

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIMAR DE ALMEIDA MELO

**A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT:
UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA
PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE.**

BLUMENAU

2015

LUCIMAR DE ALMEIDA MELO

**A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT:
UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA
PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar.

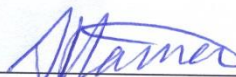
BLUMENAU

2015

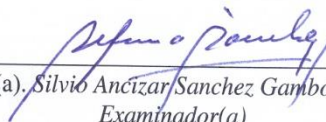
LUCIMAR DE ALMEIDA MELO

**A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT:
UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA
PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Adolfo Ramos Lamar/FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Silvio Ancizar Sanchez Gamboa/UNICAMP
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Celso Kraemer/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 26 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Jesus Cristo, autor e consumidor da minha Fé no Deus Uno, Eterno e Imutável, do qual testemunhou São Paulo em sua Pregação no Areópago em Atenas, conforme consta no livro de Atos 17: 28 que: “Nele vivemos, e nos movemos, e existimos”. Em outra passagem de Romanos 11:36, São Paulo diz também que: “[...] dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois a ele eternamente”.

Na ótica da *vita activa*, conforme a abordagem deste trabalho, as experiências relacionadas com a espiritualidade e com o Eterno, situam-se no âmbito da contemplação, pois ocorrem fora da esfera dos negócios e das relações entre os homens. Essas experiências implicam formas de conhecimento, diferentes daquelas relacionadas com as atividades da *vita activa*. Contudo, elas também são uma parte imprescindível da pluralidade humana, a qual nos foi dada gratuitamente. Por isso, semelhantemente as faculdades e capacidades que compõe as diversas manifestações e expressões das atividades da *vita activa*, experiências contemplativas, relacionadas com a espiritualidade, não implicam na supressão, alienação ou exclusão das outras possibilidades humanas.

Assim, no âmbito das minhas relações familiares e profissionais, agradeço ao meu amigo o Pastor Daniel Pompeu Chaves e a sua esposa Elenara M. Rosa Chaves e, demais pessoas desta família, que tanto me ajudaram nesta caminhada cuidando de mim e me auxiliando em tudo o que precisei, incluindo educação e cuidado dos meus filhos: Taísa Melo Arruda, Amanda Melo Arruda, Hannah Karolina Melo Arruda e Tarciso Melo Colet e dos meus netos, Nicoli Ribeiro Batista e Pedro Gabriel Arruda Fock.

Também agradeço meus irmãos: Paulo Roberto Almeida, Vera Melo de Almeida Rosane Melo Almeida, João Henrique Almeida, Alfredo Júnior Almeida, Roseli de Fátima Almeida e meus sobrinhos Lucas Almeida dos Santos e Leonardo de Almeida.

Agradeço o meu orientador prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar e o prof. Dr. Ernesto Jacob Keim e também a todos os demais professores e colegas do curso de Mestrado.

Agradeço ainda a Arlei Trentini Klock que tanto me ajudou nesta caminhada, assim como minhas amigas Jady Chaves, Andrea Machado e a Marta de Oliveira.

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá; Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos; Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado. Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor”.

(I Coríntios 13:1)

O conceito cristão de amor *Ágape*, conforme descreve São Paulo nesta epígrafe é diferente do conceito grego de amor *Eros*, abordado no capítulo três deste trabalho em que o amor é identificado com a incessante busca de significados do ego pensante. Contudo em ambos os conceitos, tanto no cristão quanto no grego, o amor tem em comum o fato de ser algo que o homem busca além de si. Dessa forma, independente da perspectiva conceitual, o amor é tido como um poder que excede todas as demais emoções humanas, assim como, as condições temporais. Isso, o torna imprescindível para a atividade educativa e política, cujas especificidades são as de assegurar a renovação e, ao mesmo tempo a estabilidade, permanência e conservação do mundo enquanto resultado do artífice humano.

RESUMO

A pesquisa desta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina, Brasil. Ela apresenta às características e as condições da pluralidade, da singularidade e da alteridade, de acordo com o pensamento político de Hannah Arendt e a relevância destas categorias conceituais para a educação da criança em Escolas Públicas. Nesse sentido, busca entender como o referencial teórico da matriz filosófica de Hannah Arendt, pode contribuir com os estudos em Educação nas questões relacionadas às interações entre gestores, educadores, professores e crianças em contextos escolares. É uma pesquisa teórica, centralizada nas obras *A vida do espírito*, *A condição humana* e no artigo *A crise na educação*, está estruturada em cinco partes. A primeira parte, introdução e as demais, organizadas em três capítulos; desenvolvimento, considerações finais e referências. Na análise do conceito de *vita activa* e das especificidades de cada atividade desta expressão conceitual, destacam-se as características e as condições da pluralidade humana. Assim como, as etapas que constituem a identidade pessoal e a personalidade ou o caráter da criança. Além disso, discorre sobre a posição de Arendt em relação à educação escolar, elencando princípios viáveis para ações pedagógicas na escola. Na dimensão da singularidade, propõe o preceito socrático *do; seja sempre como quer parecer* e, o conceito de amizade. Na dimensão da pluralidade, a faculdade do prometer e do perdão. Estas faculdades e conceitos são sugeridos como possibilidades que contemplam a pluralidade a singularidade e a alteridade no âmbito da educação escolar porque elas correspondem e inferem um código moral baseado em experiências que ninguém jamais pode ter apenas consigo mesmo, pois pressupõe sempre a presença de outros.

Palavras-chave: Educação da criança. Hannah Arendt. Singularidade, Pluralidade e Alteridade.

ABSTRACT

The research of this thesis is linked to the Research Group Philosophy and Education EDUCOGITANS, Master's Program in Education at the Regional University of Blumenau (FURB), Santa Catarina, Brazil. It presents the characteristics and conditions of the plurality of the uniqueness and otherness, according to the political thought of Hannah Arendt and the relevance of these conceptual categories for the education of children in public schools. In this sense, seeks to understand how the theoretical framework of philosophical matrix of Hannah Arendt, can contribute to the studies in Education on issues ace interactions between managers, educators, teachers and children in school settings. It is a theoretical research, centered in the works *The life of the spirit*, *The human condition* and Article *The crisis in education* is structured in five parts. The first part, introduction and others, organized into three chapters; development, conclusions and references. In the analysis of the concept of *vita activa* and the specificities of each activity of this conceptual term, there are the characteristics and the conditions of human plurality. As well as the steps that constitute the personal identity and the personality or the character of the child. In addition, it discusses Arendt's position on education, listing viable principles for pedagogical actions at school. The dimension of uniqueness, proposes the Socratic precept; is always how you want to look and the concept of friendship. The dimension of plurality, the faculty of promise and forgiveness. These colleges and concepts are suggested as possibilities include the plurality uniqueness and otherness in the field of school education because they correspond and infer a moral code based on experiences that anyone can ever have only himself, as always presupposes the presence of others.

Key words: Child Education. Hannah Arendt. Singularity, Plurality, Otherness.

SUMÁRIO

MEMORIAL DA PESQUISADORA	09
1 INTRODUÇÃO	14
2 A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT	28
2.1 CONCEITO DE VITA ACTIVA	28
2.2 ESPECIFICIDADES DAS ATIVIDADES DA <i>VITA ACTIVA</i>	35
2.2.1 Tríade <i>vita activa</i> : labor, trabalho e ação	36
2.2.2 Tríade <i>vita contemplativa</i> : o pensar o quer e o julgar	37
2.3 AS ESFERAS, PRIVADA, SOCIAL E PÚBLICA, NA PERSPECTIVA DA LIBERDADE	40
2.4 O LABOR COMO REFERENCIAL SOCIAL	42
3 PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE	48
3.1 PLURALIDADE E APARÊNCIA, NO MUNDO NATURAL E NO MUNDO HUMANO	48
3.2 O CORPO, A ALMA E O ESPÍRITO	52
3.3 IDENTIDADE, PERSONALIDADE E CARÁTER.....	55
4 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM HANNAH ARENDT	64
4.1 CONSIDERAÇÕES DE HANNAH ARENDT SOBRE FATORES DETERMINANTES DA CRISE NA EDUCAÇÃO	66
4.2 NATALIDADE E EDUCAÇÃO	69
4.3 A SOCIEDADE DO LABOR E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS.....	77
4.4 A PLURALIDADE DAS FACULDADES ESPIRITUAIS	88
4.5 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109

MEMORIAL DA PESQUISADORA

Nasci no Sudoeste do Estado do Paraná, em uma das pequenas propriedades rurais do Município de São João¹, o distrito de Vila Paraíso. Nesta localidade ficava a escola que frequentei até o início da minha adolescência, e nela também acontecia a maior parte de todas as atividades econômicas, culturais e religiosas dos moradores rurais do Município.

Minha Infância foi predominantemente assinalada pela necessidade de entender o mundo, as pessoas adultas, as crianças, os fenômenos naturais e sociais. Estas características pessoais aliadas às diversas formas de interações que se davam na tranquilidade da casa de campo onde morávamos, na escola rural onde eu estudava e nos demais ambientes e espaços dessa comunidade que eu frequentava favoreceram minhas atividades de observação, busca de sentido, diálogos introspectivos e com as pessoas, adultos e crianças.

Fui uma criança bastante observadora e inquieta, gostava de perguntar e de pensar. Lembro-me que passava bastante tempo brincando e conversando sobre as coisas que faziam parte das minhas vivências.

Primeira filha dos sete filhos do casal Alfredo e Eva, por ser a primogênita, o nascimento regular de novas crianças em nossa família foi um evento presente em toda a minha infância. A frequente chegada de novas crianças sempre me causaram curiosidade e admiração.

Ficava muito impressionada com o fato de alguém que não existia, “inesperadamente” aparecesse e passasse integrar nossa família. Cada nascimento era celebrado por mim, meus pais, demais parentes, irmãos e vizinhos com muita alegria e contentamento. Minha mãe costumava se referir aos recém-chegados como “novidade”. Eu achava interessante a forma dos novos se comunicarem através do choro. Gostava de acompanhar os cuidados e atenções que a estes eram dispensados.

¹ O Município de São João, Paraná foi criado através da Lei Estadual nº 4245, de 25 de julho de 1960. Em 15 de novembro de 1961, foi desmembrado do Município de Chopinzinho, Paraná. Porém, o início da ocupação desta região onde se encontra o Município de São João atualmente, deu-se por volta de 1950, quando pioneiros vieram atrás do extrativismo madeireiro, instalando uma serraria na área. Após a instalação da indústria, começaram a chegar comerciantes que faziam a troca ou permuta dos produtos agrícolas por mercadorias de necessidade como tecidos, armarinhos e ferramentas. Além da produção agrícola, era bem desenvolvida, nesta região, a criação de suínos.

Essa intensa interação com os recém-nascidos, em minha casa, e na família dos parentes e vizinhos desde os primeiros anos da minha infância, levaram-me a identificar-me e solidarizar-me com as questões do universo infantil. Pois ao mesmo tempo em que vivenciava situações desconcertantes de frustrações, medos, ansiedades, incompreensões, alegrias, dilemas, fantasias e curiosidades, também buscava auxiliar as outras crianças para que lidassem com os desafios por elas experienciados cotidianamente, os quais muitas vezes não eram percebidos ou compreendidos pelos adultos.

Além disso, a morte de um dos meus irmãos intensificou meu interesse em estar perto e cuidar das crianças menores. Esse desaparecimento decorrente da morte da criança que eu havia convivido por mais tempo até então, sentida por meio da saudade e do sentimento de perda, levaram a me dedicar cada vez mais aos cuidados dos demais irmãos.

Passei toda a minha infância e parte da adolescência no sítio onde nasci. A constante observação dos fenômenos da natureza, na Terra e no Céu enriquecia meu repertório de questionamentos, de forma que as respostas dadas pelos adultos para as minhas indagações sempre suscitavam novas questões. Dentre as quais, temas como Deus e a criação do “Mundo” ou do Universo e demais especulações consideradas irrelevantes, no ponto de vista de minha mãe e, de alguns dos adultos com quem eu convivia.

Dessa forma, minha singularidade e as experiências que constituíram minhas vivências na infância delimitaram para mim temas centrais de interesse, os quais persistiram nos anos posteriores em muitos aspectos da minha vida pessoal e profissional.

Minha primeira opção profissional foi o Magistério² e, quando iniciei a Graduação em Pedagogia, busquei saber se a Escola além de ensinar conteúdos do currículo oficial, poderia fazer algo mais pelos seus educandos como, por exemplo, ajudar as crianças já nas séries iniciais a serem mais inteligentes e mais desenvoltas emocionalmente. Também queria saber se era possível desenvolver habilidades capazes de auxiliá-las para tomarem decisões com mais assertividade.

Como trabalho de conclusão de curso apresentei a pesquisa sobre Inteligência Emocional³, fundamentada nas pesquisas dos psicólogos Daniel Goleman e Howard Gardner

² Após iniciar minha carreira profissional no Magistério, permaneci afastada da função para me dedicar aos cuidados dos meus primeiros filhos, retornando somente 10 anos mais tarde.

³ Monografia de conclusão de curso na graduação de Pedagogia - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná- UNICENTRO, Guarapuava, no ano de 2003. Trabalho intitulado “O Desenvolvimento Intelectual para Além das Possibilidades Tradicionais”.

e do neurocientista Antônio Damásio, onde averigui a origem das emoções e algumas formas de levar inteligência⁴ às mesmas nas interações de sala de aula, com as crianças das turmas de séries iniciais. Nesse estudo foi possível entender, na perspectiva da neurociência, o papel das emoções nos processos de cognição, e a soberania do cérebro emocional sobre o cérebro racional, para nos mobilizar tanto para a ação, quanto para a cognição.

De acordo com os autores citados, crianças incompetentes socialmente, se não recebem encaminhamentos adequados (como nomear seus próprios sentimentos em palavras, elaborando um trabalho reflexivo sobre suas emoções trazendo-as para o domínio cognitivo), em vez de aprenderem novas formas de fazer amigos e enriquecer as interações, continuarão fazendo coisas que não deram certo em outras ocasiões, comprometendo cada vez mais o seu processo de socialização, pois a constante rejeição tende a torná-las cada vez mais inaptas socialmente.

No contexto analisado, constatei que, as interações mais harmoniosas entre adultos e crianças e entre crianças, dependem, em boa parte, das habilidades da inteligência emocional, a qual inclui o intercâmbio de ser bem quisto e encantador e a capacidade para fazer as melhores escolhas.

Os conhecimentos desse estudo, posteriormente, tiveram relevância em minha prática profissional como professora das séries iniciais e de educação infantil, entretanto, ainda deixavam muitas lacunas. Pois, somente nomear sentimentos e emoções em palavras, trazendo-os para o âmbito cognitivo ou da consciência, conforme propuseram os autores pesquisados, embora fosse algo muito importante e relevante, ainda eram insuficientes para lidar com a complexidade das ações pedagógicas em seus aspectos referentes a tomadas de decisões e dos juízos deliberativos. Dessa forma, entendi que apenas a autoconsciência dos conteúdos emocionais não eram suficientes para estas ações, as quais envolviam conhecimentos mais complexos.

Nesta busca encontrei na obra de Hannah Arendt⁵, uma possibilidade de repostas para minhas inquietações pessoais, profissionais e existenciais.

Meu primeiro contato com o referencial de Arendt ocorreu no ano de 2000, quando participei de um dos grupos de Estudos e Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste

⁴ Para Goleman (1995) levar inteligência as emoções equivale levar a cognição para o campo do sentimento, o que segundo ele teria um efeito meio parecido com o impacto causado pelo observador no nível da física quântica, que altera o que está sendo observado.

⁵ Hannah Arendt nasceu em 1906 na Alemanha e, faleceu em 1975, cientista política e filósofa.

no Estado do Paraná, o Grupo GEPETEC (Educação, Pesquisa Tecnologia e Cultura) e, um dos líderes desse grupo era pesquisador da Escola de Frankfurt.

Neste período, foram debatidas algumas questões da obra de Hannah Arendt *A condição humana* e do artigo *A crise na educação*, numa perspectiva sociológica, o que me possibilitou entender muitos aspectos socioeconômicos e culturais que regem a atual sociedade, e ter uma nova perspectiva em relação às influências dos mesmos nos contextos de educação escolar. A leitura inicial deste artigo de Arendt foi uma reflexão bastante elucidativa que me instigou buscar ampliar minha compreensão em relação a muitas situações presentes no cotidiano educativo institucional.

Contudo, minha opção e decisão em pesquisar a possível contribuição do pensamento político de Hannah Arendt na educação da criança numa perspectiva filosófica ocorreu somente após minha inserção no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) Santa Catarina, no ano de 2013.

O grupo EDUCOGITANS que também desenvolve a pesquisa Filosofia e Epistemologia na Educação Latino Americana é composto em sua maior parte por profissionais da Educação Física. Contudo, é permeado pela diversidade de interesses e saberes de seus membros, os quais tem em comum entre si a preocupação central com a pluralidade humana em suas diferentes manifestações e expressões. Esta característica de diversidade do Grupo em relação às questões educativas me proporcionou o respaldo necessário para ampliar minha compreensão em relação a minha pesquisa, tanto na fase inicial quanto nas demais etapas de realização da mesma.

Embora o tema proposto para esta dissertação, seja decorrente de indagações que, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes em minha vida pessoal e profissional, os debates e as reflexões que aconteceram no Grupo EDUCOGITANS foram de fundamental importância para a realização deste trabalho. Mediante essas interações tive a oportunidade de ampliar muitos pontos de vista referentes às questões que perpassam os interesses desta investigação. Assim considero minha inserção e participação no Grupo definitiva para que eu tivesse clareza de que, o pensar, o querer e o julgar, caracterizados por Hannah Arendt, como as três principais faculdades espirituais, sempre foram temas de interesses centrais para mim. Mas, que eles poderiam ser mais bem compreendidos mediante a pesquisa sistematizada e orientada, a qual me possibilitaria alcançar respostas para muitas das minhas inquietações pessoais e profissionais. Além de entender, ao mesmo tempo, a relação destas faculdades com

a pluralidade, a singularidade e a alteridade e a relevância destas categorias para a educação da criança em contextos escolares.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina e foi contemplada com bolsa do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior (FUNDES) do Governo do Estado de Santa Catarina. O tema desta investigação teve origem junto à minha ação profissional ao buscar referenciais que me possibilitassem compreender questões que se manifestam nas interações entre educadores e crianças em Instituições Educativas da Educação Básica da Rede Pública.

Ao atuar profissionalmente com crianças de zero a seis anos de idade na educação infantil, constatei que, além dos conhecimentos específicos dos conteúdos da área pedagógica, a observação das demais Diretrizes Teóricas e Legais que orientam as ações nesse nível de ensino, havia ainda outra questão que permeava as relações entre educadores e crianças: como lidar com o “querer,” ou com a “vontade” da criança no contexto escolar? Ou, como proceder de forma equilibrada em relação ao “querer” ou a “vontade” da criança frente às determinações curriculares e à ação do professor, sem que essas intervenções incorressem no enfraquecimento da vontade da criança ou em liberalismo. Assim, esta dissertação propõe compreender uma das questões centrais na educação das crianças, que é o alcance do equilíbrio entre o excesso de exigências e imposições dos adultos (professores e pais), e a autonomia da criança no exercício da sua própria vontade.

Na busca por referenciais que abordassem essa questão, constatei uma escassez muito grande dos mesmos, e os poucos que encontrei eram todos de matriz psicológica e continham certas inadequações. A maioria deles apresentava como proposta para lidar com o querer da criança e com o ensino dos conteúdos curriculares, a possibilidade de que as ações pedagógicas fossem conduzidas mediante a astúcia do educador, através do discurso persuasivo. Estes estudos sugeriam ainda que se utilizasse a brincadeira como estratégia didática. Contudo, os mesmos, desconsideravam o fato de que, por ser o aspecto procedimental indissociável do aspecto atitudinal, ambos são conteúdos de ensino-aprendizagem da criança. Dessa forma, estes procedimentos, por conta da sua dimensão atitudinal, possuem características de atividade alienada, uma vez que não explicitam sua intencionalidade para criança. E, embora relevantes, não podem ser considerados as melhores estratégias numa perspectiva de educação emancipatória. Além disso, ao utilizar o brincar

como um meio para atingir uma determinada finalidade, se retira do brincar sua qualificação de atividade que têm um fim em si mesma.

Assim, esta lacuna entre a demanda existente e as possibilidades para lidar com a mesma, evidenciaram que o conhecimento sobre este aspecto da dimensão humana referente á vontade ou ao querer, é um requisito muito importante para quem trabalha com a educação de crianças.

A pensadora e cientista política Hannah Arendt em suas obras *A vida do espírito* e *A condição humana*, relacionou o querer ou vontade com a condição humana do nascimento que para ela equivale à natalidade. Segundo a concepção desta autora, todo homem que nasce representa para o mundo possibilidades inéditas de um novo começo. Dessa forma, ela define o querer ou a vontade como fonte de ação, como um poder de começar espontaneamente uma série de coisas ou estados sucessivos e também como um poder capaz de ocasionar algo novo, e, assim, mudar o mundo.

De acordo com o que propõe Arendt nas duas obras supracitadas, as faculdades espirituais, estabelecem a diferença entre o homem e os demais seres do mundo natural, dotados sensorialmente. O pensar e o julgar são outras das principais faculdades humanas destacadas por ela.

[...] não há, em nosso mundo, oposição mais clara e mais radical do que a oposição entre pensar e fazer -, os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito. Em suma, dependem do desempenho aparentemente não lucrativo dessas empresas espirituais que não produzem resultados e não nos dotam diretamente com o poder de agir. (ARENDT, 1992, p. 56).

Em relação ao julgar, se tem que, uma das funções desta faculdade seja a capacidade de julgamento prudente, uma habilidade necessária para fazer escolhas com assertividade. Em *A condição humana* a autora comenta que na antiguidade grega, o critério político utilizado para distinguir as artes liberais das artes servis, não era de forma alguma, um grau superior de inteligência. Tampouco, era o fato de que o artista liberal trabalhava com o cérebro, enquanto o sórdido negociante trabalhava com as mãos, mas, a capacidade de julgamento prudente, “*prudentia*”, que é a virtude do estadista e das demais profissões de relevância pública.

Nesta perspectiva formulada por Arendt, em relação ás profissões de relevância pública, ou das atividades que demandam habilidade de formular juízos deliberativos ou

julgamentos prudentes, pode-se incluir a profissão de professor⁶, a qual é caracterizada pela recorrente necessidade de emitir juízos judicantes ou deliberativos, em situações onde não se têm nenhum critério de ação estabelecido de antemão. Essa demanda é bem maior nos contextos escolares no Nível da Educação Básica, onde se requer continuamente dos professores, que eles digam às crianças e também individualmente a cada uma, o que fazer e o que não fazer em cada situação específica.

Mesmo Currículos e Metodologias organizados em forma de Projetos, os quais privilegiam a liberdade de escolha do educando e, também podem incluir ou incluem escolhas feitas pelo grupo, se desdobram em etapas, cujas sequencias das atividades culmina na exigência de emissão de juízos deliberativos por parte do professor. Geralmente, os Projetos percorrem etapas em que, inicialmente se apresentam as diversas possibilidades viáveis para se realizar um determinado empreendimento. Estas etapas, sucedidas pela apresentação, argumentação e avaliação individual ou coletiva sobre o tema debatido, implicam sempre decisão judicante. Assim, compete sempre ao professor optar por uma das escolhas feitas, pela criança ou pelo grupo, deliberando sobre a ação a ser empreendida, individual ou coletivamente. Dessa forma, se entende que a habilidade de emitir juízos deliberativos, faz parte do conjunto de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho do professor.

Durante minha atuação profissional na função de Coordenadora Pedagógica em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau, constatei a dificuldade de muitos professores para lidarem com as crianças, em situações que demandavam a emissão de juízos deliberativos. Essas situações presenciadas me instigaram buscar compreender melhor o modo de funcionamento e as características das faculdades espirituais de pensar, querer e de julgar, segundo o que propusera Hannah Arendt.

De acordo com o que se percebeu nesses contextos, frente a situações que os juízos deliberativos eram necessários, eles se mostravam passivos ou autoritários. Parecia que experiências desta natureza eram repelidas ou tidas como indesejáveis pelos mesmos. Nas eventuais ocasiões onde elas ocorriam, a maior parte das deliberações era destituída de assertividade, incluindo as situações de questionamentos feitos pelas crianças. Além disso,

⁶ Tardif e Guathier (2010) mencionam Shulman (1978) como um dos teóricos da educação que destacam a habilidade de julgamento prudente como um dos saberes necessários para a profissão docente. Segundo eles, Shulman chama esse tipo de saber de “raciocínio pedagógico”, o qual é mobilizado em situações em que o docente precisa decidir sobre uma situação para a qual não se dispõe de nenhum critério estabelecido de antemão. Conforme Tardif e Gauthier (2010, p. 486), [...] não é nem enquanto cientista nem enquanto secretário de ordem divina, mas enquanto ator prudente, que tenta construir uma ordem em uma situação complexa.

pode-se dizer que, as decisões tomadas pelos professores, em tais situações, estavam em desacordo com o repertório discursivo e demais conhecimentos intelectuais e profissionais, demonstrados pelos mesmos em outras circunstâncias que não envolvessem intervenções diretas com a/as crianças como: debates, formações continuadas, reuniões pedagógicas, elaboração do Projeto Político Pedagógico institucional.

A discrepância entre os saberes dos professores sobre sua prática profissional e, suas decisões junto às crianças, em conformidade com as situações presenciadas, evidenciaram que somente esses saberes não eram suficientes para habilitá-los a emitirem juízos deliberativos, ajustados ou adequados a cada situação específica que se apresentava em suas atuações com as crianças. Esse fato me levou a indagar qual seria a relação entre conhecimentos cognitivos e juízos deliberativos que envolvem o ato de julgar, ou a habilidade de julgamento prudente.

De acordo com o que propusera Arendt sobre a faculdade de julgar ou a habilidade de aplicar o geral ao particular, esta capacidade é um dom natural e, por isso, não pode ser ensinada. Ela é oposta as regras gerais, as quais podem ser ensinadas e aprendidas até que se tornem hábitos, os quais também são passíveis de serem substituídos por outros hábitos e regras. Estas considerações sobre a faculdade do julgar requerem uma compreensão mais ampliada sobre a mesma, considerando sua primordial importância para se agir com assertividade.

Moraes (apud ARENDT, 1992, p. 12) comenta no prefácio de introdução á edição brasileira da obra de Arendt *A vida do espírito* que:

[...] se pudéssemos apreender cada situação particular com que nos deparamos aplicando a ela uma regra de validade geral que já possuísse de antemão, à maneira do cientista que procede subsumindo os casos particulares a leis já prescritas anteriormente, certamente não precisaríamos mencionar as dificuldades que estão em jogo no ato de julgar.

Sônia Kramer (2006, p. 18) enfatizou em seu artigo *A infância e sua Singularidade*⁷, que a maior parte das dificuldades dos professores que atuam com crianças no nível da Educação Básica Nacional, decorre do fato de que eles não sabem como agir diante de muitos acontecimentos que se apresentam cotidianamente. Embora adultos, pais e professores não foram constituídos na experiência, por isso, são incapazes de dar respostas adequadas para

⁷ Texto escrito por S. Kramer utilizado como referencial pelo MEC para implementação do Ensino Fundamental de 09, o qual tornou obrigatória a matrícula de crianças no Nível da Educação Básica a partir dos 06 anos de idade, através da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro que alterou a LDB.

questões que nunca ninguém lhes deu resposta, assim eles não têm perspectivas de como proceder em situações onde não existe nenhum critério de ação estabelecido de antemão.

De acordo com as proposições de Kramer, as consequências desta lacuna na formação dos adultos, nos contextos escolares têm se apresentado na forma de indisponibilidade dos adultos em relação às crianças, em que perguntas e questionamentos do educandos ficam sem respostas, transgressões sem sanções e relatos sem escuta.

Somadas a estas dificuldades, aquela pesquisadora da infância, acrescenta ainda que o reconhecimento do papel social da criança, e a forma que os professores têm lidado com estas questões referentes aos direitos das crianças, os têm levado a abdicarem de assumirem seu papel, acentuando ainda mais os problemas que atualmente acometem a Educação Básica Nacional, conforme suas palavras textuais:

Parecem usar a concepção de infância como sujeito como desculpa para não estabelecer regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido de autoridade. (KRAMER, 2006, p. 18).

Para Kramer, os professores não tem perspectivas em como proceder frente a situações aparentemente inconciliáveis, como a de atuarem com as crianças na perspectiva do direito, respeitando a liberdade das mesmas e ao mesmo tempo na perspectiva requerida pelos Referenciais Teóricos e Legais⁸. Tais Referenciais propõem como objetivo central para a educação básica; a formação integral dos educandos, ou a exigência de promover a inserção social da criança em meio á pluralidade que caracteriza os espaços escolares, preservando ao mesmo tempo sua singularidade e, possibilitando ainda a aprendizagem dos conteúdos curriculares da escola.

Entretanto, conforme as indicações dessa autora pode-se dizer que uma das possíveis causas desses conflitos que ocorrem nas relações, dos contextos escolares de Educação Básica Nacional, tem a ver com o desconhecimento da maioria dos profissionais da educação em relação ao modo operativo das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar. Essa inabilidade pode ser identificada em algumas situações relatadas por ela, no artigo supracitado, no qual Kramer (2006, p. 19) observa que, “[...] ora tratam a criança como

⁸ Constituição de 1998, que reconhece a educação infantil como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e, destaca a educação para a criança de até 06 anos de idade como dever do Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais a criança precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelos adultos”.

Uma das possibilidades sugeridas por Kramer, para lidar com essas e com outras das demais dificuldades que permeiam as relações e interações nos contextos escolares da Educação Básica Nacional, foi a de que a educação promovesse experiências pedagógicas que constituíssem educadores e educandos na experiência ⁹.

No entanto, essa indicação da autora requer conhecimento sobre as capacidades humanas que possibilitem os agentes do processo educativo de se constituírem nessas experiências. Mediante as considerações desta autora e das demais que destacamos, se percebe a contradição entre o que é vivenciado na Escola e o que é idealmente e oficialmente requerido da mesma, principalmente para o Nível da Educação Básica. Uma vez que se propõe para o mesmo, o objetivo de formação humana que contemple simultaneamente a pluralidade e a singularidade dos seus educandos.

Entretanto, Kramer ressaltou que, em uma realidade socioeconômica e cultural, na qual predominam relações mercantilizadas que suprimem o diálogo, a espontaneidade e a criatividade, muitos conceitos perdem seus significados. Dentre os quais, ela destaca o da pluralidade e dos demais aspectos da condição humana a ele relacionados, expressões da humanidade do homem fundamentadas nas relações que se estabelecem entre eles.

Embora conceitos como: pluralidade, singularidade e alteridade sejam destacados como ideais formativos, unanimemente almejados para a educação do séc. XXI e, já estejam contemplados em Documentos Oficiais¹⁰, fica evidente, de acordo com a posição de Kramer, que o contexto social vigente não oferece condições para expressão dessas potencialidades humanas. Assim, esses conceitos tendem a se tornarem cada vez mais esvaziados e sem

⁹ Sônia Kramer observa que se constituir na experiência implica uma prática que produz uma reflexão sentida de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática e compartilhada. [...] permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade. [...] compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade. O que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri. (Kramer, 2000, p. 44).

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB, 93/96), na Seção II do Art. 29, determina como finalidade educativa para esse primeiro nível: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

significado, em uma sociedade na qual predominam formas de relações que suprimem e negam a multiplicidade de possibilidades dadas ao homem em decorrência do seu nascimento.

Dessa forma, na medida em que se busca superar o panorama social vigente, delega-se para a educação escolar a responsabilidade pela efetivação de ideais educativos e formativos que contemplem o desenvolvimento de todas as potenciais possibilidades que o homem dispõe para vivenciar sua humanidade.

De acordo com o posicionamento da filósofa Hannah Arendt sobre as questões educativas do seu artigo *A crise na educação*, pode-se considerar que as dificuldades nas interações entre professores e crianças em contextos escolares, são decorrentes do fato da educação ter desconsiderado aspectos imprescindíveis sobre a essência de atividade educativa, ao aderir teorias pedagógicas identificadas com a atividade do labor.

Neste momento histórico, o labor é a atividade que ocupa a posição hierárquica central na forma de organização social, mas, de acordo com a definição da ótica da *vita activa*, suas características são incompatíveis com a essência da atividade educativa, a qual nas formulações de Arendt é a natalidade. Por isso, a educação escolar quando aderiu irrefletidamente esses ideais pedagógicos, abriu mão de atribuições essenciais e específicas da sua função.

Em *A vida do espírito* Arendt observa que em um contexto no qual a atividade do labor predomina, são muitas as perplexidades que acompanham as experiências das atividades das faculdades espirituais de pensar, de querer e de julgar, essas suas ponderações nos indicam que estas faculdades humanas, decorrente do seu modo de funcionamento, não estariam encontrando condições necessárias para realizarem suas funções.

Dessa forma, as dificuldades constatadas nas interações dos contextos escolares, por um lado evidenciam a inabilidade que se têm para lidar com as atividades destas faculdades e, com os demais aspectos da condição humana a elas relacionados. Mas, por outro lado, também impelem a educação a buscar novas possibilidades para enfrentar esses desafios, mediante os quais ela não tem como se escusar.

As instituições educativas recebem continuamente indivíduos ou crianças que ainda não tiveram suas capacidades e faculdades alienadas, por isso, são locais privilegiados para que estas características decorrentes da natalidade se apresentem em maior quantidade e intensidade. Por isso, independente dos conhecimentos e das habilidades que a educação escolarizada possa ter para lidar com estes aspectos constitutivos da humanidade da criança, eles serão sempre uma demanda recorrente para a mesma.

Nesse sentido, a importância de estudos e de referenciais que abordem de maneira mais ampliada as questões referentes às atividades das faculdades espirituais e dos demais aspectos da condição humana a elas relacionados.

A partir desta problemática brevemente relatada, se tem entendimento de que o referencial arendtiano é potencialmente viável para compreender muitas das situações que envolvem as relações entre educadores e crianças em contextos escolares, principalmente aquelas alinhadas com a educação da criança, que era tema de meus interesses profissionais entre os anos de 2000 até 2006 nas séries iniciais em Escolas da Rede Municipal no Estado do Paraná e de 2007 até hoje em Unidades de Educação Infantil na Rede Municipal de Blumenau, Santa Catarina, onde atuo como coordenadora pedagógica.

Embora a educação não esteja entre os temas centrais de Hannah Arendt e ela tenha abordada oficialmente essa questão, somente nos artigos *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDT, 2004) e *A crise na educação* (ARENDT, 1988), acredita-se no potencial do último artigo, juntamente com as obras *A condição humana* e *A vida do espírito* para discorrer sobre os objetivos deste trabalho e das questões aqui levantadas.

Conforme as preposições de Arendt em *A condição humana se entende* que a importância do reconhecimento das diferenças, entre as atividades da *vita activa*, visa assegurar que as especificidades das mesmas sejam mantidas e dessa forma outros aspectos da condição humana ganhem visibilidade a partir destas distinções. Ela não menciona diretamente quais seriam estes aspectos cuja visibilidade estaria condicionada a estas distinções, contudo, decorrente dos seus pontos de vista pressupõe-se que a pluralidade, a singularidade e a alteridade são categorias constitutivas do seu pensamento, ainda que num primeiro momento, não apareçam de maneira tão evidente.

Neste sentido, este trabalho dissertativo parte do pressuposto de que a pluralidade, a singularidade e a alteridade são categorias conceituais que perpassam as obras *A condição humana* e *A vida do espírito*. Além disso, se entende que a *vita activa*, refere-se às duas tríades de atividades, tanto as que foram apresentadas pela autora como correspondentes a *vita activa*, quanto àquelas que ela nominou como pertencentes à *vita contemplativa*. Ou seja, esta expressão, refere-se à tríade de atividades do labor, do trabalho, e da ação e, também à tríade do pensar, do querer e do julgar.

A pluralidade é uma condição presente no mundo natural, compartilhada entre todos os seres sensorialmente dotados. Dessa forma, Arendt (1992, p. 17) afirma que, “nada do que é, á medida que aparece existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por

alguém. Não o homem, mas os homens que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra”.

No âmbito humano, a pluralidade segundo Arendt, (1991, p. 189) equivale a “paradoxal qualidade humana composta pela igualdade e pela diferença”. Nessa perspectiva entende-se que a pluralidade se desdobra em singularidade e alteridade, e que as faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, também são assinaladas por estas mesmas condições, e cada uma delas no interior de si, se subdivide evidenciando estas características. Ser e aparecer na ótica da autora são equivalentes, porém o homem é o único ser da natureza que pode decidir entre o que lhe foi dado e também a partir dos demais determinantes, circunstâncias internas e externas, decidir o que ele quer mostrar e o que ele deseja ocultar. A decisão sobre o que mostrar e sobre o que ocultar caracteriza a dimensão da liberdade que lhe possibilita agir e revelar sua singularidade.

Estas considerações que propõe a pluralidade, a singularidade e a alteridade como categorias constitutivas do pensamento político arendtiano, podem ser respaldadas nas afirmações de Celso Lafer (1988), em *A Reconstrução dos direitos Humanos* onde ele escreve que, além da compreensão impar que Arendt teve sobre o advento do fenômeno totalitário, que na vertente socialista comportou o fascismo e na capitalista o nazismo, ela também buscou examinar as condições que possibilitassem assegurar um mundo comum, assinalado pela pluralidade e pela diversidade, vivificado pela criatividade do novo, que através do exercício da liberdade, que está ao alcance dos seres humanos impeça a reconstituição de um novo estado totalitário de natureza.

As reflexões arendtianas, se mantem atuais e pertinentes na medida em que ainda são reais os riscos de ressurgimento de um novo estado totalitário, devido ainda estarem presentes as condições que possibilitaram a instauração do antigo regime, para Lafer (1988, p.15) “[...] continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum”.

No prefácio da obra *Hannah Arendt Diálogos, reflexões, memórias* Lafer (2001, p. 26) afirma também que:

[...] o modo de ver e o modo de ser de Hannah Arendt; a abrangência reflexiva de sua experiência e o *amor mundi* que a instiga, são os elementos que explicam porque com o tempo ela foi sendo reconhecida como um clássico do mundo contemporâneo.

Além destas considerações Lafer (2001, p. 26) acrescenta ainda em relação à Arendt que “[...] sua obra e o seu legado continuam a responder às múltiplas inquietações do nosso tempo” (LAFER, 2001, p. 26). Assim se tem que, as reflexões políticas da autora permanecem atuais e cada vez mais aumenta sua relevância.

Esta pesquisa se configura como uma reflexão filosófica envolvendo Hannah Arendt e a formação humana por meio da educação e o problema que a orienta, recebe o seguinte enunciado: como a posição filosófica de Hannah Arendt, amparada nas categorias singularidade, pluralidade e alteridade, presentes na expressão *vita activa* entende a educação da criança em escolas no nível da educação básica? Propõe como objetivo geral, compreender as condições e as características da pluralidade, da singularidade e da alteridade e a relação dessas categorias com a educação da criança em contextos escolares a partir de Hannah Arendt. Os objetivos específicos consistem em analisar as especificidades das atividades da *vita activa* e a relação das mesmas com a pluralidade. Discorrer sobre o papel da educação escolar na formação da criança na perspectiva da pluralidade.

A metodologia utilizada para analisar as questões apresentadas, será um estudo teórico das obras de Arendt *A condição humana*, *A vida do espírito* e do artigo *A crise na educação*. Esta pesquisa está estruturada em cinco partes, que consistem em: introdução, desenvolvimento, composto de três capítulos e, as considerações finais. Na Introdução se faz a apresentação geral deste trabalho, destacando algumas pesquisas já realizadas a Nível de mestrado cuja os temas de alguma forma estão relacionadas com o tema a ser pesquisado. Nos capítulos de desenvolvimento, no primeiro capítulo, se analisa o conceito de *vita activa* e, as especificidades de cada atividade desta expressão conceitual. No segundo capítulo se apresentam as características e demais condições da pluralidade, destacando ainda as etapas que constituem a identidade pessoal e a personalidade ou o caráter da criança. O terceiro capítulo analisa a posição de Arendt referente à educação escolar, no qual alguns princípios viáveis para orientar ações pedagógicas, que contemplem a pluralidade a singularidade e a alteridade são apresentados e, por último as Considerações Finais e as Referências.

Na busca referente ao que já foi pesquisado sobre o tema desta dissertação realizada com consulta a Base Digital de Teses e Dissertações, se destacou no quadro nº (01), a síntese dos trabalhos que foram encontrados e, que alinham alguns aspectos aos interesses desta investigação.

Quadro 01 – Síntese do resultado da pesquisa sobre o que já foi pesquisado sobre o tema: Educação em Hannah Arendt

AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
Manuela Chaves Simões Ferreira	Maria de Fátima Simões Francisco	Hannah Arendt e a Separação entre Política e Educação	USP/SP	2007
Erica Benvenuti	José Sergio Fonseca de Carvalho	Educação e Política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação.	USP/SP	2010
Esmeraldina Alves Ferreira	José Luiz de Oliveira	Natalidade e Educação no Pensamento Político de Hannah Arendt	UFSP	2012
Bárbara Romeika Rodrigues Marques	Rodrigo Ribeiro Alves Neto	Hannah Arendt e a crise na Educação como crise Político-filosófica da Modernidade	UFRGN	2012
Sandra Regina Leite	Ana Maria Saul	Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo	PUC/SP	2013

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, <<http://bdtd.ibict.br/...>>.

Os trabalhos apresentados no quadro número 01 são todas dissertações de Mestrado, pois em nível de Doutorado não se encontrou nenhuma Tese a partir dos itens pesquisados. As dissertações selecionadas foram àquelas cujos temas são relevantes aos interesses desta investigação. Em relação às demais pesquisas encontradas, mas que não foram mencionadas nessa dissertação, referentes ao pensamento político de Hannah Arendt, envolvendo questões educativas constatou-se que, a maioria delas apresentam concepções de Arendt sobre educação alinhadas com política, centrando-se predominantemente nas proposições da autora que estão nos seus artigos *A crise na educação* e *Reflexões sobre Little Rock*. Assim, os pontos de vista mais explorados nestes trabalhos, são as afirmações da autora sobre a necessidade de separar a atividade educativa da atividade política. Além dessas abordagens, aparecem também, algumas ponderações sobre a natalidade. Contudo, as proposições referentes à natalidade, nestes trabalhos, não estabelecem a relação deste conceito com as dificuldades nas interações entre educadores e educandos. Assim, pode-se dizer que o mesmo permanece na superficialidade.

A natalidade apresentada por Arendt, como essência da atividade educativa e também como categoria política, por parecer inicialmente como uma contradição teórica da autora, ao se considerar o contexto geral de suas reflexões políticas, foi um dos aspectos bastante explorado nestes trabalhos acadêmicos. Além desses conceitos, outros aparecem com maior ênfase, dentre os quais o de autoridade, de tradição e de conservação.

Nesses trabalhos se evidenciou ainda que, as afirmações de Arendt sobre educação e política foram bastante exploradas. A justificativa recorrente é a de que ao longo dos tempos muitas interpretações superficiais e equivocadas sobre a posição de Arendt em relação a estas

questões fomentaram o imaginário do senso comum pedagógico, levando muitos a acreditar que ela tem uma posição contrária ou contraditória com os atuais ideais educativos e legislativos.

Dessa forma, a maioria das dissertações analisadas nesta busca estão centradas em desmistificar interpretações equivocadas e errôneas que foram atribuídas ao pensamento de Arendt referente às questões educativas. Embora estes trabalhos também tenham recorrido ao contexto geral do pensamento político da autora, o centro de interesse dos mesmos se distanciam dos objetivos desta dissertação. Contudo, dos trabalhos selecionados e que estão no quadro nº 01, pode-se dizer que os mesmos têm alguns aspectos em comum, com os interesses desta dissertação. Ainda que todos eles estejam predominantemente centrados em compreender as afirmações feitas por Arendt em seus artigos: *A crise na educação* e *Reflexões sobre Little Rock*.

A dissertação número 01 (um) do quadro (01), de Ferreira, M. intitulada: Hannah Arendt e a separação entre política e educação, defendida no ano de 2007, na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, apresentou como questão norteadora a seguinte proposição: “o que Arendt entende por política, através da configuração dos aspectos que envolvem esta esfera da vida humana”, objetivando entender e situar mais claramente a relação que pode se estabelecer entre a teoria política de Arendt e as decorrências que as mesmas poderiam trazer para iluminar o tema da educação.

A dissertação número 02 (dois) de Benvenuti, E. intitulada: Educação e Política em Hannah Arendt: um Sentido Político para a Separação defendida no ano de 2010, na Universidade de São Paulo, faz uma reflexão sobre a relação entre educação e a política, a partir do pensamento de Hannah Arendt e busca entender porque a autora, nos trabalhos onde abordou o tema educação, fez afirmativas que distanciam tão fortemente a educação da política. Mas, ao mesmo tempo, afirma que a crise na educação é um problema político.

As pesquisas de Benvenuti e de Ferreira, apresentam similaridade em seus objetivos que discorrem sobre questões educativas. Contudo, Ferreira apresenta a distinção entre educação e política proposta por Arendt, dando maior ênfase para a atividade educativa, enquanto que Bevenuti enfatiza mais a dimensão política em suas análises.

Assim, Benvenuti propõe uma reflexão que no seu ponto de vista, não teria sido formulada explicitamente por Arendt, mas que poderia ser considerada a partir das proposições da autora em seu artigo *A crise na educação*, que é uma a dimensão política para a educação, ainda que Arendt defenda a radical separação entre educação e política.

A dissertação número (03) três de Ferreira Alves, E. intitulada: Natalidade e Educação no Pensamento Político de Hannah Arendt, defendida no ano de 2012, pela Universidade Federal de São Paulo, teve como questão norteadora de pesquisa um enunciado que permite-nos, como a autora (Arendt), pensar a ação humana no âmbito da política e do espaço público, onde todos podem espontaneamente aparecer e, ao mesmo tempo, entender uma das características principais de seu pensamento acerca da educação, que é a separação entre educação e política. O que faz com que Arendt, ao pensar na inserção dos seres humanos no mundo, para o qual o papel do professor é o de condutor do processo de formação da criança, se apresente em favor da autoridade e da tradição, demonstrando um conservadorismo por meio do qual podemos entender que a íntima relação entre educação e novidade, apresenta relevância por seu poder criador. Este trabalho apresentou a concepção de natalidade, destacando algumas implicações deste conceito para a formação humana, contudo, não relacionou a importância do mesmo nas relações escolares entre educadores e educandos.

A dissertação número (04) quatro, de Marques, R. R. B. intitulada: Hannah Arendt e a crise na Educação como crise Político-filosófica da Modernidade, defendida no ano de 2012, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve como enunciado de pesquisa: entender de que modo o fim da tradição metafísica, o esfacelamento da autoridade, o obscurecimento da esfera pública e a moderna alienação do mundo, promoveram uma profunda degradação das capacidades humanas de construir, conservar e compartilhar pela ação e pelo discurso, um mundo comum que possa sobreviver e permanecer como um lugar não mortal para seres que nascem e morrem. Assim, este trabalho dissertativo apresentou como objetivo geral a seguinte problemática: diante de um mundo esfacelado e tomado pela esfera social, é possível conceber uma educação que se constitua como um elo de aproximação entre o velho e o novo, os jovens e o mundo? Ainda, qual é o sentido de inserir os novos em um mundo em ruínas, haja vista que a salvaguarda deste mundo da total destruição é o ineditismo e a renovação que as crianças e os jovens podem oferecer-lhe? Este trabalho objetivou ainda: discutir as relações de inserção, conservação e renovação entre a educação e o mundo na tentativa de examinar e debater um possível significado para a ação educativa, em face da crise do mundo moderno, caracterizando a crise na educação no mundo contemporâneo enquanto crise político-filosófica da modernidade.

A dissertação número 5 (cinco) de Leite, R. S. intitulada: Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo, defendida no ano de 2013, pela Pontifícia Universidade Católica São Paulo, apresentou como proposição central de investigação: Entender a partir da relação que Hannah Arendt propõe entre a educação e a continuidade do mundo comum, as

implicações para o currículo escolar desta compreensão. Como resultado desse entendimento, essa dissertação apresenta duas metáforas que se fazem presentes do contexto geral do pensamento de Arendt: o currículo como testamento e o educador como um ‘pescador de pérolas’. Destacando ainda, a relevância das narrativas em que o ato de narrar as ações e os discursos dos homens em sua singularidade no meio das teias de relações humanas, constitutivas de histórias e da História, é uma dentre as possibilidades de vincular os novos ao sentido de um mundo comum.

Cabe destacar que nestas buscas não foram encontrados trabalhos similares em nível de Mestrado, ao que se propõe esta dissertação, ou seja, uma reflexão filosófica na área da educação a partir do pensamento político da filósofa Hannah Arendt, tratando especificamente da educação da criança em contextos escolares, nas séries iniciais e finais da educação básica e, orientada pelos conceitos de pluralidade, singularidade e alteridade.

2 A FORMAÇÃO HUMAN EM HANNAH ARENDT

Este capítulo, caracterizado como revisão bibliográfica, se mostra como base teórica dessa investigação e traz inicialmente o conceito de *vita activa*, formulado por Arendt em sua obra *A condição humana*, destacando alguns acontecimentos que segundo a autora, teriam determinado que no decorrer da trajetória histórica da civilização Ocidental, esta expressão tivesse seu significado político cada vez mais obscurecido, até se chegar aos dias atuais, em que paira um certo desconhecimento sobre seu significado original.

Em seguida, apresenta as duas tríades de atividades correspondentes à *vita activa* e a *vita contemplativa* percorrendo sobre as especificidades de cada atividade destas tríades.

Na sequência discorre sobre o conceito de esferas, apresentando as diferenças entre esfera pública, esfera privada e esfera social, de acordo com as proposições de Arendt, bem como, algumas das consequências trazidas pela inversão das esferas na era moderna. Por último, analisa algumas implicações da ascensão do labor como referencial central de organização da atual sociedade.

Hannah Arendt elabora sua posição sobre as principais formas com que os humanos dispõem para vivenciar sua humanidade, apresentando essas possibilidades, em *A condição humana* (1958) e *A vida do espírito* (1971).

2.1 CONCEITO DE VITA ACTIVA

Em *A condição humana*, a autora justifica com a expressão *vita activa*, pretende designar, três atividades humanas fundamentais; labor, trabalho e ação, [...] cada uma delas corresponde a uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDT, 1991, p. 15). Ela explica também que, abordou a *vita activa* neste estudo, como equivalente restrito destas três atividades, devido à complexidade e amplitude do tema, sem a intenção de tratá-las numa perspectiva dicotômica ou de oposição.

De acordo com esta ressalva e com as demais considerações da autora em *A condição humana* a expressão *vita activa*, refere-se a todas as atividades humanas, tanto à tríade de atividades da própria *vita activa* quanto às da *vita contemplativa*, ou seja, este conceito corresponde à tríade labor, trabalho e a ação e, à tríade das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, analisadas no livro *A vida do espírito*.

Referente ao significado político da *vita activa*, Arendt observa que a mesma é perpassada e sobrecarregada de tradição, mas que, esta tradição não abrange e nem conceitua todas as experiências políticas da humanidade Ocidental. Assim, a *vita activa* se caracteriza somente como produto de uma constelação histórica específica, que após o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a pólis, depois de haverem eliminando muitas das experiências de um passado anterior que eram irrelevantes para suas finalidades políticas, prosseguiu até o fim, na obra de Karl Marx, de modo altamente seletivo.

Assim, ela se propôs analisar esta questão, sem a intenção de fazer uma análise exaustiva sobre as especificidades de cada atividade que compõe esta expressão conceitual. Mas, apenas tentar determinar, com alguma segurança e entender porque a *vita activa* teve sua importância cada vez mais restrita e obscurecida no decorrer dos acontecimentos históricos da civilização Ocidental, desde o julgamento de Sócrates.

Este acontecimento, segundo a autora, determinou a separação entre a filosofia e a política em que o *bios politikos* também ficou a serviço da contemplação e a política, desde então, passou a se ocupar com os assuntos econômicos. Nessa análise histórica, Arendt explica que partiu da hipótese de que os critérios históricos das comunidades políticas, que determinaram quais as atividades da *vita activa* deveriam ser admitidas em público, poderia ter correspondência direta com a natureza dessas mesmas atividades.

Dessa forma, ela constatou que o motivo pelo qual a *vita activa* sofreu um gradativo processo de esvaziamento do seu significado político, em parte foi para atender os interesses de cada grupo que se instituía no poder, mas, principalmente, pelo fato da mesma ter sido definida por uma tradição conceitual hierárquica, que a compreendia basicamente do ponto de vista da *vita contemplativa* em que todas as demais atividades estavam ao seu serviço e eram identificadas predominantemente com as atividades do labor e do trabalho. Atividades que serviam somente para suprir às necessidades e carências da contemplação num corpo vivo.

A sociedade Ocidental sempre priorizou em sua forma de organização, uma perspectiva conceitual hierárquica, a qual determina que apenas uma atividade ocupe posição central e que todos os âmbitos das ocupações humanas centrem-se em torno daquela atividade, que tem supremacia sobre as demais. A contemplação foi à atividade central até a era moderna¹¹ e que também definiu conceitualmente a *vita activa*.

¹¹ Para Hannah Arendt a Era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas (1991, p.13- 14).

[...] desde Aristóteles, a distinção entre quietude e ocupação, entre uma abstenção quase estática de movimento físico externo e de qualquer tipo de atividade, é mais decisiva que a distinção entre os modos de vida político e teórico, porque pode vir ocorrer em qualquer um dos três modos de vida. (ARENDT, 1991, p.23).

Dessa forma, devido à *vita activa* ser definida do ponto de vista da absoluta quietude da contemplação, corresponde segundo Arendt (1991, p.23): “mais á *askholia* grega (ocupação, desassossego) com a qual Aristóteles designava toda a atividade, do que ao *bios politikos* dos gregos”.

A definição conceitual da *vita activa* pela ótica contemplativa passou a se constituir uma questão problemática para Arendt, desde que concluiu seu livro *A condição humana*. Neste estudo, ela justifica sua perspectiva teórica em relação a *vita activa*, utilizando esta expressão para se referir à todas as atividades humanas, incluindo as atividades das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, “[...] se o uso da expressão *vita activa*, tal como aqui o proponho, está em manifesto conflito com a tradição, é que duvido, não da validade da experiência que existe por traz dessa distinção, mas da ordem hierárquica que a acompanha desde o início” (ARENDT, 1991, p. 25-26).

Em *A vida do espírito* ela volta a questionar o potencial de alcance que a contemplação poderia ter, ou teve, enquanto referencial para definir as atividades da *vita activa*, lembrando que ficou perplexa, quando constatou que o conceito que utilizou para fazer a análise sobre a *vita activa* havia sido “cunhado por homens dedicados a um modo de vida contemplativo e que olhavam deste ponto de vista para todos os demais modos de vida” (ARENDT, 1992, p. 07).

Em *A condição humana*, Arendt demonstrou através da distinção que os gregos faziam entre o conceito de eternidade e o de imortalidade, que a contemplação não poderia ser definida como atividade por se constituir uma experiência do eterno, que não pertencia ao âmbito da *vita activa*.

As experiências gregas com as atividades da *vita activa* pertencem ao âmbito da imortalidade, que segundo Arendt (1991, p. 26) “[...] significava continuidade no tempo, vida sem morte nesta terra e neste mundo, tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo”.

A imortalidade era para os gregos, emblema da existência humana, devido seu entendimento de que os homens eram as únicas coisas mortais que existiam num cosmo onde tudo era imortal, mas não eterno. Eles entendiam, que os homens, o contrário dos animais, não apenas existem como membros de uma espécie cuja, a vida imortal é garantida pela

procriação. Assim, a tarefa e a grandeza potencial dos mortais têm a ver com sua capacidade de produzir coisas, obras, feitos e palavras, as quais mereceriam pertencer e, pelo menos até certo ponto, pertencem à eternidade. Através delas, que os mortais encontram seu lugar num cosmo, onde tudo é imortal exceto eles próprios.

A imortalidade dos homens conforme Arendt (1991, p. 37) “[...] reside no fato de que a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica. Mas, caminha ao longo de uma linha reta num universo em que tudo o que se move o faz num sentido cíclico”.

De acordo com estas formulações da autora, se tem que a contemplação é a designação dada à experiência do eterno, em contraposição a todas as outras atividades, as quais têm a ver com imortalidade. A experiência do eterno somente é possível quando todos os movimentos e demais atividades humanas estão em completo repouso, por isso, a contemplação não corresponde a qualquer tipo de atividade e nem poderia nela ser convertida. Para Arendt (1991, p. 29) “[...] até mesmo a atividade do pensamento, que ocorre dentro de uma pessoa através de palavras, é não apenas inadequada para propiciar tal experiência, mas interromperia e poria a perder a própria experiência”.

A dúvida da autora em relação ao potencial da contemplação para entender a *vita activa* em suas diferentes manifestações, foi por causa do efeito letárgico que a experiência do eterno causa as demais faculdades humanas, “[...] diante do aspecto avassalador da quietude, da faculdade contemplativa, todas as diferenças e manifestações da *vita activa* desaparecem e perdem sua relevância” (ARENDT, 1991, p. 24). O impacto dessa experiência determina que as diferenças entre laborar e cultivar o solo, trabalhar e produzir objetos de uso, ou interagir com outros homens em certas empreitadas, deixa de ser importante.

Assim, a experiência do eterno tal como a tem o filósofo só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos e fora da pluralidade dos homens, o contrário da *vita activa*.

A *vita activa* em suas diferentes manifestações e expressões, empenha-se ativamente em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens e coisas feitas por eles. Essa condição os homens jamais abandonam ou chegam a transcender completamente, isso justifica as limitações da ótica contemplativa para defini-la. Incluindo a definição dada pela contemplação em relação às especificidades do pensar, do querer e do julgar. Estas faculdades, decorrentes do seu modo de funcionamento, têm a necessidade de se retirar do mundo das aparências para realizarem suas funções e, por isso, foram consideradas pertencentes ao âmbito contemplativo. Mas Arendt demonstrou que devido seu aspecto ativo, elas pertencem a *vita activa* em suas diferentes expressões.

Ao retomar a discussão sobre o pensar, o querer e o julgar, Arendt explica sua decisão de abordar novamente as especificidades destas atividades da *vita activa*, por estar ciente de que era possível olhar para essa questão de um ponto de vista completamente diferente, considerando que, “Mesmo Marx, em cuja obra e em cujo pensamento a questão da ação teve um papel tão crucial, utiliza a expressão práxis simplesmente no sentido daquilo que o homem faz em oposição àquilo que o homem pensa” (ARENDT, 1991, p. 08).

Em *A condição humana*, Arendt define a contemplação como passividade, a qual começa somente a partir do momento em que as atividades espirituais entram em repouso. De acordo com suas proposições, o pensamento definido por Platão como diálogo sem som que cada um mantém consigo mesmo, servia apenas para abrir os olhos do espírito e até mesmo o *nous aristotélico* era considerado apenas um órgão, para ver e contemplar a verdade e nela terminava. Assim, o pensar, o querer e o julgar decorrente do aspecto de ação que os caracteriza, não são passivos e dessa forma não podem ser considerados faculdades contemplativas. Esse entendimento da autora em relação às faculdades espirituais, a levou encerrar seu estudo sobre a *vita activa* com a sentença que Cícero atribuiu a Catão, onde ele costumava dizer que: “[...] nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (CÍCERO apud ARENDT, 1992, p. 08).

As atividades da tríade *contemplativas*, embora invisíveis, elas buscam formas para adentrarem no mundo das aparências e ganharem visibilidade, por isso são assinaladas pela ação, a qual é denominador comum em todas elas. Mas, a ação designada por Arendt como atividade da tríade *vita activa*, possui características distintas dos demais aspectos ativos e criativos comum entre as outras atividades. A ação entendida como capacidade de organização política, demanda que o homem se apresente como agente político, que utiliza o discurso e as demais funções de suas faculdades espirituais para agir. Nesta perspectiva, ação e discurso são equivalentes.

De acordo com Paz (apud ARENDT, 1988, p. 22) “[...] o termo agir deriva dos verbos latinos *agere* – por em movimento, fazer avançar – e *gerere* – trazer, criar”. O sentido original de *agere* segundo ele, exprime atividade no seu exercício contínuo, em contraste com *facere* que exprime atividade executada num determinado instante.

A ação como atividade ou como ente político, é assinalada pelo exercício contínuo da liberdade pública, a qual requer a pluralidade desse âmbito e possibilita ao homem revelar sua singularidade. Para Paz (apud ARENDT, 1988) os novos feitos e acontecimentos que resultam da ação se inserem num contexto cujo sentido nos é fornecido pelo conceito de

autoridade. Segundo ele “Autoridade deriva do verbo latino *augere* - aumentar” (PAZ, apud ARENDT, 1988, p. 22).

Estas definições enfatizam a principal diferença existente entre a criatividade da ação política e das demais atividades da *vita activa*, de acordo com a perspectiva do pensamento arendtiano. Na atividade do labor, o homem utiliza seu corpo para produzir ação, na atividade do trabalho, as mãos para dar forma aos artefatos e aos pensamentos antecipando a existência das coisas. Na ação utiliza o discurso para revelar a ele mesmo.

Nas demais considerações de Arendt sobre a *vita activa*, ela destaca que, com o desaparecimento da antiga cidade estado, este conceito perde definitivamente seu significado político, passando denotar todo o tipo de engajamento nas coisas deste mundo, ou seja:

[...] desse momento em diante se instituiu definitivamente a aceitação de que: o modo de vida ativo é laborioso e o modo contemplativo é pura quietude o modo de vida ativo dá-se em público, o contemplativo no “deserto”, o modo ativo é devotado às necessidades do próximo, o modo contemplativo à visão de Deus. (ARENDT 1992, p. 07).

Na era moderna, a ascensão do social promoveu a inversão hierárquica entre a *vita activa* e a *vita contemplativa*, em que a atividade do labor, passa ter primazia sobre todas as demais atividades. Mas isso, segundo Arendt não representou a restituição da dignidade da *vita activa*, mas a distanciou ainda mais do seu significado original. Essa inversão apenas dá continuidade á mesma estrutura hierárquica conceitual, preservando o enorme valor que a contemplação sempre teve na hierarquia tradicional, a qual sempre obscureceu as diferenças e manifestações no âmbito da própria *vita activa*.

[...] esta condição não foi essencialmente alterada pelo moderno rompimento com a tradição nem pela eventual inversão na ordem hierárquica [...] A estrutura conceitual permanece mais ou menos intacta e isso se deve a própria natureza do ato. [...] isto é, à natureza da própria operação. (ARENDT, 1991, p. 25).

Para a autora, a inversão entre a *vita activa* e *vita contemplativa* tem em comum com a tradicional hierarquia a premissa de que a mesma preocupação humana deve prevalecer em todas as atividades dos homens. Em tal perspectiva, pode-se dizer que as especificidades das diversas atividades humanas, são suprimidas em prol daquela atividade que tem supremacia sobre as demais.

Em coerência com as proposições da autora, se entende que cada atividade da *vita activa* necessita de formas de relações que possibilitem a manifestação das suas especificidades. A conservação das particularidades de cada uma também promove a

visibilidade de outros aspectos da condição humana, que só se revelam mediante estas condições.

A pluralidade é um conceito que perpassa todas as reflexões políticas da autora e é mencionada por ela como condição da ação. Por isso, em suas análises sobre a *vita activa* a perspectiva conceitual hierárquica é descartada por ela, “[...] Tal premissa não é necessária nem axiomática; e o uso que dou a expressão *vita activa* pressupõe que a preocupação subjacente a todas as atividades não é a mesma preocupação central da vida contemplativa, como não lhe é superior e nem inferior” (ARENDT, 1991, p. 26).

Arendt comentou que a visão hierárquica que conceituou e atribuiu diferentes valorações a *vita activa* em cada contexto histórico, obscureceu o entendimento das especificidades destas capacidades e faculdades, mas não determinou o desaparecimento das mesmas.

De acordo com sua compreensão, as capacidade e faculdades que compõe a totalidade das expressões da *vita activa* têm qualidades comuns entre si, que asseguram que suas funções nunca não se percam de maneira irremediável, ou enquanto a condição humana não mudar.

As principais características destas capacidades e faculdades constam no Prólogo do livro *A condição humana* onde a autora justifica seus objetivos desse estudo.

[...] refletir, sobre as experiências e acontecimentos ocorridos na atual sociedade, determinados pelas conquistas do desenvolvimento tecnocientífico, que pretendeu tornar-se uma verdade única, requerendo para si a importância de verdade absoluta e que suprimiu as demais possibilidades e capacidade humanas, foi o de mostrar que as expressões da *vita activa* e as manifestações delas decorrentes, são capacidades humanas permanentes. (ARENDT, 1991, p.15).

Além disso, se tem em uma passagem da mesma obra que: “a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o Planeta Terra, jamais podem explicar o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDT, 1991, p. 15).

Arendt reitera a autonomia das faculdades espirituais em *A vida do espírito*, afirmando que os conteúdos que o espírito se ocupa, são dados pelo mundo ou surgem da nossa vida neste mundo, mas como atividades elas não são condicionadas nem necessitadas destas condições, isso confere às faculdades espirituais sua característica de autonomia e de liberdade.

Assim, pode-se considerar em relação às capacidades e faculdades que integram as diferentes atividades da *vita activa*, que sempre será possível despertar novamente, aquelas negligenciadas ou relegadas ao esquecimento, conforme se constatou.

A inversão entre a *vita activa* e a *vita contemplativa*, mantém esta perspectiva unilateral, determinando somente que o labor ocupasse a posição de atividade central, em que todos os âmbitos sociais passam ser organizados de acordo com as características desta atividade, por isso, este pensamento unilateral ainda persiste no percurso dos acontecimentos históricos da civilização Ocidental.

A análise histórica sobre a *vita activa*, demonstrou a inadequação da perspectiva conceitual hierárquica para entendimento das faculdades e capacidades que integram as diferentes atividades desta expressão. Contudo, segundo o que consta em *A condição humana* e também nas entrelinhas do artigo *A crise na educação*, essas faculdades e capacidades humanas são genéricas, permanentes e autônomas. Estes adjetivos possibilitam que suas funções nunca se percam de modo irremediável. A natalidade é mencionada por Arendt como aspecto primordial da condição humana, que *evidencia* estas características e ao mesmo tempo, assegura a permanente renovação das mesmas no mundo.

No artigo *A crise na educação*, Arendt apresenta a natalidade como essência da atividade educativa. Entretanto, para entender sua perspectiva sobre essas questões, é necessário conhecer as particularidades das principais atividades da *vita activa*, porque suas proposições sobre a educação são respaldadas no modo de funcionamento das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar e nas características do labor, do trabalho e da ação.

A seguir se examina as especificidades de cada atividade das duas tríades que compõe a *vita activa*.

2.2 ESPECIFICIDADES DAS ATIVIDADES DA VITA ACTIVA

Neste trabalho, abordamos as tríades *vita activa* e *vita contemplativa*, numa perspectiva de totalidade. Entendemos que o labor, o trabalho e a ação e, o pensar, o querer e o julgar compõem a *vita activa*, em suas diferentes manifestações, cuja principal diferença entre as atividades das duas tríades, é a visibilidade e a invisibilidade das mesmas. Contudo, devido à ação ser o aspecto comum entre todas as atividades, das duas tríades e elemento que

dá objetividade ao produto das atividades invisíveis, isso determina que todas elas sejam caracterizadas como expressões da *vita activa*.

2.2.1 Tríade *vita activa*: labor, trabalho e ação

Hannah Arendt preconizou em suas reflexões sobre a *vita activa*, que os homens vivenciam sua condição humana por intermédio de modos de vida, sobre os quais ela discorre a partir das atividades do labor, do trabalho e da ação. Apresentando estas atividades em *A condição humana* como correspondentes restritos às manifestações da *vita activa*.

O labor, diz Arendt, assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana. Ele produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. A ação corresponde à característica da pluralidade humana.

Referentes a estas atividades, Arendt destaca que o labor é determinado pela necessidade e, concomitante, futilidade do processo biológico, do qual, deriva. É algo que se consome no próprio metabolismo, individual ou coletivo, é uma atividade que os homens compartilham com os animais. Por isso Arendt classifica-o como atividade do animal *laborans*.

O trabalho, ao contrário do labor, não está necessariamente contido no repetitivo ciclo vital da espécie, e através dele o homem cria coisas extraídas da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados entre os homens, assegurando a durabilidade do mundo. Nesta dimensão o homem é caracterizado por Arendt como *homo faber*.

De acordo com a autora, o labor visa à confecção do que é necessário à subsistência e a perpetuação da vida, enquanto o trabalho possibilita a construção do útil e do belo. A diferença entre o produto do trabalho e do labor é que o produto do labor é destruído tão logo ele seja produzido, uma vez que se presta apenas à manutenção do processo vital do ser humano, como é o caso dos alimentos, os quais são transformados em energia para o corpo. Já o produto do trabalho cria coisas que visam transcender à própria existência individual de seu criador.

[...] o trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade. (ARENDT, 1991, p. 15).

Sobre a Ação, Arendt diz que essa é a única das atividades correspondentes as manifestações *vita activa* que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, e corresponde à condição humana da pluralidade e ao fato de os homens, e não o homem, viverem na Terra e habitarem o mundo, nesta condição, o homem é designado por ela como ser político.

Conforme Lafer no posfácio do livro *A condição humana*, se no labor o homem revela as suas necessidades corporais, no trabalho a sua capacidade e criatividade artesanal, na ação ele revela a si mesmo.

Nesse sentido, Arendt (1991, p. 16) pontua que: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”.

2.2.2 Tríade *vita contemplativa*: o pensar o quer e o julgar

Ao discorrer sobre as características das principais faculdades espirituais, do pensar, do querer e do julgar, Arendt pontua que a linguagem, único meio de sua manifestação destas atividades é essencialmente metafórica. Cada uma das suas metáforas são retiradas de um sentido corporal diferente, cuja plausibilidade depende de uma afinidade inata entre certos dados mentais e certos dados sensíveis.

De acordo com a autora devido o pensamento ser a mais fundamental e radical de todas as atividades espirituais, o pensar foi concebido em termos de visão e assim, a visão tendeu a servir de modelo e de medida para os outros sentidos.

Para Arendt os teóricos da faculdade do querer ou da vontade, não retiram suas metáforas da esfera da visão, por isso, seu modelo é o da audição ou do desejo, o último é como quinta essência de todos os nossos sentidos, o qual segundo Arendt (1992, p. 85) “[...] servem ao apetite geral de um ser que precisa e quer”.

A faculdade do julgar ou do juízo retira sua linguagem metafórica do gosto.

Arendt entende que, o que nos faz pensar é a necessidade da razão, ou o impulso interno dessa faculdade para se realizar na especulação. A atividade do ego pensante é uma necessidade da razão e está incluída entre aquelas que têm um fim em si mesmo, uma vez que não deixa nenhum produto externo e tangível atrás de si.

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a

vida e tem haver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que acontece na vida e nos ocorre quando estamos vivos. (ARENDT, 1992, p. 134).

A faculdade do pensar repete no interior de si mesma outra tríade, subdividindo-se em raciocínio-lógico, conhecimento e pensamento, ou o puro pensar. O raciocínio-lógico e matemático, diz Arendt, só tem legitimidade numa esfera limitada, é um processo necessário e imanente que não permite de modo algum, ascender ao real. Reivindica uma coerência perfeita em que a verdade se identifica a sequencia lógica dos momentos. Mas o preço desta pontualidade da cognição é a impossibilidade de qualquer revelação e a renuncia radical ao novo. O raciocínio-lógico pretende uma validade absoluta, independente da existência do mundo.

Em oposição a esta forma de cognição se encontra o conhecimento, o qual busca a verdade. Entretanto, a verdade, obscurece o entendimento, que se impõe a ele, tornando-o prisioneiro coagindo seu agir. O pensar busca ardentemente descobrir e dominar o real, mas seus esforços são frustrados, e ele é coagido pela verdade. Dessa forma, a alienação do pensar no conhecimento só pode ser superada pelo puro pensar, cuja atividade desinteressada e sem objeto particular assegurará um maior acesso ao real, pois ao invés de buscar a verdade, o puro pensar busca o sentido das coisas.

A capacidade que o puro pensar tem de encontrar analogias, em que o mundo das aparências nos lembra de coisas-não aparentes, é segundo Arendt, uma prova de que o corpo e o espírito, o pensamento e a experiência sensível se complementam de tal forma, que se pode dizer que foram feitos um para o outro.

[...] pensar é a atividade do espírito que dá realidade àqueles produtos do espírito inerentes ao discurso e para os quais a linguagem, [...] Analogias, metáforas e emblemas são fios com que o espírito se prende ao mundo [...] servem como modelos no próprio processo de pensamento, dando-nos orientações quando [...] nossos sentidos corporais, com sua relativa certeza de conhecimento, não nos podem guiar. (ARENDT, 1992, p. 85).

Em relação à faculdade da vontade ou do querer, Arendt (1992, p. 206), pontua que: “Nossa vontade não seria vontade se não estivesse em nosso poder. Por estar em nosso poder, é livre. [...] Ninguém, levando em consideração somente a si mesmo, deixa de experimentar o fato de que a vontade e a liberdade são um só”.

Nesse sentido, ela diz que a faculdade da vontade, foi na maioria das vezes, identificada como *liberum arbitrium*, ou seja, a liberdade de escolha entre dois ou mais

objetos desejados ou entre dois modos de conduta. Mas isso, segundo ela, não corresponde às reais características desta faculdade como órgão para o futuro, idêntica ao poder de começar algo novo.

O liberum arbitrium decide entre coisas igualmente possíveis e dadas a nós, por assim dizer, em *statu nascendi*, como simples potencialidades; enquanto o poder de começar algo realmente novo não poderia propriamente ser precedido por qualquer potencialidade, que figuraria, nesse caso, como uma das causas do ato realizado. (ARENDT, 1992, p. 208).

Assim, a vontade ou o querer, em sua pureza idêntica é igual à própria ação, a qual tem um fim em si mesma. A autonomia do querer determina que esta faculdade não seja movida nem pela razão nem pelo desejo, para Arendt (1992, p. 55): “Nada além da vontade é causa total da volição. [...] E, ao que parece, o querer tem uma liberdade infinitamente maior do que o pensamento, que mesmo em sua forma mais livre, mais especulativa, não pode escapar ao princípio da contradição”. O querer ou a vontade se subdivide em querer e não querer, isso requer sempre uma reconciliação desta dualidade a qual deve voltar à unidade do querer.

Sobre o Julgar, Arendt (1992, p. 55) pontua que, “[...] o juízo é uma misteriosa capacidade do espírito pela qual são reunidos o geral, sempre uma construção espiritual, e o particular, sempre dado a experiência sensível, é uma faculdade peculiar e de modo algum inerente ao intelecto”. De acordo com sua perspectiva, se pudéssemos compreender cada situação particular com que nos deparamos aplicando a ela uma regra de validade geral que já possuísse critérios gerais prévios para a ação, leis já prescritas anteriormente, certamente não precisaríamos mencionar as dificuldades que estão em jogo no ato de julgar.

Para Arendt a habilidade de aplicar o geral ao particular é um dom natural e que não pode ser ensinado, mas o ego judicante, “tem a primordial função de nos orientar no mundo em que vivemos. A ausência dessa faculdade é comumente chamada de estupidez, e para tal falha não há remédio” (ARENDT, 1992, p. 55).

A autora observa ainda que a faculdade de julgar particulares, não é igual à faculdade de pensar. O pensamento lida com invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes. Enquanto que o julgar sempre se ocupa com particulares e com coisas que estão ao alcance das mãos, mas as duas faculdades estão inter-relacionadas, ou seja: “A natureza autônoma do juízo é óbvia no caso do juízo reflexivo, o qual não desce do geral para o particular, mas vai do particular até o universal, quando determina, sem qualquer regra geral, que isto é belo, isto é feio, isto é certo, isto é errado” (ARENDT, 1992, p. 145).

Ao apresentar às características de cada atividade da *vita activa*, a autora destaca a importância que as esferas, pública, social e privada têm para assegurar que cada uma preserve suas particularidades. “o fato de uma atividade ocorrer em particular ou em público não é, de modo algum, indiferente, uma vez que determina o caráter da esfera pública e, também em grande parte, a natureza da própria atividade que nele é admitida” (ARENDT, 1991, p. 53).

Disso decorre a importância de estabelecer as distinções entre estes âmbitos delimitando o lugar de cada atividade humana nos mesmos. A seguir, se analisa a concepção arendtiana sobre as esferas, pública, privada e social.

2.3 AS ESFERAS, PRIVADA, SOCIAL E PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA LIBERDADE

Para Arendt, desde o surgimento da antiga cidade-estado, havia uma divisão entre os âmbitos da esfera, pública, social e privada, nos quais ocorriam as atividades da *vita activa*. Esta divisão, segundo ela, correspondia às atividades pertinentes à manutenção da vida e que eram admitidas somente no espaço privado e as atividades pertinentes a um mundo comum, as quais eram realizadas na pólis. O que distinguia a esfera familiar ou privada da esfera pública, era que nela os homens viviam juntos por serem compelidos a isso, devido suas necessidades e carências o motivo dessa relação era a força compulsiva da própria vida.

Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas no lar ou na esfera privada, eram assinaladas pela necessidade. “A companhia natural, meramente social, da espécie humana era vista como limitação imposta pelas necessidades da vida biológica, necessidades estas que são as mesmas para o animal humano e para outras formas de vida animal” (ARENDT, 1991, p.33).

Assim, associações impelidas por necessidades relacionadas com a manutenção da vida biológica, não eram tidas como capacidade humana de organização política, uma vez que as mesmas tinham como princípio de ação a necessidade.

Conforme o ponto de vista de Arendt, o que define uma ação como política é a relação que esta ação tem com a liberdade. Naquele contexto, para que uma organização ou associação de indivíduos pudesse ser considerada política, somente era admitido um modo de vida, no qual o discurso tinha sentido e a preocupação central de todos os cidadãos era

discorrer uns com os outros, numa forma de relações que incluía a persuasão e excluía todas as formas de violência.

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*), dos quais surgem a esfera dos negócios humanos (*taton anthropon pragmata*), como chamava Platão, que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário e útil. (ARENDT, 1991, p. 36).

A condição prévia de liberdade eliminava qualquer modo de vida dedicado basicamente á sobrevivência do indivíduo. A única relação que havia entre as esferas da família e a pública, era que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *pólis* (ARENDT, 1991, p. 40).

Segundo ela, Aristóteles distinguia três modos de vida que os homens podiam escolher livremente, isto é, em inteira independência das necessidades da vida e das relações delas decorrentes.

Os três modos de vida tem em comum o fato de se ocuparem com o belo, isto é, de coisas que não eram necessárias nem meramente úteis á vida voltada para os prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *pólis*, na qual a excelência produz belos feitos e a vida do filósofo, dedicado á investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano.

A *pólis* se diferenciava da família pelo fato de só conhecer iguais e, neste contexto a igualdade não significava domínio ou submissão, mas viver entre pares e lidar somente com eles, mas isso pressupunha a existência de desiguais, como nas relações familiares, a qual era tida como centro da mais severa desigualdade.

A igualdade, portanto, longe de ser relacionada com a justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade; ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo e nem governados. (ARENDT, 1991, p. 40-42).

Essa delimitação entre esferas, privada e pública, foi abolida na modernidade, com a ascensão da esfera social, que não era nem privada nem pública. Isto segundo a autora trouxe uma extraordinária dificuldade para compreendermos a importância decisiva em relação à divisão entre esferas pública e privada, entre a esfera da *pólis* e a esfera da família e entre as atividades pertinentes a um mundo comum e aquelas pertinentes à manutenção da vida.

Arendt diz que, a ascensão da esfera social na era moderna resultou do empenho dos homens em se desfazerem de uma vez por todas do constrangimento decorrentes das necessidades biofisiológicas, ou seja, da tentativa de gerar condições de abundância para a sua sobrevivência e reprodução.

A ascendência dessa esfera encontrou sua forma política no Estado Nacional e determinou que a comunidade política passasse a ser concebida como uma família, cujos negócios diários devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional e gigantesca. Para Arendt, no conceito antigo não existia o termo economia política, pois se fosse econômico relacionado com a vida do indivíduo e a sobrevivência da espécie, não era assunto político, mas doméstico por definição.

Contudo, o fato da vida humana exigir sempre alguma forma de organização ao longo dos tempos, determinou que os conceitos de político e de social fossem entendidos como equivalentes.

O evento que promoveu a inversão das esferas determinando que assuntos que antes eram tratados somente na esfera privada do lar, passassem a serem cuidados no âmbito público, anteriormente destinado para os homens de ação, também determinou que toda a sociedade se ocupasse prioritariamente com o desenvolvimento do *animal laborans*. Assim, o equacionamento das esferas social e política agravaram-se ainda mais na moderna concepção de sociedade, culminando na abolição da distinção entre esfera da vida privada e esfera da vida pública. A seguir, se analisa as consequências decorrentes do labor ser colocado como atividade central da atual sociedade.

2.4 O LABOR COMO REFERENCIAL SOCIAL.

A inversão entre a *vita activa* e a *vita contemplativa*, preserva a antiga estrutura conceitual hierárquica, elevando o labor a atividade central, o qual anteriormente era restrito ao âmbito privado, por tratar questões referentes à manutenção da vida, também promove à ascensão da esfera social.

Na perspectiva de Arendt a ascendência da sociedade, ou a elevação do lar doméstico ou das atividades econômicas ao nível público, determinou que todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família se transformassem em assuntos de interesse coletivo. Por isso, no mundo moderno, as duas esferas, privada e pública, constantemente recaem uma sobre a outra, assim, interesses privados assumem importância pública.

Desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades caseiras e da economia doméstica à esfera pública, a nova esfera tem-se caracterizado principalmente por uma irresistível tendência de crescer e devorar as esferas mais antigas do político e do privado. [...] Este constante crescimento, cuja aceleração não menos constante, podemos observar no decorrer de pelo menos três séculos, é reforçado pelo fato de que através da sociedade o próprio processo da vida, foi de uma forma ou de outra, canalizado para a esfera pública. (ARENDT, 1991, p.55).

O surgimento da sociedade muda toda avaliação da esfera social, mas de acordo com Arendt não chega a transformar-lhes sua natureza. Para ela, a mais clara indicação de que a sociedade constitui a organização pública do próprio processo vital, é o fato de que, em tempo relativamente curto, a nova esfera social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e de assalariados, as quais se centram em torno da única atividade necessária para manter a preservação da vida biológica, o labor.

[...] Naturalmente, para que se tenha uma sociedade de operários não é necessário que cada um dos seus membros seja realmente um operário ou trabalhador – e nem mesmo a emancipação da classe operária e a enorme força potencial que o governo da maioria lhe atribui são decisivas neste particular; basta que todos os seus membros considerem o que fazem primordialmente como modo de garantir a própria subsistência e a vida de suas famílias. (ARENDT, 1991, p. 56).

Na concepção da autora, a sociedade é a forma de organização na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública. O pensamento científico que corresponde a essa nova concepção da economia nacional ou social chamada de sociedade é, segundo Arendt, o conjunto de famílias economicamente organizadas e sua forma política de organização é denominada Nação.

Este advento substitui o antigo conceito da contemplação pela capacidade humana da fabricação e a nova ciência adotou como atitude básica a desconfiança de que a teoria fosse realmente capaz de se abrir a qualquer forma de verdade. Além disso, os aparatos dos instrumentos resultantes das ciências demonstraram que a apreensão imediata do mundo pelos sentidos, não era adequada para conhecimento do mesmo, assim, essa forma de busca da verdade não era confiável. O pensamento, que até então era tomado como padrão, a partir do qual os eventos particulares eram julgados, cada vez mais foi liberado desses seus encargos normativos que tradicionalmente lhes eram atribuídos. Por isso, o pensamento se torna servo da ciência e do conhecimento organizado.

[...] ainda que tenha ganho muito em atividade, segundo a convicção crucial da modernidade pela qual só posso conhecer o que eu mesmo produzo, foi a

matemática, a ciência não-empírica por excelência, em que o espírito parece lidar apenas consigo mesmo, que passou a ser a ciência das ciências, fornecendo a chave para as leis do universo que se encontram ocultas pelas aparências. (ARENDT, 1992, p. 08).

Essa nova atribuição, ou esse novo papel dado ao pensamento, numa perspectiva unilateral, possibilitou que as ideologias se instituíssem. Para Arendt, as ideologias suspendem toda a abertura para o SER, característica da atividade do pensar, que se inicia sempre pelo espanto. Elas substituem pela afirmação de princípios explicativos totais, a raça, ou a luta de classes que se desdobram movidos pela força implacável do raciocínio lógico. Dessa forma, os demais desdobramentos decorrentes da faculdade do pensar como, por exemplo, o puro pensar, que busca o significado das coisas é desconsiderado.

Um dos fenômenos característicos da ascensão do social, e paralelo ao aparecimento da atual sociedade, de acordo com a autora, foi o de que em todos os níveis se excluiu a possibilidade de ação. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas tendentes a normalizar os seus membros, a fazê-los comportarem-se, abolindo a espontaneidade e a reação inusitada.

Analogamente, a tentativa de suprimir a ação, em virtude de sua incerteza, e de isentar de sua fragilidade os negócios humanos, tratando-os como se fossem ou pudessem vir a ser produtos planejados da fabricação humana, resultou, em primeiro lugar, na canalização da capacidade humana de agir. (ARENDT, 1991, p. 243).

Para Arendt a aparente supressão do labor, como esforço doloroso ao qual toda a vida humana está sujeita, teve em primeiro lugar a consequência de que o trabalho passou a ocupar a posição do labor e ser executado a sua maneira. Dessa forma, os produtos do trabalho, devido sua característica de durabilidade que confere o caráter de objetos destinados à permanência no/do mundo, passam a ser consumidos como bens de consumo, incluindo aqueles destinados a fruição estética. Estes objetos são adaptados pela indústria cultural para serem consumidos como diversão pela sociedade de massas nas suas horas de lazer¹².

¹² Segundo Arendt (1988, p.267) o significado grego da palavra cultura se refere ao modo de relacionamento do homem com as coisas do mundo. Para ela, mesmo o conceito de *cultura animi* de Cícero sugere alguma coisa como gosto e, de maneira geral sensibilidade à beleza. A vida biológica se empenha sempre no consumo ou na recepção passiva do divertimento, um metabolismo que se alimenta das coisas devorando-as. As mercadorias da indústria do divertimento transformam produtos culturais em objetos de consumo e diversão.

A ação ao ocupar a posição do trabalho, teve como consequência a mudança na forma do homem se relacionar com a natureza. A canalização desta atividade para o âmbito do trabalho resultou na inversão das leis da natureza. O homem anteriormente tinha uma relação de somente explorar suas leis e fabricar objetos a partir de materiais retirados da mesma, com a introdução do experimento todos os seus percursos e processos são alterados, de acordo com Arendt (1991, p. 243),

[...] impusemos condições concebidas pelo homem aos processos naturais e forçamo-los a se ajustarem a padrões criados pelo homem, acabamos por aprender a repetir o processo que ocorre no Sol, isto é, a extrair dos processos naturais da Terra aquelas energias que, sem nossa intervenção, só ocorrem no universo.

De acordo com a autora, a capacidade humana responsável por realizar feitos nestas proporções não é “nenhuma capacidade teórica, não é a contemplação nem a razão; é a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos e sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível, quer sejam desencadeadas na esfera humana ou no reino da natureza” (ARENDT, 1991, p. 243).

A visão de que uma única atividade deve ocupar posição central no âmbito de preocupações de toda uma sociedade, se justifica somente, a partir da perspectiva conceitual adotada pela mesma e não no modo de funcionamento das faculdades espirituais. De acordo com as características das atividades da *vita activa*, é possível inferir que o exercício de uma ou de outra não implica na supressão das demais.

As verdades da moderna visão científica possuem uma estrutura discursiva, monológica e definidas a partir dos desdobramentos das atividades da faculdade do pensar, subdividida em raciocínio-lógico matemático, conhecimento e busca de significado, situam-se no âmbito do conhecimento.

Para Arendt, embora essas verdades possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, elas já não se prestam a expressão normal da fala e do raciocínio, afetando diretamente as condições humanas da pluralidade e os demais aspectos a ela relacionados, “[...] a condição essencial da pluralidade, a qual se sustenta no fato de que os homens no plural que vivem se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e serem inteligíveis entre si e consigo mesmos” (ARENDT, 1991, p.12). Para a autora, ação e discurso são sinônimos e as condições da pluralidade, em que a singularidade é um dos seus desdobramentos. “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que

ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir” (ARENDT, 1991, p. 16).

Em seu livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt apresenta as formas de conhecimento que não se relacionam com a atividade política devido às estruturas conceituais monológicas das mesmas, as quais descartam pontos de vista contrários e diversos de suas proposições. A política pelo fato de lidar com a convivência entre diferentes, “organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas” (ARENDT, 2002, p. 24).

Na medida em que lida com a complexidade que caracteriza o âmbito das relações humanas, a política busca o sentido e possui uma estrutura conceitual dialógica.

Na perspectiva de Arendt a pergunta sobre o sentido desta atividade exige uma resposta tão simples e tão conclusiva em si, que se poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade. Em sua obra póstuma *O que é política?* A autora tem que, a atividade política se baseia na pluralidade dos homens e surge no espaço entre os homens, os quais são um produto humano mundano.

Annie Marie Roviello (1987) pontua que a dimensão política da condição humana, em Arendt, reflete sobre o que é dado ao homem: o sentido e o mundo no seio do qual esse sentido se revela, a partir da dupla abertura à transcendência do sentido e ao mundo. Por isso, a ação é o ponto de partida estabelecido por Arendt a partir do qual ela discorre sobre aquilo que o transcende e também o limita e é a sua condição.

[...] a condição do homem é a abertura à quase transcendência do sentido que apenas se revela na abertura ao mundo. Se o político é essencial para Arendt é precisamente porque constitui o espaço por excelência onde se pode realizar, ao instituir-se livremente, a condição do homem enquanto ser-deste-mundo. Na e pela instituição da sociedade humana estabelecem-se os laços entre o homem, o mundo e o sentido [...] a manifestação do sentido no mundo: a experiência, a abertura recíproca do homem e do mundo que coincide com a abertura de cada indivíduo à intersubjectividade. (ROVIELLO, 1987, p. 08).

Arendt entende que as ciências, incluindo a filosofia e a teologia sempre se ocupam do homem e todas as suas afirmações seriam corretas, mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas homens idênticos, assim, para o pensamento científico existe apenas o homem. “Por isso, não encontramos nenhuma resposta filosoficamente válida para a pergunta: o que é política?” (ARENDT, 2002, p. 21).

A análise histórica sobre a *vita activa* demonstrou a inadequação da perspectiva conceitual hierárquica para entendimento desta expressão e de suas principais atividades. A

ótica contemplativa reduziu todas as diferenças entre estas atividades, reduzindo-as a um denominador comum, colocando todas as demais atividades a serviço daquela atividade que tem hegemonia no âmbito das preocupações humanas. Isto determinou, que as especificidades do labor, do trabalho e da ação e, do pensar, do querer e do julgar, ficassem sem visibilidade, o que dificultou o entendimento das suas reais características.

As diferenças entre estas capacidades e faculdades, quando evidenciadas, também possibilitam que outros aspectos da condição humana, como os da pluralidade e os seus desdobramentos, sejam revelados.

O declínio da esfera pública, ou do local da expressão da singularidade, trouxe mudanças radicais nas condições objetivas para as faculdades espirituais realizarem suas atividades. A identificação do pensar, do querer e do julgar como pertencentes ao âmbito da contemplação, decorrente do seu modo de funcionamento, ou da necessidade que estas faculdades têm de se retirarem do mundo das aparências para realizarem suas funções, não causavam tantas implicações às mesmas, enquanto a contemplação ocupava posição central. Neste contexto, eram asseguradas em maiores e melhores proporções às condições necessárias para estas faculdades realizarem suas atividades, ainda que não se tivesse conhecimento preciso ou ampliado sobre as suas características.

Contudo, quando o labor passa ocupar a esfera pública, se restringem ao extremo as condições para as faculdades espirituais realizarem suas atividades.

A seguir, se examina as condições da pluralidade, a qual é apresentada pela autora como Lei da Terra. Em seguida, se discorre sobre o processo de constituição da identidade individual, da personalidade ou do caráter da pessoa.

3 PLURALIDADE, SINGULARIDADE E ALTERIDADE

Ao refletir sobre as condições da pluralidade, as constatações arendtianas preconizam que a pluralidade é uma condição presente no mundo natural, compartilhada entre todos os seres sensorialmente dotados. Dessa forma, Arendt (1992, p. 17) afirma que “nada do que é, á medida que aparece existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o homem, mas os homens que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra”.

No âmbito humano, a pluralidade equivale a “paradoxal qualidade humana composta pela igualdade e pela diferença” (ARENDT, 1991, p. 189). Nessa perspectiva, entende-se que a pluralidade se desdobra em singularidade e alteridade e que, as faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, também são assinaladas por estas mesmas condições e cada uma delas, no interior de si se subdivide evidenciando estas características. Este capítulo analisa as condições da pluralidade, da singularidade e da alteridade, conforme as formulações de Hannah Arendt.

3.1 PLURALIDADE E APARÊNCIA, NO MUNDO NATURAL E NO MUNDO HUMANO

Para Arendt, todos os seus habitantes tem em comum o fato de aparecerem. Aparecer equivale a mostrar-se. O aparecer e o desaparecer, na medida em que um segue o outro, são eventos primordiais que, como tais, demarcam o tempo, o intervalo temporal entre o nascimento e a morte de cada um. Estar vivo implica em ser possuído pelo impulso de auto exposição, o qual responde á própria qualidade de aparecer de cada ser e também viver em um mundo que precede à chegada e que sobreviverá à partida de cada um.

De acordo com Arendt, cada criatura que nasce, chega bem equipada para lidar com um mundo no qual Ser e Aparecer coincidem; são criaturas adequadas à existência mundana. O aparecer se configura sempre como um co-aparecer e pressupõe a presença de outros. “[...] criaturas vivas capazes de conhecer, reconhecer e reagir – em imaginação ou desejo, aprovação ou reprovação, culpa ou prazer – não apenas ao que esta aí, mas ao que para elas aparece e que é destinado á sua percepção” (ARENDT, 1992, p. 17).

Nessa perspectiva o sujeito, puro espectador, não existe, cada um é simultânea e indissociavelmente espectador e actor.

Tudo o que existe em meio a uma pluralidade de coisas não é simplesmente o que é, em sua identidade, mas também é diferente de outras coisas; esse ser diferente

pertence á sua própria natureza. Quando tentamos apreendê-lo em pensamento, querendo defini-lo, devemos levar em conta essa alteridade (*altereitas*) ou diferença. Quando dizemos que uma coisa é, temos que dizer o que ela não é, sob pena de falarmos apenas por tautologias: toda determinação é uma negação. (ARENDT, 1992, p. 137 e 138).

Segundo a autora, a primazia da aparência, para todas as criaturas vivas é uma questão de suma importância, quando se lida com as atividades de pensar, de querer e de julgar. Estas faculdades, cuja principal característica é a sua invisibilidade, buscam sempre formas para adentrar no mundo das aparências. “Embora nosso aparelho possa retirar-se das aparências presentes, ele permanece atrelado à Aparência. Em sua busca. [...] o espírito, não menos que os sentidos, espera que algo lhe apareça” (ARENDT, 1992, p. 20).

Para ela, Sócrates propôs que pensar e estar vivo eram a mesma coisa e de maneira similar, Arendt (1992, p. 84) entende que: “Se falar e pensar nascem da mesma fonte, então o próprio dom da linguagem poderia ser tomado como uma espécie de prova, ou talvez mais como um sinal de que o homem é naturalmente dotado de um instrumento capaz de transformar o invisível em uma aparência”.

A ideia predominante na tradição de pensamento metafísico ocidental, sempre lidou com o Ser e sua essência numa perspectiva hierárquica e dicotômica, concebendo o Ser e sua essência como duas realidades, em que a última era mais valorizada. Nesta perspectiva conceitual, a aparência ocupa papel secundário, pois se acredita que o aspecto subjacente ao fenômeno é mais importante do que a parte visível do mesmo.

De acordo com Arendt, a ideia de que a causa deve ocupar um lugar mais elevado do que o efeito, quando se refere aos corpos dos seres vivos, estruturalmente compostos de uma parte externa visível e de uma parte interna invisível, determinou que essa questão fosse vista a partir do seu aspecto funcional, ou seja, somente na perspectiva da autopreservação e conservação da espécie.

A parte interna invisível dos seres, devido sua função de sustentação do processo vital, foi considerada mais importante do que a parte externa visível. O que aparecia exteriormente era concebido somente em seu aspecto funcional de auxiliar ou dar sustentação ao processo interno vital e invisível do ser. “De acordo com o equívoco corrente, a figura exterior dos animais serve para conservar o essencial: o aparato interno, através do movimento e da ingestão de alimentos, do afastamento dos inimigos e da procura de parceiros sexuais” (ARENDT, 1992, p. 23).

Contudo, ao fazer esta constatação Arendt (1992, p.23) questiona se: “Em vez das aparências serem funções do processo vital, não seria o processo vital função das aparências?”

Argumentando também: “[...] Já que vivemos em um mundo que aparece, não é muito mais plausível que o relevante e o significativo, nesse nosso mundo, estejam localizados precisamente na superfície?”. Para fundamentar essa sua proposição, a autora recorre a Portmann, o qual pensa essa questão numa perspectiva mais ampliada.

O zoólogo e biólogo em suas pesquisas sobre as aparências das diversas espécies animais ultrapassa a “simplista hipótese funcional”, de que as aparências teriam apenas funções de autopreservação e conservação das espécies. Portmann demonstra suas proposições através de uma enorme variedade de exemplos fascinantes, que para Arendt, deveriam ser óbvios a olho nu, que a enorme variedade da vida animal e vegetal não testemunhava a favor das habituais teorias que compreendem a vida somente em termos de funcionalidade.

De um ponto de vista diferente, e, por assim dizer, mais inocente. Parece que ao contrário, os órgãos internos, que não aparecem, existem unicamente para produzir, sustentar as aparências. Antes de todas as funções destinadas à preservação do indivíduo e da espécie... está o simples fato de aparecer, como uma auto-exposição que torna estas funções significativas. (ARENDT, 1992, p.23).

Dessa forma, Arendt propõe que os fenômenos visíveis e invisíveis, que se apresentam na diversidade do mundo natural, incluindo aqueles que dão sustentação a estrutura física das diversas espécies animais, não apenas revelam, mas eles também ocultam. Por isso, as aparências, além de expor, elas também protegem da exposição. “[...], exatamente porque se trata do que está por trás delas, a proteção pode ser sua mais importante função. Em todo o caso, isso é verdade para as criaturas vivas, cuja superfície protege e oculta os órgãos internos que são sua fonte de vida (ARENDT, 1992, p. 23).

Assim, se entende que a parte externa de um ser vivo, tem a função de mostrar e também de ocultar a parte interna do ser e vice versa. A parte interna que sustenta a parte externa ou a parte visível, é igual entre todos os seres da mesma espécie. Já a parte externa, àquela que aparece, se diferencia de um ser para outro, entre os seres da mesma espécie.

Este fato evidencia que a estrutura física interna, não visível, que dá sustentação a parte externa visível, é igual entre todos os seres da mesma espécie, mas a parte externa de cada ser se diferencia entre os da mesma espécie. Embora as aparências externas entre os seres da mesma espécie sejam sustentada em sua base pela igualdade ao ganharem visibilidade, a aparência de cada ser da mesma espécie se diferencia de um para o outro.

Estas considerações destacadas a partir das proposições de Arendt em *A vida do espírito*, objetivaram demonstrar que a pluralidade se apresenta na diversidade de seres vivos

do mundo natural, composta pela variedade de espécies e de seres diferentes entre os da mesma espécie. Mas, além disso, essa condição também está presente na estrutura física individual de cada ser, que compõe a diversidade de todas as espécies da Terra. Esta dimensão da pluralidade é compartilhada pelo homem com todos os demais seres do mundo natural, sensorialmente dotados.

A condição da pluralidade presente na estrutura corporal do homem, composta pela parte interna e pela parte externa, que em interação dão sustentação ao processo vital interno e às aparências externas de cada um, se distende para a alma e para o espírito do homem. O espírito se desdobra em diferentes faculdades espirituais, cujo o pensar, o querer e o julgar, são as suas principais manifestações. Estas faculdades, cada uma delas, repetem no interior de si essa condição da pluralidade, se subdividindo e apresentando diferenças em suas unidades. “Em nossos termos, onde quer que haja uma pluralidade – de seres vivos, de coisas, de ideias – há diferença, e essa diferença não vem do lado de fora, mas é inerente a cada ente sob a forma da dualidade, da qual surge a unidade como unificação” (ARENDT, 1992, p. 138).

A pluralidade, de acordo com a autora, se desdobra em singularidade e alteridade. E também a razão pela qual todas as definições são distinções e o motivo pelo qual não se pode dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Mas, para Arendt só o homem é capaz de se distinguir e exprimir essa diferença, devido à intermediação das suas faculdades espirituais e de sua capacidade discursiva,

Se não fossem iguais os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e a seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, cada ser humano que diferisse de todos os que existiram, existem ou virão existir, os homens não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender. Sinais e Sons poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (ARENDT, 1991, p. 188).

Em conformidade com as formulações de Arendt, a alteridade que o homem tem em comum com tudo o que existe, e a distinção que ele partilha com tudo o que vive, torna-se singularidade. Assim a pluralidade humana, de acordo com a concepção da autora, é a paradoxal pluralidade de seres singulares. “[...] Ser Singular não equivale a ser outro, não equivale a possuir a qualidade de alteridade, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares” (ARENDT, 1991, p. 189).

A partir destas considerações que apresentam algumas das principais características da pluralidade, a seguir se analisa a função do corpo, da alma e do espírito no processo de

constituição da identidade individual e da formação da personalidade ou do caráter da pessoa, aspectos constitutivos da singularidade.

3.2 O CORPO, A ALMA E O ESPÍRITO

Conforme as formulações de Arendt referentes às funções do corpo, da alma e do espírito, não há sensações que correspondam às atividades espirituais. Porém, os conteúdos da psique ou da alma, como as emoções, as paixões e os sentimentos nós os experimentamos da mesma forma que nossos órgãos corporais, “[...] meu coração dói quando estou magoado, aquece quando sinto simpatia, abre-se nos raros momentos em que o amor e a alegria me dominam” (ARENDT, 1992, p. 27).

As emoções são entendidas pela autora como experiências somáticas, que fazem parte dos conteúdos da vida psíquica, os quais definidos pela ótica da *vita activa* são antimundanos. As emoções de acordo com Arendt (1992, p. 32) “[...] carecem da principal característica mundana- ficar imóvel e permanecer, ao menos o tempo suficiente para ser claramente percebidas – e não meramente detectadas -, intuídas e identificadas e reconhecidas”. Diversamente dos pensamentos e das ideias, dos sentimentos e das paixões as emoções, têm a mesma dificuldade que os nossos órgãos interiores para se tornarem parte essencial do mundo das aparências. Por isso, a forma que elas se manifestam sem a intervenção da reflexão e a transferência para a linguagem, não é diferente da maneira pela qual as espécies animais superiores comunicam emoções similares entre si ou para nós.

De acordo com Arendt, esses conteúdos não estão somente restritos ao corpo, mas parecem ter as mesmas funções de sustentação da vida e da preservação que os nossos órgãos internos. Assim, eles em seu estado não adulterados, não são mais apropriados para serem exibidas, do que os nossos órgãos interiores pelos quais vivemos.

De fato, inclinamo-nos a concordar que nenhuma parte interior do nosso corpo jamais aparece autenticamente, por si mesma; mas se falamos de uma vida interior que se expressa em aparências exteriores, referimo-nos á vida da alma; a relação interior-exterior, verdadeira para nossos corpos, não é verdadeira para nossas almas, mesmo que falemos de nossa vida psíquica e de sua localização “interna” a nós por meio de metáforas obviamente retiradas de informações e experiências corporais. (ARENDT, 1992, p. 25).

Para Arendt, o discurso metafórico conceitual adequado para a atividade do pensamento e para as operações do nosso espírito; não é adequado para a vida da alma, a qual

em sua enorme intensidade é muito melhor expressa através de um olhar, de um gesto e, pelo som inarticulado. Para ela, falar sobre experiências psíquicas, ou sobre sentimentos, emoções ou sensações internas, nunca é o mesmo conteúdo em si mesmo dessas experiências. Mas, somente o que pensamos deles quando sobre eles refletimos, ou seja, só falamos sobre os mesmos quando eles já passaram pela intermediação das faculdades espirituais.

As atividades espirituais fazem um caminho inverso, aos conteúdos da alma, elas são concebidas em palavras antes mesmo de serem comunicadas. Dessa forma, a fala é própria para ser ouvida e as palavras são próprias para serem compreendidas, por outros que também têm a habilidade de falar. “É inconcebível pensamento sem discurso, pensamento e discurso antecipam um ao outro” (ARENDT, 1992, p. 26).

A linguagem da alma, em seu estágio meramente expressivo, anterior a sua transformação e transfiguração pelo pensamento, não é metafórica diz Arendt e ela não se afasta dos sentidos, nem usa analogias quando fala em termos de sensações físicas. Assim, o que é verdadeiro para o espírito, não é verdadeiro para a alma, e vice-versa. A alma, diz Arendt (1992, p. 27) é, “[...] talvez mais obscura que qualquer coisa que o espírito possa sonhar ser, não é desprovida de fundo; ela realmente ‘transborda’ do corpo; ultrapassa seus limites esconde-se nele – e ao mesmo tempo precisa dele, termina nele, está ancorada nele”.

Para a autora, o que diferencia o homem das outras formas de animais superiores na maneira que estes comunicam suas emoções, é a intermediação do espírito, em sua propriedade reflexiva, a qual permite ao homem escolher, dentre as emoções da sua alma, aquilo que ele quer tornar aparente por meio do discurso e da ação. Dessa forma, o homem é o único ser da natureza que é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo; “Distinção e individuação ocorrem no discurso, no uso de verbos e substantivos, e esses não são produtos ou “símbolos” da alma, mas do espírito: Os substantivos e os verbos assemelham-se [*euioken*]... aos pensamentos [*noemasin*]” (ARENDT, 1992, p. 17).

Para a autora, a contribuição mais significativa para entender a interação da alma com as atividades das faculdades espirituais, vem de Aristóteles, o qual propôs que;

[...] ‘O que é proferido’, [...], ‘são símbolos de afecções da alma, e o que é escrito são símbolos de palavras faladas. Como a escrita, também a fala não é a mesma para todos. Entretanto, aquilo de que estas [escrita e a fala] são símbolos, as afecções [*pathemata*] da alma, são as mesmas para todos’. ‘Essas afecções são “naturalmente” expressas por sons inarticulados [que] também revelam algo, como, por exemplo, o que é produzido pelos animais. (ARENDT, 1991, p. 28).

O psiquismo é opaco para si mesmo, mas fornece ao espírito os conteúdos da memória e da imaginação. A memória é um dos componentes imprescindíveis no processo de constituição da identidade individual. A memória tem a primordial função de relembrar os sentimentos da alma, não do modo como o espírito sente no momento em que os experimenta, mas de maneira diferente, ou de acordo com o poder da própria memória. “De fato, recordo-me de ter estado alegre, ainda que não o esteja neste momento, e lembro-me de minhas tristezas passadas, sem estar agora triste” (ARENDT, 1992, p. 32).

Ainda na perspectiva da autora, Santo Agostinho, acreditava que a imaginação corresponde à elaboração de metáforas da alma, ou das experiências somáticas, dos sentimentos, das paixões e das emoções. Mas, a elaboração de tais metáforas frequentemente não é simultânea à experiência metaforizada. O que se expressa é, sobretudo, a memória dessas experiências anímicas, as quais são manifestadas de modo diferente, ao feitio da memória, em que a liberdade do espírito e os sentimentos da alma conjugam-se na construção da memória, a qual guarda todas as noções apreendidas e também os sentimentos da alma.

Segundo Arendt, a memória é espírito, mas é também uma espécie de estômago da alma. Toda demonstração de uma emoção, já contém uma reflexão que dá a mesma uma forma altamente individualizada e significativa para todos os fenômenos de superfície. Por isso, demonstrar emoções é uma forma de autoproteção, na qual a pessoa decide o que deve aparecer. “Nosso aparato psíquico – a alma em contraposição ao espírito – está equipado para lidar com o que vem da região do desconhecido em sua direção por meio da expectativa, cujas modalidades principais são a esperança e medo” (ARENDT, 1992, p. 213).

Essas duas emoções, o medo e a esperança, são as duas principais maneiras de a alma sentir. Elas estão intimamente relacionadas e, por isso, ambas estão propensas a dar uma guinada em direção em sentido oposto, o que ocorre nestas situações é segundo Arendt, (1992, 213)

[...] dadas às incertezas desta região, tais mudanças são quase automáticas. Toda a esperança traz consigo um medo e todo o medo cura-se ao tornar-se esperança correspondente. [...] o que a alma exige do espírito, nessa situação desconfortável, não é tanto um dom profético para prever o futuro e, assim confirmar a esperança ou o medo.

A autonomia das faculdades do pensar, do querer e do julgar, possibilita que elas não sejam condicionadas a nenhuma das condições da vida ou do mundo, que lhes são diretamente correspondentes. Entretanto, cada faculdade retira dos sentidos corporais uma metáfora correspondente as suas funções ou modo de operacionalização, conforme Arendt o

pensar foi identificado com a visão, o querer ou a faculdade da vontade com o ouvir, e a faculdade do julgar com o gosto.

Estas considerações sobre os sentimentos, às emoções e paixões, conteúdos da vida psíquica, ou da alma e a mediação das atividades das faculdades espirituais, nos possibilitam compreender melhor compreensão os processos constitutivos da identidade individual e da personalidade ou do caráter da pessoa, que serão analisados a seguir.

3.4 IDENTIDADE, PERSONALIDADE E CARÁTER

Arendt declara em *A condição humana*, que a dignidade da pessoa humana decorre da suposição de que sua identidade transcende em grandeza e importância, tudo o que ela possa fazer ou produzir. No livro *A vida do espírito* os conceitos de autoexposição, autopreservação ou autoapresentação, elucidam os caminhos que as faculdades espirituais em interação com os conteúdos da vida psíquica percorrem na constituição da identidade, da personalidade ou do caráter da pessoa. Estes aspectos integram a singularidade e são uma parte primordial dela, mas não são a sua totalidade. Para Arendt, a experiência de identidade individual, somente é possível entre seres dotados de faculdades espirituais.

A Identidade individual e a personalidade, ou caráter não são para a autora a mesma coisa. A primeira resulta das escolhas feitas no nível da autopreservação e tem como uma de suas especificidades a distinção. A personalidade ou o caráter resultam das escolhas de autoproteção ou autoapresentação e são definidos por Arendt (1992, p. 30) como,

[...] conglomerado de um número de qualidades identificáveis, reunidas em um identificável todo compreensível e confiável, e que estão, por assim dizer, impressas em um substrato imutável de talentos e defeitos peculiares à nossa estrutura psíquica e corporal.

As ações de autoproteção se distinguem das apresentações de autoexposição, devido à escolha ativa e consciente da imagem exibida. A autoexposição é uma forma de apresentação determinada somente pelo impulso que acomoda as coisas vivas num mundo de aparências. Na autoexposição, a imagem apresentada exhibe somente características que um ser vivo possui autenticamente. Nesses atos, não há espaço entre impulso e a ação, o qual possibilita que se introduz a escolha.

Conforme as preposições de Arendt, as apresentações de autopreservação ou autoapresentação não seriam possíveis sem um certo grau de autoconsciência, a qual ela

define como, “[...] uma capacidade inerente ao caráter reflexivo das atividades espirituais e que transcende visivelmente a simples consciência que provavelmente compartilhamos com os animais superiores” (ARENDT, 1992, p. 29).

As escolhas, um dos fatores decisivos da autopreservação, podem ser determinadas por motivos individuais e sociais. No último caso, a autora destaca a cultura em que a pessoa nasce, como um dos exemplos de escolhas socialmente determinadas. Dentre os demais motivos, ela menciona; o desejo de estabelecer um exemplo, isto é, persuadir os outros a ter prazer com o que nos dá prazer, mas independente dessas motivações, “[...] o sucesso e o fracasso da iniciativa de autopreservação dependem da consistência e da duração da imagem assim apresentada ao mundo” (ARENDT, 1992, p. 29).

A autopreservação ou as autoapresentações demandam autoconhecimento, o que para Arendt abre a possibilidade da pessoa se apresentar, não de forma condizente com a sua personalidade ou com o seu caráter. Segundo ela, isso é passível de ocorrer por dois motivos: fingimento, querendo parecer o que sabe que não é, ou autoengano, querendo parecer o que equivocadamente se acredita que é. Mas, ela entende que essa conduta pode ser justificada na distinção entre o mundo público e o privado.

[...] o reconhecimento de que, no âmbito privado, é salutar permitir-se parecer exatamente o que se é. Primeiramente, porque os muros nos protegem do mundo público, onde os conceitos de vergonha e glória adquirem sentido; em segundo lugar, porque a proximidade entre as poucas pessoas que compartilham o espaço privado dificulta que a autoapresentação hipócrita perdure consistentemente. (ARENDT, 1991, p. 59).

Anne Marie Roviello (1987, p. 19) comenta que o sentido da diferença entre a vida privada e a vida pública proposta por Arendt, constitui em última análise, o sentido da diferença entre o que é dado ao homem: a vida, a morte e a maneira como o homem lida com esses acontecimentos, ou com essas condições que lhes foram dadas.

Dessa forma, Arendt pontua que as escolhas de autopreservação ou autoapresentação, são orientadas pelo preceito de Maquiavel; *parece aquilo que desejás ser*, o que em sua opinião, não se configura como um conselho para iludir o mundo. Mas, uma forma de ultrapassar a tradicional oposição entre sinceridade e hipocrisia. Essas escolhas têm a ver com o fato de que os homens são dotados da capacidade de se apresentarem por feitos e palavras, e, assim, eles podem decidir como querem aparecer, decidindo, o que desejam mostrar e o que desejam ocultar.

Esse elemento de escolha deliberada sobre o que mostrar e o que ocultar parece ser especificamente humano. Até certo ponto podemos escolher como aparecer para os outros; e essa aparência não é de forma alguma a manifestação exterior de uma disposição interna; se fosse, todos nós provavelmente agiríamos e falaríamos do mesmo modo. (ARENDT, 1992, p. 28).

O medo, de acordo com a autora, é uma emoção indispensável á sobrevivência e, sem esse sentido de advertência nenhuma coisa viva poderia durar muito tempo. Contudo, quando essa emoção passa pela intermediação das faculdades espirituais, a visibilidade ou o que se mostra sobre a mesma, na forma de produto de uma decisão deliberada, pode ser o seu oposto da emoção inicial, ou seja, pode se mostrar coragem, invés de medo. Dessa forma, para Arendt (1992, p. 29): “O homem corajoso não é aquele cuja alma carece dessa emoção, ou que a pode superar de uma vez por todas; mas aquele que decidiu que não a quer demonstrar”.

A coragem, como resultado de uma decisão deliberada, pode tornar-se então uma segunda natureza ou um hábito, mas não no sentido do destemor substituindo o medo, como se também pudesse se tornar uma emoção.

Assim se entende que as ações de autopreservação serão condicionadas pelas esferas onde a pessoa ira atuar. Elas demandam o livre arbítrio e também a liberdade da faculdade do querer ou da vontade. No primeiro caso, o livre arbítrio, escolhe uma dentre as possibilidades dadas em relação á forma de a pessoa aparecer. As escolhas são precedidas por potencialidades, o que se configura como motivo da ação e, assim, elas não podem ser caracterizadas como produto da faculdade da vontade ou do querer.

Para Arendt, o *liberum arbitrium* que decide entre coisas igualmente possíveis e dadas a nós, se configura como potencialidade. Por isso, a liberdade de escolha entre dois ou mais objetos desejados, ou entre dois modos de conduta, não pode ainda ser definida como produto do querer ou da vontade. Esta faculdade na condição de órgão para o futuro é idêntica ao poder de começar algo novo e, é caracterizada somente pela liberdade do seu agente. Ela não é precedida por qualquer potencialidade, pois se assim fosse, a potencialidade seria a causa da ação.

Porém, a faculdade do querer ou da vontade tem a ver com a forma de aparecer. Assim, a aparência será produto de uma ação livre do seu agente e será diversa, de acordo com a singularidade de cada um. “Quando tomo uma decisão desse tipo, não estou apenas reagindo, a quaisquer qualidades que me possam ter sido dadas; estou realizando um ato de escolha deliberada entre as várias potencialidades de conduta com as quais o mundo se apresentou a mim” (ARENDT, 1992, p. 29).

Devido à singularidade de cada pessoa, as ações de autopreservação serão sempre tonalizadas e temperadas em perspectivas diversas e ilimitadas, as quais enriquecem o mundo humano e preservam as condições da pluralidade. “O que está realmente em poder do homem, no sentido de ser aquilo que depende inteiramente dele... é a qualidade da sua conduta, *to kalos*; o homem, obrigado a lutar, ainda está livre para lutar com bravura ou com covardia” (PLOTINO, apud ARENDT, 1992, p. 231).

Entendemos que o preceito de Maquiavel, é proposto pela autora como possibilidade para se mover no âmbito da esfera social e pública, âmbitos onde a pessoa precisa ter habilidade para avaliar e julgar a forma de aparição mais apropriada em cada situação específica. Este princípio é adequado para orientar as escolhas de autoproteção e autoapresentações, nas relações entre adultos ou entre pessoas já constituídas no exercício de suas faculdades espirituais. Porém, não tem a mesma relevância para orientar as escolhas da criança nas relações da esfera social do âmbito educativo, devido à criança ainda não ter sido constituída no exercício de suas faculdades espirituais.

Arendt sempre enfatizou a necessidade da criança não ser submetida à visibilidade da esfera pública, para que não ocorressem distúrbios em sua personalidade ou em seu caráter, justificando que a criança se encontra numa fase em que o fator da vida prepondera sobre o da personalidade. Entendemos que esta posição da autora está relacionada com as questões da natalidade e com a transição entre atos de autoexposição e ações de autoapresentação.

Para Arendt, o termo público denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Em primeiro lugar, a aparência se caracteriza como, aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos e que constitui a realidade.

Em segundo lugar, o âmbito público na medida em que é comum a todos os homens, difere do lugar que cabe a cada homem no mundo.

Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela natureza comum de todos os homens que o constituem, mas é assegurada, sobretudo pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto. O fato de ser visto e ouvido por outros, implica que todos veem e ouvem de ângulos diferentes.

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna. (ARENDT, 1991, p. 67).

Na perspectiva da autora, ainda que a subjetividade da privatividade se prolongue ou se multiplique na família até tornar-se tão forte que seu peso possa ser sentido na esfera pública; esse mundo familiar, jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto à multidão de espectadores. Mesmo a mais fecunda vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. Assim, quando já não se pode mais discernir a mesma identidade do objeto, nenhuma natureza humana comum e muito menos o conformismo artificial de uma sociedade de massas, pode evitar a destruição do mundo comum, que é geralmente precedida pela destruição dos muitos aspectos nos quais ele se apresenta a pluralidade humana.

No âmbito social, a individualidade é absorvida pela coletividade e as possibilidades do indivíduo atuar como agentes responsáveis por seus próprios atos, ou numa perspectiva em que ele possa revelar sua singularidade, são praticamente nulas. A coletividade da esfera social é incapaz de ações políticas morais.

Esta proposição poderia ser justificada nas afirmações de Arendt, de que na atual sociedade já não existe mais uma aristocracia de ordem política ou espiritual da qual pudesse ressurgir outras capacidades do homem. Na esfera social, onde todos se comportam e concebem suas funções como meros meios de assegurar sua sobrevivência e de suas famílias, se restringem as possibilidades para ações políticas morais e para a excelência, ou expressão da singularidade.

Dessa forma, o preceito de Maquiavel, transcende os conceitos de hipocrisia e de sinceridade é adequado para as escolhas de autoproteção e autoapresentação nas relações entre adultos ou entre pessoas constituídas no exercício de suas faculdades espirituais, no âmbito da esfera pública ou social. Contudo, não pode, ou não deve orientar ações de autoproteção ou autoapresentação ou as escolhas da criança, no âmbito da esfera social ou educativa, devido à criança ainda não ter condições de fazer a diferenciação, entre hipocrisia e sinceridade, o que implicaria na emissão de juízos deliberativos ou judicantes.

Arendt pontua que o dois-em-um o diálogo sem som constitui nossa identidade individual. A faculdade do pensar opera mediante o princípio da não contradição, do qual, ela não pode fugir. Por isso, entendemos que princípio que deve orientar as escolhas da criança em suas relações entre adultos e crianças, principalmente no âmbito das relações escolares, onde a criança deveria exercitar as funções de suas faculdades espirituais, antes de ser inserida no mundo e no âmbito da esfera social ou pública em relações de igualdade, é o preceito socrático que versa, *seja como quer aparecer*.

O dois-em-um do diálogo sem som realiza a diferença inerente á nossa identidade, tal como é dada a consciência, resultando, assim, na consciência moral como seu derivado, então o juízo, o derivado do efeito liberador do pensamento, realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências, onde eu nunca estou só e estou sempre muito ocupado para poder pensar. (ARENDT, 1992, p. 142).

Arendt faz a distinção entre ensino e educação, identificando educação com a constituição da identidade, da personalidade ou do caráter da pessoa, preconizando que a criança antes de ser inserida na esfera pública ou social, precisa ser educada.

Em nosso entendimento, esta proposição da autora, corresponde a constituir a criança na experiência, ou no exercício de suas faculdades espirituais mediante a transição entre atos de autoexposição evidenciados pela natalidade e as ações de autoapresentação que constituirão sua identidade pessoal.

Para Arendt, nos impulsos de autoexposição, os seres se acomodam num mundo de aparências mostrando somente características que eles possuem autenticamente. Essa condição o homem compartilha com algumas outras criaturas dotadas sensorialmente. Mas, devido elas ser destituídas de faculdades espirituais, elas não podem possuir algo como uma experiência de identidade, pois estão inteiramente a mercê do seu processo vital interno, das suas disposições e emoções.

Nesses seres, não há espaço entre o impulso e a ação, possibilidade decorrente da independência do espírito que propicia ao homem criar na consciência, um espaço entre o impulso e ação, introduzindo o elemento da escolha. Além disso, devido essa possibilidade humana, o impulso pode ou não se transformar em ação, o que também é passível de escolha.

Em suas reflexões sobre a educação, esta atividade é mencionada por Arendt como pertencentes à esfera social, cuja função é fazer a transição da criança do âmbito privado do lar para a esfera pública. Mas isso não implica em relações de igualdade, pois, um dos conceitos apropriados dessas relações é autoridade decorrente da responsabilidade da escola em apresentar o mundo para a criança e, assegurar que não ocorra a alienação das faculdades espirituais da mesma, enquanto ela se constitui no exercício de suas faculdades espirituais.

Assim, ela propõe que a atividade política se separe atividade educativa e, um dos principais motivos desta sua proposição, são as formas de relações que cada atividade demanda. Arendt vê a separação entre o âmbito público e o privado como necessária. No seu entendimento a natureza de cada esfera muda, segundo as atividades que nela são admitidas. A natalidade e a autoridade são categorias políticas do pensamento de Arendt e também definem as especificidades da atividade educativa, mas elas, em cada um destes âmbitos, implicam em diferentes formas de relações.

A atividade política que ocorre entre adultos, ou entre pessoas que já são educadas, as quais Arendt se refere como pessoas que já estão inseridas no mundo, requer relações de igualdade. Isso pressupõe que todos estejam aptos e sejam capazes de fazerem escolhas e julgamentos prudentes, nas diversas situações de aparição pública, que demandam a mediação das faculdades espirituais, pois são adultos constituídos nessas experiências.

De acordo com as preposições da autora, o pensamento, em seu sentido não cognitivo e não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo o mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos da qual todos nós podemos nos esquivar deixando de ter aquela interação conosco mesmos.

Contudo, as relações entre crianças e adultos não pode ser na perspectiva da igualdade, pois as crianças ainda não se constituíram no exercício de suas faculdades espirituais.

Arendt menciona a efemeridade e a dependência da duração da imagem apresentada, como uma das principais dificuldades que o hipócrita encontra para dar sustentação às suas autoapresentações. Porém, também sugere como possibilidade para desmascara-lo, o preceito socrático que versa, seja como quer aparecer - o que significa, aparece sempre como quer aparecer para os outros, mesmo quando você estiver sozinho e aparecer apenas para si mesmo” (ARENDT, 1992, p. 29).

Este preceito é coerente com o modo de funcionamento da faculdade do pensar. Por isso, entendemos que ele é adequado para orientar as escolhas de autoproteção e de autoapresentação, que constituem a identidade da pessoa, cuja soma das mesmas, também definem a personalidade ou o caráter.

Arendt a partir de Sócrates identifica caráter ou personalidade com virtudes, as quais podem ser ensinadas, o contrário das funções das faculdades espirituais, do pensar, do querer e do julgar, que não podem ser ensinadas. Dessa forma, as virtudes seriam princípios que orientariam os propósitos das escolhas da criança no contexto escolar, habilitando-a lidar com as atividades das faculdades espirituais.

De acordo com Arendt, o concordar com a própria consciência, ou o princípio da não contradição, está na origem da Ética e da Lógica Ocidental, erigidas a partir da proposição socrática de que “[...] se Sou um, é melhor estar em desacordo com o mundo do que estar em desacordo comigo mesmo”. Além disso, Arendt também comenta que um dos traços definidores de pessoas moralmente baixas, é o fato de elas estarem em discordância consigo mesmas e dos homens maus evitarem sua própria companhia.

As considerações da autora em *A crise na educação nos possibilitam* formular outras proposições sobre a educação da criança, que acreditamos que tenham sido deixadas nas entrelinhas pela autora quando ela abordou a crise na educação básica dos EUA no final da década de 50. Nessas suas reflexões, os conceitos de autoexposição e autopreservação ou autoapresentação não são mencionados, entretanto consideramos relevantes para podermos entender melhor as questões relacionadas com a natalidade, a qual é definida por ela como essência da atividade educativa.

A inabilidade da escola para lidar com os aspectos da natalidade, segundo Arendt, foi o que conferiu a crise na educação básica dos EUA sua dimensão política. Em nosso ponto de vista, o desconhecimento da educação sobre as características das faculdades espirituais e dos demais aspectos da condição humana a elas relacionadas, resultou na adesão da educação aos pressupostos dos referenciais identificados com os ideais da sociedade do labor. O fato de ainda persistirem tantas dificuldades dos educadores e professores para lidarem com as crianças nos contextos públicos de educação básica, indicam que as questões relacionadas com a natalidade e com os demais aspectos da condição humana a ela relacionados, ainda necessitam ser melhor compreendidos.

Arendt enfatiza que a criança antes de ser inserida na esfera pública seja educada, o que em nosso entendimento equivale que a criança, antes de adentrar na esfera pública aprenda a lidar com os atos de autoexposição e com as escolhas de autoproteção ou autoapresentação, as quais precisam ser mediadas pelos adultos no âmbito educativo.

A escola na mediada em que é responsável pela humanização da criança, deve assumir a responsabilidade por estes aspectos constitutivos de sua humanidade, o que requer da mesma lidar com as faculdades espirituais da criança, não ensinando funções das mesmas, mas proporcionar a criança experiências que a constituam nessas atividades. Na ótica da autora, a responsabilidade pelas faculdades espirituais são atribuições que definem a especificidade da atividade educativa.

Arendt identifica educação com formação humana, ou com a constituição da identidade da personalidade e do caráter da pessoa, ela não diz como deveriam ser essas experiências que constituiriam a identidade individual da pessoa, contudo, suas definições sobre as características das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar e da ação nos possibilitam dizer que essas experiências devem ser orientadas pelo preceito socrático, o qual se harmoniza com o modo de funcionamento das faculdades espirituais.

Sócrates é apresentado por Arendt como homem que revelava com maior precisão ou transparência as características da pluralidade e dos seus demais desdobramentos, como a

singularidade e a alteridade que estão presentes nas faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar. De acordo com ela, o filósofo era capaz de lidar com a mesma desenvoltura e tranquilidade com atividades aparentemente opostas e consideradas inconciliáveis pela tradição metafísica do pensamento Ocidental, como a ação e o pensar.

A seguir, se analisa as considerações da autora sobre a educação escolar, apresentando sua posição em relação as consequências que a adesão da educação aos referenciais pedagógicos identificados com a atividade do labor, tiveram para as faculdades espirituais e para os demais aspectos da condição humana a elas relacionados. Além disso, também buscamos identificar possíveis contribuições dessas reflexões de Arendt para a educação da criança em contextos escolares de educação básica, numa perspectiva que contemple as condições da pluralidade, da singularidade e da alteridade, características das faculdades espirituais e demais atividades da *vita activa*.

Acreditamos que as considerações de Arendt em seu artigo *A crise na educação* podem indicar possibilidades para lidar com as questões da natalidade em outros países, como no caso do Brasil em situações como as que forma destaca no capítulo inicial deste trabalho.

4 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM HANNAH ARENDT

Para Arendt, a promoção da esfera social à esfera pública proporcionou o desenvolvimento exacerbado de apenas uma das manifestações da *vita activa*, o labor e relegou e destituiu a um plano secundário as demais capacidades e faculdades que o homem dispõe para vivenciar sua humanidade.

Essa situação de desumanização assume proporções ainda maiores e aparentemente faz um caminho inverso ao projeto das sociedades democráticas, que buscam através da ampliação dos direitos civis e sociais promoverem a inclusão do maior número possível de indivíduos de todas as categorias e classes sociais. Contudo, somente a participação democrática e o acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade por si só não podem sanar o problema da desumanização que acomete a sociedade laborativa.

De acordo com Arendt, a atual sociedade aparentemente banuiu o esforço doloroso decorrente da luta em prol da sobrevivência. Mas, também tentou aplicar à atividade responsável pelos aspectos constitutivos da humanidade do homem, o mesmo modelo do setor produtivo. Isso resultou na descaracterização da atividade educativa, a qual já não consegue mais lidar adequadamente as especificidades de sua função.

Segundo a autora, isso começou acontecer desde que a educação escolar aderiu os referenciais pedagógicos identificados com as características do labor, que é a atividade que lida com as questões relacionadas à vida biológica do homem. A natalidade é definida por Arendt como essência da atividade educativa, mas para ela, os pressupostos das pedagogias ativas e pragmáticas, tiveram uma perspectiva equivocada sobre as questões da natalidade ao identificarem a educação com a vida, o que resultou na descaracterização da atividade educativa, por isso, ela nocivos os pressupostos das pedagogias ativas e pragmáticas que desconsideraram o modo de funcionamento das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar e assim inviabilizaram que a educação cumprisse com as atribuições de sua função.

Arendt diferencia educação de aprendizagem, relacionando a primeira com a constituição da identidade e da personalidade da criança. Assim, ela propõe que a educação tenha um tempo para iniciar e um tempo para terminar. O termino basicamente corresponderia ao final da infância e início da adolescência, ou com a conclusão da trajetória escolar da criança no Ensino fundamental. A aprendizagem na sua ótica é um processo que dura à vida toda, mas na educação básica esta predominantemente relacionada com a responsabilidade

que a escola tem de apresentar o mundo para a criança, através do ensino dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento humano.

A seguir, se analise as principais considerações de Arendt sobre a educação da criança.

4.1 CONSIDERAÇÕES DE HANNAH ARENDT SOBRE FATORES DETERMINANTES DA CRISE NA EDUCAÇÃO

O artigo de Arendt *A crise na educação de 1957* (ARENDT, 1988) foi uma das mais significativas reflexões empreendidas pela autora sobre as questões educativas. Neste estudo, ela destaca que o fator que deu origem aos diversos problemas que acometem as instituições de educação básica dos Estados Unidos da América (EUA), também está presente em outros países, tornando-os suscetíveis de serem acometidos por situações semelhantes, independente das especificidades e demais características particulares de cada um.

Embora as considerações da autora tenham sido referentes às escolas públicas de educação básica dos EUA, no final da década de cinquenta, momento em que se evidenciavam fortes sinais de uma eminente crise que começava a acometer as instituições educativas daquela nação, acreditamos que suas proposições permanecem atuais. Dessa forma, consideramos que as mesmas são relevantes para entendermos muitos problemas que se apresentam nas escolas públicas no nível da educação básica em outros países, neste caso, no Brasil.

De acordo com as constatações de Kramer (2006) em seu artigo: *A Infância e sua Singularidade* e com as nossas, decorrente de observações em duas escolas da Rede Pública, Municipal em dois Estados da Região Sul do Brasil, Paraná e Santa Catarina, são muitos os conflitos nas relações entre educadores e crianças no Nível da Educação Básica Nacional, sem mudanças significativas nessas relações entre os diretamente envolvidos frente às soluções até então propostas.

As dificuldades da educação escolar atuar com crianças, se acentuam na medida em que lhes são impostas novas demandas, decorrentes da ampliação da democratização dos direitos humanos e civis, sem que antigas questões tenham tido respostas satisfatórias. Isto justifica que sejam retomados temas que ainda permanecem na pauta de discussões e de debates dos interesses do âmbito educativo, assim, eles continuam passíveis de novos olhares que possibilitem avançar rumo à superação das demandas apresentadas.

Dessa forma, acreditamos que as reflexões do artigo *A crise na educação* são bastante relevantes para compreensão de situações que se apresentam cotidianamente nos contextos escolares da Educação Básica Nacional e que foram destacadas no capítulo introdutório desta dissertação.

As proposições da autora sobre a atividade educativa reportam-se sempre as suas análises da *vita activa* e a crise na educação dos EUA esta relacionada com o advento da era moderna que promoveu a inversão hierárquica entre a *vita activa* e a perspectiva contemplativa. Este acontecimento elevou o labor ao âmbito central de preocupações da atual sociedade e, ao mesmo tempo, determinou a ascendência da esfera social, que passa ter importância pública.

Esse fato segundo a autora, estaria na base das sucessivas crises que acometem os diversos âmbitos sociais, neste caso particular as instituições educativas, colocando assim em funcionamento uma regra de validade geral: “qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro” (ARENDT, 1988, p. 222).

Nesse sentido, Arendt pondera que não se deve olhar para a crise na educação deste país como um acontecimento isolado, confinado somente a fronteiras históricas e nacionais, importantes só para os imediatamente afetados.

É de fato tentador considera-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século, pelo qual se deveriam responsabilizar determinadas peculiaridades da vida dos Estados Unidos que não encontrariam provavelmente contrapartida nas demais partes do mundo. (ARENDT, 1988, p. 222).

Na perspectiva da autora, o motivo que a crise na educação básica dos EUA assumiu maiores proporções nesse do que em outros países, se deve aos esforços desta nação para adequar e alinhar as práticas pedagógicas de suas instituições educativas com as demandas características da atividade do labor. O que resultou que devido, nesse campo particular, os EUA ser o país mais avançado e moderno do mundo, “[...] em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDT, 1988, 227).

A adesão quase unanime da educação escolar aos Referenciais Pedagógicos harmonizados com os ideais da sociedade laborativa, resultaram na inabilidade da escola para lidar com as questões específicas de sua função. Ao aderir aos pressupostos destes

referenciais, os quais desconsideraram aspectos primordiais da condição humana, a educação escolar se descaracteriza e abre mão das condições necessárias para educar.

[...] por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. [...] a crise na educação americana, de um lado anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigência. (ARENDT, 1988, p. 227e 228).

Decorrente destas considerações se tem que a origem da crise na educação dos EUA, tem a ver com a ascensão da esfera social ao âmbito da esfera pública e com a adesão da educação escolar básica aos referenciais pedagógicos alinhados com as características do labor.

A ascensão da esfera social para a esfera pública, também impeliu que as relações entre professores e crianças em contextos escolares, assumissem perspectiva de igualdade. Essa forma de relações no âmbito educativo, segundo a autora, possibilitou que se aplicasse os pressupostos dos referenciais pedagógicos alinhados com o labor.

Para Arendt, após alguns resultados indesejáveis decorrentes da aplicabilidade desses referenciais, que originaram a crise, foram feitas tentativas para controlar esses efeitos. Contudo, devido às medidas terem agido somente a partir dos fenômenos apresentados, sem levar em consideração o que estaria na origem dos mesmos, as medidas não tiveram sucesso. Pois, se almejou sanar os problemas existentes somente a partir das demandas apresentadas, sem levar em consideração o que estaria gerando as mesmas.

Contudo, a insuficiência e a ineficácia das medidas adotadas, coloca em questão o alcance da atividade do labor e de suas características para referenciar a atividade educativa e entender as demais questões a ela relacionadas.

A falta de êxito das respostas dadas pela educação aos conflitos apresentados determinou que o mal-estar extrapolasse o âmbito educativo e a crise se tornasse uma questão política. Para Arendt, a crise na educação se transformou em problema político justamente por que a educação ignorou a sua essência, que é a natalidade, quando aderiu às pedagogias ativas e pragmáticas.

O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto, delegar á ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-los em termos mais gerais e exatos, 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, 1988, p. 247).

Na concepção da autora, devido à natalidade ser essência da atividade educativa, a educação está entre as atividades mais elementares da sociedade humana, a qual jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

A atividade educativa numa perspectiva humanizadora, deve possibilitar ao homem alcançar a plenitude de sua humanidade. Assim, ela necessariamente deverá assumir a responsabilidade pelos aspectos constitutivos dessa humanidade. A natalidade é definida como essência da atividade educativa, por conter e evidenciar os aspectos constitutivos da humanização do homem, isso necessariamente impõe à educação a responsabilidade em lidar com a mesma.

Para elucidar algumas características da natalidade e dos demais aspectos da condição humana a ela relacionados que são, segundo a autora, atribuições específicas da atividade educativa, ela propôs duas questões. Na primeira, Arendt (1988, p. 234) faz a seguinte indagação: “Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso?” E, na segunda questão,

[...] o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação- não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana? (ARENDT, 1988, p 234).

Para refletir acerca destas indagações e dos aspectos relacionados à natalidade, ignorados pelas autoridades educativas, porém vigorosamente evidenciados pela crise na educação, Arendt destaca três objetivos básicos para a educação escolar do ensino fundamental. O primeiro objetivo refere-se à responsabilidade da escola com a singularidade da criança e os demais objetivos com a responsabilidade da escola em apresentar o mundo para a criança e também preservar o mundo da destruição e assédio dos novos e da ação do desgaste natural e temporal que sofrem todas as coisas fabricadas por seres mortais.

4.2 NATALIDADE E EDUCAÇÃO

Em *A condição humana* Arendt enfatiza que, as atividades do labor, do trabalho e da ação e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Porém, as três atividades, têm suas raízes na natalidade e a tarefa das mesmas consiste, “produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos, além de prevê-los e leva-los em conta” (ARENDT, 1991, p. 17).

A natalidade como um dos eventos primordiais da condição humana, é denominador entre todas as atividades da *vita activa*. Mas, esta diretamente vinculada com da ação, por conter e evidenciar as características específicas desta atividade, a qual equivale à faculdade da vontade ou do querer, cuja principal característica é a liberdade.

Não obstante, das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada 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, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto de natalidade. (ARENDT, 1991, p. 17).

A ação possibilita que o homem vivencie plenamente sua humanidade é a condição da pluralidade humana. Dentre todas as atividades da *vita activa*, é a única que ocorre diretamente entre os homens, sem a intermediação dos artefatos do trabalho.

A natalidade é categoria política, pelo fato de ser o acontecimento que introduz no mundo, seres humanos ou crianças, que através de seus atos de auto exposição, os quais revelam somente qualidades que um ser possui autenticamente, evidenciam as características da ação ou da faculdade do querer ou da vontade.

Dessa forma, Arendt (1991, p. 17) propõe que, “[...] em contraposição ao pensamento metafísico e, devido á ação ser a atividade política por excelência, a natalidade e, não a mortalidade, seja categoria política”. Embora, esse conceito seja denominador comum entre a ação e a educação, mencionado em *A crise na educação* como essência da atividade educativa e categoria política e em *A condição humana*, Arendt enfatiza a necessidade de separar a atividade educativa da atividade política.

Essa proposição da autora foi tida por muitos como contradição teórica, contudo, esse seu ponto de vista se justifica nas formas de relações que cada atividade requer dentro do seu âmbito de pertinência. Segundo ela, a separação entre educação e política é necessária para

que ambas as atividades possam lidar adequadamente com questões específicas de suas funções relacionadas com a natalidade, preservando as características decorrentes da mesma.

Arendt entende que o mundo comum, aquele em que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos, transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, ou seja, “preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós” (ARENDT, 1991, p. 65).

Para Arendt o âmbito público que é comum a todos os homens, difere do lugar que cabe a cada homem no mundo. Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela natureza comum de todos os homens que o constituem, mas é assegurada, pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto. O fato de ser visto e ouvido por outros, implica que todos veem e ouvem de ângulos diferentes e isso requer pluralidade.

Mas, esse mundo comum, só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública.

É o caráter da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo. Durante muitas eras antes de nós – mas já não agora – os homens ingressavam na esfera pública por desejarem que algo seu, ou algo que tinham em comum com outros fosse mais permanente que as suas vidas terrenas. (ARENDT, 1991, p. 65).

De acordo com a perspectiva arendtiana a esfera pública é o espaço destinado à expressão da singularidade humana em relações entre adultos mediante o discurso e a ação, ou seja, através das ações de autopreservação e autoapresentações. Mas, antes da criança ser inserida na esfera pública, ela deve se constituir na experiência ou aprender a fazer a escolhas no nível de autopreservação, ou a transição entre seus atos de auto exposição para os de autopreservação.

A função da escola em relação à formação da criança, esta relacionada com a sua responsabilidade em lidar com as características trazidas pela natalidade de cada criança. Esta proposição pode ser respaldada na afirmação de Arendt sobre a responsabilidade da escola em relação ao que ela chamou de livre desenvolvimento das qualidades e talentos pessoais da criança. “Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes” (ARENDT, 1988, p. 242).

Dessa forma, um dos objetivos da educação escolar relacionado com a singularidade da criança, inclui lidar com os aspectos da natalidade, referentes à constituição da identidade e da personalidade ou do caráter da criança. Nessa sua função a escola deveria cuidar para que a criança se constituísse no exercício dos atos de autoexposição e ações de autopreservação nas relações com seus pares e com os adultos, de forma que essas relações não provocassem a alienação das suas capacidades e faculdades espirituais. Em outros termos, essas ações devem assegurar que as características decorrentes da natalidade sejam preservadas, pois, elas são necessárias para que futuramente a pessoa deseje adentrar na esfera pública.

Esta preocupação de Arendt é central em suas reflexões sobre a educação em seu artigo *A crise na educação*, ela se mostra perplexa com as formas de relações adotadas no âmbito da educação escolar para crianças. A partir de suas pontuações, podemos entender que serão mediante as relações que se estabelecem nesse âmbito que a criança se constitui na experiência ou no exercício de suas faculdades espirituais.

Esse ponto de vista de Arendt justifica sua proposição de que o conceito de conservação é uma das especificidades da atividade educativa, a qual definida pela ótica da *vita activa* é concebida como trabalho. Uma das características do trabalho é o produto final, dessa forma, a dimensão educativa tem início e um fim definido.

A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim e um segmento limitado e particular dele. (ARENDT, 1988, p. 246).

A conservação das características trazidas pela natalidade e que evidenciam a faculdade do querer ou da vontade da criança, em seus atos de autoexposição, é a condição essencial para que futuramente a criança deseje adentrar na esfera pública. Assim, se pode dizer que a educação escolar, na medida em que adotar formas de relações que constituam a identidade e a personalidade da criança, estará cumprindo adequadamente com o aspecto relacionado com a singularidade da criança.

Dessa forma, pressupõe-se que as ações pedagógicas que constituirão a criança no exercício de suas faculdades espirituais, sejam orientadas pelo princípio socrático. Este princípio está harmonizado com o modo de funcionamento da faculdade do pensar, a qual realiza a identidade individual da pessoa e também possibilita que se preservem as características da faculdade do querer trazidas pela natalidade.

Nesse sentido, o conservadorismo é mencionado por Arendt como uma das especificidades da atividade educacional, do qual a educação não poderá abrir mão sem se descaracterizar. Pois a conservação em educação tem a função de 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, 1988, p. 242). Assim, a autora acredita que é 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, 1988, p. 243).

O trabalho enquanto atividade que visa à permanência do mundo através do tempo, requer ações que transcendam a efemeridade das demais, que caracterizam as outras atividades da *vita activa*. O mundo enquanto produto do *homo faber*, tem como uma das suas características a durabilidade e a permanência. Entretanto, Arendt (1988, p.243) lembra que: “[...] visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles”.

Dessa forma, a singularidade de cada criança representa possibilidades inéditas de inovação e renovação do mundo. Entretanto, as características trazidas pela natalidade de cada criança, devem ser preservadas pela educação, para que quando adulto a pessoa deseje agir e transformar o mundo.

No entanto, na perspectiva de Arendt, o conceito de conservadorismo só tem relevância no âmbito educativo em que as relações são entre adultos e crianças e, uma atitude conservadora, quando aplicada no âmbito político, ou nas relações entre iguais, ou entre adultos, tem consequências inversas as do âmbito educativo.

O mundo, pelo fato de ter sido criado por mãos humanas mortais para servir de lar aos mortais durante o tempo limitado de cada um se desgasta e, também devido seus habitantes mudarem 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” (ARENDT, 1988, p. 243).

De acordo com a autora, a educação esta basicamente sempre educando para um mundo que, ou já esta fora dos eixos ou para aí caminha. Contudo, uma atitude conservadora em política de somente procurar conservar o *status quo*, não poderia levar a outra coisa que não fosse à destruição do mundo, o qual é para Arendt (1988, p. 242) “[...] irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo”.

Assim, a escola na medida em que recebe continuamente indivíduos, ou crianças detentoras das possibilidades para preservar e inovar o mundo, assume a dupla responsabilidade em relação à preservação do mundo e também pela preservação da singularidade da criança.

Para Arendt cada nascimento traz ao mundo algo singularmente novo o que representa uma possibilidade inédita de interrupção no automatismo dos processos históricos, os quais deixados à sua própria sorte, tendem a reproduzir os automatismos da natureza. “[...] homens que, por terem recebido o duplo dom da liberdade e da ação, podem fundar uma realidade por si próprios” (ARENDT, 2002, p. 44).

A natalidade introduz sempre no mundo a novidade, a espontaneidade humana, a criatividade e a liberdade, características que conservam as infinitas possibilidades que renovam a promessa de perseverança da pluralidade entre os homens. Em sua obra póstuma *O que é política?* Arendt (2002, p. 43) pontua que;

O homem é dotado, de uma maneira altamente maravilhosa e misteriosa, do dom de fazer milagres, [...], ou seja, ele pode agir tomar iniciativas, impor um novo começo. O milagre da liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que 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.

Para Arendt qualquer ruptura na relação, entre natalidade e espontaneidade representa um risco que pode minar as possibilidades mais remotas da política, a qual ela caracteriza como expressão de liberdade.

Nessa perspectiva, o novo remete sempre ao momento originário de criação dos homens, o qual é renovado historicamente a cada nascimento, de cada indivíduo humano e em cada iniciativa criativa dos humanos. Pelo fato de cada homem ser único, se pode esperar o inesperado e o improvável de cada um.

A escola por ser um dos locais privilegiados, tanto em quantidade, quanto em intensidade, deve estar preparada para acolher e evidenciar estes aspectos da condição humana. Nesse sentido deverá ter caráter de conservação, tanto em relação ao mundo, quanto em relação à singularidade de cada criança.

Correa interlocutor de Arendt comenta que o primeiro nascimento, nos põe como entes em um mundo já dado, nos fazendo inescapavelmente seres do mundo e, também conserva toda a possibilidade de nos tornarmos mundanos.

Contudo a inserção no mundo humano, ou a aparição no espaço público não é imposta pela necessidade, como no labor, nem desencadeada pela utilidade, como no trabalho. Embora possa ser estimulada pela presença de outros, cuja companhia se pode desejar estar, nunca é condicionada por essas coisas.

Se num primeiro momento nos inserimos no mundo como estranhos através do nascimento, [...], a condição de humanidade do homem demanda a sua inserção no mundo por palavras e atos, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples de nosso aparecimento físico original. (CORREA, 2008, p.27).

Dessa forma, para que o homem deseje adentrar na esfera pública da ação e, estabelecer com o mundo, compreendido como o artífice humano e também com a comunidade dos homens, uma relação sob o signo do amor *mundi* é necessário conservar as condições decorrentes da natalidade.

Conforme a ótica arendtiana, é na esfera privada e social do contexto escolar que as características decorrentes da natalidade serão preservadas. A criança irá se constituir na experiência ou no exercício das suas faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar mediante interações com seus pares e com os educadores adultos. Por isso, o conceito relevante destas relações é a autoridade, a qual para Arendt não é equivalente a autoritarismo, mas exige sempre obediência e, por isso, comumente é confundida com alguma forma de poder ou de violência simbólica.

De acordo com a perspectiva da autora, a autoridade excluiu a utilização de meios externos de coerção e é também incompatível com a persuasão. No primeiro caso, ela diz, se a força for usada, a autoridade em si mesma fracassou e, no último caso, da persuasão, que utiliza a argumentação, a autoridade é também colocada em suspenso.

Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. [...] A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (ARENDT, 1988, p. 129).

Para Arendt, após a morte de Sócrates, Platão começou a descrever na eficácia da persuasão, a qual até então era tida como melhor forma para conduzir os negócios humanos na pólis, nas relações entre adultos. Assim, ele buscou algo que se prestasse a compelir os homens sem o uso dos meios externos de violência.

Segundo ela, Platão deve ter descoberto, já no início das suas buscas, que a verdade ou as verdades tidas como auto evidentes, compelem a mente, e assim, essa coerção não necessita de nenhuma forma de violência para ser eficaz e ela é também mais forte do que a persuasão e a discussão. Contudo, o problema desse tipo de coerção através da razão também tem suas limitações, em relação ao aspecto quantitativo, de acordo com Arendt (1988, p. 147) “[...] somente a minoria esta sujeita a ela, de modo que surge o problema de assegurar com que a maioria, o povo, que constitui em sua própria multiplicidade o organismo político, possa ser submetido à mesma verdade”.

Para a autora, o alcance restrito das verdades autoevidentes, neste caso da razão, foi um dos principais impasses da filosofia política de Platão em sua busca sobre a melhor forma de conduzir os negócios humanos em relações fundadas na autoridade.

No âmbito específico da educação básica, nas relações com as crianças, se sabe que esta forma de conduzir as práticas pedagógicas pela autoridade autoevidente da razão não é eficaz. Embora a escola seja um âmbito destinado a lidar diretamente com as atividades das faculdades espirituais e com a constituição de identidade e personalidade da criança, a autoridade neste âmbito deve ser fundada em outro princípio. As crianças se encontram numa fase em que elas ainda não têm autonomia para lidar com juízos deliberativos ou judicantes, ou com as atividades das suas faculdades espirituais. Elas ainda estão aprendendo fazer a transição entre os atos de autoexposição e as ações de autopreservação ou autoapresentações. Dessa forma, necessitam da intermediação de pessoas constituídas nessas experiências para guia-las nessas ações. Assim, as relações educativas devem ser na perspectiva da autoridade, orientadas pelo princípio de conservação.

A autoridade do educador no âmbito das relações escolares se justifica a partir da dupla responsabilidade que ele assume em relação à conservação do mundo e das capacidades e faculdades da criança. De acordo com Arendt a autoridade do educador em relação à criança, tem para o adulto um duplo significado: “a criança é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (ARENDT, 1988, p. 235). Esse fato, diz ela, não é evidente por si mesmo e não se aplica às formas de vida animais; pois corresponde a um duplo relacionamento, com o mundo e com a vida. “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” (ARENDT, 1988, p. 235).

Contudo, a criança só é nova em relação a um mundo que já existia antes dela, que continuará após a 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 não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria de consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos filhos. (ARENDT, 1988, p. 235).

Na concepção da autora, a educação não está identificada com as características do labor, como propuseram as pedagogias ativas e pragmáticas, mas, com as do trabalho, o qual devido sua especificidade de conservação, confere a educação uma dimensão de conservação, tanto em relação ao mundo quanto em relação às faculdades espirituais dos educandos. Dessa forma, a autoridade do educador se fundamenta no princípio de conservação decorrente da dupla responsabilidade que ele assume no exercício de sua função. Isso levou Arendt definir a educação como resultado de uma escolha deliberada, a qual requer do educador que ele preserve as especificidades características do trabalho em relação a esta atividade.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las os seus próprios recursos. (ARENDT, 1988, p. 247).

A natalidade é para a autora, o acontecimento primordial da condição humana que salva o mundo ou a esfera dos negócios humanos, de sua ruína normal e natural renovando permanentemente as condições da pluralidade no mundo, conferindo aos negócios humanos fé e esperança, duas características humanas essenciais, ignoradas por completo pela antiguidade grega, devido sua perspectiva de compreensão conceitual hierárquica. “[...] a natalidade em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido” (ARENDT, 1991, p. 259).

Devido os aspectos ativos da ação que é comum em todas as atividades da *vita activa*, mas evidenciados espontaneamente pela criança em seus atos de autoexposição, mediante sua criatividade, vivacidade e demais características apresentadas pela criança, pensou-se que a melhor forma de preservá-los e ampliá-los, seriam mediante o aumento da autonomia da criança para se conduzir por si própria. Esta parece ter sido a perspectiva das pedagogias ativas e pragmáticas para lidar com as questões da natalidade no âmbito da educação escolar. A seguir, se analisa os principais pressupostos dessas pedagogias e as consequências dos mesmos na educação da criança e na constituição da sua identidade, personalidade e caráter.

4.3 A SOCIEDADE DO LABOR E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Em nosso entendimento referente à posição de Arendt, uma das principais evidências de que a educação escolar no nível da educação básica aderiu e tentou aplicar ao seu âmbito de pertinência as demandas características da atividade do labor, a qual esta prioritariamente identificada com as questões relacionadas com a manutenção da vida em seu aspecto biológico, foi a forma de relações adotadas entre educadores e crianças.

Para ela, a natureza das relações entre adultos e crianças no âmbito da educação escolar, foi o que possibilitou a implantação dos principais pressupostos das teorias ativas e pragmáticas da educação.

Esses referenciais só obtiveram êxitos em sua implementação, devido à tentativa de instituir um mundo de crianças no contexto escolar. Essas formas de relações que recaí na autonomia da criança resultaram no esvaziamento dos conteúdos curriculares em que aprendizagem dos mesmos foi substituída pelo fazer. A ênfase do currículo padrão foi deslocada para o desenvolvimento de habilidades e os métodos de aprendizagens foram substituídos pelo brincar ou pelo aprender brincando.

Para Arendt, ainda que essas teorias visassem somente ampliar as possibilidades para o desenvolvimento da criança e, se alinhar com as demais determinações do contexto social vigente, elas não levaram em consideração a essência da atividade educativa, ou se levaram, se pode dizer que se teve uma concepção equivocada sobre as características das faculdades espirituais, do pensar, do querer e do julgar, pois os resultados da aplicabilidade desses referenciais, evidenciados pela crise na educação apontam para isso.

Assim, entendemos que o desconhecimento sobre as faculdades espirituais pode ter sido uma das causas da adesão naturalizada da educação a essas pedagogias alinhadas com o labor, uma vez que elas entenderam que os aspectos decorrentes da natalidade mediante os impulsos de autoexposição seriam preservados e até mesmo ampliados se tão somente se desse vazão aos mesmos. Dessa forma, se pensou que o melhor caminho para levar à criança a plena autonomia de suas capacidades e faculdades espirituais, seria através do exercício da própria autonomia o que implicou em deixá-la aprender por sua própria iniciativa, não submetendo-a as condições requeridas pelo trabalho.

Embora a autora faça ressalvas de que todas as medidas adotadas pela educação almejassem unicamente emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários de um mundo adulto, ela considera que as mesmas tiveram efeito inverso aos dos objetivos pretendidos.

Dessa forma, entendemos a partir das formulações de Arendt em *A crise na educação*, que às consequências da obscuridade sobre as capacidades e faculdades das atividades da *vita activa* para educação, foi à adesão natural ou inconsciente das teorias alinhadas com a perspectiva da atividade laborativa.

O motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, com a educação; deve antes ser procurado nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, características da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores, ao começarem relativamente tarde a modernizar a educação, aceitaram como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das consequências que deveriam acarretar necessariamente para a vida da criança. (ARENDT, 1988, p. 237).

O movimento da sociedade laborativa que impeliu o setor jurídico ampliar cada vez mais os direitos democráticos de todas as classes sociais, também incluiu as crianças, determinando que as mesmas passassem a ser entendidas como uma classe social autônoma. Isso no ponto de vista de Arendt determinou que as coisas enveredassem por um rumo até se chegar ao que ela nominou de estranho estado, mediante o qual ela expressa sua perplexidade indagando: se as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da vida da criança foram desprezadas ou simplesmente ignoradas? Para Arendt o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não ocorreu na perspectiva de pessoas, cuja, a dignidade como pessoa justificasse, mas somente “[...] na medida em que preenchem uma função necessária no processo vital da sociedade” (ARENDT, 1988, p. 237).

O surgimento da sociedade de massas indicou a apenas que vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, a qual equaliza em quaisquer circunstâncias. Nesse processo de ampliação da emancipação os últimos a serem afetados foram as crianças.

[...] aquilo mesmo que significara uma verdadeira liberação para os trabalhadores e mulheres- pois eles não eram somente trabalhadores e mulheres, mas também pessoas, tendo, portanto direito ao mundo público, isto é, a verem e serem vistos, a falar e serem ouvidos – constituiu abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fato da personalidade. (ARENDT, 1988, p. 237- 238).

A igualdade no mundo moderno, é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública e que a distinção e a diferença, reduziram-se a questões privadas do indivíduo. O conceito de igualdade da atual sociedade que almeja alcançar o maior número possível de grupos sociais, fundado no conformismo, só é possível

porque o comportamento substituiu a ação. Mas, a atual concepção de igualdade difere, em todos os seus aspectos, do antigo conceito que se tinha na cidade-estado grega.

Esse movimento de equalização quando atingiu o âmbito educativo, também impeliu que as relações entre educadores e crianças assumissem a perspectiva da igualdade onde se enfatizou a autonomia da criança restringindo a autoridade dos educadores. Arendt acredita que essa forma de relação é algo bastante prejudicial para a criança que se encontrar em fase de transição, ou esta se constituindo no exercício dos atos de autoexposição e as escolhas de autopreservação. Por isso, a criança não tem condições de lidar com as imposições e demandas da esfera social e pública numa perspectiva de relações de igualdade. Ela ainda não tem habilidade para formular juízos deliberativos e judicantes, que implicam as escolhas.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encoberto e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDT, 1988, p.238).

Para a autora, a educação moderna na medida em que procurou estabelecer um mundo de crianças, restringiu as condições necessárias para a escola educar. No seu ponto de vista, relações de igualdade entre adultos e crianças, ou em que a autonomia recai na criança, não atende as necessidades educativas da criança, pois não lhes possibilita que ela se constitua no exercício do pensar, do querer e do julgar.

Contudo, Arendt considera que foi essa forma de relações entre educadores e educandos nos contextos de educação básica, que possibilitou a implantação das pedagogias ativas e pragmáticas que se fundamentaram no pressuposto que de fato há uma sociedade de crianças. Para contrapor-se a pedagogia da Escola Tradicional de inculcar conhecimentos, esses referenciais substituíram os conteúdos do currículo padrão pelo fazer. A educação foi entendida como processo, centrando-se em desenvolver habilidades, invés de ensinar conteúdos. Os métodos de aprendizagens centraram-se no brincar ou no aprender brincando. O brincar deixa de ser uma atividade com um fim em si mesma, passando a ser um meio. Além disso, se colocou o brincar no lugar do trabalho, o qual passa para uma posição secundária.

Às consequências do primeiro pressuposto dos referenciais das pedagogias ativas e pragmáticas, segundo Arendt, foram às de que se acredita que, existe um mundo de criança e uma sociedade composta de crianças autônomas. Assim, se deve na medida do possível,

permitir que elas governem. Em tal contexto a função dos adultos, ou dos educadores se restringe somente auxiliar nesse governo. “A autoridade que diz individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças - e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela” (ARENDT, 1988, p. 230).

Arendt entende que devido à criança estar em um estágio em que o fator da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade, ou na fase de transição entre atos de autoexposição e ações de autoproteção o âmbito da esfera privada e social, do lar e da escola, devem proporcionar as condições para que ela se constitua nessas experiências. Anteriormente propusemos que as experiências educativas que irão constituir a identidade da criança, fossem orientadas pelo princípio socrático, o qual segue o princípio da não contradição mediante o qual opera a faculdade do pensar, que estabelecerá a diferença nesse processo de individuação. Dessa forma, nestas experiências a criança tem necessidade de ter orientações claras sobre a finalidade das ações que se propõe.

A Ação, no sentido do modo como os homens querem aparecer, exige um plano anterior deliberado, conforme Arendt Aristóteles utilizou o termo *proairesis*, escolha no sentido entre preferencias ou entre alternativas, uma em vez de outra. De acordo com ela, os começos e os princípios dessas escolhas, são desejo e logos. “O logos fornece-nos o propósito pelo qual agimos, a escolha torna-se o ponto de partida das próprias ações. A escolha é uma faculdade intermediária, inserida, por assim dizer, na dicotomia mais antiga entre razão e desejo; e sua principal função é mediar à relação entre os dois” (ARENDT, 1992, p. 231).

Dessa forma, a faculdade da escolha é sempre necessária quando os homens agem com um propósito, ou seja, escolhem um meio com o objetivo de atingir um determinado fim. Nesse sentido, se pode inferir que o princípio socrático tem a função de orientar os propósitos das escolhas que constituem as experiências da criança entre atos de autoexposição e ações de autopreservação.

Para Arendt, o oposto da escolha deliberada ou da preferencia, no sentido de sermos motivados por algo que sofremos, é o *phatos*, a paixão e estas motivações também podem nos levar a prática de atos que não são produtos de uma escolha deliberada.

Assim, pressupõe-se que na educação da criança o princípio socrático que versa; seja como que aparecer, tem a função de ensinar virtudes para a criança, ou orientar os propósitos de suas escolhas.

Toda a virtude começa com um elogio feito a ela, pelo qual expresso a minha satisfação com relação a ela. O elogio implica uma promessa feita ao mundo, feita àqueles para os quais agradeço, uma promessa de agir de acordo com a minha satisfação; a quebra dessa promessa implícita é que caracteriza o hipócrita. (ARENDT, 1992, p. 30).

Dessa forma, Arendt entende que as formas de relações dos contextos escolares que enfatizam a autonomia da criança, inviabilizam experiências dessa natureza. Para ela a liberdade ou a autonomia da criança, quando não é respaldada ou orientada pelo educador adulto, tem efeitos bastante nocivos para a faculdade do pensar, que irá promover as experiências de individuação da criança e também para a faculdade da vontade ou do querer, a qual possibilitara o engajamento da criança em todas as demais atividades da *vita activa*.

De acordo com Arendt, sempre que se tenta instituir uma espécie de mundo público das próprias crianças, o resultado disso é o conformismo ou a delinquência da criança. Isso ocorre porque a criança não tem condições de lidarem com essa autonomia na esfera social ou pública. “Se olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas” (ARENDT, 1988, p. 230).

A criança inserida num grupo de outras crianças, nas mesmas condições que ela, não tem possibilidades de tomar qualquer iniciativa frente ao grupo ou a classe, ficando totalmente vulnerável e exposta à pressão e a avaliação do grupo, isso causa a ela uma pressão insustentável. Dessa forma, a criança individual fica abandonada aos seus próprios recursos ou é submetida a uma luta bem desigual como pessoa, encontrando-se numa posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Uma situação que para Arendt (1988, p. 230): “Poucas pessoas adultas são capazes de suportar [...], mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo”.

Nas considerações da autora, relações do adulto com a criança no âmbito escolar, na perspectiva da alteridade, ainda que o adulto tenha absoluta superioridade sobre a criança, no combate a quem ela pode contar, com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe. Porém, em relações fundas na autonomia da criança, conforme propuseram os referenciais pedagógicos identificados com as características do labor, não são proporcionadas para a criança as condições necessárias para ela se constituir nas experiências de sua identidade pessoal.

As escolhas da criança no nível da autoproteção e autoapresentação, devem ser mediadas pelo educador adulto, o qual é constituído nas mesmas, portanto, apto para lidar com as atividades das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar.

Arendt apresenta três objetivos para a educação escolar, os quais são: responsabilidade da escola com a singularidade da criança, responsabilidade da escola em apresentar o mundo para a criança e responsabilidade da educação em preservar o mundo. Todos estes objetivos estão relacionados com a condição humana da natalidade, que é categoria central do seu pensamento político e também essência da atividade educativa.

Para a autora, a responsabilidade da família em relação à criança é predominantemente com as questões da vida, mas da escola com a identidade e com a personalidade ou o caráter da criança.

Dessa forma, a escola deve assegurar para que não ocorra a alienação das capacidades e faculdades espirituais da criança, durante o percurso do trabalho educativo, o qual, segundo ela, coincide com a conclusão do ensino fundamental, ou com o início da adolescência. Este aspecto do trabalho educativo referente à singularidade da criança é indissociável do objetivo da escola em relação à preservação do mundo.

A tarefa da escola de apresentar o mundo para a criança através da ótica das diversas áreas do conhecimento, se cumpre por meio do ensino do currículo escolar, pressupõe também as aprendizagens necessárias para aquisição desses conhecimentos e, isso inclui ler e escrever. Estas habilidades na perspectiva da *vita activa* estão identificadas com o trabalho. Arendt não concebe o trabalho intelectual separado dos demais produtos desta atividade.

Sempre que o trabalhador intelectual deseja manifestar seus pensamentos tem que usar as mãos como qualquer outro trabalhador o processo de pensar e o processo de trabalhar são duas atividades diferentes que nunca chegam a coincidir [...] A qualidade específica de trabalho do trabalho intelectual não se deve menos ao trabalho de nossas mãos que a qualquer outro tipo de trabalho. (ARENDT, 1991, p. 102).

De acordo com Arendt, para lidar com as questões metodológicas da aprendizagem ou sobre o como ensinar os conteúdos do currículo escolar para a criança, as pedagogias alinhadas com a atividade do labor após a adoção do pressuposto de que há uma sociedade de crianças, também deslocaram a ênfase do ensino dos conteúdos do currículo padrão para o processo de aquisição dos mesmos. “Sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 1988, p. 231).

Para a autora, estes referenciais colocaram a educação como processo substituindo a aprendizagem dos conteúdos pelo fazer e nessa nova perspectiva adotada, o professor passou a ser visto como alguém: “[...] que pode simplesmente ensinar qualquer coisa sua formação

passa a ser no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDT, 1988, p.231).

Arendt diferencia educação de aprendizagem, embora entenda que não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, ela acredita que seja possível ensinar sem educar, “uma educação sem aprendizagem é vazia, e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDT, 1988, p. 247).

A partir destas considerações da autora, se pode entender que a educação lida com todas as atividades das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, mas a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, se restringe ao âmbito do conhecimento. Conforme se destacou anteriormente, a faculdade do pensar se subdivide em raciocínio-lógico, conhecimento e o puro pensar. A aprendizagem se caracteriza como produto de uma das especificidades dessa faculdade situada no âmbito do conhecimento.

A cognição sempre tem um fim definido que pode resultar de considerações práticas ou de mera curiosidade; mas, uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina. O pensamento, ao contrário, não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados. (ARENDT, 1991, p. 184).

Para Arendt, as qualificações do professor e a sua autoridade não são a mesma coisa, embora ela acredite que certa qualificação seja indispensável para a autoridade do professor, somente este aspecto por si só é incapaz de engendrar autoridade. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDT, 1988, p. 239).

Do segundo pressuposto adotado pelos referenciais alinhados com a atividade do labor que centraram os métodos de aprendizagem no fazer, Arendt diz que se originou o terceiro, complementando os dois pressupostos anteriores, o trabalho pedagógico foi substituído pelo brincar.

Conforme suas considerações, o fato do processo natural da vida residir no corpo, determina que nenhuma outra atividade seja tão imediatamente vinculada à vida quanto o labor. Entretanto, a característica de processo interminável que acompanha automaticamente a própria vida é indiferente às demais decisões voluntárias, ou finalidades humanas importantes.

A benção ou alegria do labor é o modo humano de sentir a pura satisfação de se estar vivo que temos em comum com todas as criaturas viventes; e chega a ser o único modo pelo qual também os homens podem permanecer no ciclo prescrito pela natureza, dele participando prazerosamente, labutando e repousando, laborando e consumindo, com a mesma regularidade e feliz e inintencional com que o dia segue a noite e a morte segue a vida. (ARENDT, 1991, p. 118-119).

Assim, à satisfação da vida como um todo, não é passível de ser proporcionada pelo trabalho, a vida que para todas as outras espécies animais é a própria essência do ser, torna-se um ônus para o homem, devido sua inata repugnância à futilidade. Entretanto, nenhuma das demais atividades humanas ou, dos desejos superiores do homem possui a mesma urgência das carências elementares da vida.

A glorificação teórica do labor segundo Arendt, não eliminou suas características, mas quando esta atividade passou a ocupar o lugar do trabalho, ela foi executada na forma de trabalho. “[...] o duplo labor da vida, o esforço de sua manutenção e a dor de gerá-la, mais fácil e menos doloroso do que jamais foi antes, não eliminou a compulsão da atividade do labor, nem eliminou da vida humana a condição de sujeição à necessidade” (ARENDT, 1991, p. 130).

Esse entendimento de que o esforço decorrente do interminável processo de manutenção da vida havia sido banido da produção da existência humana, teve como consequência no âmbito das relações escolares, a tentativa de eliminar da parte da criança o esforço juntamente com as demais condições requeridas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Assim, a brincadeira foi adotada como metodologia de ensino dos conteúdos escolares e a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, que obrigava a criança abrir mão de sua própria iniciativa lúdica foi gradativamente banida.

Devido o brincar ser o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo e, por ser a única atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança, “Somente o que se pode aprender mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade” (ARENDT, 1988, p. 232).

Embora esses referenciais identificassem a educação com a vida, diretamente relacionada com a atividade do labor, eles ao mesmo tempo, baniram as condições que preservavam o vigor e a vitalidade desta atividade. Eles não levaram em consideração que a liberdade ou a superação da condição do homem enquanto *animal laborans* é sempre conquistada mediante tentativas, nunca inteiramente bem sucedidas, de libertar-se da necessidade através do trabalho. Assim, quando se adotou o brincar no lugar do trabalho com

a intenção de tornar a aprendizagem algo natural e mais fácil para a criança também se eliminou a motivação decorrente do esforço que faz parte da condição humana empreender para superar a sua sujeição decorrente da necessidade.

Para Arendt, a condição humana da dor e do esforço, não são meros sintomas que podem ser eliminados sem que com isso se mude a própria vida; eles são modos pelos quais a própria vida, juntamente com a necessidade à qual esta vinculada e se faz sentir.

Em seu nível mais elementar, as fadigas e penas de adquirir e os prazeres de incorporar o que é necessário à vida são tão intimamente ligados entre si no ciclo biológico, cujo ritmo recorrente condiciona a vida humana em seu movimento singular e unilinear, que a total eliminação da dor e do esforço do labor não só despojaria à vida biológica de seus prazeres mais naturais, mas privaria a vida especificamente humana do seu próprio vigor e vitalidade. (ARENDT, 1991, p. 132).

Ainda de acordo com a autora, a capacidade humana de vida no mundo, implica sempre uma capacidade de transcender e de alienar-se dos processos da própria vida e a crença na realidade da vida depende quase que exclusivamente da intensidade com que a vida é experimentada, do impacto com que ela se faz sentir. “Esta intensidade é tão grande e sua força tão elementar que, onde quer que prevaleça, na alegria ou na dor, oblitera qualquer outra realidade mundana” (ARENDT, 1991, p 133).

Para ela, o que move mais fortemente o homem buscar a liberdade mediante a superação da necessidade, é sua repugnância á futilidade. Mas, se por um lado, a vitalidade e o vigor da vida só podem ser conservados na medida em que os homens se disponham a arcar com o ônus, as fadigas e as penas da mesma, por outro lado, é possível que esse impulso enfraqueça a medida em que essa futilidade pareça mais fácil e passa exigir menor esforço.

“Já se observou muitas vezes que aquilo que a vida dos ricos perde em vitalidade, em intimidade com as boas coisas da natureza, ganha em refinamento, em sensibilidade às coisas belas do mundo” (ARENDT, 1991, p. 133).

Mediante estas considerações da autora, se pode dizer que o elemento de ação que integra a própria atividade do labor é aniquilado quando se descarta o esforço da criança do processo de aprendizagem. A substituição do trabalho pelo brincar, embora pareça uma forma mais fácil para a criança aprender o que se pretende ensinar a ela, pode ter efeitos nocivos como desinteresse ou apatia pelos conteúdos curriculares ensinados na escola, uma vez que retira a motivação ou o esforço que fomenta a vitalidade do próprio labor e a recorrente motivação do homem para superá-lo. Além disso, Arendt (1988, p. 233) entende que “[...] o brincar em continuação interrupta da mera existência aumenta o tempo da infância, esse

processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância”. Isso, além de colocar a criança numa posição de passividade, impede que ela adquira as condições instrumentais necessárias para a aquisição dos conteúdos das diversas áreas do saber.

Na perspectiva da autora, a substituição do trabalho pelo brincar elimina aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo adulto, mediante a aquisição do hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar. Por isso, quando a dimensão do trabalho é extinta em favor da autonomia do mundo da infância, se nega a criança as possibilidades dela se constituir no exercício de suas faculdades espirituais. Para ela, independente da conexão que possa haver entre “fazer e aprender e qualquer que seja a validade dessa fórmula pragmática e de sua aplicação á educação, ela tende a tornar absoluto o mundo da infância” (ARENDT, 1988, p. 233).

Arendt menciona como exemplo da substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, a metodologia utilizada para o ensino de línguas, em que a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe. Em outros termos, pressupõe-se que a melhor maneira da criança aprender uma língua estrangeira, seja exatamente como quando ela aprende sua própria língua. A autora não discorre sobre outras consequências que implicariam o trabalho da aprendizagem ser substituído pelo brincar, contudo, se pode constatar mediante nossas considerações anteriores que esta metodologia de aprendizagem não leva em consideração o modo de funcionamento das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar.

O brincar, como atividade que imita o modo de funcionamento da faculdade do pensar em sua busca de significados ao ser utilizado como um meio para as aprendizagens reduz todas as atividades da criança a um denominador pragmático e utilitarista em que tudo deve resultar em algo concreto e objetivo. Dessa forma, se ignoram atividades que não tem uma aplicabilidade direta ou funcional como no caso das atividades das faculdades espirituais, principalmente das inter(relações) que ocorrem nos desdobramentos das atividades de cada faculdade como no caso do pensar e do julgar.

Para Veto, o que torna a atividade do labor incompatível com o desenvolvimento da humanidade do homem, decorre do fato de que todo o agir que seja compreendido em termos de processo necessário, priva o indivíduo de qualquer possibilidade de iniciativa, de qualquer liberdade de movimento. Assim, “[...] faltarão cruelmente esse halo indispensável á personalidade, este espaço que funda, veicula e simboliza o agir por excelência do homem, a ação político-moral” (VETO, 1989, p. 75).

O fato do brincar ser colocado como um meio ou ter uma atribuição pragmática, retira desta atividade sua característica de atividades que não necessariamente necessita deixar atrás de si objetos tangíveis, como no caso do ego pensante ou do puro pensar, o qual desempenha sua função sem perseguir nenhum objetivo concreto, ou que pensa apenas por pensar.

[...] o pensamento jamais deixa nada de tangível atrás de si. [...] o pensamento imita conforme todas as aparências, a rainha Penélope, que teria desmanchado a cada manhã o que conseguiu tecer na noite precedente. E esta mesma ausência de finalidade material concreta, esta falta de permanência na produção, esta impossibilidade aparente de qualquer realização durável frequenta igualmente o mundo da ação. (VETO, 1989, p. 76 -77).

Dessa forma, se pode dizer que ao colocar o brincar na posição de trabalho, se reduz as possibilidades da criança desenvolver as habilidades requeridas para o trabalho e, isso poderia se traduzir em dificuldades de aprendizagens da criança, devido às condições da motivação não serem preservadas. Além disso, pelo fato do brincar ser uma das principais atividades que constitui a criança em suas experiências de busca de significados, esta atividade está também intimamente relacionada com a faculdade do pensar e do querer, que constituem a identidade pessoal da criança. Assim, quando o brincar é desvirtuado, isso pode ter implicações na formação da personalidade da criança e se pode dizer ainda, que se exclui a espontaneidade e demais condições da natalidade que deveriam ser preservadas.

Arendt entende que a crise na educação dos EUA resultou do reconhecimento destrutivo da aplicabilidade destes pressupostos na educação da criança e, de uma desesperada tentativa das autoridades educacionais para reformularem todo o sistema de educação básica desta Nação. Entretanto, ela entende que as condições para voltar a educar seriam reestabelecidas, caso se colocassem em andamento algumas das medidas que ainda estavam sendo analisadas para serem implementadas na reforma das instituições de educação básica dos EUA. Dentre estas possíveis medidas, com efeitos positivos a serem adotadas, Arendt destaca a necessidade de conduzir novamente a educação na perspectiva da autoridade e que, os conteúdos da formação inicial dos professores, incluíssem além da formação pedagógica geral, uma especialidade em uma disciplina específica. Além disso, ela sugere que se separasse o brincar do trabalho pedagógico “[...] o brinquedo deverá ser interrompido durante as horas de aula, e o trabalho sério retomado; a ênfase será deslocada das habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos no currículo” (ARENDR, 1988, p. 233-234).

Na ótica da autora, a educação escolar se descaracterizou, perdendo de vista as especificidades de sua função quando aderiu esses referenciais harmonizados com os ideais da sociedade laborativa. Na perspectiva da *vita activa* a educação esta identificada com as características do trabalho, cuja as especificidades desta atividade são a conservação, a renovação e a inovação. Por isso, a dificuldade da escola em cumprir com sua responsabilidade no sentido de assegurar que as condições da natalidade fossem preservadas. Pois, ela baniu de suas ações as condições que lhes possibilitariam cumprir com essas atribuições.

Os pressupostos das pedagogias ativas e pragmáticas instituídos mediante as formas de relações adotadas entre adultos e crianças no contexto escolar retiraram as condições para que a criança tivesse as experiencias necessárias em relação a transição dos atos de autoexposição e ações de autopreservação e autoapresentação, que constituem sua identidade pessoal.

A seguir, se examina a partir das características da ação, algumas possibilidades de lidar com estes aspectos evidenciados pela natalidade no ambito da educação escolar, que estejam harmonizados com o modo de funcionamento das faculdades espirituais.

4.4 A PLURALIDADE DAS FACULDADES ESPIRITUAIS

Uma questão central tanto para a atividade política, quanto para a atividade educativa têm sido; como lidar com a faculdade do querer ou da vontade, ou com os produtos desta faculdade caracterizados como ação? Embora a atividade, política e a educativa ocorram em âmbitos distintos, devido às especificidades de cada uma que demandam diferentes formas de relações entre seus agentes, elas tomam para si a responsabilidade pelas condições da ação ou, de lidarem com a faculdade do querer ou da vontade. Dessa forma, é no âmbito de atuação destas atividades que o impacto da força da ação, se faz sentir com maior intensidade.

Para Arendt, o homem pôde escapar da sua condição de *animal laborans* submetido ao interminável ciclo do processo vital, da eterna sujeição à necessidade do labor e do consumo, através da mobilização da capacidade humana de fazer. Este atributo do *homo faber* de fabricar e produzir instrumentos, não só atenua as dores e fadigas do labor como erige um mundo de durabilidade. “[...] a redenção da vida, mantida pelo labor, é a mundanidade mantida pela fabricação” (ARENDT, 1991, p. 248).

Da mesma forma, o *homo faber* pode escapar da dificuldade criada pela abolição do significado, ou a desvalorização de todos os valores e, também da impossibilidade de

encontrar critérios válidos num mundo determinado pela categoria dos meios e fins unicamente através das faculdades da ação e do discurso. Essas capacidades lhes possibilitam produzir histórias significativas com a mesma naturalidade com que a fabricação produz objetos de uso. Até mesmo a própria faculdade do pensar enfrenta problemas decorrentes de sua atividade, pois ela é incapaz de escapar através do raciocínio, das dificuldades criadas pelo próprio pensar.

Mas, em todos estes casos há uma solução possível recorrendo à mobilização de outras capacidades superiores. “No caso do *animal laborans*, parece-nos milagre que ele seja também um ser consciente da existência do mundo e que nele habita; no caso do *homo faber*, parece milagre, uma espécie de revelação divina, que ele ache que o significado deva ter algum lugar neste mundo” (ARENDT, 1991, p. 248). Arendt acredita que o que redime o homem sempre de todas essas suas dificuldades, é algo que esta sempre fora dele.

Em nossas considerações anteriores pontuamos que a aplicabilidade da ação no âmbito da natureza que colocou esta atividade no lugar do trabalho, imitando processos naturais que só ocorrem no Sol e nas demais partes do Universo, fora da Terra, evidenciou que suas consequências neste âmbito são irreversíveis e incontrolláveis, uma vez desencadeadas elas não podem mais ser controladas por outras forças superiores.

Contudo, na esfera dos negócios humanos ou nas relações interpessoais, há algumas possibilidades de controlar os efeitos de processo irreversível e interminável desta atividade a partir de duas potencialidades da própria ação. Conforme Arendt, ainda que não seja possível recorrer a outras capacidades superiores, como ocorre com as demais atividades da *vita activa*, se pode lidar com a irreversibilidade e imprevisibilidade da ação através da mobilização das faculdades do prometer e do perdão.

Anteriormente, constatamos que a escola é um contexto privilegiado onde a natalidade testemunha as características latentes das faculdades espirituais. Pelo fato de receber continuamente crianças que ainda não tiveram esses aspectos decorrentes da natalidade alienados, se pode dizer que a escola é um dos âmbitos onde essas condições se apresentam em maior quantidade e intensidade, nos atos de autoexposição das crianças.

Os referenciais alinhados com a atividade do labor propuseram para lidar com as questões da natalidade, que as práticas pedagógicas da escola fossem centradas na iniciativa, na autonomia e na atuação da criança sobre os objetos do seu conhecimento. Essa perspectiva, demandou formas de relações entre crianças e educadores, que não possibilitaram que a criança tivesse as experiências necessárias para se constituir no exercício de suas faculdades

espirituais, principalmente da faculdade do querer, a qual devido suas características requer outras formas de relações.

O resultado disso foi o inverso dos efeitos pretendidos, pois se pensava que as características da natalidade, evidenciadas nos atos de autoexposição da criança, seriam preservadas e até mesmo ampliadas, se tão somente se desse vazão as mesmas. Assim, se priorizou como metodologia de ensino dos conteúdos escolares o aprender fazendo e, o aprender através do brincar. Dessa forma, a desconsideração das características da faculdade do querer ou da vontade poderia estar na origem dos diversos problemas nas relações entre crianças e educadores, assim como as dificuldades de aprendizagens dos educandos.

A apatia, a falta de interesse e motivação da criança pelos conteúdos do currículo escolar, ausência de concentração, ativismo e consumo cada vez maior de atividades sem significação, podem ser mencionados como algumas dessas consequências. Além das diversas dificuldades dos professores e educadores, para se relacionarem com as crianças em situações interativas que demandam juízos deliberativos da parte dos adultos, contudo, perpassadas pela ausência de assertividade.

Dessa forma, devido a educação escolar ter tentado lidar com as condições trazidas pela natalidade, ou com aspectos evidenciados a partir da mesma, sem levar em consideração o modo de funcionamento das faculdades espirituais, a escola passa a ter muitas dificuldades com as crianças. Arendt demonstra grande preocupação com faculdade do querer ou da vontade, esta faculdade segundo ela, é orientada para o futuro e o querer ou a vontade possibilitará futuramente à criança engajar-se em todas as demais atividades da *vita activa*, principalmente atuar na condição de agente político na esfera pública.

Correa destaca a partir da interpretação de Paul Ricoeur (1996) sobre a natalidade em Arendt, que esse acontecimento da condição humana, anuncia a novidade que é a aparição de cada criança no mundo, a qual indica que esse recém-chegado porta em si a espontaneidade, que caracteriza a dimensão da liberdade, mas não faz dele naturalmente um ser político. Na perspectiva desse entendimento, o significado da natalidade para a política é que o nascimento instaura a possibilidade de agir, o qual implica sempre a espontaneidade e as demais que condições que a natalidade inaugura.

Assim, cabe à educação escolar assegurar para que não ocorra a alienação dessas condições trazidas pela natalidade, que são imprescindíveis para a atividade política, mas que os referenciais identificados com a atividade do labor, por motivos diversos tiveram dificuldades para cumprir devido às formas de relações adotadas no âmbito da educação escolar. Pois, adotaram metodologias de trabalho centradas no aprender fazendo e na

substituição do trabalho pelo brincar, como forma de lidar com as especificidades da ação evidenciadas a partir da natalidade. Contudo, devido o modo de funcionamento das faculdades espirituais do pensar, do querer ou do julgar essas relações não proporcionaram para as crianças as experiências requeridas para que ela se constituísse no exercício dessas faculdades.

Em conformidade com o modo de funcionamento das faculdades espirituais, a aprendizagem ou o conhecimento de um determinado objeto, envolve além da atuação externa do sujeito, uma ação interna ou a mobilização da faculdade da percepção o que implica sempre numa ruptura ou no deslocamento da ação exterior do sujeito para sua ação interior. Esse movimento necessita sempre da intermediação de um educador adulto para inferir o deslocamento ou ruptura na continuidade da ação, pois a criança por si mesma, ainda não tem condições de fazer isso sozinha.

Conforme Arendt, o ato de olhar para um objeto não nos capacita decidir se ele é bom ou ruim; tampouco qualquer outro órgão de nossos sentidos corporais pode fazer essa avaliação, sem antes recorrer à intermediação das faculdades espirituais. Para ela, Santo Agostinho enfatizou que o ato de olhar um objeto compreende três etapas distintas; o objeto que vemos, o qual pode naturalmente existir antes de ser visto, a visão que não estava lá, antes de percebermos o objeto e a força que fixa o sentido da visão no objeto, ou a atenção do espírito.

Podemos ver sem perceber e ouvir sem escutar, como acontece amiúde quando estamos distraídos. A atenção do espírito é necessária para transformar a sensação em percepção; a Vontade que fixa o sentido na coisa vista, estabelecendo um nexó entre os dois, é essencialmente diferente do olho que vê e do objeto visível; é espírito e não corpo. (ARENDT, 1992, p. 260).

Dessa forma, a aprendizagem demanda a mobilização da capacidade humana que lida com as impressões, pois é esta capacidade que pode nos informar sobre nossas impressões em relação às coisas. O trabalho de fixar nosso espírito no que vemos ou no que ouvimos, também atua sobre nossa memória selecionando o que é para ser lembrado; e no nosso intelecto escolhendo o que é para ser entendido e que objetos ele deve alcançar na busca de conhecimento. “A memória e o intelecto retiram das aparências exteriores e não é com essas aparências em si (a árvore real) que lidam, mas com imagem (a árvore vista) que estão claramente dentro de nós” (ARENDT, 1992, p. 260).

O conhecimento e a cognição envolvem coisas externas, independentes do homem, mas a significação envolve a interioridade do homem ou a intermediação do espírito. “As

coisas só tem valor à medida que o espírito pode envolvê-las de dentro de si” (ARENDT, 1992, p. 243).

Contudo, a ação decorrente de suas características de processo interminável, irreversível e imprevisível, determina que em cada atividade iniciada, ocorra uma compulsão para prosseguir ininterruptamente com o processo iniciado. Esse impulso inicial nunca se esvai num único ato, o contrário, pode aumentar cada vez mais na medida em que se multiplicam suas consequências. A característica de processo irreversível da ação determina que cada ato iniciado seja impulsionado no sentido da ação prosseguir indefinidamente. Assim se pode dizer que há uma tendência de alienar-se de outras atividades quando engajados em uma específica e de fato, se pode experimentar certa dificuldade de mover-se de um âmbito para o outro.

Para Arendt, a habilidade de afastamento do exterior em direção a um interior requer treino (*gymnazein*) e constante discussão, já que o homem é o único ser que vive sua vida diária no mundo como ele é, mas também a partir das suas percepções interiores. Assim, se pode dizer que sua vida interna localiza-se dentro de algo externo, um corpo que não está em seu poder, mas pertence às coisas exteriores.

A questão constante é se sua vontade é suficientemente forte não simplesmente para desviar sua atenção do exterior, ameaçando as coisas, mas sim para concentrar sua imaginação em impressões diferentes na presença real de dor e infortúnio. A recusa do consentimento, ou colocar a realidade entre parêntesis, não é de modo algum um exercício de puro pensamento; tem que dar provas de si. (ARENDT, 1992, p. 244).

De acordo com essas considerações de Arendt, se tem que a faculdade do querer ou da vontade, tem um papel primordial em relação ao conhecimento, ou as aprendizagens. Conforme a autora, sem a função da vontade, temos apenas impressões sensoriais sem que realmente as percebamos e um objeto, somente é visto quando concentramos nosso espírito em sua percepção.

[...] a Vontade, por meio da atenção, primeiro une os nossos órgãos do sentido ao mundo real de uma forma significativa; e então arrasta esse mundo exterior para dentro de nós, preparando-o para operações posteriores do espírito: para se lembrado, para ser entendido, para ser afirmado ou negado. (ARENDT, 1992, p. 260).

Essas preposições destacam que a significação em relação a um objeto ou a uma experiência, demanda sempre repetir a experiência direta em nossos espíritos, depois de ter abandonado a cena em que ela ocorreu. Isso implica que o espírito se retire das coisas

exteriores para interioridade de suas próprias impressões. Assim, as práticas pedagógicas da escola deveriam proporcionar para a criança experiências que a ajudassem mover-se do âmbito visível da ação para o invisível da introspecção.

A falta de intervenções por parte dos adultos no sentido de promover o deslocamento da ação exterior da criança para a ação interior que caracterizou os referenciais das pedagogias ativas, pode ter sido uma das causas do ativismo, acompanhado da baixa aprendizagem e das dificuldades de concentração da criança. Considerando o modo de funcionamento das faculdades espirituais, o educador deveria atuar no sentido de atenuar a irreversibilidade da ação, pois sozinha a criança ainda não tem condições de fazer, considerando que o deslocamento da ação externa para a interna é necessário para as aprendizagens significativas da criança.

De acordo com as preposições de Arendt em relação às aprendizagens significativas, elas são produtos da atividade do pensar. Todo o pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e do pensamento. Dessa forma, a significação demanda sempre um deslocar da ação externa para a ação interna do espírito.

Para Arendt, a memória e o intelecto são faculdades passivas, por isso, é o querer ou a vontade que as faz trabalhar forçando-as a uma unidade. O resultado da união entre memória, entre intelecto e a vontade é o pensamento. E, o contrário do que entenderam os referenciais pedagógicos que propuseram o movimento externo da criança como melhor forma de mobilizar o ego volitivo, a inter-relação entre memória, intelecto e vontade, demonstra que a ênfase da ação que visa o conhecimento significativo deve ser introspectiva.

Arendt entende que as três faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar são iguais em peso, mas a unidade das mesmas deve-se ao querer ou à vontade e a força unificadora do querer ou da vontade, a qual não funciona só na atividade puramente espiritual, mas também se manifesta na percepção sensorial necessária para as aprendizagens significativas que se situam no âmbito do conhecimento, como vimos nos capítulos anteriores o conhecimento é uma subdivisão da faculdade do pensar.

A função do querer ou da vontade, nas aprendizagens significativas, é a de unir memória e o intelecto dizendo à memória o que reter e o que esquecer e também ao intelecto o que escolher para o entendimento. A memória e o intelecto são, segundo Arendt, contemplativos, portanto passivos, isso pode ter contribuído para que o pensar, o querer e o julgar fossem identificados como faculdades contemplativas.

Assim, devido o querer ou a vontade desempenhar no âmbito do conhecimento a ligação necessária entre memória e o intelecto, a qual resulta no pensamento Arendt entende que faculdade pode ser entendida como fonte da ação que orienta a atenção dos sentidos, controlando as imagens impressas na memória e fornecendo ao intelecto o material para a compreensão. “[...] a Vontade prepara o terreno no qual a ação se pode dar” (ARENDT, 1992, p. 260).

Arendt buscou ainda, em suas reflexões sobre as especificidades das faculdades espirituais, compreender o que poderia impelir o querer ou à vontade a agir. Assim, ela examinou a posição de alguns dos teóricos da vontade para saber a opinião deles em relação ao fator que poderia mobilizar o querer ou da vontade para que ela cessasse de querer e começasse a agir.

4.5 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE DA SINGULARIDADE E DA ALTERIDADE

Ao analisar alguns teóricos que se dedicaram entender as particularidades da faculdade do querer ou da vontade e que tenham descartando a possibilidade de analisar a questão numa perspectiva hierárquica, Arendt menciona Epiteto, o qual segundo ela, propõe que à razão pode ensinar a vontade distinguir as coisas que dependem do homem e aquelas que estão em seu poder, assim como aquelas que não estão. Nesta ótica, o poder da vontade reside em sua soberana vontade de interessar-se somente pelas coisas que estão em poder do homem; e estas coisas residem exclusivamente na interioridade humana. Logo, a primeira decisão da vontade é não querer o que não pode obter e deixar de não querer o que o que não pode evitar.

Contudo, Arendt considerou esta preposição de Epiteto insatisfatória e assim, ela buscou compreender a função desta faculdade espiritual em suas inter-relações com as demais faculdades. Dessa forma, ela constatou que uma das principais características do querer ou da vontade é seu modo de falar sempre no imperativo: Tu deves querer. O ego volitivo é pleno em si mesmo e isso implica sempre em duas vontades antagônicas o querer e o não-querer. “Somente a própria Vontade tem poder para emitir semelhantes ordens e, neste sentido, onde quer que haja uma vontade, há sempre duas vontades, nenhuma das quais é plena [*tota*], e o que falta a uma está presente na outra” (ARENDT, 1992, p. 255).

Esse modo de funcionamento do querer ou da vontade impõe uma grande dificuldade para mobilizar esta faculdade para a ação, pois a ação requer unidade, ou seja, o querer e o não querer devem entrar num acordo para que a ação seja possível.

Conforme Arendt, Santo Agostinho entendeu que embora seja o mesmo ego volitivo que simultaneamente quer e que não quer essa cisão, nem sempre ocorre em sentidos opostos: “Era eu o que queria, era eu o que não queria; eu mesmo. Não era um querer total e tampouco um não-querer completo- e isso não significa que eu tivesse dois espíritos, um bom e o outro mau, mas que o tumulto das duas vontades em um só espírito dilacerava-me” (SANTO AGOSTINHO apud ARENDT, 1992, p. 255).

Os maniqueístas explicavam o conflito da faculdade da vontade consigo mesma, a partir da existência de duas naturezas contrárias, uma boa e outra má coexistindo no homem. Para eles, essas naturezas antagônicas estariam na origem dos conflitos do ego volitivo. Contudo, Arendt considerou essa proposição inviável, argumentando que se assim fosse, se houvesse tantas naturezas contrárias, quantas vontades em luta dentro de nós, não haveria só duas, mas sim muitas naturezas. “[...] encontramos o mesmo conflito de vontades onde nenhuma escolha entre o bem e o mal está em jogo, onde ambas as vontades devem ser ditas más ou ambas ditas boas. Sempre que um homem tenta chegar a uma decisão, encontra-se um espírito oscilando entre muitas vontades” (ARENDT, 1992, p. 256).

A autora menciona uma situação descrita por Santo Agostinho, a qual ela considera adequada para refutar o argumento maniqueísta e comprovar sua proposição sobre a irrelevância das duas naturezas.

Suponha que alguém tente se decidir entre ir ao circo ou ao teatro, se ambas as vontades forem no mesmo dia; ou a um terceiro lugar, roubar a casa de alguém..., ou a um quarto lugar, cometer adultério..., e todas estas vontades, todas más e todas em conflitos, dilacerando o ego volitivo. E o mesmo se dá com vontades que são boas. (ARENDT, 1992, p. 256).

De acordo com Arendt, Santo Agostinho neste relato, não explica como o conflito foi resolvido, apenas menciona que em dado momento se tomou uma decisão sobre para onde a vontade única e plena deveria ser conduzida. Segundo ela, somente 15 anos mais tarde ele encontrou a resposta sobre a forma do querer ou da vontade voltar à unidade e começar a agir.

Santo Agostinho entendeu ainda que a cisão que ocorre dentro do querer ou da vontade, além de ser um conflito e não um diálogo, o conteúdo deste conflito pode ser tanto bom quanto ruim e, que o corpo obedece ao espírito porque ele não possui qualquer órgão que torne possível a sua desobediência.

A principal característica da vontade é ordenar e exigir obediência, mas também resistir a si mesma. “Ao dirigir-se a si mesma, a vontade desperta a contra vontade, porque esse intercâmbio se dá completamente no espírito; uma competição só é possível entre iguais. Uma vontade que fosse plena, sem uma contra vontade, já não poderia ser adequadamente chamada de vontade” (ARENDT, 1992, p. 256).

Mediante estas constatações de Santo Agostinho, sobre o ego volitivo, Arendt faz a seguinte indagação: Se a faculdade do querer ou da vontade possui estas características então como ela nos faz agir? Complementando sua própria indagação, ela acrescenta outra questão levantada por John Stuart Mill, quando ele examinou o modo de funcionamento desta faculdade: O que faz com que eu, ou se preferir, minha vontade, me identifique com um dos lados, ao invés do outro? Segundo Arendt a resposta dada por John Stuart Mill, foi a de que um dos meus *eus* representa um estado mais permanente dos nossos sentimentos do que o outro.

O filósofo utilizou o conceito de permanência com a intenção de justificar o fenômeno do arrependimento, uma vez que ele havia descoberto que; “[...] depois de cair em tentação [isto é, no maior desejo do momento], o eu desejante termina, mas o eu que tem a consciência pesada pode perdurar até o fim da vida” (ARENDT, 1992, p. 257).

Arendt considera que John Stuart Mill deu uma contribuição bastante significativa para entender o modo de funcionamento do ego volitivo, ao sugerir a existência de algo chamado consciência moral, caráter ou, o eu que perdura, o qual sobrevive a todas as volições ou desejos temporalmente limitados e que se manifesta somente quando uma volição chega ao seu fim.

Contudo, ela ressalta que foi Santo Agostinho que conseguiu identificar o antídoto capaz de curar a cisão do querer ou da vontade, fazendo com que ela voltasse à unidade e começasse a agir. Mas, Arendt explica que ele só chegou a uma solução considerada satisfatória quando desistiu de analisar o ego volitivo isolado das outras faculdades espirituais e começa analisa-lo em sua inter-relação com as demais faculdades, objetivando agora saber: qual a função do querer ou da vontade na vida do espírito como um todo?

Para lidar com o pensar, com o querer e com o julgar Santo Agostinho os nominou de *Ser, Querer e Conhecer* e, conforme Arendt, ele utilizou a mesma perspectiva conceitual de seu tratado *Sobre a Trindade*, no qual as diferentes manifestações de Deus em seu papel de Pai, de Filho e o do Espírito Santo, são entendidas como três manifestações distintas em um único espírito. “[...] eu Sou Conhecendo e Querendo; e tenho Conhecimento que Sou e de que Quero; e Quero Ser e Conhecer. [...] o Eu espiritual contém três coisas totalmente diferentes,

que são inseparáveis e, ainda assim, distintas” (SANTO AGOSTINHO, apud ARENDT, 1992, p. 259).

Nessa perspectiva adotada por Santo Agostinho, as três faculdades espirituais não são entendidas, como três espíritos, mas como três expressões diferentes em um só espírito. Elas referem-se mutuamente. Dessa forma cada uma delas é compreendida através das outras duas, as quais também mantêm relação consigo mesmas. “[...] três substancias quando cada uma está em relação consigo mesma, pode ao mesmo tempo formar uma Unidade. A unidade se dá porque todas as três substâncias são mutuamente predicadas em relação umas com as outras, sem que com isso percam a existência em sua própria substancia” (ARENDT, 1992, p. 258).

Assim, se tem que as características das faculdades espirituais e o modo de funcionamento das mesmas, repetem as condições da pluralidade e de seus desdobramentos de alteridade e singularidade, que inicialmente se apresentam no mundo natural e no mundo humano.

[...] a realização, especificamente humana, da consciência no diálogo pensante de mim comigo mesmo sugere que a diferença e a alteridade característica tão destacadas do mundo das aparências tal como é dado ao homem, seu habitat em meio a uma pluralidade de coisas, são também as mesmas condições da existência do ego mental do homem, já que ele só existe na dualidade e esse ego – o eu-sou-eu-faz a experiência da diferença na identidade precisamente quando ele não está relacionando às coisas que aparecem, mas apenas para si mesmo. (ARENDT, 1992, p. 140).

Embora seja o mesmo espírito que una o corpo e a alma do homem, esse espírito é plural e se de desdobra no pensar, no querer e no julgar. Cada uma dessas faculdades repete em sua ação interior e também em suas inter-relações com as demais faculdades o mesmo movimento da pluralidade, resultando que o pensar se desdobre em raciocínio lógico matemático, conhecimento e no puro pensar. O querer ou a vontade se desdobra em querer e não querer e em amor e, a faculdade do julgar se desdobra em consciência e consciência moral.

A consciência não é o mesmo que o pensamento; os atos de consciência têm em comum com a experiência dos sentidos o fato de serem atos intencionais e, portanto cognitivos, ao passo que o ego pensante não pensa alguma coisa, mas sobre alguma coisa, e este ato é dialético: ele se desenrola sobre a forma de um diálogo silencioso. Sem a consciência, no sentido da consciência de si mesmo, o pensamento seria impossível.

O que o pensamento torna real, no meio desse processo infinito, é a diferença na consciência, diferença dada como um simples fato bruto infinito (*factum brutum*); é

apenas sob essa forma humanizada que a consciência torna-se a característica notória de um homem, e não de um deus ou de um animal. Da mesma forma que a metáfora preenche a lacuna entre o mundo das aparências e as atividades do espírito que ocorrem dentro dele, o dois- em- um socrático cura o estar só do pensamento, sua dualidade inerente deixa entrever a infinita pluralidade que é a lei da Terra. (ARENDT, 1992, p. 140 - 141).

Em uma passagem do livro *A vida do espírito*, a autora apresenta uma situação que ilustra a ocorrência e também a ausência da atividade do pensar.

De acordo com o relato de Arendt, em certa ocasião, o filósofo Sócrates despede-se de seu amigo Hípias Maior dizendo a ele que quando chegar em casa, terá que entrar em uma espécie de acordo com o sujeito que o espera. Após se despedir de Sócrates, Hípias permanece só, Arendt (1992, p. 141) explica: “Não é, certamente, que ele perca a consciência, só que ele não costuma exercitá-la. Quando Sócrates vai para casa, ele não está solitário, está junto a si mesmo”.

Desse breve relato, Arendt conclui que o fato apontado por Sócrates de ser ele um e, por isso mesmo, não quer correr o risco de entrar em desacordo consigo mesmo, indica que o sendo um socrático, não é tão pouco problemático como parece na medida em que revela que não sou apenas um para os outros, mas também para mim mesmo.

Em relação ao agente capaz de unificar o querer ou a vontade, a qual sempre que é mobilizada se divide entre si, Arendt diz que Santo Agostinho entendeu que a solução do conflito interno dessa faculdade surge por uma transformação no próprio querer ou vontade. “A Vontade – vista em seu aspecto operatório e funcional como um agente de união, de ligação – pode também ser definida como Amor” (ARENDT, 1992, p. 261).

Isto justifica a preocupação arendtiana em relação à faculdade do querer ou da vontade da criança, mediante as formas de organização das ações pedagógicas no contexto escolar. Segundo Arendt a educação escolar deve preservar as condições decorrentes da natalidade, cuja maior evidencia são os atos de autoexposição da criança, mediante os quais ela mostra qualidades que se possui autenticamente. Contudo para cumprir com essa função a escola precisa atuar numa perspectiva de controle e ao mesmo tempo de conservação. Isso implica, por um lado, estabilizar a irreversibilidade da ação como processo interminável e ininterrupto nas experiências das crianças, mas também por outro lado, evitar que ocorra a alienação do querer ou da vontade da criança.

Arendt identificou a partir de Santo Agostinho que o amor é o agente de ligação de maior êxito capaz de promover a união do querer ou da vontade em sua cisão interna, mobilizando-o a ação. Pelo fato do querer ou a vontade também ser o agente de ligação das

demais faculdades espirituais do pensar e do julgar em seus desdobramentos, entendemos que o amor também possibilitara a escola lidar com os efeitos da ação em seus aspectos de espontaneidade, irreversibilidade, processo ininterrupto e contínuo. Realizando assim, ao mesmo tempo, as funções de controle e de preservação desses aspectos. Dois objetivos aparentemente inconciliáveis, que a escola tem que lidar em relação a sua responsabilidade com a natalidade.

De acordo com Arendt, o amor capaz de lidar com as das faculdades espirituais corresponde ao conceito grego de amor e não ao conceito cristão de amor *Ágape*. “O que chamei de “busca” do significado aparece, na linguagem socrática, como o amor, no sentido grego de *Eros*. [...] O amor, como *Eros* é, antes de tudo, uma falta; deseja o que não tem” (ARENDT, 1992, p. 134).

Para a autora, a solução para lidar com todas as dificuldades decorrentes do modo de funcionamento das faculdades e capacidades que integram a *vita activa* em suas diferentes expressões, vem sempre de fora do homem. O amor no conceito de *Eros* estabiliza a ação ou o aspecto ativo das faculdades espirituais promovendo a coesão entre as mesmas.

Dessa forma, o amor pode ser entendido como uma vida que liga duas coisas, mas envolve três coisas, aquele que ama, aquilo que é amado e o Amor.

Para Arendt, do mesmo modo que a vontade como atenção é necessária para efetuar a percepção, ligando àquele que tem olhos para ver àquilo que é visível. A força unificadora do Amor pode estabilizar a inquietude e também a irreversibilidade da ação. “O amor que acalma ao tumulto e a inquietação da vontade não é o amor das coisas tangíveis, mas as pegadas deixadas pelas coisas sensíveis no interior do espírito. O que o Amor produz é a duração, uma permanência da qual o espírito seria de outra forma incapaz” (ARENDT, 1992, p.262).

Ainda conforme Arendt, o amor como uma espécie de vontade duradoura e livre de conflitos, apresenta uma semelhança óbvia com o *eu* que perdura de Mill, que prevalece finalmente nas decisões da vontade. Em Santo Agostinho, o amor exerce sua influencia pelo peso, a vontade assemelha-se a um peso, junta-se a alma, interrompendo suas flutuações.

A grande vantagem da transformação é não só a maior força do Amor na unificação do que esta separado – quando a Vontade, ligando a forma do corpo que se vê e a imagem ao que aparece ao sentido, isto é, ao sentido da visão..., é tão violenta que pode também ser chamada de amor, ou desejo, ou paixão-, mas vem também do fato de que o amor, ao contrário da vontade e do desejo, não se extingue quando alcança seu objetivo, mas sim possibilita ao espírito permanecer imóvel para poder desfrutá-lo. (ARENDT, 1992, p. 261).

A Vontade decide como usar a memória e o intelecto, remetendo sempre estas faculdades a alguma outra coisa, mas não sabe como usá-las com júbilo, isso implica, apaziguar a inquietação da vontade, causando-lhe uma resignação, algo que só o impacto do amor pode fazer, “[...] a força do amor é tão grande que faz com que o espírito envolva em si mesmo as coisas sobre as quais refletiu longamente com amor. Todo o espírito está nas coisas sobre as quais ele pensa com amor, e são essas as coisas sem as quais ele não pode pensar em si mesmo” (ARENDT, 1992, p. 262).

Em nossas considerações sobre a constituição da identidade pessoal, da personalidade e do caráter no capítulo anterior, propusemos o preceito socrático como possibilidade de manter a perspectiva da criança no decorrer das experiências que constituíram sua identidade pessoal. Este preceito que versa; *seja sempre como quer parecer*, é orientado pelo princípio da não contradição, mediante o qual a faculdade do pensar opera. Contudo ele apenas assegura que se mantenha o princípio da não contradição, mediante o qual também opera a faculdade do pensar.

Para Arendt, a dualidade do dois-em-um do pensar implica pluralidade, pois quem quer se dedicar a esta atividade que opera mediante o princípio da não-contradição, deve tomar cuidado para que os parceiros do diálogo estejam em bons termos, ou para que eles sejam sempre amigos. Assim, a experiência condutora, nesses assuntos, neste caso, a atividade do pensar, é evidentemente a amizade e não a individualidade.

O pensar é a faculdade constitui a identidade pessoal da criança, cuja soma das escolhas feitas nas ações de autopreservação ou autoapresentação, também definem sua personalidade ou seu caráter. Entendemos que devido à criança ainda estar em fase de transição entre atos de autoexposição e escolhas de autopreservação, aprendendo a lidar com as funções de suas faculdades espirituais, o princípio orientador do propósito de suas escolhas não pode ser ambíguo, devido ela ainda não ter condições de julgar a diferença entre sinceridade e hipocrisia.

Ao propor o amor como um dos desdobramentos da faculdade do querer ou da vontade que possibilita estabilizar os aspectos de irreversibilidade, processo interminável e ininterrupto da ação, fixando o espírito nos objetos a serem conhecidos se infere que uma das melhores formas para a escola cumprir com suas funções em relação à natalidade, no sentido de lidar com suas características controlando e ao mesmo tempo preservando-as, seja ensinar a criança a amar. “Os homens não vem a ser justos por saber o que é justo, mas por amar a justiça” (ARENDT, 1992, p. 263).

O amor entendido no sentido de *Eros remete* diretamente a faculdade do pensar em seu desdobramento de busca de significado, ou do puro pensar. Assim se tem que o amor é o agente de ligação que promove a união da faculdade do querer ou da vontade, a qual mobiliza as demais faculdades espirituais para a ação, pois o impacto da emoção do amor tem poder de estabilizar, temporariamente, a irreversibilidade e a sua característica de processo interrupto da ação. Algo necessário para a atenção e para a concentração.

Dessa forma, encontramos na amizade, um dos produtos da emoção do amor, após sofrer a intermediação da faculdade do pensar, um princípio viável para orientar os propósitos das escolhas da criança e de suas experiências no exercício de suas faculdades espirituais.

Em seu livro *A condição humana*, Arendt apresentou como possibilidade para lidar com as características de irreversibilidade e de imprevisibilidade e demais aspectos da atividade da ação no âmbito público ou nas relações entre adultos à faculdade do perdão e do prometer.

Nossa intenção não é a de atribuir a mesma função que as faculdades do perdão e do prometer desempenham no âmbito da esfera pública nas relações entre adultos. Contudo, também apontamos a relevância das mesmas para o âmbito educativo, no sentido de complementar ações orientadas pelo princípio da amizade.

Para Arendt, as faculdades do perdão e do prometer, são potencialidades da própria ação e implicam em experiências baseadas na presença de outros. Em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, ela destaca a necessidade de impelir a criança cumprir sempre com suas promessas. Ela considera isso algo imprescindível para a criança, tendo em vista que a personalidade ou o caráter da pessoa resultam das somas das escolhas feitas nas ações de autopreservação que constituem a identidade pessoal. A ação de cumprir com as promessas tem a ver com a questão das virtudes, as quais tem origem no elogio. O elogio é uma promessa que fazemos de agir de acordo com aquilo que admiramos.

Conforme Arendt constatou, Sócrates acreditava que as virtudes poderiam ser ensinadas e uma das formas de se fazer isso era falar e pensar sobre elas.

Na esfera política, a faculdade de perdoar serve para desfazer os atos do passado e possibilitar um novo começo. A faculdade do prometer ou do obrigar-se através de promessas serve para criar, no futuro, certas ilhas de segurança, sem as quais não haveria continuidade, e menos ainda durabilidade de qualquer espécie, nas relações entre os homens.

Se não nos obrigássemos a cumprir nossas promessas, jamais seríamos capazes de conservar nossa identidade; seríamos condenados a errar, desamparados e desorientados, nas trevas do coração de cada homem, enredados em suas

contradições e equívocos – trevas que só a luz derramada na esfera pública pela presença de outros, que confirmam a identidade entre o que promete e o que cumpre, poderia dissipar. (ARENDT, 1991, p. 249).

Assim, ao cumprir suas promessas, instaura uma certa estabilidade que fornece algumas referências para a criança se mover e se orientar num mundo que ainda lhe é desconhecido e incerto, a coerência entre o seu discurso e a sua ação lhe possibilitará também se identificar em suas palavras. Contudo, a criança precisa de princípios para orientar suas promessas ou suas escolhas. Anteriormente sugerimos o preceito socrático como forma de manter a perspectiva da criança no sentido de assegurar que ela nunca se contradiga. Este preceito impele que a criança *seja sempre como quer parecer* segue o princípio da não contradição, mediante o qual também opere a faculdade do pensar, mas ele não define princípios para orientar os propósitos das escolhas. Contudo, possibilita a amizade da criança com ela mesma a qual é ampliada em suas interações com seus pares e com os adultos.

Ao identificar a ação da faculdade do pensar em seu desdobramento do puro pensar com a busca de significado, Arendt define essa busca como amor no conceito de *Eros*.

Os homens amam a sabedoria e começam a filosofar porque não são sábios. Amam a beleza e fazem o belo, [...], porque não são belos. [...] Ao desejar o que não tem, o amor estabelece uma relação com o que não está presente. Para trazer à luz e fazer aparecer esta relação, os homens procuram falar dela – assim como o amante procura falar do amado. É porque a busca empreendida pelo pensamento é um tipo de amor desejante que os objetos do pensamento só podem ser coisas merecedoras de amor – beleza, sabedoria, justiça, etc. (ARENDT, 1992, p. 134).

Assim, se pode entender que o pensar que busca o sentido das coisas também possibilita ensinar as virtudes, as quais orientam os propósitos das ações. Na perspectiva da autora, toda a virtude começa com um elogio feito a alguma coisa, ou a alguém, mediante o qual a pessoa expressa satisfação em relação ao objeto elogiado. “O elogio implica uma promessa feita ao mundo, feita àqueles para os quais agradeço uma promessa de agir de acordo com a minha satisfação; a quebra dessa promessa implícita é que caracteriza o hipócrita” (ARENDT, 1992, p. 30).

O cumprir promessas, implica para a criança agir de acordo com o elogio feito, o que pressupõe coisas dignas de louvor e isso, deixa sempre em aberto a liberdade de escolha, considerando que cada um é livre para elogiar somente o que lhe apraz. As escolhas como vimos anteriormente podem ser impelidas por motivos sociais ou pessoais, no último caso, de acordo com as preferências pessoais da criança, as quais devem estar harmonizadas com o princípio da amizade.

Dessa forma, prometer e cumprir promessas proporciona para a criança segurança e estabilidade em meio a tantas incertezas. Serve como um porto seguro, frente às imprevisibilidades das circunstâncias e demais condições internas e externas em que a criança se encontra. Também tem a ver com o eu que perdura sugerido por Mill, em que o significado do cumprimento de promessas efetiva a amizade da criança consigo mesma e com os outros. Condição para a atividade do pensar. A criança precisa descobrir que pode conversar com ela mesma, da mesma forma que ela conversa com os outros, examinado qualquer que seja o assunto da conversa; “[...] descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo. No entanto, o ponto comum é que o diálogo do pensamento só pode ser levado adiante entre amigos, e seu critério básico, sua lei suprema diz, não se contradiga” (ARENDT, 1992, p. 142).

Arendt entende que uma das características das pessoas moralmente baixas é a de estarem em discordância consigo mesmas e dessa forma elas evitam a própria companhia, pois sua alma se rebela contra si mesma inviabilizando o pensar.

Assim, prometer e cumprir promessas abre a possibilidade para relações numa perspectiva de relação mutuamente predicada entre substâncias independentes, conforme propusera Santo Agostinho em que o conceito central é a amizade.

Um par de amigos só forma uma unidade, só forma Um, à medida que enquanto são amigos; no momento em que a amizade acaba, eles são novamente duas substâncias independentes. Isso demonstra que alguém ou algo pode ser uma Unidade na relação que mantém somente consigo, e, ainda assim, ser tão relacionado a um outro, estar a ele tão intimamente ligado que os dois podem aparecer como uma unidade sem modificar sua substância, sem perder independência substancial e sua identidade. (ARENDT, 1992, p. 258).

Além disso, o cumprir promessas é o que possibilita a criança lidar com as duas principais emoções humanas o medo e a esperança, criando certa estabilidade que funcionam como um referencial para as escolhas de autopreservação e auto apresentação, as quais serão permanentemente atualizadas.

De acordo com Arendt, o *principio individuation* revela a singularidade do agente e se atualiza mediante o pensar. Dessa forma, a singularidade do agente nunca se revela numa única ação, mas mediante a permanente reiteração da ação no espaço público.

Propusemos a partir de Arendt a faculdade do prometer e do perdão, como possibilidades para lidar com os as questões da natalidade no âmbito da educação escolar. Pois, estas faculdades contemplam amplamente a pluralidade das faculdades espirituais do pensar, do querer o e do julgar. Nas proposições de Arendt, estas faculdades correspondem á

condição humana da pluralidade e seus desdobramentos, estabelecem um conjunto de diretrizes que inferem um código moral que implica em experiências que ninguém jamais pode ter consigo mesmo, pois são baseadas na presença de outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusão é encerramento, mas isso não pressupõe considerar o tema esgotado, apenas dar um fechamento provisório ao que foi iniciado. Assim, da mesma forma que a questão de pesquisa que orientou esta investigação foi sendo formulada no decorrer das minhas atuações profissionais e nesta dissertação, ela sintetiza algumas dessas inquietações, originadas em minhas vivências cotidianas nos contextos escolares onde atuei. De maneira similar consideramos os resultados apresentados nesta investigação. Em outros termos, entendemos que eles apenas sinalizam aspectos que consideramos de suma importância para a educação da criança, mas que até agora foram pouco explorados em pesquisas na área da educação. Talvez, por ser um tema bastante complexo e amplo, assim como são também as dificuldades conceituais para lidar com o mesmo, além disso, se pode dizer que o pensamento arendtiano faz um percurso inverso ao que está instituído, mas isso em nada reduz o potencial do referencial analisado e a relevância do mesmo para entender a educação da criança em contextos escolares.

Esta investigação buscou compreender as condições e as características da pluralidade, da singularidade e da alteridade e a relação dessas categorias com a educação da criança em contextos escolares a partir de Hannah Arendt. Além disso, teve como objetivos específicos; analisar as especificidades das atividades da *vita activa* e a relação das mesmas com a pluralidade e discorrer sobre o papel da educação escolar na formação da criança na perspectiva da pluralidade.

Dessa forma, partiu do pressuposto de que, as categorias pluralidade, singularidade e alteridade perpassam as reflexões políticas de Arendt sobre a *vita activa*. Este trabalho foi organizado em cinco partes. A primeira com a introdução na qual consta a apresentação geral da dissertação, o desenvolvimento com três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo analisou o conceito de *vita activa* e, as características de cada atividade desta expressão conceitual. Evidenciando a importância das esferas para manter as especificidades, das diversas atividades e das esferas. Destacou ainda, que cada atividade da *vita activa* requer formas de relações que possibilitem a manifestação das suas especificidades, pois a conservação das suas particularidades também promove a visibilidade de outros aspectos da condição humana que só se revelam mediante estas condições.

O terceiro capítulo apresentou as características e as condições da pluralidade e dos demais aspectos da condição humana a ela relacionados. Constatamos que a pluralidade

inicialmente presente no mundo natural e no mundo humano, também se distende para a interioridade do homem, na ação de suas faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar.

Esta constatação nos possibilitou entender que, uma proposta de educação na perspectiva da pluralidade e de seus desdobramentos em singularidade e alteridade, implica para a educação escolar lidar com as atividades das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, também na perspectiva da pluralidade que as caracteriza.

O quarto capítulo apresentou a posição de Arendt referente à educação para a criança, a partir de suas reflexões sobre a crise na educação básica em escolas públicas dos EUA. Arendt enfatizou que as dificuldades da educação escolar desta Nação são consequências de sua adesão aos Referenciais pedagógicos alinhados com a atividade do labor. Na ótica da autora, as características do labor são incompatíveis com as especificidades da atividade educativa. Dessa forma, os referenciais alinhados com o labor não consideraram a pluralidade das faculdades espirituais. Por isso, tiveram uma perspectiva equivocada para lidar com as questões da natalidade e demais aspectos da condição humana a ela relacionados.

Arendt demonstra grande preocupação com a inabilidade da educação escolar para lidar com as questões da natalidade, que são segundo ela essência da atividade educativa e também categoria política. A natalidade evidencia as características da faculdade do querer, da vontade ou da ação, a qual é a condição da pluralidade no âmbito da esfera pública e assim, segundo ela, a escola deve atuar no sentido de controlar as características da ação em suas especificidades de espontaneidade, irreversibilidade e processo ininterrupto e, ao mesmo tempo, preservar essas características. Pois, elas são necessárias para criança futuramente atuar como agente político na esfera pública.

Dessa forma a educação escolar deve evitar que ocorra a alienação dessas características, enquanto se dá a formação educativa da criança e isso, requer da mesma habilidade e conhecimento para lidar com as atividades das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar. Contudo, o desconhecimento em relação ao modo de funcionamento das faculdades espirituais (na perspectiva da pluralidade, da singularidade e da alteridade) dificulta que a educação escolar cumpra esta sua função.

Arendt diferencia educação de aprendizagem identificando educação com formação humana centrada na constituição da identidade, da personalidade ou do caráter da criança. Nesta perspectiva a educação tem um tempo para iniciar e também para acabar, consistindo basicamente em ajudar a criança a ter as experiências que lhes possibilitem se constituir no

exercício de suas faculdades espirituais. A aprendizagem é concebida como processo que pode durar por à vida.

A partir da posição de Arendt em relação à educação da criança, propusemos alguns princípios que consideramos potencialmente viáveis para orientar práticas pedagógicas na perspectiva da pluralidade, da singularidade e da alteridade.

Entendemos como princípios viáveis aqueles potencialmente capazes de lidar com o modo de funcionamento das faculdades espirituais e que também possibilitem, para a criança que ela tenha as experiências necessárias para se constituir no exercício de suas faculdades espirituais, o que inclui aprendizagens significativas, quando para os educadores, professores e gestores lidarem com os aspectos da natalidade no âmbito escolar.

Nesse sentido, apresentamos os conceitos de autoexposição, autopreservação e autoapresentação e também o preceito socrático, que versa: seja sempre como quer aparecer, visando ampliar a compreensão em relação às etapas que compõe à constituição da identidade pessoal da criança. Além disso, destacamos o conceito de amizade e as faculdades do prometer e do perdão como potenciais possibilidades para lidar com as atividades das faculdades espirituais na perspectiva da pluralidade e de seus desdobramentos.

A implicação para a educação entender o modo de funcionamento das faculdades espirituais na perspectiva da pluralidade, em nosso entendimento é a primeira ação para instituir e instaurar as condições da educação escolar voltar educar.

Este estudo não pretendeu destacar ações específicas, ou dar respostas diretas, definindo conteúdos específicos para um currículo, pois pressupomos que já foram elaboradas muitas propostas curriculares que se harmonizam, em muitos pontos, com as condições plurais das faculdades espirituais. Contudo, acreditamos que ainda falem as mesmas, na eventualidade de já terem sido elaboradas e, também aos profissionais da educação responsáveis pela efetivação das mesmas um conhecimento mais aprofundado em relação aos aspectos constitutivos da humanidade do homem.

Assim, acreditamos que o conhecimento sobre as especificidades e sobre o modo operativo das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, pode dar uma contribuição bastante relevante, no sentido de favorecer os profissionais da educação estabelecerem inter-relações entre o que é proposto e suas ações e demandas profissionais.

Esta investigação se propôs entender a partir do referencial arendtiano as condições e as características da pluralidade, da singularidade e da alteridade, assim como a contribuição dessas categorias para a educação da criança em contextos escolares. Consideramos que este objetivo foi alcançado, ainda que tenha sido com a profundidade que poderia ter sido, em

decorrência de tantas circunstâncias dentre as quais, a principal delas foi o tempo. Referente à possível contribuição das categorias conceituais da pluralidade e de seus desdobramentos em singularidade e alteridade para a educação da criança em contextos escolares, concluímos a partir de Arendt que o preceito socrático e o conceito de amizade, fornecem um repertório conceitual para experiências voltadas para a constituição da identidade e da personalidade ou caráter da criança na dimensão que enfatiza a singularidade. No aspecto que enfatiza a pluralidade, propusemos as faculdades do prometer e do perdão, que correspondem a esta dimensão e estabelecem um conjunto de diretrizes que inferem um código moral baseado em experiências que ninguém jamais pode ter consigo mesmo, pois são baseadas na presença de outros, e isso, a nosso ver, possibilita formular um repertório conceitual na perspectiva da pluralidade, da singularidade e da alteridade.

Em relação à possibilidade de respostas diretas aos problemas educativos, entendemos que as mesmas devem ser dadas a partir do contexto específico de cada instituição escolar. Dessa forma, encerramos estas considerações, parafraseando Arendt, a qual diz que; respostas são dadas diariamente no âmbito da ação, sujeitas ao acordo de muitos; as quais jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa, como se se tratasse de problemas para os quais só existe uma solução possível.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro B. de Almeida. São Paulo: ed. Perspectiva, 1988. p. 221 a 246
- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- _____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer e o julgar. Tradução de Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UFRJ, 1992.
- _____. A crise na educação. In: ARENDT, H.; ERIC, W; BERTRAND, R.; ORTEGA, G. **Quatro textos excêntricos**. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa, Portugal, Relógio D Água Editores, fevereiro de 2000.
- _____. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Ursula Ludz, Bertrand Brasil, 2002.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Responsibility and judgement. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 375 p, il.
- BENVENUTI, E. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. 2010. 118.fl. Dissertação (Mestrado em Educação - área de Filosofia da Educação). USP, São Paulo, SP.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução; volume 1, 2 e3: Formação pessoal e social. Conhecimento de mundo, 1996.
- CLERMONT, G.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CORREIA, A. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela (Orgs.). **Hannah Arendt entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 17 a 34
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segunado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERREIRA, S. C. M. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação**. 2007. 142 fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). USP, São Paulo, SP.
- FERREIRA, E. A. **Natalidade e educação no pensamento político de Hannah Arendt**. Dissertação de mestrado. São Paulo. UFSP, 2012.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. 80 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. I, Brasília: MEC/SEF, 2006.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. Apresentação. In: MORAES, E. J.; BIGNOTTO, N. **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 272 p.

LEITE, R. S. **Educação em Hannah Arendt**: implicações para o currículo. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). USP, São Paulo, SP.

MARQUES, R. R. B. **Hannah Arendt e a crise na educação como crise-político-filosófica da modernidade**. 2012. 90fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). UFRGN, Rio Grande do Norte, RN.

RICOEUR, Paul. Pouvoir et violence. In: VV. AA. Politique et pensée-coloque Hannah Arendt. Paris: Payot, 1996.

ROVIELLO, A. M. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução de B. Houart e J. F. Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. (Coleção Pensamento e Filosofia, 22).

VETO, M. **Coerência e terror**: introdução à filosofia política de Hannah Arendt. 5. ed. São Paulo: L&PM, 1989. (Coleção Filosofia Política)