

A EDUCAÇÃO ENTRE O TRABALHO,
A OBRA E A AÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO
ARENDTIANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduardo Pereira Batista¹

*O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e,
dado que seus habitantes mudam continuamente,
corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para
preservar o mundo contra a mortalidade de seus
criadores e habitantes, ele deve ser posto em ordem.*

Hannah Arendt²

Grosso modo, poderíamos afirmar que as contribuições da Sociologia da Infância nos dão a pensar acerca das práticas e dos discursos que constituem o campo da Educação Infantil. A partir desse campo, verificamos de que modo nossas práticas e nossos discursos, na qualidade de professoras e professores, são atravessados por outras práticas e outros discursos que mobilizam e fazem circular certos elementos de nossa herança colonial, racista, machista, adultocêntrica etc. Portanto, as contribuições da Sociologia da Infância nos ajudam a compreender o que fazemos e o que sofremos quando assumimos a responsabilidade pela educação das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a fim de buscar entender o que fazemos e o que sofremos quando aparecemos para as crianças como

professoras e professores, quando assumimos publicamente nossa responsabilidade, com suas famílias, de cuidar e educar os recém-chegados ao mundo, o que as contribuições da Filosofia da Educação nos dão a pensar acerca das práticas e dos discursos que constituem o campo da Educação Infantil?

Neste texto, vou apresentar uma contribuição, oriunda do projeto filosófico de Hannah Arendt, que pode nos dar a pensar acerca de nossas práticas e nossos discursos. Quando menciono aqui nossas práticas e nossos discursos, refiro-me ao que fazemos e dizemos na qualidade de professoras e professores, quando atuamos diretamente com as nossas crianças nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, vou abordar as análises que a autora realizou em *A condição humana* sobre as atividades da *vita activa*, isto é, daquelas atividades nas quais os seres humanos se encontram engajados no mundo. A partir dessas análises, pretendo mostrar o que a atividade da educação tem a ver com o trabalho (*labor*), a obra (*work*) e a ação (*action*). De acordo com a interpretação de Paul Ricœur,³ a investigação que Arendt realizou em sua obra acerca das categorias da *vita activa* consistiu em identificar os traços perduráveis da condição humana, isto é, em delimitar a identidade flexível das atividades humanas como estruturas históricas que conservam, ao longo de suas múltiplas mutações, o que permanece e não pode ser modificado pelas vicissitudes do mundo moderno. Desse modo, se a análise arendtiana buscou identificar os traços que são permanentes naquelas atividades em que os seres humanos se encontram engajados no mundo, seria possível identificar ao menos algum desses traços perduráveis na atividade da educação? E, supondo que seja possível identificá-los, o que eles teriam a ver especificamente com o campo da Educação Infantil? Com

essa modesta apresentação, espero que as contribuições arendtianas, advindas do campo da Filosofia da Educação, possam de alguma maneira nos dar a pensar acerca dos nossos modos de ser, de fazer e de dizer na escola da infância.

*A atividade da educação entre o trabalho,
a obra e a ação*

A ordem na qual as atividades da *vita activa* são analisadas por Hannah Arendt não é arbitrária, pois, segundo Marc Le Ny,⁴ o trabalho não é, do ponto de vista fenomenológico, simplesmente “a primeira categoria no sumário de *A Condição Humana*”, mas aparece em primeiro lugar porque “constitui uma dimensão fundamental da condição humana”. O trabalho, para Arendt, corresponde ao processo biológico do nosso corpo. É graças ao trabalho que tanto a vida do indivíduo quanto a vida da espécie humana podem ser asseguradas. Por isso, há uma relação indissociável, de correspondência, entre trabalho e vida.⁵ Nesse sentido, não se pode perder de vista que a análise arendtiana acerca da condição humana retoma a antiga distinção grega entre a palavra *bíos* (βίος), entendida como modo de vida, e *zoē* (ζωή), entendida como vida biológica. Para Arendt, a atividade do trabalho está intimamente relacionada com a vida biológica, ou seja, com o recorrente ciclo vital de necessidade e satisfação.

Do ponto de vista temporal, a atividade do trabalho pode ser caracterizada, conforme a análise arendtiana, por movimentos cíclicos e intermináveis. A temporalidade do trabalho é descrita, portanto, como uma atividade repetitiva e incessante, que consiste em renovar continuamente a vida.

“O trabalho é a atividade perpétua à qual a vida nos constringe, a atividade que consiste em produzir os bens que a vida exige imperiosamente o consumo perpétuo.”⁶

Os produtos do trabalho são, conforme Arendt,⁷ destinados à satisfação das necessidades vitais e, mesmo que não sejam imediatamente consumidos, são devorados inexoravelmente pelo tempo. Paul Ricœur⁸ observa que a atividade do trabalho haure seu “caráter temporal da natureza transitória das coisas produzidas em vista da subsistência”. Por isso, a principal característica dos produtos do trabalho é a ausência de duração, visto que são destinados ao consumo. Como tudo o que é vivo, os produtos do trabalho aparecem e desaparecem no tempo. Em outras palavras, a ausência de durabilidade dos produtos do trabalho decorre do seu carácter consumível, uma vez que é precisamente isso, o fato de que são feitos para o consumo, que constitui sua natureza perecível.⁹

Contudo, se o caráter temporal da análise arendtiana não for levado em consideração, a descrição fenomenológica do trabalho pode ser vista de maneira paradoxal. Se o trabalho é considerado desde sua produtividade, corre-se o risco de conferir certa durabilidade aos seus produtos. Assim, de acordo com Ricœur, “se se considera a acumulação de ferramentas e instrumentos, a constituição do capital e a abundância de mercadorias e bens na sociedade industrial avançada”,¹⁰ projetam-se sobre o trabalho (*labor*) os traços que caracterizam a obra (*work*). Do ponto de vista da produtividade do trabalho, corremos o risco de concluir equivocadamente que os produtos que são destinados ao consumo estariam entre as coisas que conferem estabilidade e durabilidade ao mundo humano, ou seja, corremos o risco de atribuir mundanidade (*worldliness*) àquilo que se esvanece em

contato com o mundo. Para Ricœur, esse paradoxo desaparece assim que o caráter temporal da análise arendtiana é explicitado, pois é o consumo – e não a produtividade – que caracteriza os produtos do trabalho; é o caráter consumível desses produtos que revela sua natureza perecível e efêmera. Segundo Arendt,

[...] os produtos do trabalho, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do trabalho, concentrada exclusivamente na vida e em sua manutenção, esquece-se do mundo até o extremo da não mundanidade.¹¹

O que nos interessa até aqui é tão somente destacar, conforme a análise arendtiana, o caráter não mundano da atividade do trabalho e a ausência de duração de seus produtos, que, precisamente por seu caráter consumível, não podem durar tempo suficiente para permanecer no mundo.

A indistinção entre trabalho e obra decorre de uma concepção ideológica do conceito de trabalho, de acordo com Marc Le Ny.¹² Para Arendt,¹³ essa indistinção repousa no fato de que o conceito de processo, “virtualmente desconhecido antes da era moderna”, serviu de base tanto para a filosofia do trabalho de Marx quanto para as teorias evolucionistas que emergiram ao longo do século XIX. E, uma vez que o processo vital de nosso corpo se tornou o modelo desse novo conceito, “a única atividade que lhe corresponde e na qual podemos traduzi-lo é a do trabalho”.¹⁴ Devido ao caráter processual que subjaz a toda atividade humana, tudo o que é realizado por seres humanos passou a ser considerado como trabalho. No projeto filosófico de Marx, segundo Arendt, a categoria do trabalho “passou a ser

a fonte de toda produtividade e a expressão de toda humanidade do homem".¹⁵ É nesse sentido que, para Le Ny:

O conceito econômico do trabalho é um conceito ideológico. Para afirmar que o trabalho é o nome de *toda* atividade humana, é preciso reduzi-lo a essa generalidade oca: é um "poder-de-produzir", uma produtividade social abstrata.¹⁶

Segundo a interpretação de Le Ny, na medida em que "o trabalho se torna o termo genérico de toda atividade considerada como socialmente útil",¹⁷ tudo o que não interessa à vida ou o que não é necessário ao processo vital perde sua dignidade própria e passa a ser visto como algo determinado pelas relações sociais de produção. Por isso, quando a vida se torna a preocupação humana central, e o trabalho, a expressão de toda humanidade do homem, o último vestígio de ação que é inerente a todas as atividades humanas desaparece do mundo.¹⁸

Se os produtos destinados ao consumo são essenciais para a manutenção da vida, é preciso considerar que, para Arendt, a atividade do trabalho se apresenta sob um duplo aspecto: por um lado, para que as necessidades do nosso corpo possam ser satisfeitas, a atividade do trabalho requer uma dose de fadiga e esforço físico, de dor e exaustão; por outro, tendo sido satisfeitas as nossas necessidades, nosso corpo nos proporciona uma parcela de alegria e satisfação, de prazer e felicidade. Para Arendt, a felicidade só pode existir como consequência do estar vivo, uma vez que é concomitante ao processo de manutenção da vida. Segundo Arendt:

Não existe felicidade duradoura fora do ciclo prescrito de exaustão dolorosa e regeneração prazerosa; e tudo o que

desequilibra esse ciclo – a pobreza e a miséria nas quais a exaustão é seguida pela penúria ao invés da regeneração, ou grande riqueza e uma vida inteiramente isenta de esforço na qual o tédio toma o lugar da exaustão e os moinhos da necessidade, do consumo e da digestão trituram até a morte, impiedosa e esterilmente, um corpo humano impotente – arruína a felicidade elementar que advém de se estar vivo.¹⁹

Se os produtos do trabalho são necessários para a manutenção da vida, eles não são suficientes para que os seres humanos possam habitar a superfície terrestre. É preciso erigir um mundo de coisas artificiais a fim de abrigar a fragilidade de nosso corpo e a efemeridade de nossa vida. É nesse ponto da análise arendtiana que se dá a transição do trabalho para a obra. E aqui poderíamos nos perguntar de que modo a educação se relaciona com o trabalho e a vida. Para Arendt,²⁰ a educação consiste em um duplo relacionamento com o mundo e com a vida, o que corresponde ao duplo aspecto sob o qual os mais novos aparecem para aqueles que assumem a responsabilidade de cuidar e educar os recém-chegados.

A criança como sujeito da educação aparece para o educador como um ser humano novo e em formação que é inserido, pelo nascimento, em um mundo de coisas velhas que lhe são estranhas. A atividade da educação, nesse sentido, consiste em familiarizar os mais novos com um mundo de coisas interposto entre nós; em apresentar os objetos da cultura que julgamos dignos de serem transmitidos às novas gerações a fim de permanecerem entre nós como algo comum. No projeto filosófico arendtiano, a educação é a atividade que manifesta nossa atitude perante o fato da natalidade, pois estamos sempre diante de um ser natal que pode dar início a novos começos. Se a criança como sujeito

da educação aparece para quem assume a responsabilidade por familiarizá-las com as coisas do mundo, a tarefa desse ser novo é renovar nosso mundo comum. Portanto, a educação é uma atividade que deve assumir a dupla responsabilidade pela manutenção da vida da criança e, ao mesmo tempo, pela continuidade de um mundo comum.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e prática no viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo.²¹

Isso significa que, para Arendt,²² a atividade da educação jamais se limita à satisfação das necessidades do corpo, tendo em vista o crescimento e o desenvolvimento da criança. Por outro lado, quando se trata de bebês e crianças pequenas, não se pode negligenciar que o cuidado para com as necessidades do corpo de seres novos que acabam de chegar no mundo é parte constitutiva e fundamental da educação. Nesse caso, o educar abrange os cuidados relativos ao sono, ao banho, à alimentação etc. Ou seja, os cuidados para com as necessidades do corpo são o modo como os adultos, na condição de educadores e educadoras, daqueles e daquelas que assumem a responsabilidade pela educação das crianças, apresentam o mundo aos recém-chegados. A organização do ambiente onde se dorme, a escolha dos alimentos (não apenas dos nutrientes, mas dos sabores e dos afetos) e as condições em que fazem as refeições, o lugar onde fazem a

higiene das mãos e de todo o corpo, em suma, tudo aquilo que diz respeito aos cuidados corporais é essencialmente educativo. Portanto, na medida em que, para Arendt, a atividade da educação se relaciona, ao mesmo tempo, com a vida e com o mundo, pode-se afirmar que a atividade do trabalho na educação das crianças pequenas está diretamente relacionada com os cuidados corporais, ou, mais precisamente, com os modos de cuidar das necessidades do corpo e da vida.

Se, para Arendt,²³ a educação consiste em um duplo relacionamento com a vida e com o mundo, essa atividade implica uma dupla responsabilidade, pela novidade que vem ao mundo a cada nascimento e pela potencial imortalidade das coisas mundanas que podem permanecer ao longo de gerações. Nesse sentido, a atividade da educação consiste em uma dupla relação de cuidado, de amor ao mundo, de uma atitude que zela pelas coisas materiais e simbólicas que existem entre nós; e, ao mesmo tempo, de amor à novidade que vem ao mundo com a chegada de cada ser humano, de cada ser novo que, como um milagre, eclode de modo inesperado e pode mudar o curso automático dos processos que configuram o mundo tal como ele é.

Voltemos às análises arendtianas acerca do trabalho, da obra e da ação a fim de perceber como a atividade da educação pode se relacionar com as categorias da *vita activa*. Para Arendt, o caráter efêmero dos produtos do trabalho está para a vida assim como o caráter durável da obra está para o mundo. Ao contrário dos produtos do trabalho que são destinados ao consumo, os produtos do artifício humano são destinados ao uso (exceto as obras de arte e os objetos da cultura, como discutiremos mais adiante). Para Paul Ricœur, “a diferença entre consumo e uso tem uma conotação

tipicamente temporal. Ela marca a distância entre passar e durar, entre mudar e perseverar".²⁴ Essa diferença não é, para Arendt, uma diferença de grau, mas de natureza.

Se, por exemplo, concebermos a natureza dos objetos de uso em termos das roupas que vestimos, seremos tentados a concluir que o uso é apenas um consumo em passo mais lento. Contra isso há o argumento, já mencionado, de que a destruição, embora inevitável, é incidental em relação ao uso, mas inerente ao consumo. O que distingue o mais frágil par de sapatos dos meros bens de consumo é que ele não se estragará se não for usado, o fato de que tem certa independência própria, ainda que modesta, que lhe permite sobreviver, até por um tempo considerável, aos estados de ânimo cambiantes de seu proprietário. Usados ou não, permanecerão no mundo durante certo tempo, a não ser que sejam intencionalmente destruídos.²⁵

E aqui podemos ver de outra perspectiva o paradoxo que surge da indistinção entre trabalho e obra, que mencionamos anteriormente, tal como observado por Ricœur. Se o caráter temporal dos produtos do trabalho e da obra não forem considerados, na medida em que os objetos fabricados por mãos humanas (como roupas, sapatos, casas, templos, pinturas, poemas etc.) dependem da mediação do trabalho e do uso de ferramentas para sua produção e manutenção, poderíamos concluir que tanto os bens de consumo quanto os objetos de uso estariam igualmente condenados à destruição. E, nesse caso, tanto os produtos do trabalho quanto os do artifício humano, as obras, seriam vistos como produtos destinados ao consumo. "O paradoxo se dissipa desde que se considere de mais perto os traços temporais, não da produção, mas do consumo e do uso, isto é, da maneira como nós mesmos nos relacionamos com os produtos do trabalho e da obra."²⁶

Portanto, a permanência de uma obra no mundo depende do modo como nos relacionamos com ela. Ou seja, a permanência de algo que pode durar no mundo depende de uma modalidade específica de relação, de uma atitude que sabe como cuidar das coisas materiais e simbólicas a fim de que não desapareçam de nosso mundo humano e comum. Por isso não basta simplesmente que os produtos do artifício humano sejam destinados ao uso para que eles permaneçam no mundo. A durabilidade dos objetos de uso é tão somente a condição para sua permanência no mundo.²⁷

Se a durabilidade dos objetos de uso é o que torna possível edificar um mundo que seja capaz de transcender nossa efêmera passagem pela Terra, e conferir alguma estabilidade para abrigar a vida humana, é preciso estabelecer um modo específico de relação com eles, ou seja, uma relação de cuidado. “Sem essa transcendência em uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum nem domínio público são possíveis.”²⁸ Igualmente poderíamos afirmar que, sem essa transcendência em uma potencial imortalidade dos objetos da cultura, nenhuma educação, nenhuma transmissão e nenhum laço social entre os mais novos e os mais velhos seriam possíveis.

Em *Saber cuidar*,²⁹ Leonardo Boff chama nossa atenção para o fato de que o cuidado jamais pode ser considerado apenas como um ato, mas deve ser visto como uma atitude, um ato que se repete regularmente e, portanto, envolve mais do que um momento de zelo e atenção. Para Boff, o cuidado se caracteriza como uma atitude de ocupação, de preocupação e de assunção de responsabilidade; como uma atitude existencial, uma dimensão originária do ser humano. Embora, para Arendt, o cuidado não seja pensado, em termos

ontológicos, como um atributo essencial do ser humano, poderíamos afirmar, na esteira de Boff, que o cuidado não é um mero ato, mas antes uma atitude, um gesto incessante que tenta salvar da ruína do tempo aquilo que julgamos digno de permanecer no mundo; uma atitude que busca conservar as coisas materiais e simbólicas a fim de que possam continuar existindo ao longo do tempo.

Nesse sentido, o cuidado é um modo específico de relação que exprime a preocupação humana com a imortalidade. E, embora sejamos inseridos pelo nascimento em um mundo erigido por seres mortais, ele somente poderá sobreviver ao ir e vir de gerações, se, conforme Arendt, houver um espaço público no qual seja possível abrigar as coisas mundanas que possuímos em comum a fim de protegê-las contra as necessidades da vida. "É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo."³⁰

Essa atitude de cuidado para com as coisas do mundo, esse amor às coisas mundanas, está diretamente relacionada com a atividade da educação. Para Arendt, a educação é uma atividade essencialmente conservadora, na medida em que ela consiste em um duplo relacionamento, com a vida e com o mundo; em uma dupla atitude de cuidado para com a novidade que vem ao mundo a cada nascimento e para com as obras e os monumentos do passado que conferem estabilidade ao nosso mundo.³¹ Isso significa que a atividade da educação busca abrigar algo mundano que julgamos digno de permanecer no mundo, transmitindo aos mais novos aquilo que desejamos que transcenda a efemeridade de nossas vidas. Para que um mundo de coisas interposto entre nós permaneça em um mundo humano e comum e transcenda

nossa efêmera passagem pela Terra, a educação assume um papel importantíssimo, sem jamais substituir o lugar da iniciativa política.

Vou aproveitar esse ponto para colocar uma questão que nos interessa como educadores. Qual o lugar e o papel da educação em uma sociedade organizada a partir de uma mentalidade do trabalho?³² Ou talvez, nos dias de hoje, fosse mais preciso colocar a questão nos seguintes termos: qual é o valor da educação em uma sociedade na qual tudo parece estar subordinado aos reclames do mercado e da economia? Para Arendt, mesmo as coisas duráveis, que tornam o mundo humano uma morada mais estável para os seres mortais na Terra, podem ser destruídas pelo apetite pantagruélico de uma sociedade de consumidores. De acordo com a análise arendtiana da era moderna, a emancipação do trabalho, a qual se deu muito antes da emancipação política dos trabalhadores, é igualmente a emancipação do consumo.³³ Assim, o surgimento de uma sociedade de trabalhadores só foi possível à medida que o trabalho passou a ocupar o posto mais elevado na hierarquia das atividades humanas. E, como produção e consumo são dois estágios de um mesmo processo, uma sociedade de trabalhadores é, ao mesmo tempo, uma sociedade de consumidores.³⁴ Portanto, uma das consequências do surgimento de uma sociedade de consumidores é que as coisas mundanas e duráveis passam a ser consideradas como bens fungíveis, que podem ser substituídos sem prejuízo por outras coisas da mesma espécie, ou como bens perecíveis que devem ser descartados, independentemente de suas condições de uso. Desse modo, as coisas que poderiam conferir alguma estabilidade e permanência ao mundo humano precisam ser consumidas na mesma velocidade em que são produzidas.

Segundo Arendt, uma sociedade de consumidores está baseada em “uma economia do desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e descartadas quase tão rapidamente quanto aparecem no mundo a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico”.³⁵ E aqui a tarefa da educação parece ter entrado em um beco sem saída. Em uma sociedade de consumidores, a atividade da educação é concebida de acordo com o trabalho, de modo que todas as coisas que existem no mundo passam a ser avaliadas tendo em vista as necessidades da vida e as exigências da sociedade. Porém, se a educação é essencialmente conservadora, isto é, se essa atividade consiste em apresentar aos mais novos aquelas coisas materiais e simbólicas que julgamos dignas de permanecer no mundo, como é possível educar os recém-chegados em uma sociedade de consumidores, na qual todas as coisas devem ser consumidas tão rapidamente quanto foram produzidas? Como é possível transmitir um mundo de coisas por gerações, se, na lógica da produção e do consumo, tudo o que existe passa a ser visto como bens de consumo, que, mesmo em condições de uso, se tornam rapidamente obsoletos, são descartados e imediatamente substituídos por novos bens de consumo?

Com base no pensamento de Arendt, poderíamos responder a essas perguntas afirmando que é precisamente o modo como nós nos relacionamos com as coisas do mundo que permite à atividade da educação resistir ao apetite pantagruélico de nossa sociedade de consumidores. É essa atitude que sabe como cuidar das coisas que julgamos dignas de permanecer no tempo, esse *amor mundi*, que permite à educação escapar da voracidade irrefreável que caracteriza a lógica da produção e do consumo. Sem essa atitude de

cuidado, que pode resistir à mentalidade do trabalho e à sua tendência de consumir, descartar e substituir as coisas velhas por outras sempre mais novas, é como se a própria atividade da educação fosse tragada pelo processo infundável de produção e consumo. É como se, junto das demais coisas artificiais que poderiam conferir estabilidade ao nosso mundo, a educação se tornasse um produto destinado ao consumo a serviço das necessidades individuais da vida e das exigências econômicas da sociedade. Talvez o melhor exemplo de como a educação pode se curvar à lógica da produção e do consumo seja pensar o processo educativo com base no desenvolvimento de habilidades e competências, as quais podem ser a todo momento substituídas sem prejuízo umas por outras, em conformidade com as exigências de uma sociedade em constante transformação. Assim, quando a educação assume a tarefa de preparar os mais novos para o consumo, para as exigências de uma sociedade de consumidores, a responsabilidade pelo mundo é banida do âmbito educativo. Segundo Arendt:

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam, já não podemos nos permitir usá-las, respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos de consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossa mobília, nossos carros, como se estes fossem as “coisas boas” da natureza que se deteriorariam inaproveitadas se não fossem arrastadas rapidamente para o ciclo interminável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvésssemos rompido à força as fronteiras distintivas que protegem o mundo, o artifício humano, da natureza, tanto o processo biológico que prossegue dentro dele quanto os processos naturais cíclicos que o rodeiam, estragando-lhes e abandonando-lhes a sempre ameaçada estabilidade de um mundo humano.³⁶

Enquanto pudermos nos lembrar dessas fronteiras que protegem as coisas mundanas, que podem não apenas durar, mas permanecer potencialmente através de gerações, e resistir ao movimento sempre recorrente do metabolismo com a natureza que traz tudo para dentro de si, temos o direito de esperar que a atividade da educação possa, mesmo em uma sociedade de consumidores, escapar da lógica da produção e do consumo. Enquanto não nos esquecermos de que a permanência e a estabilidade de nossa morada humana na Terra dependem de uma relação de cuidado com as coisas do mundo, temos o direito de esperar que a atividade da educação possa conservar aquilo que julgamos digno de ser mantido a salvo da ruína do tempo.

Se, como mencionado, o que permite edificar um mundo são os produtos do artifício humano, os quais podem conferir estabilidade e confiança à morada de seres mortais na Terra, esse mundo antrópico,³⁷ nas palavras de Marc Le Ny, é a condição de possibilidade para que exista um espaço no qual as pessoas possam aparecer umas às outras na modalidade da ação e do discurso. E aqui nos colocamos a caminho da última categoria da *vita activa* analisada por Arendt, em *A condição humana*. Segundo Ricœur:

Com efeito, a transição entre obra e ação é assegurada por aquela reminiscência, considerada como uma estrutura da própria obra. As obras enquanto tais são os documentos e os monumentos do passado. Elas testemunham a diferença entre o tempo como duração e o tempo como passagem. Se temos em mente essa polaridade entre durar e passar, sem considerar as mudanças sociais e culturais que tentam apagar as diferenças entre obra e trabalho, a referência ao tempo como *passagem* se mantém como a marca do trabalho e a referência ao tempo como *duração*, a marca da obra.³⁸

A interpretação de Ricœur busca sublinhar, mais uma vez, o caráter temporal da análise arendtiana, a fim de destacar que a ordem dessa distinção não é arbitrária. A polaridade entre passar e durar, entre o tempo como passagem e o tempo como duração, é precisamente o que distingue a temporalidade dos seres naturais que nascem, crescem, se reproduzem, definham e morrem e a temporalidade dos objetos artificiais que interrompem o movimento sempiterno da natureza e, por isso, podem existir por mais tempo no mundo do que a vida de seus artífices.

Para os nossos propósitos, é importante enfatizar que, entre todas as coisas mundanas fabricadas por seres mortais, entre todos os documentos e monumentos do passado que constituem nosso mundo comum, as obras de arte se destacam por sua excepcional permanência.³⁹ E se, como mencionamos, a durabilidade é a condição da permanência, para Arendt, é como se a durabilidade da obra de arte fosse de uma ordem superior às demais coisas duráveis que existem no mundo. Ao contrário dos objetos que são fabricados com vistas a algum fim, que existem em função de alguma coisa e que podem ser avaliados por sua utilidade, as obras de arte não são destinadas ao uso e, a despeito de sua inutilidade, são coetâneas do aparecimento dos seres humanos na Terra. Segundo Arendt, desde que alcancem o seu lugar adequado no mundo, as obras de arte podem aspirar à imortalidade e, assim, “alcançar a permanência através de eras”.⁴⁰

Contudo, para que existam na qualidade de obras de arte, é preciso que elas apareçam e sejam julgadas à luz do mundo público,⁴¹ tendo em vista sua beleza. Se, para Arendt, ser e aparecer coincidem, as obras de arte são as únicas coisas mundanas que são essencialmente destinadas a aparecer e ser belas. É precisamente o fato de que as obras de arte existem

no mundo como coisas inúteis que torna possível serem julgadas exclusivamente por sua aparência e beleza. Por isso, uma obra de arte somente pode aspirar à imortalidade quando é separada do contexto no qual os objetos são comumente usados. Ou seja, somente quando esses objetos que reificam a capacidade humana de pensar podem aparecer e ser julgados segundo critérios objetivos do mundo é que eles podem ser salvaguardados das exigências da vida diária.

Ainda que a beleza seja o único critério a partir do qual o juízo estético pode julgar uma obra de arte, nenhum objeto fabricado por seres humanos pode ser julgado simplesmente por sua utilidade. Mesmo a mera existência, o mero aparecimento no mundo daqueles objetos que são destinados ao uso transcendem a esfera da pura instrumentalidade. Ou seja, mesmo aquelas coisas que não são essencialmente destinadas a aparecer e ser belas podem ser julgadas e avaliadas por sua forma e beleza. Portanto, mesmo um mero objeto de uso, na medida em que aparece no mundo, tem o direito de ser julgado, não “segundo as necessidades subjetivas do homem, mas segundo critérios objetivos do mundo onde encontrarão o seu lugar para durar, para serem vistos e para serem usados”.⁴²

Se considerarmos a escola, à luz do pensamento arendtiano, como a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o domínio público do mundo, a fim de que as crianças e os jovens se familiarizem com as coisas materiais e simbólicas que há entre nós – os mais velhos – e os mais novos, esse espaço de aparência e de visibilidade no qual as coisas mundanas podem aparecer como algo comum pode também ser julgado, sob seus diversos aspectos, à luz de critérios objetivos do mundo. Ou seja, a escola, tal como tudo o que existe entre nós, pode ser avaliada não apenas por

sua utilidade, ou por seu desempenho em avaliações de larga escala, mas também pela beleza das coisas que existem ao redor das crianças e dos jovens, e, sobretudo, por aquilo que acontece quando os objetos da cultura são colocados entre os mais velhos e os mais novos como algo comum. Na Educação Infantil, quando organizamos os espaços e os tempos e dispomos os materiais – isto é, os objetos culturais que selecionamos e julgamos interessantes para as crianças, com os quais possam brincar e produzir culturas infantis e para os quais possam inventar novos sentidos –, o que fazemos é criar condições para que a infância e a brincadeira possam habitar a escola a fim de criar um espaço e um tempo para abrigar e cultivar a potência da novidade que vem ao mundo a cada nascimento.

As obras de arte nos dão a pensar ainda o modo como cada grupo ou sociedade se relaciona com o mundo, pois elas são os únicos objetos que podem resistir e sobreviver ao perpétuo processo vital dos seres mortais. E, para Arendt, é somente quando essa sobrevivência é assegurada que podemos falar em cultura. Desse modo, o fenômeno da arte deve ser o ponto de partida para uma discussão acerca da cultura, pois as obras de arte são, por excelência, objetos culturais.⁴³ Nesse sentido, uma discussão referente à educação deveria partir do modo como nos relacionamos com os objetos de diferentes tradições culturais e, especialmente, com as obras de arte. E aqui é oportuno sublinhar, à luz do pensamento arendtiano, o vínculo entre educação e cultura.

No ensaio “A crise da cultura”, Arendt lembra que o significado originário da palavra cultura (do latim, *colere*) estava ligado ao preparo da terra, tanto no sentido de cultivar a natureza quanto de torná-la um lugar habitável. Só posteriormente, com a expressão ciceroniana *cultura animi*, a

palavra cultura passou a significar o preparo do espírito, o cultivo da alma. Assim, segundo Arendt, quando falamos ainda hoje em cultura, os dois sentidos dessa palavra ecoam conjuntamente em nosso pensamento: o ato de cultivar natureza a fim de torná-la um lugar habitável para seres humanos e a atitude de cuidado para com as obras e os monumentos do passado.

Nesse sentido, compreendemos por cultura a atitude para com, ou melhor, o modo de relacionamento prescrito pelas civilizações com respeito às menos úteis e mais mundanas das coisas, as obras de artistas, poetas, músicos, filósofos e daí por diante.⁴⁴

É nessa atitude de cuidado para com as obras menos úteis e mais mundanas que repousa o vínculo entre educação e cultura. À medida que os mais novos vão se familiarizando com as obras de artistas, poetas, músicos, filósofos etc., abre-se para eles a possibilidade de escutar o passado e, no aqui e agora, inventar o futuro. Para Maximiliano López, a educação pode ser pensada, seguindo as sendas abertas por Martin Heidegger e Giorgio Agamben, como a experiência de transpor o abismo que há no interior da própria linguagem. “No âmbito da linguagem, habitar humanamente significa habitar a distância entre a voz e a fala, entre a linguagem natural dos animais e a produção humana da fala.”⁴⁵ Por isso, para Sandra Richter e Simone Berle,⁴⁶ a educação tem a ver com esse espaço *entre* o passado e o futuro, *entre* os mais novos e os mais velhos, *entre* o que podemos sentir e o que ainda não podemos, *entre* o que se pode dizer e o que não se sabe como dizer, *entre* o que se pode pensar e o que é ainda impensado. Para aqueles que acabam de chegar ao mundo, familiarizar-se com as coisas

mundanas é, em primeiro lugar, familiarizar-se com a linguagem, com o discurso das coisas e com o mundo que é instituído simbolicamente como algo através da palavra. Segundo Étienne Tassin:

O mundo não é comum se não for instituído simbolicamente como comum na palavra, na articulação dos *topoi*, dos lugares comuns e dos discursos, pelos quais as línguas se encontram, se agenciam e nos quais se marcam sua irreduzível diferença tanto quanto a comunidade do mundo que torna a palavra possível e sensata.⁴⁷

No processo educativo, o cultivo das artes e das humanidades possibilita a abertura e a conservação de um mundo comum, no qual os mais novos, inseridos e inserindo-se no campo da palavra, podem exercitar esse modo de relação com o mundo, que sabe como cultivar as coisas menos úteis e mais mundanas que existem entre nós. É no espaço simbólico da linguagem que o mundo passa a interessar à atividade da educação, isto é, ao se tornar “na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-essa* [inter-est], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas”.⁴⁸ Portanto, na educação, o mundo de coisas erigido por mãos humanas como abrigo de seres mortais se converte em assunto e, como algo que possuímos em comum, passa a interessar tanto os mais novos quanto os mais velhos.

Diante de uma obra de arte, segundo Arendt,⁴⁹ podemos ter certo pressentimento de imortalidade. Para seres novos que acabam de chegar ao mundo, essa experiência pode ser vista como uma abertura para diferentes heranças culturais do passado.⁵⁰ “É como se a estabilidade mundana se tornasse transparente na permanência da arte, de sorte que certo

presentimento de imortalidade [...] tornou-se tangivelmente presente para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido."⁵¹ A experiência de deter-se diante de uma obra de arte e confrontar-se com ela pode desempenhar um papel fundamental na educação dos mais novos, pois esses objetos culturais que são capazes de prender nossa atenção e nos comover podem modificar não apenas o modo como vemos o mundo, mas também a maneira como nos relacionamos com ele. Assim, se, ao longo do processo educativo, o contato com obras de arte pode suscitar uma profunda mudança no modo de relação que os mais novos estabelecem com o mundo e consigo mesmos, pode-se afirmar, conforme José Sérgio de Carvalho, que esse encontro pode propiciar uma autêntica experiência formativa. Segundo Carvalho:

Uma experiência torna-se formativa por seu caráter *afetivo*: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma reprensão nos afeta e, assim, transforma e, em nós, abre uma nova forma de relação com o mundo. Trata-se, pois, de um encontro entre um evento mundano, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha no sentido da constituição de um ser singular em meio a um mundo comum.⁵²

É certo que poderíamos, cada um de nós, nos lembrar de pelo menos um desses encontros por meio dos quais fomos afetados por um objeto cultural, e daí passamos a ver o mundo e a nós mesmos de modo diverso. É possível ainda que a maioria desses encontros tenha ocorrido enquanto frequentávamos a escola. E o fato de que ocorrem, embora sejam imprevisíveis, com certa frequência ao longo do processo educativo talvez fosse dispensável de qualquer exemplo. Porém, gostaria de narrar aqui uma dessas

experiências formativas – e, de algum modo, manifestar minha gratidão ao professor Vidal Bezerra da Silva, que me apresentou ao poeta Carlos Drummond de Andrade.

No fim da década de 1990, eu era estudante de uma escola pública localizada na periferia da Zona Norte paulistana. Na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Tito Prates da Fonseca, o uso de uniforme não era obrigatório e havia entre nós, adolescentes, uma tendência (uma moda!) de se vestir como surfistas ou skatistas, mesmo que nunca tivéssemos pisado em uma prancha ou em um *skate*. Daí era comum o uso de camisetas estampadas e bermudas coloridas, cujas marcas, que patrocinavam surfistas e skatistas profissionais, disputavam o espaço de nossos corpos. Foi quando, em uma aula de literatura, lemos o poema *Eu, etiqueta*. Diante daqueles versos, daquele homem-anúncio itinerante, era como se eu tivesse sofrido uma ecdise e como se minhas roupas não me servissem mais. A partir daquela aula, tornou-se incômodo vesti-las.

Na qualidade de educadoras e educadores, daqueles que assumem a responsabilidade pela conservação das coisas mundanas e pela novidade que vem ao mundo a cada nascimento, poderíamos nos perguntar quais objetos culturais possuem essa capacidade de transformar uma mera aprendizagem em uma experiência formativa. A resposta mais razoável a essa pergunta – e talvez a única possível – repousa no exercício de nossa capacidade de julgar, de avaliar e ajuizar quais obras e monumentos do passado são dignos de permanecer entre nós. Portanto, apresentar somente aquilo de que supostamente as crianças gostam implicaria a recusa de nossa responsabilidade pela conservação dos objetos culturais que julgamos dignos de permanecer em nosso mundo comum. Se, para Arendt, o critério adequado para

julgar uma obra de arte é a beleza, a escolha desses objetos culturais que podem transformar uma mera aprendizagem em uma experiência formativa deveria ser feita com base nesse mesmo critério.

O critério adequado para julgar aparências é a beleza; se quiséssemos julgar objetos, ainda que objetos de uso ordinário, unicamente por seu valor de uso e não também por sua aparência – isto é, por serem belos, feios ou algo de intermediário –, teríamos de arrancar fora nossos olhos. Contudo, para nos tornarmos cômicos das aparências, cumpre primeiro sermos livres para estabelecer certa distância entre nós mesmos e o objeto, e quanto mais importante é a pura aparência de uma coisa, mais distância ela exige para sua apreciação adequada. Tal distância não pode surgir a menos que estejamos em condições de esquecer a nós mesmos, as preocupações, interesses e anseios de nossas vidas, de tal modo que não usurpemos aquilo que admiramos, mas deixamo-lo ser tal como o é, em sua aparência.⁵³

Esse esquecimento de nós mesmos, de nossos interesses privados e de nossas preocupações individuais é a condição de possibilidade para instaurar uma distância que nos permite fruir a beleza dessas obras, cuja essência é aparecer e ser belas. Essa distância nos permite um afastamento de nós mesmos e uma aproximação das obras e dos monumentos do passado. Nesse sentido, a atividade da educação consiste em alargar o horizonte aberto pelas obras, no qual os mais novos podem se situar, a fim de fruir a beleza desses objetos culturais. Para Ricœur, essa distância se torna uma distância produtiva, na medida em que, no movimento de interpretar uma obra, o intérprete se esforça em compreender a si mesmo diante das heranças culturais do passado. Segundo Ricœur, a

dialética entre apropriar-se do que é estranho e estranhar o que é próprio é inerente ao círculo hermenêutico da interpretação; portanto, “a tensão entre o ‘próprio’ e o ‘estranho’ faz parte da interpretação pela qual tentamos aplicar-nos a nós mesmos o sentido singular de uma tradição determinada”.⁵⁴ Ou seja, ao instaurar uma distância entre mim e a obra, abre-se a possibilidade de nos aproximar de diferentes tradições culturais do passado.

Cabe perguntar, aqui, que papel essa distância produtiva pode desempenhar na educação. Ou ainda, em outras palavras, como essa tensão entre o que é próprio e o que é estranho pode contribuir na educação dos mais novos? O exercício dessa capacidade de instaurar uma distância entre nós e as coisas do mundo torna possível não apenas decifrar os múltiplos sentidos dos objetos culturais, mas também nos permite compreender nosso lugar no mundo.⁵⁵ Para os mais novos, essa distância torna possível ajuizar a beleza das coisas menos úteis e mais mundanas que existem entre nós, permite que eles se apropriem das heranças culturais do passado e, desse modo, alarguem seus pontos de vista a respeito do mundo e de si mesmos.⁵⁶ É essa função hermenêutica da distância, nas palavras de Ricœur, que torna possível deslocar nossa atenção de nós mesmos para esse mundo de coisas que, no processo educativo, vai se tornando cada vez mais familiar, até se revelar como algo que possuímos em comum com os outros.⁵⁷

No movimento argumentativo de *A condição humana*, a reflexão acerca da obra de arte é o ponto de articulação entre a obra e a ação. É como se Arendt nos lembrasse de que o aparecimento público fosse a condição para aquele tipo de permanência, por meio da qual não apenas as obras de arte, mas também os assuntos humanos podem aspirar a uma

potencial imortalidade. O fato de que as coisas fabricadas por seres humanos podem durar por mais tempo do que a breve passagem de seus fabricantes pela Terra, e, sob certas condições, podem permanecer no mundo através de gerações, aponta para a significação trágica de nossa condição temporal de seres mortais.

Se os produtos destinados ao uso são fabricados a partir de uma cadeia interminável de meios e fins, os produtos da ação humana jamais podem ser governados por essas categorias. Para Arendt, uma vez que os resultados da ação são imprevisíveis, irreversíveis e ilimitados, atribuir um significado puramente funcional ou utilitário para a capacidade humana de agir só poderia resultar na ausência de seu significado.

Pois um fim, assim que é atingido, deixa de ser um fim e perde sua capacidade de orientar e justificar a escolha de meios, de organizá-los e produzi-los. Passa a ser então um objeto entre objetos, ou seja, foi acrescentado ao enorme arsenal de coisas dadas do qual o *homo faber* seleciona livremente os meios de atingir seus fins. O significado, ao contrário, deve ser permanente e nada perde de seu caráter, quer ele seja alcançado ou, antes, encontrado pelo homem, quer o homem fracasse e o perca.⁵⁸

Ainda que o agente tenha clareza de seus objetivos e de suas motivações ao agir, ele jamais pode ter certeza de que as consequências de seus atos e suas palavras atingirão um fim estabelecido de antemão. O caráter ilimitado da ação, isto é, sua extraordinária capacidade de estabelecer relações, pode não apenas frustrar as intenções do agente, mas também produzir efeitos contrários ao seu intento inicial. A significação da ação humana é, nesse sentido, trágica, pois, no

pensamento arendtiano, o agente nunca pode prever os desdobramentos de seus atos e de suas palavras. À maneira de Édipo, o agente se torna absolutamente cego para o que pode acontecer ao término de sua ação. Portanto, conforme Arendt, o significado da ação está oculto para o agente enquanto ele estiver envolvido no ato ou emaranhado em suas consequências, de modo que os resultados de sua iniciativa somente se revelam para ele por meio de uma história (*story*). Não raro, segundo Arendt, os processos desencadeados pela ação somente podem aparecer “quando todos os participantes já estão mortos”.⁵⁹ Para Arendt, ao contrário dos padrões de comportamento, é impossível prever a ação humana ou controlar seus resultados. Por isso, na qualidade de atores, os homens jamais podem fazer sua própria história.⁶⁰

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevisas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais se consuma inequivocadamente em um único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age.⁶¹

Ao agir, o agente cria condições para que seus atos e suas palavras possam ser lembrados e, portanto, que sua história possa ser narrada no grande livro de histórias (*storybook*) da humanidade. A chegada de seres novos no mundo obsta, portanto, qualquer tentativa de prever o fim da história.

Para Arendt, a ação é a única atividade humana que pode imortalizar a vida de seres mortais por meio das

estórias que podem ser contadas e recontadas sobre os ditos e feitos de alguém. O caráter memorável de uma vida, nas palavras de Paul Ricœur,⁶² repousa no fato de que o que fazemos e o que dizemos podem durar através do tempo quando se configuram em uma narrativa. É por isso que a revelação do agente requer a presença de um observador exterior à ação, que pode narrar os ditos e os feitos, encadear os acontecimentos e seus efeitos no tecer do enredo, e transformá-los assim em algo tangível. A narração configura uma imagem de pensamento; e, de um ponto de vista singular, o do narrador reifica os produtos da ação por meio da mirada retrospectiva de quem narra a história.⁶³ Por isso, o agente é incapaz de atribuir o significado que mais lhe aprouver à sua própria iniciativa. Os produtos da ação são como rastros de um alguém pelo mundo, os quais, mesmo depois de sua efêmera passagem pela Terra, podem ser vistos, isto é, lembrados, e assim podem inspirar novas ações. “A ligação entre ação e estória (*story*) constitui um dos temas mais notáveis de todo o tratado sobre a condição humana”.⁶⁴ Segundo o filósofo francês:

Hannah Arendt não vai dizer que o desdobramento da vida constitui enquanto tal uma estória, nem mesmo que a revelação do “quem” seja por ela mesma uma estória. É somente em conjunto que a revelação do “quem” e a rede de relações humanas engendram um processo donde pode emergir a estória única e singular de não importa qual novo recém-chegado.⁶⁵

Para Ricœur, essa ligação entre a ação e a narração tenta dar conta da opacidade de toda estória de uma vida para seu próprio protagonista.⁶⁶ Assim, o agente está sempre emaranhado em uma teia de relações humanas (*web of*

human relationships), e, por isso, o significado de seus atos e suas palavras para o mundo depende das narrativas que são compostas pelos narradores (*storytellers*). É a partir dessas narrativas que o herói da ação, na qualidade de leitor ou ouvinte, pode agora reconhecer a grandeza – ou a mediocridade – de seus atos e suas palavras; e os mais novos podem julgar por si mesmos os resultados das ações daqueles que vieram antes e deixaram seus rastros pelo mundo. É a partir dessas narrativas que somos inseridos como personagens no enredo desse grande livro de histórias sem começo nem fim, que é a história da humanidade.⁶⁷ Portanto, é devido à pluralidade de histórias que podem ser contadas e recontadas de um mesmo personagem que a atividade da educação pode evitar o perigo de uma história única, parafraseando o título de uma conferência da escritora nigeriana, Chimamanda Adiche.

A revelação do *quem* (*disclosure of who*) é, segundo Ricœur, o principal critério para distinguir a ação das demais categorias da *vita activa*. “Um primeiro acento recai sobre o ‘quem’, isto é, o sujeito responsável.”⁶⁸ A capacidade humana de agir revela um ser único que, mediante atos e palavras, é capaz de responder aos dilemas e às vicissitudes do mundo, de aparecer por iniciativa própria e, com aos outros, interromper ou continuar os processos nos quais sua existência está entrelaçada, confirmando de maneira única seu aparecimento físico e original em um mundo humano e comum.⁶⁹

Para um ser novo que se depara com toda sorte de coisas estranhas e, aos poucos, vai se familiarizando com o mundo no qual foi inserido pelo nascimento, o processo educativo é um tempo oportuno para configurar sua identidade pessoal. Assim, do ponto de vista de um recém-chegado ao mundo, a atividade da educação pode ser entendida como o processo

no qual sua identidade pessoal é configurada mediante o esforço de se situar no horizonte aberto pelas obras que pertencem a diferentes tradições culturais do passado.⁷⁰ Essa configuração se dá por meio de suas interações e experiências com os outros e com o mundo, de suas identificações com os personagens das narrativas que compõem o enredo de nosso grande livro de estórias, de suas interpretações dos múltiplos sentidos dos objetos culturais que constituem nosso mundo comum.⁷¹ É dessa maneira que, na configuração de suas identidades pessoais, os mais novos podem se apropriar daquilo que antes lhes era estranho e, assim, compreender-se diante do mundo com o qual buscam se familiarizar.

Para Ricoeur, uma narrativa nunca é neutra, de modo que as narrativas que contamos aos mais novos em processo de formação podem ser consideradas como “o primeiro *laboratório do juízo moral*”.⁷² Ao apresentar o mundo aos mais novos, a educação possibilita aos recém-chegados o exercício de nossa capacidade de julgar, de avaliar e hierarquizar o que é belo e o que é feio, o que é justo e o que é injusto etc. E, nesse processo de escolher quais obras são dignas de permanecer no mundo e decidir como elas serão apresentadas aos mais novos, isto é, como será composto o enredo dessas narrativas que serão contadas aos recém-chegados, quando dirige suas palavras aos educandos, o educador revela também quem ele é.

Conforme ele que vai se familiarizando com as obras de artistas, poetas, músicos, filósofos etc. e estabelecendo laços simbólicos com as heranças culturais do passado, o sujeito da educação vai construindo sua identidade pessoal.⁷³ Se, ao longo do processo educativo, os mais novos se identificam com os personagens, com suas ações e com seus discursos que compõem os enredos das narrativas que lhes foram

apresentadas pelos mais velhos, pode-se afirmar que, tanto para o educador quanto para o educando, a atividade da educação implica um modo de relação com o mundo. Em *La educación como acontecimiento ético*, Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich afirmam, com base no pensamento de Paul Ricœur, que:

O protagonista da ação educativa, seja mestre ou discípulo, configura sua identidade (o relato de sua existência) *narrativamente* a partir de outros relatos que lhe foram contados ou que foram lidos por ele. Para responder à pergunta “quem és” é necessário narrar a história de uma vida. Mas o novo relato se faz a partir dos outros relatos que lemos ou que nos foram contados. A ação educativa configura a identidade pessoal inventando uma história de ficção que pode, paradoxalmente, ser real, porque a realidade se configura imaginativamente.⁷⁴

No processo educativo, a configuração de uma identidade pessoal se dá narrativamente não apenas por sua estória singular de vida, mas por intermédio de outras estórias, outros relatos a partir dos quais o sujeito da educação busca responder à pergunta que se faz a todo recém-chegado: *quem és?*⁷⁵ Nesse sentido, antes de revelar *quem* ele é para o mundo mediante sua capacidade de agir, o sujeito da educação constrói sua identidade pessoal, quando se relaciona com as obras menos úteis e mais mundanas que passam a existir entre os mais novos e os mais velhos como algo comum. A identidade pessoal do sujeito da educação é construída a partir das estórias que ele pode contar e recontar sobre si mesmo e o mundo. Em outras palavras, para o sujeito da educação, constituir-se como uma pessoa significa configurar narrativamente uma trama na qual ele mesmo apareça como

um personagem, que se enlaça com outras histórias no enredo de sua estória de vida. Segundo Ricœur:

A pessoa, entendida como personagem da narrativa, não é uma entidade distinta de *suas* "experiências". Ao contrário: ela compartilha o regime da identidade da personagem, que pode ser chamada de sua identidade narrativa, construindo a identidade da história narrada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem.⁷⁶

A atividade da educação pode ser pensada, nesse sentido, como uma modalidade de narração, que busca apresentar aos mais novos as coisas do mundo que possuímos em comum; e o educador, como um contador de histórias, que, ao apresentar o mundo para os mais novos, escolhe os acontecimentos, configura os enredos e constrói os relatos a partir dos quais o sujeito da educação pode refigurar narrativamente seu próprio relato de si e do mundo. "Narrar é dizer quem fez o quê, por que e como, estendendo no tempo a conexão entre esses pontos de vista."⁷⁷

Ao dirigir a palavra aos mais novos para dizer o que é o mundo, ao se relacionar com outra pessoa a fim de falar o que se passa ao nosso redor e como isso nos afeta, as educadoras e os educadores não podem deixar de contar quem eles são e de quais pontos de vista o mundo aparece para eles. Na relação educativa que se dá entre aqueles que têm a responsabilidade pela continuidade do mundo e aqueles cuja tarefa é a de renová-lo, não há outra maneira de fazê-lo senão em nome próprio. É sempre uma pessoa que apresenta o mundo para outras pessoas. Portanto, ao assumir a responsabilidade pela educação dos recém-chegados no mundo, as educadoras e os educadores devem em nome próprio escolher o que mostrar e os caminhos que podem percorrer por entre os

acontecimentos e as obras de diferentes tradições culturais, e julgar quais histórias desse grande livro sem começo e sem fim devem ser narradas aos mais novos a fim de que nosso mundo comum não desapareça.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa. 7. ed. São Paulo, Perspectiva, 2013.
- . *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. 122. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.
- BÁRCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidade, narración y hospitalidade*. Barcelona/Buenos Aires/Cidade do Mexico, Ediciones Paidós, 2000.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano*. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- CARVALHO, José Sérgio de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Perspectiva/Fapesp, 2017.
- DUARTE, André. “Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e a redescoberta da política”. In: CORREIA, A. (org.). *Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política*. Rio de Janeiro, Forense, 2002.
- LE NY, Marc. *Hannah Arendt: le temps politiques des hommes*. Paris, L'Harttman, 2013.
- LÓPEZ, Maximiliano. “Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade”. *Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora, vol. 20, n. 1, mar.-jun. 2015, pp. 141-158.
- MARX, Karl. “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

- RICHTER, Sandra & BERLE, Simone. "Pedagogia como gesto poético de linguagem". *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 40, n. 4, out.-dez. 2015, pp. 1.027-1.043.
- RICŒUR, Paul. "Introdução". In: RICŒUR, Paul (org.). *As culturas e o tempo*. Trad. Gentil Tiltonando dos Reis e Ephraim Alves. Petrópolis/São Paulo, Vozes/Edusp, 1975.
- . "Du texte à l'action". *Essais d'herméneutique*, vol. II. Paris, Éditions du Seuil, 1986.
- . *Tempo e narrativa*: tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, Papirus, 1994.
- . *Anthropologie Philosophique: écrits et conférences*. Paris, Éditions du Seuil, 2013.
- . *Si-mesmo como outro*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2014.
- . "Préface". In: ARENDT, Hannah. *Condition de l'homme moderne*. Trad. George Fradier. Paris, Pocket, 2016.
- TASSIN, Étienne. "Espace comum ou espace public? L'antagonisme de la communauté et de la publicité". *Revue Hermès*, n. 10, 1991, pp. 23-37.
- WOLIN, Sheldon. "Hannah Arendt and the ordinance of time". *Social Research*, vol. 44, n. 1, 1977.

Notas

- ¹ Professor temporário no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FE-USP) e professor efetivo de Educação Física na Educação Infantil, na Rede Municipal de Vinhedo-SP.
- ² Arendt, 2013.
- ³ Ricœur, 2016.
- ⁴ Le Ny, 2013, p. 96.
- ⁵ Arendt, 2015.
- ⁶ Le Ny, 2013, p. 96.
- ⁷ Arendt, 2015.
- ⁸ Ricœur, 1986, p. 19.

- ⁹ *Idem*, 2016.
- ¹⁰ *Idem*, 1996, p. 19.
- ¹¹ Arendt, 2015, p. 145.
- ¹² Le Ny, 2013.
- ¹³ Arendt, 2015, p. 143.
- ¹⁴ *Idem, ibidem*.
- ¹⁵ *Idem*, p. 124.
- ¹⁶ Le Ny, 2013, p. 103, grifos do autor.
- ¹⁷ *Idem*, p. 104.
- ¹⁸ Arendt, 2015.
- ¹⁹ *Idem*, p. 133.
- ²⁰ *Idem*, 2013.
- ²¹ *Idem*, p. 235.
- ²² *Idem*, 2015.
- ²³ *Idem*, 2013.
- ²⁴ Ricœur, 2016, p. 20.
- ²⁵ Arendt, 2015, p. 171.
- ²⁶ Ricœur, 2016, p. 21.
- ²⁷ Le Ny, 2013.
- ²⁸ Arendt, 2015, p. 67.
- ²⁹ Boff, 1999.
- ³⁰ Arendt, 2015, p. 68.
- ³¹ *Idem*, 2013.
- ³² Em seu artigo "Hannah Arendt and the ordinance of time", publicado na revista *Social Research*, em 1977, Sheldon Wolin destaca a importância da temporalidade do trabalho na análise arendtiana do mundo moderno. O autor destaca que a oposição entre trabalho e ação política, na inversão moderna da ordem hierárquica das atividades humanas, resultou no triunfo de uma mentalidade do trabalho (*laboring mentality*).
- ³³ Arendt, 2015.
- ³⁴ *Idem, ibidem*.
- ³⁵ *Idem*, p. 166.
- ³⁶ *Idem*, p. 155.
- ³⁷ A expressão *mundo antrópico* traduz o conceito de mundo em Arendt. Do ponto de vista heurístico, ela tem a vantagem de nos fazer perceber que, por um lado, o mundo erigido pelo artifício humano se apresenta de diversos modos e, por outro, que esses modos de erigir e habitar o mundo ocorrem ao longo do tempo para se sedimentarem como paisagens que existem graças à presença de seres humanos. Segundo Marc Le Ny, 2013, p. 129, "distinto do universo natural, físico e biológico, o mundo antrópico é o mundo artificial, material e humano. O *homo faber* é *kosmothetes*. Propomos a expressão 'mundo antrópico' para nomear o conceito de mundo arendtiano nessa primeira acepção. O adjetivo 'antrópico' é importado do vocabulário geológico que serve para nomear as paisagens devidas à atividade humana (ou neo-paisagens)".
- ³⁸ Ricœur, 1986, p. 22.
- ³⁹ Arendt, 2015.
- ⁴⁰ *Idem*, p. 208.

⁴¹ Isso não significa que somente as obras de arte devam ser julgadas à luz do mundo público. Todo juízo, para que seja válido, depende da presença de outros, pois sua validade repousa em um acordo potencial não consigo mesmo, como ocorre no diálogo silencioso do pensamento, mas com os outros (Arendt, 2013). “É verdade que um objeto comum de uso não é nem deve ser destinado a ser belo; no entanto, tudo o que possui alguma forma e é visto não pode deixar de ser belo ou feio. Tudo o que existe aparece necessariamente, e nada pode aparecer sem ter forma própria; portanto, não existe de fato coisa alguma que não transcenda o seu uso funcional, e essa transcendência, sua beleza e sua feiura, corresponde ao seu aparecimento público e ao fato de ser vista [por uma pluralidade de espectadores].” (Arendt, 2015, p. 215).

⁴² *Idem*, pp. 215-216.

⁴³ *Idem*, 2013.

⁴⁴ *Idem*, p. 267.

⁴⁵ López, 2015, p. 153.

⁴⁶ Richter & Berle, 2015.

⁴⁷ Tassin, 1991, p. 3-4, tradução nossa.

⁴⁸ Arendt, 2015, p. 266.

⁴⁹ *Idem*, 2013.

⁵⁰ Ricœur, 1975.

⁵¹ Arendt, 2015, p. 209.

⁵² Carvalho, 2017, p. 27, grifos do autor.

⁵³ Arendt, 2013, p. 263.

⁵⁴ Ricœur, 1975, p. 39.

⁵⁵ *Idem*, 1986; Arendt, 2005.

⁵⁶ Arendt, 2013; Ricœur, 1975.

⁵⁷ Ricœur, 1986.

⁵⁸ Arendt, 2015, p. 192.

⁵⁹ *Idem*, p. 238.

⁶⁰ A crítica ao historicismo é mais um dos temas no qual Arendt se opõe à filosofia política de Marx. Nesse ponto, a posição de Arendt é diametralmente oposta à de Marx, 1978, p. 329, segundo a qual “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Para Arendt, 2015, ao contrário, somente na qualidade de historiador, isto é, de contador das histórias, podemos fazer nossa própria história, podemos reificar em palavras o que pensamos sobre os resultados decorrentes das ações humanas. É somente nesse sentido que, para Arendt, os homens fazem sua própria história. Como contadores de histórias, os seres humanos possuem a capacidade de contar histórias, de narrar e, assim, lembrar-se do que passou a existir inevitavelmente entre nós. Nesse sentido, a história pode ser lida, conforme Arendt, como o grande livro de histórias (*storybook*) da humanidade.

⁶¹ Arendt, 2015, p. 289.

⁶² Ricœur, 2013.

⁶³ As considerações arendtianas acerca da história e do historiador não se restringem ao campo da historiografia, isto é, à ciência da história e ao ofício do historiador. Para Arendt, como observa André Duarte, “o historiador é o narrador ou o juiz

que procura o sentido implicado nas ações humanas em seus diversos episódios particulares encontrando nexos inesperados entre eles ao tomá-los como fragmentos dotados de singularidade significativa à luz do presente [...]. Assim, a história pela qual Arendt se interessa é uma história fragmentada, composta de 'situações únicas, de feitos e eventos que *interrompem* o movimento circular da vida diária', uma história aberta ao extraordinário e que, portanto, não se desenrola placidamente e nem se reduz à imagem tradicional do fluxo contínuo do tempo, comportando o 'salto de tigre em direção ao passado' (Tese XIV) em nome das exigências revolucionárias do presente e do futuro". Duarte, 2002, p. 79, grifo do autor.

⁶⁴ Ricœur, 1986, p. 24, tradução nossa.

⁶⁵ *Idem*, pp. 24-25, tradução nossa.

⁶⁶ *Idem*, p. 25.

⁶⁷ Arendt, 2015.

⁶⁸ Ricœur, 1986, p. 23, tradução nossa.

⁶⁹ Arendt, 2015.

⁷⁰ Ricœur, 1994.

⁷¹ Arendt, 2013; Ricœur, 1986; 1994.

⁷² Ricœur 1994, p. 145, grifo do autor.

⁷³ Arendt, 2013; Ricœur, 1975.

⁷⁴ Bárcena & Melich, 2000, p. 113, grifo do autor, tradução nossa.

⁷⁵ Arendt, 2015.

⁷⁶ Ricœur, 2014, p. 155, grifo do autor.

⁷⁷ *Idem*, p. 153.