemente prescritivo e normativo que tem como principal propósito estabelecer um outro pedagogizável – o *homo educabilis* – que precisa ser conduzido de sua condição atual a outro patamar, a pedagogia é também o campo discursivo do qual emanam as orientações para a condução desse outro e no qual são definidas as capacidades e saberes necessários àquele que será o condutor ao longo do processo de formação. É nesse sentido que a pedagogia se caracteriza, sobretudo, como um discurso que, ainda que assuma traços descritivos da realidade escolar e do aluno, versa sobre como deve ser a educação, como se deve ensinar, como deve agir o professor, como deve ser a escola, como o aluno deve aprender, dentre outras prescrições. Assim, seja na forma didática ou teórica, o discurso pedagógico é, em geral um discurso que objetiva preceituar os modos de condução da criança no decorrer de sua educação” (Custódio, 2016, p. 24).

histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade. [...] O indivíduo torna-se alienado pois não alcança a capacidade de um relacionamento consciente com os processos que permeiam a vida, sua participação na prática social quase nunca deixa de ser espontânea e natural e ele reproduz dentro das relações de dominação esta alienação (Arce, 2012, p. 145-146).

Nesse sentido, a alienação da criança constitui, para Arce (2012), uma fetichização da infância que, em suma, contribui com o fetichismo da individualidade. Em concordância com Duarte (2012), o termo fetiche deriva da palavra francesa *fétiche*, cujo significado é feitiço, assim, o fetiche consiste na atribuição de poder sobrenatural e prestação de culto a objeto animado ou inanimado, produzido pelo homem ou pela natureza, ou seja, o homem atribui poder sobre algo que ele próprio produziu, e esse poder é naturalizado a ponto de ser concebido como se fosse imanente à própria coisa. A fetichização da infância, isto é, o culto à infância, atribui, ao mesmo tempo, sacralidade e independência à criança, o que significa dizer que, em uma inversão, a infância torna-se o ponto de referência para a humanização dos adultos, visto que, nesta concepção, a criança é um ser puro, inocente, que comporta em si as virtudes humanas. Assim, a individualidade não se constitui no movimento de formação humana no *espaço-entre*, evocando a atividade educativa no interstício entre o passado e o futuro, mas é considerada como um aspecto inato “que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. [...] Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, [...] o seu resultado é a negação da liberdade” (Duarte, 2012, p. 10).

A liberdade não resulta da introspecção, no entanto, como bem nos lembra Arendt (2022), ela surge no *espaço-entre*, na relação entre humanos no mundo público e político. É no convívio *entre* homens, mediado pelas atividades humanas de maior fragilidade, a saber, a ação e o discurso, que a liberdade encontra o seu lugar para florescer como uma disposição autenticamente humana, que se institui em meio à pluralidade. A liberdade se dá *entre* homens e não dentro deles, portanto, o reino da liberdade é o espaço político, o qual oferece a confirmação da humanidade do homem e de sua dignidade. Uma vez que concerne à supressão do espaço político e do *mundo comum*, a alienação do mundo compromete os fundamentos da liberdade como uma condição ontológica da existência, constituindo-se como uma degradação do sentido da educação e da formação, considerando o comprometimento do vínculo com o *mundo comum*. Em vista disso, a educação orientada pelos princípios da individualidade

oriundos da introspecção, reforça o utilitarismo sistemático, tornando-se um instrumento de adaptação e funcionalização em detrimento da formação como exercício da autonomia.

A instrumentalização do mundo e de tudo que o constitui, é uma característica típica do *homo faber* cuja concepção de mundo é mecanicista. Ele confia, seguramente, nas ferramentas e objetos que produz, estando convicto de que qualquer assunto pode ser resolvido e que qualquer motivação humana pode ser reduzida ao princípio da utilidade, o qual, por sua vez, demonstra a substituição da ação pela fabricação, o que equivale dizer que ambas são naturalmente identificadas. Em concordância com Arendt (2013), somente a era moderna definiu o homem como *homo faber*, isto é, como fazedor de instrumentos e produtor de coisas, assim, o fazer e o fabricar foram as primeiras atividades da *vita activa* a ascender ao lugar ocupado pela contemplação, entretanto, “o rompimento com a contemplação foi consumado não com a promoção do homem fabricante à posição antes ocupada pelo homem contemplativo, mas com a introdução do conceito de *processo* na atividade da produção” (Arendt, 2013, p. 376, grifo nosso). A questão que se impõe é que o conceito de processo se baseia na ação, cujas principais características, a saber, a fragilidade e a imprevisibilidade, contradizem a solidez e a estabilidade visadas pelo *homo faber*.

Embora os homens sempre tenham sido capazes de destruir tudo o que fosse produzido por mãos humanas e hoje se tornaram capazes até de destruir potencialmente aquilo que o homem não criou – a Terra e a natureza terrena – , nunca foram e jamais serão capazes de desfazer ou sequer controlar com segurança qualquer um dos processos que desencadeiam por meio da ação. Nem mesmo o olvido e a confusão, que podem encobrir com tanta eficácia a origem de qualquer ato isolado e a responsabilidade por ele, são capazes de desfazer um ato ou de impedir suas consequências. E essa incapacidade de desfazer o que foi feito é equiparada por outra incapacidade, quase igualmente completa, de prever as consequências de um ato e mesmo de conhecer com segurança os seus motivos.

Enquanto a força do processo de produção é inteiramente absorvida e exaurida pelo produto final, a força do processo de ação nunca se exaure em um único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que suas consequências se multiplicam; o que perdura no domínio dos assuntos humanos são esses processos, e sua perduração é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos quanto o é a perduração da própria humanidade. O motivo pelo qual jamais podemos prever com certeza o resultado e o fim de qualquer ação é simplesmente que a ação não tem fim. O processo de um único ato pode perdurar, literalmente, por todos os tempos até que a própria humanidade tenha chegado a um fim (Arendt, 2013, p. 290-291).

A introdução do conceito de *processo* nas atividades do *homo faber*, o fazer e o fabricar, alterou o sentido da categoria que as determinam, a saber, a categoria meios e fim. “A verdadeira obra de fabricação é executada sob a orientação de um modelo segundo o qual se constrói o

objeto” (Arendt, 2013, p. 175), assim, “aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios” (Arendt, 2013, p. 191). O *homo faber* era aquele que idealizava um fim e, a partir desse ideal, planejava e executava os meios para alcançá-lo, o que significa dizer que, o fazer era orientado pela ideia da obra concluída e pelo critério de durabilidade no mundo, ou seja, o princípio que orientava a produção era o *eídos* – εἶδος⁴², a forma. Contudo, ao enfatizar o conceito de processo, a era moderna põe em xeque o interesse nas próprias coisas, transcendendo, então, a mentalidade do *homo faber*, para o qual o meio tornou-se mais importante que o fim. Nesse sentido, “os processos, portanto, e não as ideias, os modelos e as formas das coisas a serem criadas, tornam-se na era moderna os guias das atividades de produzir e fabricar, que são as atividades do *homo faber*” (Arendt, 2013, p. 375).

A partir de então, as atividades do *homo faber* deixaram de ser orientadas pelo princípio da *forma* em virtude da ênfase no processo, o qual tendera a tornar-se cada vez mais automático e preponderante, destituindo os caracteres de durabilidade e permanência da obra. Diante disso, “nenhuma outra capacidade tinha tanto a perder com a moderna alienação do mundo e a promoção da introspecção a um expediente onipotente para a conquista da natureza quanto aquelas faculdades voltadas basicamente para a construção de um mundo e a produção de coisas mundanas” (Arendt, 2013, p. 384), pois o princípio da utilidade, que é a máxima do *homo faber*, pressupõe a existência de um mundo de objetos de uso e, uma vez abalada a confiança do homem no mundo como espaço durável de referência e permanência, desconfiança evidenciada pela introspecção, o princípio da utilidade entra em declínio, tendo em vista que este tornara-se secundário em detrimento do processo. Isso significa dizer que as coisas passaram a ser concebidas não do ponto de vista da utilidade, mas como resultados incidentais do processo de produção. Assim, o *homo faber* perdeu o valor de referência de suas atividades, o que acabou levando-o à queda.

Essa radical perda de valores dentro do limitado sistema de referência do *homo faber* ocorre quase automaticamente assim que ele se define não como o produtor de objetos e construtor do artifício humano que incidentalmente inventa ferramentas, mas se considera primordialmente como fazedor de ferramentas e “especialmente (um produtor) de ferramentas para fazer ferramentas”, que só incidentalmente também produz coisas. De qualquer modo, caso se aplique nesse contexto o princípio da utilidade, ele se refere basicamente não a objetos de uso, e não ao uso, mas ao processo de produção. Agora, tudo o que ajuda a estimular a produtividade e alivia a dor e o esforço torna-se útil. Em outras palavras, o padrão último de medida não é de forma

⁴² Este conceito grego diz respeito ao “aspecto exterior de uma coisa, forma, figura, forma imaterial conhecida somente pelo intelecto, essência, ideia” (Coêlho, 2009, p. 7).

alguma a utilidade e o uso, mas a “felicidade”, isto é, a quantidade de dor e de prazer experimentada na produção ou no consumo das coisas (Arendt, 2013, p. 385-386).

A centralidade atribuída ao processo sucumbiu a suficiência do princípio da utilidade, tornando-o substituível pelo princípio da felicidade, concebido, neste contexto, como a busca pelo alívio das fadigas e sofrimentos que pudessem estar relacionados ao processo de fabricação. Este princípio orienta a conduta humana a partir da lógica do *animal laborans*, cuja existência se realiza em torno da preservação da vida e da inserção contínua no metabolismo com a natureza, visando suprir as necessidades vitais, coadunando, então, com a introspecção moderna, a qual, voltando-se para o interior do sujeito, reconhece como único dado tangível o ciclo biológico da própria vida, e não a objetividade do *mundo comum*. Assim, ocorre uma nova inversão no seio da *vita activa*, a saber, a ascensão do *animal laborans* à posição ocupada pelo *homo faber*, transformando a atividade vital, caracterizada pela repetição e pela efemeridade, na principal referência da existência humana.

A atividade do trabalho, característica do *animal laborans*, tornou-se, então, a mais alta capacidade humana e, nesse sentido, o que há de mais mortal, isto é, a vida humana, fora concebida como o bem supremo, visto que fora promovida à posição de *imortalidade* antes ocupada pelo cosmo. Embora os limites deste estudo não nos permita aprofundar na questão, é fundamental ressaltar que essa inversão ocorreu, em concordância com Arendt (2013), sob a influência cristã da *imortalidade* da vida individual. Com a ascensão da vida à posição de bem supremo, a dignidade da política fora degradada, uma vez que se sujeitara à necessidade, o que significa dizer que a vida individual ocupara o lugar da vida política. “A vida individual tornara-se parte do processo vital, e o necessário era apenas trabalhar, isto é, garantir a continuidade da vida de cada um e de sua família” (Arendt, 2013, p. 402).

Consoante Arendt (2013), uma sociedade de trabalhadores é uma sociedade de consumidores, pois trabalho e consumo são dois estágios do mesmo processo imposto pelas necessidades da vida. A questão inerente à sociedade de consumidores é que quase todas as atividades humanas foram reduzidas “ao denominador comum de assegurar as coisas necessárias à vida e de produzi-las em abundância” (Arendt, 2013, p. 157), pois o *animal laborans* cultiva a economia de desperdícios, segundo a qual as coisas são devoradas e descartadas quase no mesmo instante em que aparecem no mundo, portanto, o tempo excedente do *animal laborans* é empregado no consumo. A emancipação do trabalho equivale ao recuo do espaço político e, por conseguinte, da liberdade, visto que uma sociedade baseada no trabalho e no consumo se caracteriza pela uniformidade que se manifesta em conformidade, o

que é decorrente da unificação antipolítica do comum que, em sua gênese, é “considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista” (Arendt, 2022, p. 105).

A conformidade corresponde ao desaparecimento da pluralidade, que é a condição existencial da experiência humana e o fundamento do espaço político, que diz respeito ao fato de que somos iguais como seres humanos e, ao mesmo tempo, distintos como seres únicos, pois, a pluralidade é um conjunto de singularidades. Essa tensão entre igualdade e diferença possibilita a ação e o discurso, ou seja, a política no sentido arendtiano, que consiste em um espaço em que os homens aparecem uns para os outros demonstrando sua singularidade, sendo capazes de iniciar algo novo e de assumir a responsabilidade pelo mundo.

A realidade do domínio público depende da presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mundo comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode jamais ser concebido. Pois, embora o mundo comum seja o local de reunião de todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes posições, e, assim como se dá com dois objetos, o lugar de um não pode coincidir com o de outro. A importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É esse o significado da vida pública [...]. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, em uma variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem identidade na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo comum aparecer real e fidedignamente (Arendt, 2013, p. 70).

A conformidade concerne à perda do *mundo comum*, portanto, “quando os interesses vitais se impõem, não sobra espaço para o mundo e não há mais liberdade” (Almeida, 2009, p. 56). A ação, concebida como a principal forma de relação humana, é substituída pelo comportamento que, sustentando o conformismo inerente à sociedade moderna, oriunda da diluição dos limites entre o domínio público e o domínio privado, e cuja igualdade é baseada na anulação da diferença, reduz o homem ao nível de um animal comportado e condicionado, uma vez que admite somente um único interesse e um único ponto de vista. “Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária” (Arendt, 2013, p. 49). Nessa conjuntura, é instituída a sociedade de massas, a qual é definida como “aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros, mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles” (Arendt, 2022, p. 153).

Em concordância com Arendt (2022), o homem da massa é solitário e adaptável, pois a sua capacidade de consumo é aliada à incapacidade para julgar ou distinguir, ele é egocêntrico e sujeito à alienação do mundo, assim, a sociedade de massas é “composta por indivíduos isolados que não tomam decisões sobre o mundo nem assumem responsabilidade por ele, mas apenas funcionam no grande processo de produção e consumo” (Almeida, 2009, p. 38). Nessa tecitura, tudo o que constitui a realidade humana é impelido a comprovar e atestar, constantemente, a sua utilidade e validade para que não venha a ser descartado, portanto, à educação, não basta iniciar o humano no mundo comum. É preciso que se afirme como um elemento funcional capaz de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, sobretudo, no que se refere à produtividade, cujo objetivo primordial é (de)formar profissionais competentes e flexíveis bem como cidadãos obedientes às normativas do comportamento social.

Diante disso, é urgente indagar o sentido da educação e da formação, o que implica em uma reflexão sobre o lugar que a escola – como instituição por excelência da atividade educativa – tem ocupado nesta sociedade. Em um contexto marcado pela ascensão da lógica produtivista e instrumental, pela dissolução do espaço público e pela crescente conformidade em detrimento da pluralidade, a educação e, por conseguinte, a escola, correm o risco de transformarem-se em instrumentos de adaptação e reprodução social, submetendo o sentido formativo a imperativos externos, como a eficiência, o desempenho e a utilidade. A educação torna-se um mecanismo de preparação para o mercado de trabalho e para o desempenho de funções na sociedade, perdendo o seu sentido de mediação entre o *novo* e o *velho* e de assumência do compromisso e da responsabilidade pelo *mundo comum* como um espaço político no qual a liberdade se institui como uma potência renovadora.

Em contrapartida, buscar o sentido da educação e da formação como exercício da autonomia, bem como interrogar o lugar da escola, é um movimento que as instituem como espaços de afirmação da pluralidade e da liberdade humanas e, por conseguinte, de resistência à conformação. A formação transcende a transmissão de conteúdos ou normas de comportamento social, visto que é o cultivo da possibilidade de iniciar algo novo, é abertura ao mundo, constituindo-se como um exercício vivo de busca que se contrapõe ao adestramento para o desempenho.

Formar não é adaptar alguém a um parâmetro, a um padrão de comportamento, de mentalidade, etc. Formar é deixar-ser a autoconstituição da identidade do outro. É deixar o outro ser outro; é deixar que ele venha a ser o que ele é (realizar o seu poder ser, o projeto de sua existência, a autoconstituição de sua identidade) (Fernandes, 2020, p. 129).

A formação implica a experiência da liberdade de ser, constituindo-se como um projeto de existência em meio à pluralidade, possuindo, portanto, um sentido ético-político, pois concerne à introdução da singularidade no mundo, de modo que possa julgar, deliberar e agir no espaço comum. Trata-se do cultivo da disposição para agir no mundo com responsabilidade, abrindo-se à imprevisibilidade da ação e à irrupção do novo, tendo em vista que, fundamentada na liberdade, a formação parte do pressuposto de que o humano é um ser aberto e inacabado. Formar é educar *em e para* a liberdade de ser e agir entre outros, deliberando com autonomia e responsabilidade em lugar de simplesmente operar dentro de sistemas, obedecendo comandos e conformando-se ao existente.

A submissão aos imperativos da conformação corresponde à renúncia do juízo, ou seja, é um impedimento ao exercício da faculdade de julgar, em favor da repetição de padrões associados à lógica da produção e do consumo para a manutenção da vida, os quais são intrínsecos à racionalidade do *homo faber* e do *animal laborans*. No ensaio “A crise na cultura: sua importância social e política”, Arendt, partindo da investigação sobre a relação entre sociedade de massas e cultura, propõe uma reflexão sobre o juízo, relacionando-o ao mundo público e político, demonstrando, portanto, sua contraposição ao princípio da conformação e à mentalidade do *homo faber* e do *animal laborans*. Em vista disso, Arendt (2022) discute a gênese do conceito de cultura, estabelecendo um diálogo com os romanos e com os gregos, buscando as inter-relações e as contradições entre cultura e política, no seio das quais surge o que para nós, modernos, constitui o princípio da faculdade de julgar, fundamentando-a, no contexto da era moderna, na leitura kantiana.

Arendt (2022) considera que uma discussão sobre a cultura deve principiar com o fenômeno da arte, visto que as obras de arte são objetos culturais por excelência. No entanto, ressalta que, não obstante cultura e arte estejam inter-relacionadas, tais fenômenos não são a mesma coisa. O conceito e o significado da palavra cultura são de origem romana que, em sua gênese, consiste no cuidado com o mundo, no relacionamento do homem com as coisas do mundo, contrapondo-se à concepção do homem como senhor da natureza. Nesse âmbito, a cultura possui dois sentidos fundamentais que perdura ao longo do tempo, a saber, tornar a natureza um lugar habitável bem como cuidar dos monumentos do passado. Entretanto, Arendt (2022) enfatiza que o sentido da palavra cultura não se esgota nesses aspectos romanos, pois envolve um relacionamento com as coisas belas, isto é, uma sensibilidade à beleza, cujo amor os gregos cultivavam de modo extraordinário, embora desprezassem aqueles que produziam o belo.

Em concordância com Arendt (2022), o desprezo e a desconfiança dos gregos em relação aos artistas surgiram de considerações políticas, uma vez que a fabricação e a produção artística não pertencem ao âmbito político, o qual, para os gregos, os diferenciavam dos bárbaros e determinava os limites ao amor à sabedoria e à beleza. Nesse sentido, a distinção era tanto política como cultural, pois caracterizava o modo do homem relacionar-se com as coisas do mundo. Dessa desconfiança do político com o artista e do artista com o político, emerge o conflito entre arte e política, porém, a questão é que este conflito não se estende àquilo que se origina da produção artística, visto que, assim como as atividades políticas por excelência – a ação e o discurso –, o que resulta da produção artística também requer um espaço público à realização de seu ser próprio, que é a aparição. Portanto, arte e política são fenômenos do mundo público, cuja inter-relação é demonstrada pela cultura.

Em termos gerais, a cultura indica que o domínio público, que é politicamente assegurado por homens de ação, oferece seu espaço de aparição àquelas coisas cuja essência é aparecer e ser belas. Em outras palavras, cultura indica que arte e política, não obstante seus conflitos e tensões, se inter-relacionam e até são dependentes (Arendt, 2022, p. 311).

As coisas belas, mesmo que sejam criadas no âmbito da mentalidade do *homo faber*, isto é, a partir da categoria de meios e fins que resulta em uma obra, devem a sua existência ao mundo público que é politicamente assegurado por homens de ação, o que significa dizer que, iluminadas pela publicidade do domínio comum e político, o que está em questão não é a utilidade, mas o ser mesmo das coisas belas que possibilita a *imortalidade* potencial ao mundo humano, aliviando a existência da perenidade. Nesse sentido, o cuidado com o mundo que se constitui de coisas inúteis é fundamental, o que implica educar e formar humanos que sejam capazes de transcender a concepção de sua relação com o mundo baseada na utilidade e na funcionalidade, orientando-se pelo critério da beleza, o qual requer discernimento.

Esse modo de educar é, segundo Arendt (2022), a possibilidade de mediação entre o conflito do artista e o homem de ação e, uma vez que o critério da beleza implica a capacidade de fazer distinções e escolhas, essa formação se faz como exercício da autonomia e da liberdade. Para indicar os critérios distintivos, a autora emprega o termo *gosto*, justificando-o pela falta de outra palavra para tais indicações e também por sua reflexão sobre o *gosto* e, por conseguinte, sobre o juízo, estar fundamentada na leitura kantiana. Nesse contexto, Arendt (2022) concebe que o *gosto*, que é uma atividade cultural por excelência, está entre as principais faculdades políticas do homem, conceituando-o como “a capacidade política que verdadeiramente humaniza o belo e cria uma cultura” (Arendt, 2022, p. 318).

Segundo a leitura arendtiana, Kant descobriu o fenômeno do juízo ao examinar o fenômeno do gosto, cuja atividade “decide como esse mundo, independentemente de sua utilidade e dos interesses vitais que tenhamos nele, deverá parecer e soar o que os homens verão e ouvirão nele” (Arendt, 2022, p. 315). O gosto é um juízo que decide a aparência e a temporalidade do mundo, de modo que o seu julgamento impõe limites contra a imoderação. Nessa conjuntura, Arendt (2022) concebe a capacidade de julgar como uma faculdade especificamente política, visto que permite ao homem, como ser político, orientar-se no domínio público. O juízo depende, portanto, da presença de outros, constituindo-se como um modo de pensar no qual não basta estar em consonância consigo mesmo, mas é preciso considerar o pensar dos outros que compõem o *mundo comum*, revelando uma disposição para relacionar-se com o mundo a partir de um ponto de vista ampliado.

Julgar é uma forma de ser e estar *no mundo e para o mundo* com responsabilidade, pois é um exercício reflexivo que consiste em pensar a partir da perspectiva dos outros, ou seja, é uma escolha que se realiza em comunicação antecipada com o *mundo comum*, constituindo-se como uma dimensão ético-política na formação. “O julgamento é uma, se não a mais importante atividade que ocorre esse ‘compartilhar o mundo’” (Arendt, 2022, p. 314). Nesse sentido, é primordial aprender a exercitar livremente a faculdade de julgar, renunciando à obediência irrefletida e à conformação ao que está dado. O juízo é o exercício da liberdade de pensamento contra os automatismos, preceitos e fórmulas, os quais, segundo Kant (1985), são os grilhões quem mantém o homem na perpétua *menoridade* que, por sua vez, diz respeito à “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 1985, p. 101).

A *saída da menoridade*, conceituada por Kant (1985) como *esclarecimento*, é a decisão humana de pensar por si próprio, de modo que o humano seja capaz de discernir, avaliar e escolher com base em critérios próprios e, ao mesmo tempo, em diálogo com o mundo comum, tornando-se inteiramente responsável por suas decisões. Diz respeito à constituição da autonomia, conceito de origem grega, *autonomía* – *αὐτονομία*, que significa “independência, permanente criação de si, ao dar a si mesmo as normas e a lei de sua existência, sabendo-se autor delas e, portanto, recusando qualquer heteronomia, ou seja, a possibilidade de que elas possam vir de fora, prontas, acabadas e permanentes, estabelecidas por uma razão imutável” (Coelho, 2009, p. 5)⁴³. A autonomia é a capacidade de agir segundo o princípio da legislatura

⁴³ *Autonomía* - *αὐτονομία* é um conceito que se origina com a junção de dois conceitos, a saber, *autós* - *αὐτός*, cujo significado é “ele, ele mesmo, de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente” (Coelho, 2009, p. 4) e *nómos* – *νόμος*, que significa “uso, costume, norma, lei, realidade não-natural, mas criada pelos homens” (Coelho, 2009, p. 15).

que, em concordância com a leitura kantiana de Arendt (2022), baseia-se na necessidade de harmonia do pensamento racional com aquele que o concebeu, ou seja, indica o movimento de harmonização do pensamento livremente concebido com o seu autor que é, ao mesmo tempo, agente. Outrossim, a autonomia ou o *esclarecimento* é possível somente *entre* homens, visto que implica em “fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (Kant, 1985, p. 104), exigindo, portanto, a liberdade, não como uma disposição interior arbitrária, mas como a razão de ser da política, que se realiza *entre* homens. O sujeito autônomo é livre porque é legislador de sua própria conduta.

A autonomia não é algo espontâneo, ao contrário, exige formação, assim, não se constitui em um único ato, porém, é um movimento contínuo de ruptura com o instituído. O próprio Kant (1985) afirma que a passagem à *maioridade* é difícil e demonstra essa dificuldade por meio da metáfora do aprendizado de andar pelas próprias, sem a tutela de outrem: não é possível aprender a andar sozinho sem passar pela experiência das quedas. A *saída da menoridade* é uma decisão que requer coragem! Nesse sentido, a educação é fundamental à formação do sujeito autônomo, tendo em vista que a constituição da autonomia não é apenas um ato individual, mas consiste na decisão ético-política de tornar-se responsável pelo *mundo comum*.

A educação, que tem como objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas, é parte do trabalho de emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização e da superficialidade dos saberes pretensamente críticos e de tudo o que é estreito, limitado e reducionista; [...] Essa passagem da esfera da natureza, das necessidades, das carências e das particularidades à esfera da cultura, da autonomia, da liberdade e da universalidade, ou seja, esse emergir do humano em cada um dos envolvidos no trabalho de formação, supõe a superação das imposições exteriores do mundo natural e da sociedade (Coelho e Guimarães, 2012, p. 328-329).

Pensar por si mesmo implica liberar-se dos preconceitos e de toda espécie de discurso instituído, isto é, discurso fixo e predeterminado, que suprime qualquer possibilidade do falar e agir *entre* homens, fazendo retrain o espaço de autonomia e liberdade. Um exemplo desse tipo de discurso é conceituado por Chauí (2014) como discurso competente, que é “aquele no qual a *linguagem* sofre uma *restrição* que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (Chauí, 2014, p. 19, grifos nossos). A restrição da linguagem é uma restrição à experiência humana de relacionar-se com o mundo, pois a linguagem é o fio condutor do relacionamento do homem com as coisas, no sentido de descobri-las, de buscar o seu ser mesmo (Fernandes, 2016, 2020).

Assim, o discurso competente é um discurso instituído porque nele não há a força inaugural, a força instituinte originária de descobrimento do ser, ou seja, o homem é privado de buscar o real à medida em que este é predeterminado e erigido como uma estrutura imutável.

Uma vez que o discurso da competência diz respeito ao desaparecimento da experiência de ser humano *no* mundo e *para* o mundo, ele corresponde à perda da natalidade, visto que impede o encontro intergeracional “entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (Almeida, 2009, p. 15). No discurso competente, tudo está posto, não há lugar para o surgimento da novidade, portanto, não há lugar à ação, à autonomia, à liberdade, em suma, não há lugar para a formação. *Nele* e *por* ele, se dá a conformação, pois, tendo definido previamente o seu conteúdo e *forma*, a possibilidade do livre exercício do pensamento é sufocada. Em concordância com Chauí (2014), nesta modalidade de discurso os interlocutores são autorizados segundo o critério da competência, determinando *quem* pode e *sobre* o *que* pode falar, assim como *quem* deve ouvir, inexistindo, então, a constituição de ideias *entre* homens na tecitura do real em favor de ideias antecipadas *sobre* homens e *sobre* o real.

Em contrapartida, a formação pressupõe o firmamento de relações existenciais mediadas pelo saber que, concebido como criação humana histórico-social, “é relação de busca, interrogação, convivência com o significado do real e do imaginário, com o ser mesmo dos objetos e do homem, que se constitui na e pela autonomia e liberdade. Não sendo de ninguém, é permanente provocação, busca de sentido e da gênese” (Coêlho, 2012a, p. 71). A formação é contestação do que está dado, visto que é instituinte e, assim como questiona o real, não admite o homem como um ser acabado. É busca pelo *vir a ser*, que é sempre uma potência renovadora de mundo e do fôlego da existência. Nesse sentido, a formação é a defesa primordial de educadores e educandos que, diariamente, resistem à conformação *por amor ao mundo* e que buscam a educação orientada pelo princípio da dignidade humana de *ser* e *existir* em qualquer tempo e espaço, bem como a afirmação da escola como lugar instituinte.

Como movimento de busca, a formação é resistência à instrumentalização do mundo e da existência, a qual concebe todas as coisas com base na categoria de meios e fins e que orienta-se pela obtenção da vantagem individual, pois todos foram compelidos à luta pela sobrevivência que, nesse contexto de supremacia da funcionalização, não diz respeito ao “transcender-se no próprio movimento da vida, potencializando o seu próprio viver, elevando-se em potência criadora, em sua liberdade criativa” (Fernandes, 2012, p. 40), mas à superação das precárias condições que estão abaixo do bem viver. Se o humano é subsumido às necessidades vitais,

difícilmente haverá fôlego para buscar a potência humanizadora e assumir o que Kant (1985) conceituou como a vocação de pensar por si próprio.

Regida pelo critério da utilidade, a educação e, por conseguinte, a escola, são concebidas como meios para alcançar objetivos e metas que desumanizam a existência, uma vez que são impostos pela lógica da produção e do consumo. O saber deixa de ser provocação, é transformado em coisa, realidade acabada, mercadoria a ser consumida, desaparecendo, portanto, quase no mesmo instante em que passa a existir. Assim instituído, o saber dispensa a relação de busca e o empenho necessário, uma vez que assume a cronologia da produção, a qual se realiza em função da rapidez e eficiência (Coelho, 2012a). Nesse sentido, não há lugar à autoridade do professor e nem à constituição da autonomia do estudante, porque na produção em série não cabe uma relação viva, responsável e comprometida com o mundo.

Utilizando, ou não, tecnologia avançada, as aulas, então, mais parecem filmes repetidos nas várias turmas, por longo tempo e *sempre do mesmo jeito*. Por mais que variem os assuntos e os recursos didáticos, o que aí se vê são informações, verdades acabadas e conteúdo transmitido aos alunos como marmiteira requentada. As ideias seriam guias da ação, sendo seu valor determinado pelo sucesso desta, por sua instrumentalidade. Convertido em consumidor de informações e ideias, o aluno, às vezes, se sente no direito de definir o que deseja estudar, fazer e ouvir do professor, o *produto* e a duração do que pretende adquirir e consumir, negando a dimensão intelectual e formativa do trabalho docente, da escola e da universidade. [...] Visões equivocadas confundem o saber com dados empíricos, muitas vezes desconexos, a serem constatados e transmitidos aos alunos que teriam a mente preenchida pela absorção desses conteúdos. O saber, entretanto, supõe leitura, escrita, disciplina, esforço, dedicação; numa palavra, iniciar o aluno leitor, o estudante, aquele que estuda, na compreensão do mundo físico e humano, da vida em comum e pessoal, dos direitos e deveres de todos para o que é comum, o que a todos pertence e do qual todos participam (Coelho, 2012a, p. 70, grifos originais).

Em nome da facilidade e da rapidez, o sentido da educação e da formação é degradado, pois, em lugar da iniciação dos estudantes ao mundo, tem-se o estímulo à competição que, na escola, por exemplo, pode manifestar-se com a exposição de cartazes em todas as paredes com as melhores notas nas avaliações externas ou premiações em dinheiro às instituições que elevarem os seus índices⁴⁴. Nessa conjuntura, professores e alunos são mutuamente adestrados para atender às demandas do mercado, o que significa dizer que na vigência do treinamento, o ensinar deixa de ser um encontro de liberdades, uma relação existencial entre aprendizes, “entre

⁴⁴ A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) aprovou, em 09 de agosto de 2021, a lei nº 21.073, que “cria o incentivo à alfabetização, destinado a *premiar* as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização – IDEGO-Alfa* e no *Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO*” (Goiás, 2021, grifo nosso).

alguém que, na maturação da experiência do aprender, de repente, se tornou mestre e alguém que ama, quer, busca o aprender” (Fernandes, 2012, p. 38).

Diante disso, pensar o sentido da educação e da formação como exercício da autonomia é uma possibilidade de romper com essa lógica que desumaniza o homem e instrumentaliza sua relação com o mundo e consigo mesmo. Não se trata, aqui, de fixar diretrizes ou comandos que indiquem *como* realizar a educação e a formação, ou *como*, de fato, *efetivar* essa ruptura, o que em si, é uma contradição em termos, mas de provocar o pensamento no sentido de questionar o que está posto, isto é, “pôr a questão da natureza, do sentido e da razão de ser da educação e da escola” (Coêlho, 2012b, p. 20). Buscar a força instituinte, o ser mesmo daquilo que é, contrapõe-se ao discurso competente, cuja eficácia depende da incompetência dos homens como sujeitos políticos (Chauí, 2014), o que em termos arendtianos corresponde à anulação da natalidade, isto é, da possibilidade de *ser e agir* a partir do princípio da liberdade, a qual surge *entre* homens.

Segundo Chauí (2014), o discurso competente é baseado na burocratização e na ideia de organização, de modo que esta última é o fundamento da primeira. A autora conceitua a ideia de organização como “existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até à esfera da produção cultural” (Chauí, 2014, p. 20), ou seja, a racionalidade da organização é um princípio normativo que generaliza os fenômenos histórico-sociais, tendo em vista que destitui as suas respectivas razões de ser, controlando e determinando o relacionamento do homem com o mundo por meio da equivalência e segundo o critério da instrumentalidade. A organização

é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ou seja, não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações, isto é, estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle, competição e sucesso (Chauí, 2021a, p. 9).

A organização não admite imprevisibilidade, por conseguinte, também não admite a ação e a liberdade, não havendo, então, espaço para o novo, mas apenas a reprodução da ordem vigente. Como um sistema universal de equivalências, a organização não é um fenômeno restrito, característico de determinadas instituições e localidades, porém, é algo de maior

complexidade, pois reflete as concepções de homem e mundo, constituindo-se, portanto, como um projeto de existência. Chauí (2021a) afirma que a organização, regida pelas ideias de administração ou gestão, é o núcleo do neoliberalismo⁴⁵, um projeto econômico e político que, em síntese, define-se “como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos” (Chauí, 2021a, p. 8). Uma vez que o mercado é a racionalidade sócio-política, as instituições sociais são definidas por um tipo específico de organização, a saber, a empresa. Assim, “a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, a igreja é uma empresa, o centro cultural é uma empresa e o próprio Estado é concebido como empresa” (Chauí, 2021a, p. 10).

Concebida como empresa, a escola perde-se como instituição da formação por excelência, pois, orientada pelo princípio do mercado, prima pelos resultados em defesa dos interesses econômicos. Nessa conjuntura, não se educa *em* liberdade e *para* a liberdade, porém, educa-se para o sucesso, para o mercado de trabalho, para a prosperidade financeira, em suma, para o ganho individual. “No mundo neoliberal o saber, os livros, os cursos e a formação são reduzidos a mercadorias, a capital humano; o que deve ser dito ou silenciado, a verdade, a mentira, a imagem das instituições, a honra e a dignidade das pessoas são submetidas à lógica da competição” (Coelho, 2012b, p. 21-22). Quanto mais busca a liberdade individual, tanto menos o humano é livre, visto afastar-se da possibilidade de ser *entre*.

Tendo em vista que o discurso da *organização* é instituído segundo a competência, este é uma ideologia, isto é, “um corpo sistemático de representações e normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e agir” (Chauí, 2014, p.15), caracterizando-se pela incorporação e consumo das ideias que perderam a sua força instituinte. A ideologia é uma estratégia, pois, em concordância com Chauí (2014), é um discurso lacunar que nunca pode dizer tudo até o fim, cuja validade é garantida justamente pelos termos ausentes, portanto, o discurso ideológico não diz *o que é*. A ideologia é uma forma de naturalização do social, apresentando normas e práticas históricas

⁴⁵ “O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça para se opor contra o surgimento do Estado de Bem-Estar Social, no qual o Estado regulamenta a economia e o mercado e dirige os fundos públicos para os direitos sociais dos trabalhadores (salário desemprego, salário família, férias, moradia, saúde e educação). Esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o Estado de Bem-Estar Social afirmando que esse tipo de Estado destruíria a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade. Essas ideias permaneceram como letra morta até a crise capitalista do início dos anos 1970, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. O grupo de neoliberais passou a ser ouvido com respeito por que oferecia a suposta explicação para a crise: esta, diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis” (Chauí, 2021a, p. 8).

como verdades inquestionáveis, assim, é um discurso que apaga as diferenças, suprime os conflitos e busca coincidir com a realidade. Nela, os sujeitos estão nas ideias, o que significa dizer que estas os determinam.

Determinando os sujeitos por meio de ideias que se apresentam como naturais e espontâneas, a ideologia é um impedimento à constituição da autonomia, visto que a naturalização ideológica transforma a realidade social em destino, impossibilitando a interrogação do presente. Os sujeitos não reconhecem a gênese histórica e social das ideias, mas se identificam com elas, interiorizando normas e adaptando-se ao real, de modo que estruturas historicamente sociais, como as desigualdades socioeconômicas, são tomadas como realidades naturais ou necessárias. Nesse sentido, a educação deixa de ser um espaço de autonomia e liberdade, tornando-se um mecanismo de integração passiva à ordem vigente, ou seja, a formação é deslocada à adaptação funcional.

Outro elemento da ideologia que se contrapõe à autonomia é a passagem do *discurso de* para o *discurso sobre*, assim, a ideologia instituída no discurso competente silencia o discurso *da* educação. Nesse contexto, Chauí (2014, 2016), provoca-nos a pensar: quem é competente para falar *sobre* a educação? Os professores? Os estudantes? À essa pergunta, a autora aponta para “a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo” (Chauí, 2016, p. 249). Regida e determinada pelo discurso do burocrata, do especialista, a educação é silenciada, perdendo o seu sentido formativo e político, uma vez que, em lugar de ver com os olhos do pensamento, passa a ver com o monóculo do burocrata que, assim como Eichmann⁴⁶, apenas cumpre ordens, atestando, por meio da obediência, a competência para ocupar o cargo e a excelência em desempenhar sua função.

Buscar a autonomia é, pois, resistir à dissimulação do real, é assumir a liberdade como condição da existência humana e, com coragem, assumir o perigo de ver e caminhar com as próprias pernas pela totalidade do real, expondo-se ao risco e pondo “em jogo o ganhar-se ou o perder-se de si mesmo. Na existência humana, o perigo irrompe como um *kairós* de provação, de dificuldade, de necessidade, de aperto. [...] Mas, o perigo não só ameaça. Ele também alerta para a necessidade de uma mudança [...] no próprio ser do homem” (Fernandes, 2016, p. 69). É na autoconstituição pela educação no *espaço-entre*, no *mundo comum*, que se lhe abre, ao

⁴⁶ Ver capítulo 2 desta dissertação, especialmente o intervalo das páginas 69 e 75.

humano, a possibilidade de uma virada no seu *ser-pensar*, ou seja, “um girar do olhar num outro sentido, uma autêntica *periagogé*” (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 330).

Concebida no pensamento arendtiano, a autonomia é *pensar sem corrimãos* e, tornando-se contestador mediante a nudez das máscaras sociais e individuais e, ao mesmo tempo, assumindo o peso das iniciativas nos próprios ombros, permitir-se ser visitado pela liberdade, que só aparece em um espaço público. Assim, “a cada refeição que fazemos juntos, a liberdade é convidada a sentar-se. A cadeira permanece vazia, mas o lugar está posto” (Char *apud* Arendt, 2022, p. 47). É na constituição da autonomia que se torna possível assumir a liberdade, não a pseudoliberalidade neoliberal, mas a liberdade de iniciar algo novo, fazer a crítica, ou seja, *ver o que é*, e agir politicamente em meio à pluralidade. A educação, que não se confunde com a política, possui um sentido político.

Trata-se, pois, de formar seres racionais e livres que possam pensar e agir de modo diferente uns dos outros, à luz de um “pro-jeto” de existência sociopolítica e pessoal fundado na liberdade, na criação de direitos, na igualdade, na justiça, na humanização de todos os homens e mulheres. Pessoas que assumam lucidamente o trabalho, o prazer e o risco de pensar e de contestar a realidade existente, de criar realidades que não existem, mas são exigidas pela história, pela liberdade e pela ética (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 334).

Educar é, ao mesmo tempo, confrontar o mundo e assumir a responsabilidade por ele, é um convite contínuo à liberdade, concebida não como uma posse individual, porém, uma condição que se realiza apenas *entre*, no mundo compartilhado. Não se trata, portanto, de aderir ao mundo, conformando-se a ele e interiorizando, servilmente, as normas que o regem. Todavia, consiste em insistir no aberto da existência, ou seja, pôr-se em busca de “realizar o caráter extático de seu ser, o seu existir, no sentido literal de *ek-sistir*: estar fora” (Fernandes, 2016, p. 61). A potência humana do homem não está no seu interior, não é uma condição inata ou um órgão de seu corpo. Está fora, *no* mundo, não como objeto tangível e tampouco, como mercadoria a ser consumida, mas na disposição de ser *entre*, na *com-vivência* em meio à pluralidade, no enfrentamento ético dos conflitos e na assunção das diferenças constitutivas e constituintes da existência. Diante disso, é preciso pensar e questionar, continuamente, os imperativos que regem o mundo humano, lançar-se ao desafio de ver com os olhos do pensamento, os quais buscam não a utilidade, mas a gênese e o sentido. “Pensar é [...] precisar sempre interrogar seu sentido e gênese; [...] Criar conceitos, buscar compreender o significado do mundo, do homem e suas obras, da vida coletiva, das palavras, dos termos, dos textos, do dito e do escrito” (Coêlho, 2012a, p. 72).

Em contrapartida, concebida para atender aos interesses do mercado, a educação, bem como a escola, perde a força instituinte e tornam-se realidades instituídas para o bom funcionamento da sociedade. O que se busca, nesse contexto, são a produtividade e a eficácia segundo o critério da utilidade, de modo que a formação é auferida pelos resultados. Daí a primazia conferida às avaliações em larga escala, à padronização do currículo e à burocratização e conseqüente banalização do trabalho docente que, subsumido pela instrumentalidade e pela produtividade, perde a sua dimensão intelectual⁴⁷. Engolfada pelos interesses econômicos, a educação é reduzida a um processo de capacitação para o mercado, transformando-se em um instrumento para a obtenção de lucro, no qual o movimento do pensamento é dispensado, visto que é improdutivo.

Nesse contexto de crescente instrumentalização, não há, na educação e na escola, lugar para o convívio com a obra de cultura que, não se dando por finalizada, precisa ser constantemente retomada (Coelho, 2012a). A leitura realiza-se com o objetivo de localizar informações explícitas no texto, assim, não pensa os conceitos, não interroga o sentido e não põe questões. A escrita torna-se mera cópia, retirando-lhe a dimensão criadora e crítica, os cálculos são transformados em operações descontextualizadas e, assim, os saberes da humanidade são, continuamente, reduzidos a informações. Outrossim, há uma tendência em reduzir o lugar das humanidades na educação, pois estas não atendem às demandas imediatas do mercado.

À medida que o valor maior é o indivíduo, a instrumentalização da existência pessoal e coletiva, a eficiência, o dinheiro e tudo que a ele se associa; parece não haver lugar para o homem e suas criações, as letras, as artes, a reflexão, a filosofia, a coisa pública, o que *é de todos*, o que implica e aprofunda horizontes e *faz ser*, afirma a dimensão do futuro e da esperança, a não ser quando tudo isso se torna *meio para* se ganhar mais dinheiro (Coelho, 2012b, p. 22, grifos originais).

Submetida às exigências do mercado, esvazia-se o sentido político da educação, tendo em vista o descompromisso com a formação, o que implica na transformação do pensamento e da cultura em informações úteis para atender ao pressuposto funcional da educação, que destitui a sua dimensão formativa. Essa tendência é radicalizada com a marginalização das

⁴⁷ “O professor é aquele que envolve o estudante, desafia-o à aventura intelectual, ao risco de assumir-se em processo de aprender. Nessa prática educativa a relação se dá entre professor, estudantes e o saber, a aula é trabalho intelectual que nega a repetição, a memorização ou o bate-papo esvaziado, é exercício de reflexão, de pensamento rumo à constituição e criação da cultura, da formação de seres humanos coerentes, prudentes, sensatos, autônomos e partícipes da vida coletiva. Nessa relação entre humanos, professor e estudantes, o que move e permeia as ações é a busca pelo saber, que se dá na convivência amistosa e recíproca” (Almeida, 2019, p. 145).

humanidades, consideradas supérfluas diante dos interesses mercadológicos. Nussbaum (2015) provoca-nos a pensar a respeito desse fenômeno, afirmando que o desaparecimento das humanidades em todos os níveis curriculares em favor da implementação de cursos técnicos, compromete a democracia, cuja base são o respeito e a consideração, os quais, por sua vez, implicam reconhecer o outro como ser humano e não como objeto. “Portanto, produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais” (Nussbaum, 2015, p. 15).

Mas, o que é uma democracia? Em concordância com Chauí (2021a, 2021b), a democracia não é apenas um regime político, mas é uma forma de sociedade que se define como sociedade democrática. A autora discute alguns aspectos que caracterizam a democracia, a saber, que o seu fundamento é a criação de direitos, os quais surgem segundo o princípio da dignidade da vida humana. A democracia é uma forma de vida social que se define pelo princípio da isonomia, isto é, igualdade de direitos, tendo em vista que todos são iguais perante a lei; define-se também pelo princípio da isegoria⁴⁸, que se refere à liberdade de expressão, ao direito à fala, ao debate público. Na democracia, todos são iguais porque são livres e participam na constituição das leis e na instituição de direitos, ademais, o poder está sempre vazio, visto que é a sociedade que o detém, assim, este não se identifica com o governante, pois não é uma posse privada. Por fim, outra característica fundamental é que, ao contrário dos regimes políticos que visam silenciar os conflitos em defesa de uma suposta harmonia, a democracia reconhece o conflito como elemento constitutivo, ou seja, em uma democracia não há consenso, uma vez que o conflito é legítimo e necessário.

[A democracia] é a forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver porque, a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação. A palavra democracia vem do grego, composta de dois vocábulos: *demos* (o povo) e *krátos* (o poder). Como poder popular, a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos. Sabemos que, nas sociedades de classes, o povo, na qualidade de governante, não é a totalidade das classes nem da população, mas a classe dominante, que, por meio do voto, se apresenta como *representante* de toda a sociedade para a feitura das leis, seu cumprimento e a garantia dos direitos, bem como para a direção da coisa pública. Assim, paradoxalmente, a representação política tende a legitimar privilégios e formas de exclusão política sem que isso seja percebido pela população como ilegítimo, ainda que, às vezes, possa ser percebido como insatisfatório. Como consequência, desenvolvem-se, à margem da representação política legal, ações e movimentos sociais que buscam interferir

⁴⁸ Conceito de origem grega, *isegoria* - ἰσηγορία consiste na “liberdade de falar igual para todos, liberdade de expressão própria de cada cidadão” (Coelho, 2009, p. 11).

diretamente na política, sob a forma de pressão e reivindicação. Essa forma costuma receber o nome de participação popular, sem que o seja efetivamente, uma vez que *a participação popular só será política e democrática se puder produzir as próprias leis, normas, regras e instituições que dirijam a vida sociopolítica*. Assim, a cada passo, a democracia exige a ampliação da representação pela participação, o que leva ao surgimento de novas práticas que garantam a participação como ato político efetivo, o qual aumenta a cada criação de um novo direito (Chauí, 2021b, p. 185-186, grifos originais).

Considerando, então, que a participação como ato político efetivo é primordial à razão de ser e à vitalidade da democracia, ou seja, que esta forma de vida social é uma questão de “princípio da ação engajada, compromissada com as pessoas, com os homens com os quais vivemos e convivemos” (Almeida, 2019, p. 141), é preciso afirmar a participação política como exercício da liberdade e como assunção da responsabilidade e do compromisso com o mundo comum, baseados no pressuposto da dignidade humana, cujo *sine qua non* é, em concordância com Young-Bruehl (1997), o não-conformismo social. É na possibilidade de tensionar e transformar as instituições vigentes, que se constitui a potência política de uma sociedade democrática, o que implica a liberdade de pensamento e o juízo crítico. Assim, “a educação é compreendida como compromisso com a pessoa, com os seres humanos, visando a afirmação da participação pela defesa permanente da vida justa e digna entre os homens” (Almeida, 2019, p. 141).

No entanto, subsumida pela lógica neoliberal, que privilegia o crescimento econômico e a ampliação dos interesses individuais, em detrimento da diminuição do espaço público e da instrumentalização da existência, a educação perde o compromisso com a natalidade, isto é, com a possibilidade de começar algo novo, bem como com a pluralidade. Nesse contexto, as humanidades são desprezadas “porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional” (Nussbaum, 2015, p. 23), ou seja, são descartáveis pois são improdutivas. Assim concebida, a educação busca o conformismo social, tendo em vista a necessidade de pessoas que “repetem o que o grupo diz, que se comportam e veem o mundo como burocratas dóceis” (Nussbaum, 2015, p. 24), comprometendo os ideais e os direitos fundamentais em uma democracia que, por sua vez, implicam o pensamento crítico, a contestação do instituído mediante o direito à fala e a transformação das condições de existência no domínio público.

Em contrapartida, as humanidades, como “a arte, a literatura, a cultura, a produção intelectual” (Almeida, 2019, p. 113), possibilitam pensar o não pensado, perceber o não dito, ler as entrelinhas, conceber o outro, em qualquer tempo e espaço, como humano e não como objeto. Além de não atenderem aos pressupostos econômicos, representam um risco à

manutenção da estrutura que garante o bom funcionamento da sociedade neoliberal, uma vez que provocam o pensamento e despertam o homem à *saída da menoridade*, abandonando a obediência e tornando-se um ser “atuante, crítico, ponderado e compreensivo de uma comunidade de iguais, capaz de trocar ideias com pessoas de diferentes origens baseando-se no respeito e na compreensão” (Nussbaum, 2015, p. 142).

As humanidades possibilitam pensar e buscar o que é comum, a ação política e a criação compartilhada de um mundo em que a liberdade e a pluralidade sejam experiências concretas de convivência. Possibilitam, ainda, compreender a historicidade do mundo e da existência, pondo em questão as desigualdades sociais, a discriminação às diferentes manifestações culturais, a perseguição política e religiosa, os estigmas relacionados à sexualidade ou à identidade de gênero, enfim, provoca-nos a tensionar questões complexas que, em sua grande maioria, são banalizadas e têm a sua gênese histórico-social ocultada, pondo em risco a dignidade humana, pilar de uma sociedade democrática. Partindo, então, da premissa de que a educação é constitutiva da existência, compreende-se que,

antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional. O que tem a vida humana que faz com que seja tão difícil manter instituições democráticas baseadas no respeito de todos às leis e na proteção de todos pela lei, e seja tão fácil descambar em diferentes tipos de hierarquia – ou, ainda pior, em esquemas de violento ódio grupal? Que forças levam grupos poderosos a buscar o controle e a dominação? O que faz com que as majorias tentem, de forma tão onipresente, denegrir ou estigmatizar as minorias? Sejam quais forem essas forças, é contra elas que, em última análise, a verdadeira educação pela cidadania responsável nacional e internacional deve lutar. E ela deve lutar utilizando todos os recursos da personalidade humana que ajudem a democracia a vencer a hierarquia (Nussbaum, 2015, p. 27-28).

A formação consiste no reconhecimento e na defesa da humanidade do outro, o que traz implicações ético-políticas, pois, ao educar, assume-se o compromisso com a continuidade do mundo, a qual diz respeito não apenas à sua conservação, mas à introdução do novo que, à medida em que se constitui como ser autônomo e livre, age no mundo, transformando-o. A defesa das humanidades na educação não se trata apenas de assegurar a sua presença nos currículos, mas consiste em “iniciar os estudantes no mundo da cultura” convidando-os “*a caminhar, a fazer a experiência* da leitura, da escrita, do pensamento, da descoberta, da criação, da busca do saber, da formação intelectual ampla e rigorosa; [...] É formar os estudantes no

convívio com as várias manifestações e expressões do engenho humano” (Coelho, 2012a, p. 80, grifos originais).

Concebida nesse horizonte, a formação transcende a mera transmissão de conteúdos, a adaptação e a reprodução da ordem vigente, manifestando-se como uma atitude de *amor ao mundo*, no sentido da criação contínua de “um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo” (Almeida, 2009, p. 93), ou seja, diz respeito à uma disposição de cuidado, responsabilidade e compromisso com o *mundo comum*. Esta atitude supõe reconhecê-lo não como uma posse, mas como um legado, exigindo, portanto, a introdução dos novos sem destruí-lo, sem, contudo, acomodar-se ao seu estado atual. Nesta tensão entre conservação e renovação, que é constitutiva do sentido ético-político do fenômeno educativo, as humanidades são um convite para que os estudantes possam olhar o mundo com profundidade, escutá-lo à luz da crítica e do discernimento, concebê-lo em sua historicidade e transformá-lo com responsabilidade.

É fundamental, portanto, interrogar a escola como instituição, em lugar de afirmá-la sob o primado da organização, o qual banaliza a relação do humano com o saber e, por conseguinte, com o mundo, tornando-a superficial em nome da imediatez e da conformação. Ressalta-se, aqui, que a superficialidade possui implicações éticas e políticas, como relatado por Arendt (1999) sobre Eichmann, um homem comum, mediano, obediente, um cidadão respeitador das leis, incapaz de questionar, pensar e agir por iniciativa própria: estas são algumas das características “inofensivas” de um dos responsáveis pelo extermínio do povo judeu, que operou com eficácia no interior do burocrático regime nazista. Assim, ao defender a escola como instituição, não se trata de mera alternância entre termos, porém, concerne à defesa de um projeto de existência, cujas concepções de homem e mundo são fundamentadas na constituição da autonomia e da liberdade como potências instituintes.

Educação é liberdade, é projeto existencial que se realiza constantemente, com razão, sensibilidade e ética. É ação de pensar o mundo, a ética, a realidade e toda a situação que envolve a vida humana, o real, para transformá-los, superá-los. Pensada dessa forma, a educação é reconhecimento do particular rumo ao universal, é ação contínua de busca do fim de todo ato humano, que é incessantemente a constituição do *éthos*, que pressupõe pensar o outro, pensar a grande morada humana e tudo o que envolve a vida dos humanos (Almeida, 2019, p. 137).

A educação não se reduz à escola, entretanto, pensar o sentido da educação e da formação provoca-nos a interrogar o seu sentido, pois, ela “é o tempo-espaco institucionalizado responsável pela comunicação dos conhecimentos sistematizados. Não há outra instituição que

realiza esse trabalho” (Almeida, 2019, p. 139), o que significa dizer que, em um contexto marcado por desigualdades sociais, a exemplo de nosso país, muitas vezes a escola é o primeiro e, talvez, o único lugar no qual tem-se a oportunidade de acessar determinadas obras de cultura e saberes da humanidade, como as letras, as artes, a literatura e a filosofia, por exemplo. Contudo, o que faz a escola ser o que é, como instituição por excelência da formação, não é apenas o acesso a estas obras da humanidade, mas a *forma* de relacionar-se com elas, a qual “é inerente ao ser e à existência da educação, da escola e da formação” (Coêlho, 2012a, p. 73).

A *forma* diz respeito à busca de sentido, ao trabalho retomado de pôr questões, pensar os conceitos, interrogar e dialogar com as ideias, o que não significa chegar à concordância ou ao consenso, todavia, implica a inquietação e a disposição de *ver o que é*, e, a partir disso, constituir um juízo, o que significa saber “escolher sua companhia entre homens, entre coisas e pensamentos, tanto no presente como no passado” (Arendt, 2022, p. 320). Portanto, o trabalho a ser assumido e realizado *na e pela* escola não se reduz ao método, às inovações tecnológicas ou aos recursos didáticos, visto que a educação e a formação não são traduzidas ou representadas nos resultados avaliativos. Diz respeito à uma dimensão mais complexa, pois formar não é transmitir conteúdos e certezas, ou alcançar consenso, mas criar as condições para a abertura à pluralidade de ideias e experiências, possibilitando o livre exercício do pensamento e a constituição da autonomia.

Como instituição de formação humana, a escola cultiva e ensina o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes, discentes e seres humanos em geral; supõe a compreensão da realidade e uma prática que procure realizar o que se pretende e tem sido pensado, num movimento de busca e de criação que não se completa, nem se dá por acabado, pelo contrário, sempre se retoma, não tendo como ser interrompido, pois é exigido pelo trabalho mesmo de investigar, pensar e criar (Coêlho, 2012a, p. 77).

A escola, nesse sentido, não é parte da burocracia estatal, é uma instituição que sustenta um modo de relação com o saber baseado na inquietação, no pensamento vivo, na elaboração conceitual e na concepção de mundo. Constitui-se, então, como lugar possível de ruptura com os pressupostos pragmáticos e utilitaristas, possibilitando a emancipação e a formação intelectual, esta que concerne “ao homem se tornando capaz de ler (ajuntar, colher, recolher) o que está nas entrelinhas, de permeio, latente, nos textos (texturas de significações) do real em gênese, das realizações em seus encaminhamentos, na espera do inesperado das irrupções do mistério da realidade” (Fernandes, 2020, p. 104). Ao invés de preparar os estudantes para funções ou papéis sociais predefinidos, a escola, como instituição, é lugar de cultivo à liberdade

como experiência compartilhada na constituição da autonomia, condição fundamental da vida política, contrapondo-se ao automatismo e à obediência cega.

Romper com a lógica da instrumentalização é condição indispensável à escola como instituição da formação humana, tendo em vista que esta transcende a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a preparação para o mercado de trabalho. A formação requer tempo, ou seja, é um movimento contínuo que se estende até o último dia de vida do humano, assim, não é produto a ser produzido pela escola, cujo selo de qualidade é o diploma ou o certificado de conclusão. Pensar a formação humana na escola é resistir à desumanização, a qual se manifesta na fragmentação e no funcionalismo do currículo, nas avaliações externas, cujo modelo quantitativo, padronizado e classificatório, estimula a competição e a precarização da relação entre professor e estudante, que deixa de ser o encontro de existências livres mediado pelo saber. Outrossim, a ideia de gestão representa a destituição do sentido formativo da educação e da escola, uma vez que, orientada pelo princípio da administração, o que se busca é o cumprimento de metas e indicadores de desempenho.

Enfrentar esses desafios supõe, não a reformulação de instrumentos ou a introdução de novas técnicas e metodologias, mas a interrogação da concepção de homem e mundo que se tem defendido, pois pensar a educação, a formação e a escola, é pensar um projeto de existência concernente à toda humanidade, ultrapassando fronteiras geopolíticas, atravessando o tempo e a historicidade. Daí a importância de pôr em questão o lugar que a educação ocupa no mundo, visto que esta é uma atividade pública, que se realiza no *espaço-entre*, no interstício do encontro intergeracional, possuindo, então, um sentido ético-político, uma vez que é fundamental à continuidade do mundo. Constitutiva e constituinte do homem, é *na* e *pela* educação que se lhe abre a possibilidade de pensar a existência, a qual se realiza apenas com *con-vivência*, na doação ao outro e a si mesmo, o que implica em compartilhar o mundo que, ao mesmo tempo em que une, se interpõe entre os homens. A perda desse referencial conduz à desconfiança na relação *entre* humanos e à introspecção, colocando em risco o âmbito da política e a dignidade humana.

A liberdade, condição da política, pode ser cultivada *na* e *pela* experiência do pensamento, do juízo e da pluralidade, enfim, na constituição da autonomia. Educar, nesse sentido, é formar *em* e *para* a liberdade, é assumir um compromisso com o mundo, de modo que este possa ser conservado mediante a herança de seu legado, ao mesmo tempo em que é renovado pela introdução dos recém-chegados. É nesta tensão entre o *novo* e o *velho* que o fenômeno educativo é convocado como um exercício de cuidado, de pertencimento e de

assumência da responsabilidade de ser *no* mundo e *para* o mundo. A educação é busca de transcender a morte da existência, o que não se confunde com a inevitável morte da vida.

O homem tem a morte diante de si e atrás de si. Sabe a morte, com um saber de experiência feito. O homem, enquanto mortal, já é o seu ainda-não, já vive a morte antes de findar. De fato, o homem morre continuamente, sempre de novo. Por ter que morrer um dia, morre todo o dia. Vive uma vida mortal. Ou será que se deveria dizer que morre uma morte vital? Por isso, seu ser, seu viver, seu surgir e permanecer sobre a terra, como mortal, é ocupação e preocupação, cuidado, *cura*. É nessa dinâmica da mortalidade que ele tem que nascer sempre de novo, se constituir, perfazer, dar gênese a si mesmo, configurando a sua humanidade numa fisionomia singular. O homem traz o nascimento atrás e diante de si. Por ter nascido um dia, tem que nascer todo o dia, do meio e do fundo de sua mortalidade (Fernandes, 2020, p. 136, grifo original).

A educação é lugar de gênese e recriação, em que o humano busca constituir-se no entrelaçamento da finitude da vida com a infinitude da ação. Pensá-la como formação é possibilidade de transformar o habitar do homem sobre a terra, bem como sua relação com a natureza, pois, buscando a sua potência humana, o homem percebe-se como parte do todo, reconhecendo a fragilidade como um aspecto de sua existência, cujos movimentos fundantes são o nascimento e a morte que, continuamente experimentados pelo ser humano, os convocam ao desafio de constituir-se como singularidade no *mundo comum*. Assim, a educação é como um *espaço-entre* que possibilita ao homem um segundo nascimento, a saber, a experiência da natalidade, ao assumir o cuidado de si, do outro e do mundo, ou seja, é um exercício existencial e também ético-político de resposta à mortalidade, tendo em vista o seu potencial de transformar a fragilidade da vida em possibilidade de criação e permanência.

O fenômeno educativo é ato ético-político de reconhecimento da existência como possibilidade, no sentido de permitir ao homem a busca do humano na partilha do mundo, no qual a pluralidade é condição da liberdade. A educação é, nesse sentido, *poiesis* da existência, pois o homem, diante da mortalidade, pode afirmar-se como autor de si, criador de sentido e participante de um *mundo comum*. Nesse contexto, educar é assumir a responsabilidade pela renovação e continuidade de um mundo habitável, comum e humano, no qual a autonomia, a liberdade e a dignidade possam ser experiências vivas e indelévels!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebida como constitutiva-constituente do ser humano, a educação permeia a busca de ser *no* mundo e *para* o mundo, um exercício existencial que envolve toda a humanidade. Não obstante, homem e educação se entrelaçam de tal modo, perfazendo uma unidade, pois, a concepção de homem e mundo indicam a concepção de educação, assim como esta também o faz. Portanto, pensar o sentido da educação corresponde à indagação de suas implicações ético-políticas, ou seja, é interrogar o fenômeno educativo em consonância com a política e, por conseguinte, com a liberdade, que é a sua razão de ser.

Em sua gênese, a política concerne à constituição da vida *entre* homens no domínio público, onde todos aqueles liberados dos imperativos vitais, que são indissociáveis do estar vivo, reúnem-se em ação e discurso. O fulgor intrínseco à publicidade deste âmbito, faz brilhar, através do tempo, os feitos e palavras que ali se realizam, os quais permanecem vivos na memória da humanidade mediante a constituição de um legado, mesmo com o desaparecimento de seus agentes e interlocutores. A transmissão do legado concerne à tradição, por meio da qual faz-se uma leitura do passado que, por sua vez, diz respeito à constituição de uma herança, cujo cuidado depende, simultaneamente, daqueles que a entregam e daqueles que a recebem. Este cuidado faz-se *na* e *pela* educação, a qual assume, nesse sentido, um lugar imprescindível à continuidade do mundo, cuja herança, legada pela força da tradição, possui uma autoridade sobre o presente, pois remete à experiência de fundação, de crescimento que se dirige não para o futuro, mas para o passado. Diante disso, pode-se afirmar que a experiência do mundo compartilhado é o denominador comum que relaciona e distingue educação e política, tradição e autoridade, portanto, a perda dessa experiência põe em risco a possibilidade de fazer-se humano *entre* humanos.

A perda ou a manutenção do *mundo comum* estão relacionados com a *forma* como o homem concebe a sua relação com a natureza e com tudo o mais que o cerca, inclusive, as relações e os assuntos humanos. Isso significa dizer que, ou o homem percebe-se como um ser *entre* e *com* a natureza, ou, como um ser *contra* a natureza. Arendt, discutindo a tríade da condição humana – trabalho, obra ou fabricação, e ação –, provoca-nos a pensar a relação homem-mundo a partir das potências humanas intrínsecas a cada uma destas atividades que compõem a *vita activa*, a saber, *animal laborans*, *homo faber* e o homem como *agente*. Estas possibilidades, bem como suas respectivas atividades, são permeadas pelas complexidades inerentes à historicidade, as quais alteram as dinâmicas e inter-relações no interior da *vita*

activa. Assim, o advento da era moderna, marcado pela invenção do telescópio, provoca uma virada no relacionamento do homem com o mundo, visto que, sentindo-se traído pelos seus sentidos, a partir de então, o humano poderia conhecer somente o que viesse de suas próprias mãos.

Essa desconfiança fragiliza a forma de lidar com a imprevisibilidade e com a futilidade, pois, confiando apenas no engenho de suas próprias mãos, o homem já não pode mais suportar o peso daquilo que não consegue controlar, prever ou manipular, perdendo, então, a certeza de um mundo futuro. Em um movimento de introspecção, retira-se do mundo, perde a experiência genuinamente humana de ser *entre* e, distanciando-se da existência, a relação consigo e com a natureza passa a orientar-se pelo princípio da instrumentalidade, o qual é mobilizado pelo mundo para servir à vida. Em outros termos, a relação homem-mundo é baseada na categoria de meios e fins, segundo a qual a relevância não está no objeto ou na ação em si, mas na funcionalidade e na aplicabilidade. A vida individual ascende ao lugar antes ocupado pela vida política que, entrando em declínio, perde a dignidade.

Entretanto, isto não significa dizer que a era moderna e suas descobertas sejam os algozes da humanidade. As reflexões provocadas por Arendt demonstram que a absolutização de determinada potência humana, neste caso, *o homo faber* e, de certo modo, *o animal laborans*, pode levar ao ocaso de outras possibilidades, o que não diz respeito somente à *vita activa*, mas também à outras faculdades humanas, como o pensar. Nesse sentido, a elevação do *homo faber* e, por conseguinte, o triunfo do *animal laborans*, alteram a *forma* como o homem se relaciona com a natureza, a concepção de si mesmo, a vida em comum e, inevitavelmente, a educação. A instrumentalização da existência destitui a educação como compromisso e cuidado com o mundo, no sentido de buscar a sua continuidade, degradando-a em um meio para alcançar a eficiência, a conformação e a funcionalidade.

Embora a educação não tenha sido o objeto principal de suas reflexões, Arendt convida-nos à crítica do fenômeno educativo, visto que, ao afirmar a natalidade como a razão de ser deste, a autora abre caminhos para (re)pensar o seu sentido na formação humana. Na concepção arendtiana, a educação é o enlace de cuidado e responsabilidade pelo mundo, cujo entrelaçamento é uma manifestação de *amor ao mundo*. Amar o mundo não significa aceitar tudo o que ocorreu e conformar-se a ele, porém, concerne ao duplo movimento de resistir e dar-lhe continuidade. A disposição em resistir, isto é, em não se conformar, é o que possibilita a sua continuidade, pois, é na tensão entre o *novo* e o *velho*, entre a renovação e a conservação, que se dá o fôlego vital do movimento, o qual é mobilizado pela educação.

A educação é, nesse sentido, o *espaço-entre* onde ocorre o encontro intergeracional, em que o educador deve assumir a responsabilidade de apresentar o mundo ao recém-chegado. Apresentar, aqui, não consiste em simplesmente mostrar, mas em introduzir o estrangeiro no mundo, de modo que possa tornar-se um habitante, constituindo um vínculo de pertencimento, cuidado e responsabilidade. Neste movimento de introdução ao mundo, a autoridade é fundamental ao educador, visto que este é o responsável pelo legado da tradição, da herança da humanidade. A autoridade não é sinônimo de qualificação do ponto de vista da competência, mas diz respeito à assunção do compromisso e da responsabilidade pela formação do recém-chegado, bem como pela continuidade e durabilidade do mundo.

Contudo, qual o sentido da educação quando esta defronta-se com a ruptura da tradição, o ocaso da autoridade e a perda da experiência humana *no* mundo e *para* o mundo? Esta, talvez, seja uma das inquietações que provocaram Arendt a pensar a *crise* na educação, pois, assim como a atividade educativa não deve render-se indiscriminadamente ao novo, também não deve impossibilitar a potência da natalidade que este traz consigo. Diante desta tensão, a *crise* na educação, concebida como um momento oportuno, interpela-nos a refletir sobre o dilema entre a perda do mundo e a negação da natalidade, o qual é permeado, constantemente, pela instrumentalização da existência, intensificando-o.

A funcionalização da existência consiste na desumanização do homem, transformando-o em objeto, em meio para a consecução de fins, de modo que a vida, única e irrepitível, é regida pelo critério da utilidade. A excelência, nesse contexto, orienta-se pela funcionalidade e pelo desempenho, os quais são conquistados por meio da obediência cega, da conformação e da reprodução de normas e comportamentos. A liberdade, condição primordial à constituição do domínio político, torna-se uma questão de interioridade, circunscrita ao âmbito individual, portanto, buscar a liberdade implica em afastar-se da política. Na ânsia em produzir e atestar sua eficiência, o homem retira-se da possibilidade de pensar, fazer questionamentos, julgar e deliberar com autonomia.

Nesse sentido, a educação e, por conseguinte, a escola, também são instrumentalizadas, são subsumidas pelos interesses inerentes à produção e ao consumo, servindo como instrumentos para o lucro. A escola perde a sua potência instituinte, transformando-se em organização que, orientada pelo discurso competente, contribui com a fragmentação do saber, com a burocratização do trabalho pedagógico e com a introdução e aderência à ideia de competição. A formação degenera em preparação para avaliações externas e para o mercado de trabalho, visando suprir as exigências mercadológicas. Privilegia-se o rápido, o fácil, o útil,

aquilo que tenha aplicabilidade e que possa ser mensurado, em detrimento da convivência com as obras de cultura, a interrogação das ideias, a elaboração de conceitos e o livre movimento do pensamento. Há, nesse contexto, o objetivo de desenvolver habilidades e competências individuais, quase inexistindo lugar para pensar o *mundo comum*, a vida coletiva, o compromisso e a responsabilidade de ser *no mundo e para o mundo*.

“Pensar o que estamos fazendo”, esse é o convite que Arendt faz ao leitor em *A condição humana*. Mesmo que a atividade do pensar seja a mais vulnerável das capacidades humanas, ela ainda é possível. Pensar implica em interrogar o sentido e a gênese das coisas, dos fenômenos, do mundo e das instituições, ou seja, é resistir à conformação, contrapor-se ao adestramento, constituindo-se, portanto, como um gesto de cuidado e amor ao mundo. Trata-se de uma atitude ético-política, de constituição da autonomia e, por conseguinte, da liberdade, a qual não se origina com a introspecção, mas na convivência *entre* homens. Se, como defende-se nesta dissertação, o humano constitui-se *na e pela* educação, então, *é nela* e por *ela* que se deve lutar pela liberdade de pensamento, pela constituição da autonomia, pela garantia do espaço político e pela dignidade humana.

O que estamos fazendo com a escola? O que estamos fazendo com a formação? O que estamos fazendo com a existência humana? Estas são algumas questões que o pensamento de Hannah Arendt tem provocado ao longo desta convivência, e para as quais, dificilmente, haverão respostas. No entanto, considera-se que o fundamental não é solucioná-las, o que, certamente, é irrealizável, mas não as deixar morrer, mesmo que não haja respostas.

Outrossim, além dessas provocações, interrogar o sentido da educação e da formação, bem como a instrumentalização da existência e da escola à luz do pensamento arendtiano, abre caminhos para outros questionamentos, como a crescente das avaliações externas no contexto da escola, as quais tem intensificado o caráter de treinamento que ali se realiza, representando, portanto, um entrave à liberdade de pensamento e à constituição da autonomia, além de degradar a autoridade do professor. Essa questão, de teor mais específico, suscita outra de maior amplitude, a saber, a educação e a banalidade do mal, uma vez que, durante o julgamento, Eichmann declarou-se como um cidadão obediente à lei, que apenas cumpriu com o seu dever. Ademais, as “regras de linguagem” usadas pelo regime nazista para camuflar o holocausto também provocam inquietações, principalmente, no sentido de que a linguagem pode ser um escudo contra a realidade. Essas questões demonstram alguns dos riscos da conformação!

Defender a formação é, pois, defender a constituição da autonomia, a liberdade de pensamento e, por conseguinte, o cultivo da existência. O homem autônomo, capaz de pensar

e decidir por si mesmo, assume e reafirma o compromisso com o mundo mediante a assunção da responsabilidade de suas decisões, pois, “a capacidade humana de vida no mundo implica sempre uma capacidade de transcender e alienar-se dos processos da vida, enquanto a vitalidade e a vivacidade só podem ser conservadas na medida em que os homens se disponham a arcar com o ônus, as fadigas e as penas da vida” (Arendt, 2013, p. 149).

Considerando que a complexidade do tema em questão ultrapassa os limites deste recorte teórico, as reflexões deste estudo não pretendem esgotar o sentido da educação e da formação e, tampouco, suas implicações ético-políticas. Ainda que a escolha de pensar este estudo com Hannah Arendt constitua um recorte, ressalta-se que esta investigação não propõe uma leitura definitiva de seus conceitos, tendo em vista a densidade e abrangência de seu pensamento. Outrossim, não se trata de apresentar ou indicar soluções, aplicações empíricas ou um conjunto de técnicas, sobretudo, no que tange à constituição da autonomia. A questão é considerar a educação como um entrelaçamento de responsabilidade e compromisso com o mundo e com a existência, ou seja, um ato que busca a experiência genuína do mundo e do *amor ao mundo*.

E *por amor ao mundo*, pergunto: Como humanidade, estamos buscando nossa continuidade ou nossa extinção?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Vanessa. Sievers de. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 63-76, jul./dez. 2015. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v4i2.9761. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9761>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. **Jean-Paul Sartre**: a imaginação como modo de existir e de educar. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. Educação e política na formação: provocações para um debate necessário. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 71, p. 1-15, 27587, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n71.27587>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 129-150.
- ARENDT, Hannah. THE CONCEPT OF HISTORY: ancient and modern. In: ARENDT, Hannah. **Between Past and Future**: six exercises in political thought. New York: The Viking Press, 1961. Cap. 2. p. 41-90.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Revisão Técnica Antônio Abranches. Copidesque e preparação de originais Ângela Ramalho. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. Revisão da tradução Adriano C. A. e Sousa. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Organização Ursula Ludz. Tradução Reinaldo Guarany. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2024.

ARISTÓTELES. **Poética**. Edição Bilingue. Tradução, introdução e notas Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARRETO, Mariana. Autor e obra podem ser separados? “Sim e não” responde Gisèle Sapiro. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 1113-1119, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/GhsqpVmxWqNGSwbMd3GfrPH/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BENVENUTI, Erica. **Educação e Política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, dez. 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pCQMkJfmF6DgGqhyznTpsh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zX7W9xGBmt6BdkPt9JXXGYC/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, 3 nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZVMwkbKyWZB4GbjDBmQRKzp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma luz que emana do pórtico de Jano. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022. p. 11-19.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021a. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Cultura, Democracia e Socialismo. In: CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,

2021b. p. 171-195.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Glossário de termos gregos**. Notas de aula, UFG, material digitalizado, 2009, 27 p.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Revista Interação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, 20 out. 2012. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728/12427>. Acesso em: 01 jul. 2025.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012a. Cap. 3. p. 59-85.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012b. Cap. 1. p. 15-32.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012c. Cap. 4. p. 87-107.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação?. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 87-107.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor *mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hpsxn9MYhxBhmWHLpx3pnQx/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CORREIA, Adriano. Apresentação à nova edição brasileira. *In*: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. XIII-XLIV.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002779654>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-17.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo educação? **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2010.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skholé: o sentido fundante da escola. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. Cap. 2. p. 33-57.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, Cultura, Saber e Formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Cap. 3. p. 47-86.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Paideia filosófica, formação intelectual e verdade: em questão a educação contemporânea realizada na ótica da ciência e da técnica. In: GALLO, Sílvio *et al* (org.). **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana**: homenagem a Ildeu Moreira Coelho. Campinas: Mercado das Letras, 2020. Cap. 3. p. 93-142.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A questão da autoria: o impensado das obras de pensamento - arte, narrativa clínica e teoria psicanalítica. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, p. 129-140. jun. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352012000100010. Acesso em: 01 jul. 2025.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.073, de 09 de agosto de 2021**. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização — IDEGO-Alfa e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás — SAEGO. Goiânia, GO, 09 ago. 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/2024/AlfaMais/Leis/LEIA/Premiacao/2_Lei_21073_de_09_de_agosto_de_2021..pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

HEBERLEIN, Ann. **Arendt**: entre o amor e o mal: uma biografia. Tradução do sueco Kristin Lie Garrubo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. Adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel. Revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. Tradução do original alemão Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. **Immanuel Kant**: textos seletos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-116.

LIMA-VAZ, Henrique C. de. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à ética filosófica 1. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NUSSBAUM, Martha C.. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins, 2015.

PINHEIRO, Paulo. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Poética**. Edição Bilingue. Tradução, introdução e notas Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-31.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 82, n. 3, p. 619-634, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

WOLFF, Francis. **Nossa humanidade**: de Aristóteles às neurociências. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Tradução Antônio Trânsito. Copidesque e preparação dos originais Ari Roitman. Revisão técnica Eduardo Jardim de Moraes. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.