



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO GOMES NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES:
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Salvador
2018

CARLOS EDUARDO GOMES NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES:
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Salvador
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Nascimento, Carlos Eduardo Gomes.

Educação como amizade entre gerações [recurso eletrônico] : reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt / Carlos Eduardo Gomes Nascimento. - Dados eletrônicos. - 2018.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Sievers de Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação - Filosofia. 2. Amizade. 3. Relações entre gerações. 4. Experiência de vida. 5. Arendt, Hannah - 1906-1975. I. Almeida, Vanessa Sievers de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 - 23. ed.

CARLOS EDUARDO GOMES NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES:
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

Vanessa Sievers de Almeida - Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

José Sérgio Fonseca de Carvalho _____

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo

Alessandra Carbonero Lima _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Às mulheres, Margarida Iluminata Serra Gomes, minha mãe, e Ana Livia Gomes Nascimento, minha irmã, pelo apoio incondicional. Ao meu avô Jairo José do Nascimento (*in memoriam*).

À professora Dra. Vanessa Sievers de Almeida pela acolhida, orientação e confiança no caminho da pesquisa.

Aos amigos do Grupo de Estudos de Educação e Hannah Arendt e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Em especial, ao amigo Argemiro Ferreira de Almeida (*in memoriam*).

Ao professor Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho e à professora Dra. Alessandra Carbonero Lima pelas análises e provocações, especialmente durante a qualificação.

À Adriany Thatcher Castro Soares pelo carinho e cuidadosa leitura e revisão deste trabalho.

À amiga Mariana Lobo e ao amigo André Pinto pelo encorajamento no momento decisivo.

À CAPES pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

*Este jeito
de contar as nossas coisas
à maneira simples das profecias
— Karingana ua karingana!-
é que faz o poeta sentir-se
gente
José Craveirinha*

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **Educação como amizade entre gerações**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2018. 128f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação entre a noção de educação no pensamento de Hannah Arendt e o lugar das histórias humanas, criadoras do sentido da amizade entre as gerações. A filósofa concebe a educação como um espaço de mediação e cuidado entre as gerações, em que a mais antiga tem a responsabilidade de introduzir as crianças e os jovens, os novos, no mundo comum. Hannah Arendt buscou compreender o impasse que surge a partir da modernidade, ante a ruptura da tradição, da destruição da teia da pluralidade humana e do esfacelamento da autoridade. No ensaio *A crise na educação*, a autora aborda os impactos que a quebra entre o passado e futuro ensejou na educação. Partindo dessa problemática, a questão aqui formulada é: em que sentido, ante a crise na educação, ainda é possível contar histórias e reconciliar os laços de amizade entre as gerações? O objeto explorado é o sentido de contar histórias na educação como uma comunicação que estabelece um diálogo fraterno entre as gerações. Diante desse contexto, aborda-se a possibilidade de pensar a ideia da educação que narre experiências no tempo, criando um laço de amizade entre gerações no mundo comum, mesmo com a ruptura da tradição, percebida por Arendt. Entende-se que as histórias perpassam a dimensão do tempo, entrelaçam experiências e afetos entre as gerações, como uma potencialidade para um modo de pensar a educação. Mediante isso, o pensamento de Hannah Arendt se faz urgente para refletir uma educação que tenha como princípio o comprometimento e responsabilidade dos educadores com o mundo que compartilhamos, legado às novas gerações. Contar nossas histórias, pérolas cristalizadas, pode vir a ser um outro caminho para reconciliar as gerações e pensar a educação atual, perdurando a amizade no tempo.

Palavras-chave: Educação. Amizade. Narrativas. Hannah Arendt.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **Education as friendship between generations: reflections on the thinking of Hannah Arendt.** 2018. 128f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The actual research investigates the relation between the idea of education in Hannah Arendt's thought and the place of the human stories, that are creative of the sense of friendship between generations. The philosopher conceives education as a space of mediation and care between generations, in which the oldest has the responsibility to introduce children and young people, and the new ones, into the common world. Hannah Arendt sought to understand the impasse that arises from modernity, before the rupture of tradition, the destruction of the web of human plurality and the collapse of authority. In the essay *The Crisis in Education*, the author addresses the impacts that the gap between the past and the future has had on education. Starting from this problematic, the question formulated here is: to what extent, before the crisis in education, is it still possible to tell stories and reconcile the bonds of friendship between the generations? The object to be explored is the sense of telling stories in education as the communication that establishes a fraternal dialogue between the generations. In view of this context, the possibility of thinking about the idea of education that narrates experiences in the time, creating a bond of friendship between generations in the common world, even with the rupture of tradition, received by Arendt. It is understood that the stories span the dimension of time, intertwine experiences and affects between generations, as a potentiality to a way of thinking about education. In this way, Hannah Arendt's thinking becomes urgent to reflect an education that has as its principle the commitment and responsibility of the educators with the world we share, bequeathed to the new generations. Telling our stories, crystallized pearls, can be another way to reconcile the generations and think about the current education, lasting friendship in time.

Keywords: Education. Friendship. Narratives. Hannah Arendt.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO: CONTAR ESTÓRIAS.....	17
2.1 O QUE NOS RESTA? RESTA A LÍNGUA.....	21
2.2 DEITAR RAÍZES.....	35
2.3 QUE MEUS FIOS, EM VÃO, NÃO SE PERCAM.....	47
3 O CUIDADO NA EDUCAÇÃO.....	56
3.1 A EDUCAÇÃO E A FRAGILIDADE DOS ASSUNTOS HUMANOS.....	59
3.2 A EDUCAÇÃO ENTRE O DESAMPARO E A RECONCILIAÇÃO.....	70
3.2.1 Educação em desamparo.....	75
3.2.2 Educação e reconciliação.....	78
3.3 <i>LITTLE ROCK</i> : UMA ESTÓRIA NA EDUCAÇÃO.....	85
4 EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

*karingana ua karingana!*¹ Permita-me contar uma estória? Era uma vez uma jovem que queria conversar com o mundo. Mas o mundo não falava. O mundo estava silencioso e indiferente, qualquer tentativa de empreender um diálogo restava sem sentido. Ela sofreu quando o lugar em que cresceu foi arrasado por homens sombrios, perdeu amigos, familiares e precisou fugir. Sem maldizer seu destino, sobreviveu e se tornou forte. Em sua peregrinação, em um lugar distante, um dia ela ouviu a algazarra das crianças e se juntou à roda delas. Ali, uma contadora de estórias narrava as aventuras e desventuras de uma menina que queria conversar com o mundo, na tentativa de amá-lo. Naquele momento, a jovem compreendeu que o mundo sempre falou com ela. O mundo tinha um jeito especial de falar que era diferente. Era como se espiasse por um buraco bem menor que de uma fechadura. O Mundo falou com ela em todos aqueles momentos de sua vida, quando escutou as estórias de pessoas e com elas experimentou o calor do sol de cada dia.

Esta estória tem inspiração na vida da pensadora moderna, Hannah Arendt (1906-1975), mas poderia vir a ser uma estória que atravessa as fronteiras e o tempo para nos contar a existência de qualquer ser humano que resiste e luta por suas ideias no mundo. Hannah Arendt, mulher e judia, nasceu na Alemanha e vivenciou o regime nazista, refugiando-se nos Estados Unidos da América, em 1941. Durante toda a sua vida, dedicou-se à atividade do pensar, em especial à formação política do mundo ocidental, para compreender como foi possível o surgimento da ideologia e do terror do totalitarismo.

A partir daí, Arendt começou a lançar seu olhar crítico sobre diversos temas que gravitam em torno de questões políticas como tradição, autoridade e liberdade, especialmente relevantes para a análise sobre a educação. Nesta perspectiva, Arendt pensou a educação como um campo de articulação com as suas principais concepções de pensamento, que serão exploradas ao longo desta pesquisa, tais como: mundo comum, singularidade, natalidade, entre outras. A autora discutiu estas concepções em livros como “A condição humana” (ARENDR, 2016a), assim

¹ *karingana ua karingana!* Expressão semelhante a “era uma vez”, pronunciada pela tradição do povo moçambicano na abertura do tempo de um mundo muito antigo, em que as gerações passadas se tornam presentes para contar suas experiências através de estórias às gerações mais novas, criando um elo entre as gerações.

como em alguns ensaios, que estão no livro “Entre passado e futuro” (ARENDRT, 2011), publicados na década de 1950.

A tradição, constelação de experiências e afetos no cotidiano, era uma experiência formativa, transmitida por histórias, que aproximava no tempo a convivência das gerações mais antigas com as atuais, enquanto uma promessa de renovação do mundo comum pelas mãos das futuras gerações. Segundo Arendt (2011), a tradição teve seus fios cortados na modernidade, por conta da crise que envolveu a relação humana face a tudo o que era conservado pela autoridade, ou seja, o respeito ao passado, pois “não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comum a todos” (ARENDRT, 2011, p. 127). Esta perda da tradição e da autoridade, concepções vitais à educação, tornou difícil aos educadores estabelecer uma mediação entre o passado e o futuro, quebrando a continuidade da história.

Durante o refúgio do regime nazista, entre os anos de 1933 e 1940, Hannah Arendt estabeleceu um laço de amizade com Walter Benjamin (1892-1940), que segundo Arendt (2015, p. 222) tinha “o dom de pensar poeticamente”. Walter Benjamin também buscou compreender o lugar da tradição na modernidade, escreveu: “a experiência é matéria da tradição, na vida coletiva como na privada” (BENJAMIN, 2015, p. 107). Em face à crise da tradição, matéria de experiências, na presente pesquisa, além das reflexões sobre o pensamento de Arendt, também se aborda alguns textos de Benjamin, sobre as implicações dessa crise na educação.

Em uma de suas peças radiofônicas, “A Berlim Demoníaca”, Walter Benjamin (2015) expressa a experiência de contar histórias no espaço educacional. Benjamin relata um momento da sua vida como estudante de um internato, onde professores e alunos se reuniam toda semana para ler poesia e trechos de narrativas. Benjamin descreve um de seus professores, o senhor August Halm, que gostava dos contos fantásticos de E.T.A. Hoffmann. Antes de iniciar as histórias, seu professor instigava os alunos com a seguinte provocação: “Para que alguém escreve histórias como essas? Isto eu explicarei a vocês numa próxima vez” (BENJAMIN, 2015, p. 39), só que aquele velho professor veio a falecer, deixando à eternidade sua explicação.

A reflexão desta história pode vir a provocar aos educadores e estimular aos jovens a refletir sobre *o para que narrar*. O professor em seu diálogo com os jovens não tentava explicar ou justificar, se o fizesse possivelmente perguntaria: “*Por que* escrevem os escritores?”. O professor não faz o uso do “por que”, mas do “para que”. Com a experiência tecida na cadeia da tradição, que percorre as gerações pelo caminho das histórias, pode-se esboçar uma reflexão

acerca do “para que”. O “para que” traz à presença experiências de gerações passadas que podem ser continuamente repensadas, abre-se, assim, o diálogo entre o passado e o futuro, possibilitando aos seres humanos compartilhar o senso de comunidade.

A experiência e os afetos estão encarnados no encontro entre as pessoas; nas relações das pessoas com objetos, casas e ruas, livros; na construção de instituições como a política, a religião, a escola, que compõem a matéria da tradição. Ações e acontecimentos, tanto na história política, como na vida cotidiana, fazem parte do conteúdo das histórias enunciadas pelo narrador, que se apercebe do valor das relações humanas tecidas na vida. É neste sentido, que parece indicar um caminho do “para que”, onde os seres humanos em pluralidade podem dar sentido ao mundo que se torna comum. As histórias de um mundo comum estimulam a autonomia do pensamento dos jovens estudantes.

Diante da provocação do *para que narrar histórias na educação*, o tempo se insere na narrativa enquanto uma esperança para o pensar experiências sucedidas diante da perda da tradição e da ausência dessa autoridade. Com a possibilidade de pensar a educação que insira em sua base a narrativa de histórias, apostamos na tentativa de reconciliar a amizade entre as gerações, em que uma geração mais velha tem a responsabilidade de cuidar da singularidade dos novos e de introduzi-los no mundo comum em meio à pluralidade humana. Mesmo diante da crise na educação e da quebra da tradição no mundo, cada vez mais deserto, ainda há possibilidade de encontrar experiências vivas que ao serem narradas são como pérolas à amizade entre gerações.

A partir da provocação de Hannah Arendt sobre a crise na educação, buscou-se nesta pesquisa atrelar à educação os sentidos do *para que narrar*, em que cada geração pode comunicar suas experiências com a próxima geração, estabelecendo laço de amizade, e do *para que pensar*, pois cada nova geração a partir da compreensão da experiência de uma geração anterior, possa ter a liberdade de criar novas experiências no mundo comum.

Assim, esta pesquisa estudou se ainda é possível aos educadores encontrarem as pérolas, histórias, que possam ser contadas aos mais jovens, fragmentos da tradição. As histórias guardam a experiência e ao serem contadas podem abrir caminhos para se pensar a criação estética da existência, um modo de *pensar poeticamente* o mundo compartilhado, um legado de possibilidades às novas gerações.

A eternidade condensa-se em cada detalhe de uma narrativa que constitui experiências vivenciadas, praticadas e pensadas por gerações anteriores, possibilitando a renovação do mundo. Nessa perspectiva, os sentidos emanados da narrativa buscam entender se ainda há caminhos para se pensar a tradição na educação. Elemento fundamental para pensar o fenômeno da educação, a tradição evidencia um mundo comum em que os seres humanos compartilham e transmitem experiências que perpassam as gerações.

Mas seria ainda possível tecer os fios da tradição e assegurar a existência de espaços formativos, em especial a escola, os quais possam contribuir para o educar que estimule o pensar dos alunos? É válido pensar uma educação que possa criar um sentimento de pertencer ao mundo e de compreender que ele é muito mais antigo? Como abrigar a singularidade das crianças e jovens em um mundo moderno que tende a uniformização do modo de ser e pensar? Ainda é possível fazer deste mundo um lugar que conserve a autoridade e a tradição de gerações do passado e acolha a possibilidade do surgimento de algo novo? Estas são algumas questões emergenciais que deram origem a pensar esta pesquisa sobre o fenômeno da educação nos dias atuais.

Tais provocações tiveram como fundamento teórico o pensamento de Hannah Arendt sobre a educação, considerando principalmente o ensaio “A crise na educação” (2011). A educação, na perspectiva de Arendt, estimula pensar a responsabilidade que os adultos possuem no cuidado com as crianças e os jovens, recém-chegados a este mundo, na apresentação das experiências de gerações passadas. Narrar o mundo comum com suas histórias na escola poderia vir a ser uma potencialidade para pensar uma educação poética, uma educação que dê azo aos alunos, para que aconteçam novas formas de compreender e pensar o mundo comum.

A pesquisa intenta um vínculo entre a educação e o pensamento filosófico de Arendt, para compreender a relação entre os sentidos de contar histórias e a importância do pensar a educação como amizade. Entende-se o contar histórias como potência criadora de uma comunicação entre as gerações que possibilita a amizade, um sentido humano no tempo e no mundo comum, na educação.

A ideia de contar histórias na educação não significa dizer que o saber é meramente transmitido, mas transformado, possibilitando uma permanente reelaboração do pensar as experiências e afetos na memória das gerações. O discurso narrativo oral ou escrito cria uma aliança entre o passado, o presente e as futuras gerações. Tal entrelaçamento entre narrativas e experiência, no

tempo, condensam-se no humanamente possível, a fim de criar sentidos, emoções e paixões, trazendo ao presente experiências outras, de tempos e lugares distintos que podem nos contar muito sobre nós mesmos, seres humanos.

Tendo em vista a fragilidade da educação na modernidade, o pensamento de Hannah Arendt volta seu olhar para o fenômeno da educação, que se encontra em crise. Diante desse horizonte filosófico, problematizamos: *é possível uma educação que crie laços de amizade entre as gerações, em que as experiências humanas transmitidas por histórias aos recém-chegados, crianças e jovens, possibilitem a renovação do mundo comum?*

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar a importância do sentido da narrativa de histórias, em meio à crise na educação apontada por Hannah Arendt, para examinar as possibilidades de uma educação enquanto elo de amizade entre as gerações.

Para consecução desse objetivo, considerou-se os seguintes objetivos específicos: compreender a relevância de contar histórias na educação de crianças e jovens, os novos; investigar a perspectiva da crise na educação em Hannah Arendt em face ao mundo contemporâneo; e discutir a educação como um vínculo de amizade no tempo que une as gerações e pode reconciliá-las no mundo comum.

Partindo do pensamento arendtiano sobre a educação, propõe-se uma discussão acerca da relação entre a educação e a tradição, o solo de experiências, como o lugar onde os homens podem compartilhar um sentido comum no mundo, através do contar histórias. A fim de ensejar uma reflexão para a educação, mesmo com a dissolução da tradição na modernidade, busca-se mostrar a relevância das experiências e afetos quando narrados em histórias, valorizadas significativamente para o cuidado na apresentação do mundo comum às crianças e aos jovens. Desse modo, aponta-se um vínculo entre a educação e as histórias no potencial valor da amizade entre as gerações no mundo compartilhado.

Argumenta-se que narrar e pensar poeticamente a experiência no fenômeno da educação se propõe ao cuidado da singularidade dos recém-chegados. Logo, uma educação que assuma o pensar poeticamente é um compromisso não apenas estético, mas também ético e político para com as futuras gerações.

Assim, nesta seção introdutória explicita-se os objetivos e referenciais da pesquisa a qual busca tematizar uma educação criadora de laços entre as gerações, para que seres humanos possam compreender uns aos outros, tanto aqueles que vieram antes, quanto os que virão.

No segundo capítulo, explora-se a ideia de narrar na obra de Hannah Arendt, a fim de compreender as potencialidades para a educação que cultive a narração de histórias de um mundo comum aos recém-chegados como possibilidade para a comunicação entre as gerações e a experiência do pensar por histórias. Para melhor compreender a noção de narrativa, serão discutidos temas como ação, senso comum e tradição, tendo como referência: “A condição humana” (2016a) e alguns ensaios da obra “Entre o passado e futuro” (2011). Neste capítulo, aponta-se, também, para o importante diálogo da obra de Arendt com o pensamento de Walter Benjamin (2014), em especial, nos ensaios “Experiência e pobreza” e “O narrador”, em que o mundo moderno padece de uma pobreza de experiências que resulta na ausência de comunicabilidade entre gerações. Diante disso, considera-se fundamental a referência a algumas obras literárias que ilustram o ato de contar histórias, como os livros de Karen Blixen (1986), João Guimarães Rosa (2001), dentre outros.

No terceiro capítulo, analisa-se o ensaio de Hannah Arendt “A crise na educação” (2011) para compreender a perda da tradição na modernidade e como se deu o afastamento entre as gerações, que configurou uma das facetas de uma educação em crise pelo esfacelamento da autoridade, o surgimento da experiência do desamparo, da fragilidade dos assuntos humanos e da quebra da relação entre o passado e o futuro. Tem-se como referências os estudos acadêmicos no Brasil e no mundo acerca da relação da obra de Hannah Arendt com a educação, tais como Almeida (2009; 2011) e Carvalho (2013; 2017), entre outros. A partir dos conceitos discutidos por Arendt sobre a educação, a pesquisa estabelece um diálogo com o pensamento da autora, embora também discorde de alguns posicionamentos tomados por Arendt, como no ensaio “Reflexões sobre Little Rock” (2004). O item “Little Rock: uma história na educação” demonstra uma tensão de ideias entre o autor da dissertação e o texto de Arendt, expondo que, mesmo ao discordar, os amigos podem juntos buscar novas formas de compreender o mundo.

No quarto capítulo, a dissertação reflete acerca da noção da amizade no tempo com inspiração na obra de Hannah Arendt (2011; 2016), entrelaçada a um entendimento com a narrativa de histórias na educação, potência criadora fundamental à educação poética. Mesmo em face à perda da tradição, a amizade (em sua dimensão temporal) possibilita que as gerações possam contar histórias, pérolas cristalizadas, as quais atravessam o tempo, luzem a esperança de

reconciliar as gerações. Assim, a educação enseja condições que possibilitem a singularidade às crianças e aos jovens para o pensar poeticamente no mundo comum.

Nas considerações finais, a pesquisa aponta uma possibilidade de pensar caminhos outros para uma educação com a poesia nas histórias. Com a narrativa, as gerações, contam e ouvem histórias, dialogando continuamente e relacionando-se no tempo do mundo comum. É neste tempo que se estabelecem os laços de amizade entre uma geração mais velha com a geração de recém-chegados.

Portanto, o fenômeno educativo, inspirado pela arte de contar histórias, pode apresentar um caminho de reconciliação com as gerações anteriores, apontando para uma perspectiva de um tempo educativo em que cada gesto, cada ato e expressão, esteja presente e possa transformar a vida humana, pensar e agir poeticamente o mundo. A narrativa de histórias na educação pode vir a ter um significado no sentimento de pertencer a um mundo comum na amizade que se estabelece entre as gerações do passado e no cuidado com a formação das futuras gerações, porque esse mundo só poderá vir a ser, se construído junto.

2. EDUCAÇÃO: CONTAR ESTÓRIAS

Narrar amalgama o tempo do mundo humano. A experiência humana, quando narrada, é como uma estrela que ilumina caminhos, que percorre dimensões do tempo e espaço para nos contar algo que vem de muito, muito longe. Essa luz que nos chega no presente vem do passado e de lugares distantes. A luz de uma estrela compartilha memórias e conhecimentos aos observadores atentos. Os argonautas, viajantes dos mares, fascinados sob à luz das experiências narradas por gerações mais velhas, lançaram-se na aventura da descoberta do mundo *por mares nunca dantes navegados* (CAMÕES, 1979, p. 29), onde *Vale a pena? Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena* (PESSOA, 1981, p. 42).

Os antigos viajantes, guiados por estrelas que iluminavam as noites, regressavam para também iluminar com suas narrativas a noite de descobertas para futuros viajantes, os recém-chegados ao mundo. O mundo renovou-se com a comunicação das mensagens de estrelas que já se apagaram; esse mesmo mundo renova-se com estrelas que luzem mais forte, o qual se renovará com estrelas a serem descobertas. Nesse céu, entre o passado e o futuro, a cada dia, o mundo humano com suas experiências compartilhadas com narrativas espelha-se nesse espantoso universo de descobertas.

Será que nos dias atuais ainda é possível se espantar ao escutar estórias? Este capítulo busca compreender os sentidos do contar de estórias no pensamento de Hannah Arendt, a partir de algumas reflexões da autora sobre tradição, mundo comum e pensamento, sem pretensão de dar conta da complexidade desses conceitos em sua vasta obra.

Assim como “Os Lusíadas” (1979) de Luís Vaz de Camões abriu um passado a ser descoberto e pensado a uma futura geração, que pode pensar e agir sobre o mundo na tentativa de reconhecer sua cultura e suas origens comuns; o enlace temático de contar estórias entre a geração que apresenta o mundo à outra foi resgatado e recontado por Fernando Pessoa, em seu poema “Mensagem” (1981).

De maneira análoga ao que ocorre entre Camões e Pessoa, contar estórias nos espaços de educação, como na escola, pode vir a criar um vínculo entre a geração mais velha e a mais nova,

mesmo que estejam separadas por quase cinco séculos, na apresentação de um mundo que todos compartilham.

As histórias, seja “Os Lusíadas” seja “Mensagem”, podem iluminar o mundo comum, quando levadas à educação também podem preservar o cuidado com a singularidade das crianças e jovens na apresentação do mundo. Hannah Arendt (2016a) buscou pensar o sentido do mundo humano que é compartilhado, expondo sua concepção de mundo em “A condição humana”:

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público (ARENDR, 2016a, p. 68).

O mundo, para Arendt (2016 a, p. 65), não é idêntico à Terra ou à natureza, espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. O mundo, em Arendt, é um artifício humano, fabricado pelas mãos de mulheres e homens. Além disso, o mundo surge pela ação e pela palavra, os assuntos humanos, isto é, através das realizações no tempo histórico, contados e recontados às novas gerações. Nesse contexto, o mundo comum é, segundo Almeida (2011, p. 26), o palco e o cenário das histórias humanas: “quer abranja as atuações presentes e as do passado, quer diga respeito às realizações culturais ou a nosso modo de compreender e comunicar-nos sobre tudo isso, o mundo é o que temos em comum”.

Os assuntos humanos manifestos na ação e na fala (ARENDR, 2016, p. 216) possuem no mundo comum uma dimensão temporal, entre o passado e o futuro, através das narrativas transmitidas por histórias entre as gerações. No livro “Por que ler os clássicos?”, o escritor italiano Ítalo Calvino (2016, p.11) expõe: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Neste território de todos, há o reconhecimento de uma cultura herdada de gerações anteriores, criadoras do mundo e de histórias.

As gerações interpretam e agem sobre o mundo, produzindo experiências humanas, que são perpetuadas nas histórias, narradas, cantadas ou escritas em livros. Nessa perspectiva, Calvino (2016, p. 12) compreende que a narrativa clássica quando chega aos leitores,

[...] não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos [nela] algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação de pertinência.

Narrar estórias é uma forma de lidar com o passado, tornando-o vivo, para os leitores e ouvintes do presente. Encontrar as narrativas traz “uma relação de pertinência”, ou seja, de pertencer ao legado de experiências, tradições, costumes e práticas de gerações precedentes. Segundo Calvino (2016, p. 16), a leitura das narrativas clássicas “servem para entender quem somos e aonde chegamos”, um ponto indispensável para o reconhecimento de peculiaridades da formação da cultura de cada povo, seja o italiano, alemão, brasileiro etc. Com efeito, as narrativas contadas entre as gerações — criadoras, ouvintes e leitoras de estórias — possibilitam que cada novo ser humano possa se “sentir em casa no mundo” (ARENDDT, 2006, p. 39), pertencente a uma herança comum.

As narrativas, conforme observou o pensador francês Roland Barthes (1971), sempre estiveram presentes em todos os tempos e lugares. Os seres humanos estão rodeados por narrativas, sustentadas pela linguagem articulada, oral, escrita ou de sinais, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou mistura destas características. A narrativa está presente no mito, na lenda, no conto, na história, na tragédia, na comédia, na pintura, no cinema, nas histórias em quadrinhos e nas redes sociais digitais. Conforme Barthes (1971, p. 19):

A narrativa está presente em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

Apesar da abordagem da análise estrutural da narrativa de Barthes não ser o objeto da presente pesquisa, ela demonstra um importante esforço para pensar as potencialidades acerca da temática da narrativa. Assim, a análise estrutural da narrativa proposta por Barthes, está em jogo a perspectiva da narrativa como comunicação entre um narrador e um ouvinte (ou leitor), considerando a história da presença humana no mundo, constituído por diversas culturas. Estórias cultivam fragmentos da vida e do pensamento; surgem na convivência entre os seres humanos que as contam e ouvem, pois, as narrativas “contam de pessoas, de seus atos e suas

palavras, de suas preocupações e seus princípios, seus erros e acertos, em suma, de suas experiências no mundo” (ALMEIDA, 2011, p. 203).

As experiências humanas na temporalidade estabelecem uma relação entre a narrativa e a vida. No texto “*La vida: un relato en busca de narrador*”, lembra Paul Ricoeur (2009, p. 52, tradução nossa): “Graças a esta qualidade [pré-narrativa da experiência humana] temos o direito de falar da vida como uma história em estado nascente e, por consequência, da vida como uma atividade ou uma paixão na busca de [ser narrada em uma] estória” (*Gracias a esta cualidad [pre-narrativa de la experiencia humana] tenemos derecho de hablar de la vida como una historia em estado naciente y, em consecuencia, de la vida como una actividad u una pasión em búsqueda de relato*). As experiências humanas no tempo, tanto as atividades realizadas no mundo público, quanto as de sede privada como as paixões e o amor, buscam ser narradas, pois os seres humanos são enredados em estórias (RICOEUR, 2009, p.53).

Essa perspectiva acerca da importância de narrar estórias também pode ser compreendida na obra de Hannah Arendt, que chama a atenção para se pensar as experiências humanas nos acontecimentos da história. Assim, o pertencimento humano no mundo não é senão uma seleção das experiências reveladas pela narrativa em estórias. Estórias reificadas no tempo de um mundo comum, onde as gerações podem não apenas se comunicar, mas compreender e pensar as realizações humanas. Para Arendt (2011, p. 32):

O ponto em questão é que o “acabamento” que de fato todo acontecimento vivido precisa ter nas mentes dos que deverão depois contar a história e transmitir seu significado deles se esquivou, e sem este acabamento pensado após o ato e sem a articulação realizada pela memória, simplesmente não sobrou nenhuma história que pudesse ser contada.

Entre o passado e o futuro, contra o esquecimento, o ato de narrar é um exercício do pensamento, um modo de representar o passado, os acontecimentos de gerações anteriores, que podem ser reconstituídos na imaginação, por meio de estórias. Narrar é uma forma de tentar compreender o mundo comum.

Ao narrar estórias, os ouvintes não são meros sujeitos passivos, pois cada experiência narrada pode dar um novo sentido ao mundo ao ser recontada. O contador de estórias não é um indivíduo isolado, mas se constitui enquanto voz de uma geração. Mesmo ao narrar experiências individuais, o contador faz o esforço de compreender as experiências da geração em que está inserido, bem como daquelas que o precederam.

As histórias fazem parte do mundo em que as vozes de gerações antigas relacionam-se com a futura geração: quando as crianças escutam uma história, surge uma novidade que está na forma como cada criança vincula-se com aquela narrativa, uma experiência humana sucedida. A cada nova história contada às crianças, cria-se novas formas de se relacionar com o mundo. Com efeito, a novidade não se encontra apenas na imprevisibilidade da ação no espaço público, mas também pelo modo com que cada novo ser humano pode pensar sobre si mesmo e pelo seu vínculo com o passado de um mundo comum. Segundo Homi Bhabha (2007, p. 30):

No entanto, ao contrário do que acontece com o futuro, não podemos “escolher” o nosso passado cultural ou biográfico; podemos esquecê-lo num gesto de amnésia histórica; podemos reconstruí-lo de modo a que de adequue aos nossos interesses presentes; ou podemos condensá-lo no presente, a fim de demonstrar a continuidade da tradição cultural como parte da confluência de uma história partilhada. Em cada um destes casos, negociamos com o “passado” para transformar as nossas vidas; mas não podemos simplesmente escolher ou “desescolher” o passado.

O passado, representado nas histórias, está sempre inacabado, à espera de ser redescoberto, por cada criança, um ser novo no mundo de histórias partilhadas. Assim, a narrativa revela o extraordinário: a imortalidade dos sentidos da existência humana nas histórias, através das quais as experiências e afetos de uma geração são preservadas. Ao compartilhar a memória, há o exercício da imaginação, modos de pensar o mundo, um legado às futuras gerações. Ao contar histórias, os seres humanos ganham uma nova presença no espaço comum, dando sentido a este mundo humanamente possível.

2.1 O QUE NOS RESTA? RESTA A LÍNGUA

Hamlet, o príncipe da Dinamarca, após ouvir do Fantasma, um *espírito agitado*, a insólita história do assassinato de seu pai, o rei da Dinamarca, faz um juramento para desmascarar o usurpador do trono, seu tio. Diante de tão estarrecedora revelação do seu mundo, Hamlet diz: “O mundo está fora dos eixos. Oh! maldita sorte! Por que nasci para colocá-lo em ordem!” (SHAKESPEARE, 1981, p. 227). Esta passagem shakespeariana, citada por Arendt (2011, p. 242), no ensaio “A crise na educação”, observa que, mesmo no mundo marcado pelo absurdo causado por qualquer tragédia, cada nova geração deve se movimentar e encarar o peso da responsabilidade sobre o mundo que é nosso, embora ele esteja “fora dos eixos”, assim como Hamlet buscou fazer.

Em um mundo “fora dos eixos”, o que “resta é a língua” (ARENDR, 2008, p.42), responde Hannah Arendt em uma entrevista a Günter Gaus, em 28 de outubro de 1964, acerca da sua experiência pessoal e da sua relação com a Alemanha após o nazismo. A língua materna guarda esse sentimento de pertencimento que vincula os homens à memória, família, história, cultura e aos outros homens. Em uma Alemanha sob escombros do totalitarismo, a língua materna foi o que restou. Mesmo Arendt, em sua condição de judia e apátrida, a preservou conscientemente, conforme lembra (2008, p. 42): “em alemão, conheço de cor uma boa parte da poesia alemã, de alguma maneira, os poemas sempre estão ali no fundo da minha mente”.

A língua presente nas diversas manifestações humanas relaciona-se tanto com as necessidades básicas da vida, quanto com as expressões simbólicas mais complexas, como a arte e literatura, a filosofia e a ciência, por exemplo. Nesse sentido, a língua é muito mais que um conjunto de palavras, trata-se de “um dos mais importantes processos de iniciação de uma criança no mundo cultural e social” (CARVALHO, 2013, p. 111). A vivacidade da língua é encontrada na literatura, tanto em sua forma oral quanto escrita.

Com a literatura, as gerações mais velhas podem abrigar gerações mais novas em um legado cultural. A memória oral e os livros marcam a durabilidade do mundo comum, guardando e valorizando as experiências humanas, nas estórias dos mais diversos povos. De acordo com Roland Barthes (S/D, p. 19),

[...] a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por outro lado, permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens.

Com a literatura, os seres humanos contam os mistérios e encantam a vida; podem compreender e constituir a própria realidade. A literatura é preciosa como o enigma da “pedra de Bolonha” que continua a brilhar mesmo durante a noite, segundo Barthes (S/D, p. 19), produzindo sentidos e contando experiências no tempo. A literatura marca os passos iniciais das crianças e dos jovens em direção ao encontro com um mundo mais antigo. A linguagem da literatura é um modo de compreender o mundo, fundamental no contexto escolar. Assim lembra Carvalho (2013, p. 209):

Afinal, em um contexto de formação escolar, a leitura de uma obra literária, por exemplo, exige muito mais do que a decifração mecânica dos caracteres e das palavras ou capacidade de recontar uma sucessão de eventos. Requer o desenvolvimento de certo ‘discernimento literário’ para se sensibilizar com o tema abordado, para se abrir à experiência estética evocada pelo texto ou vislumbrar analogias lhes dão novos sentidos.

A linguagem literária privilegia as narrativas, assim, através dela, as diversas culturas humanas continuam a iniciar suas crianças no mundo. As marcas das experiências humanas por meio das narrativas podem ser encontradas em pergaminhos, livros, ou na memória em versos dos poetas, na canção dos bardos e trovadores, nos repentes dos violeiros do sertão, na “oratura”² dos *griots*, contadores de histórias africanos. Essas são expressões literárias presentes entre os contadores de histórias que, de boca em boca, difundem as experiências humanas de vozes distantes no tempo, essas expressões literárias também manifestam-se na prática dos escritores, em poesias, romances, contos, crônicas, entre outros gêneros.

Conforme argumenta Bruner (2000, p. 185), a linguagem literária tem como função tornar estranho *o-demasiado-familiar*. Tal estranhamento proporcionado pela literatura constitui uma expressão da existência humana, no mundo, perpassando os sentimentos mais íntimos, até mesmo as dores e as mágoas, transformando-os em experiências que atravessam o tempo.

Esses encontros humanos através do tempo são narrados pela escritora dinamarquesa Karen Blixen, cujo pseudônimo era Isak Dinesen, que escreveu em uma de suas anedotas do destino: “todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma história ou narrar uma história a respeito delas” (ARENDR, 2011, p. 323). Tal pensamento foi uma fonte de inspiração para Hannah Arendt ao longo de sua obra, encontrado na epígrafe do capítulo sobre a ação em “A condição humana” e também no ensaio “Verdade e política”, no livro “Entre passado e futuro”. Segundo complementa Arendt, contar histórias não diz apenas sobre mágoas, mas também sobre outros sentimentos como a alegria e a felicidade que podem se tornar significativos para os seres humanos, na medida em que podemos contá-los em forma de histórias.

Acerca deste sentimento, pode-se observar a singular biografia que Arendt escreveu sobre Rahel Varnhagen (1771 – 1833), ainda na década de 30, momento em que vivia o período de ascensão do nazismo na Alemanha. Ao contar a história de Rahel Varnhagen, Arendt parece

² “Oratura” é um conceito introduzido pelo linguista ugandense, Pio Zirimu, para se referir a textos orais na tradição dos povos africanos (SCHIPPER, 2006, p. 12).

antecipar a reflexão sobre como é possível, por meio do ato de contar uma estória, tornar suportável a existência em um lugar de hostilidade às pessoas de origem judaica. Além de contar a história de Rahel, naqueles tempos sombrios, Arendt também escrevia poesias, conforme observam Odílio Aguiar e Rosiane Mariano (2013, p. 2013): “Sem a poesia, a sobrevivência espiritual da humanidade, a compreensão e a reconciliação com as dores e as atrocidades provenientes dos acontecimentos extremos de violência transcorridos no século XX, ficariam comprometidas”.

O livro “Rahel Varnhagen — A vida de uma judia alemã na época do Romantismo”, só alcançou publicação na década de 1950, vinte e cinco anos após Arendt ter fugido do regime nazista. Arendt diz que seu objetivo e interesse foi “narrar a história da vida de Rahel como ela própria poderia ter feito” (ARENDR,1994, p. 11), encontrando nas cartas de Rahel o relato da estória de uma pessoa que buscou se expressar para a si mesma e a seus amigos correspondentes, como uma tentativa de se tornar dona do próprio destino.

Neste livro, Arendt conta a estória de uma mulher judia que viveu numa época que assimilava culturalmente os judeus, no entanto, discriminava aqueles que mantinham suas tradições. Rahel foi assimilada ao se casar com August Varnhagen e batizada com o novo nome Antonie Friederike Varnhagen, porém sempre entrou em conflito consigo mesma. Embora judia assimilada, reconhecer-se enquanto judia, para sua estória de vida, era fundamental na afirmação de sua existência no mundo. Arendt cita uma carta de Rahel: “A coisa que por toda minha vida pareceu-me a maior vergonha, a miséria e o infortúnio mais amargos – ter nascido judia –, desta eu não devo agora por nenhum motivo desejar ter sido privada” (ARENDR, 1994, p. 15).

Em um mundo pouco acolhedor no período romântico, que assimilava para apagar as tradições, e do início do nazismo na Alemanha, que manifestava inimizade às pessoas de origem diferente, em especial, os judeus, tanto para Rahel, quanto para própria Hannah, não se podia renunciar ao pensar. Ao que parece, para Arendt, a estória de Rahel tem o sentido de dizer que “o pensar funciona como um tipo esclarecido de magia que pode substituir, evocar e predizer a experiência, o mundo, as pessoas e a sociedade” (ARENDR, 1994, p. 19).

Com essa abordagem, observa-se que Arendt apresenta em alguns escritos, com muita sutileza, uma percepção própria sobre o ato de contar as experiências sobre o mundo, as pessoas e a sociedade. A autora também apresenta um modo particular de perceber a história (*history*:

conjunto de eventos do passado, relativos à historiografia), a partir do sentido da estória (*story*). Na obra de Arendt, em parte escrita em inglês, percebe-se que a autora apropria-se da palavra *story* para privilegiar um sentido para seu ato de narrar, através do qual tenciona compreender as vastas experiências humanas sobre o mundo. Para Arendt (2011, p.121):

A história — baseada na suposição manifesta de que, não importa quão acidentais as ações isoladas possam parecer no presente e em sua singularidade, elas conduzem inevitavelmente a uma sequência de eventos que formam uma estória que pode ser expressa através de uma narrativa [...] — tornou-se a grande dimensão na qual os homens se “reconciliam” com a realidade.

Não se trata de uma mera distinção ortográfica para as palavras estória e história. Essas palavras possuem uma qualidade desveladora em um pano de fundo histórico (ARENDR, 2010, p. 145). Com isso, torna-se pertinente refletir sobre a significação da “estória” nos escritos de Arendt. No seu ensaio “O Conceito de história — antigo e moderno”, Arendt chama a atenção para o ato de contar estórias que vem se perdendo na modernidade. Conforme Arendt (2011, p. 89): “Na época moderna a História emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não mais compôs-se dos feitos e sofrimentos dos homens, e não mais contou estórias de eventos que afetaram a vida dos homens”.

Nesse sentido, pensar por estórias, revela a singularidade humana no mundo, através de narrativas cujas experiências e acontecimentos, ao longo do tempo humano, não se estabelecem por fronteiras espaciais, mas fazem parte do repertório plural dos homens, que pode ser continuamente recontadas. As estórias ganham o sentido humano na boca dos contadores que tecem os laços fraternos entre as gerações, preservando a memória e a existência de um mundo antigo, compartilhado entre os seres humanos.

Em 1962, o vocábulo “estórias” foi retomado na narrativa literária de Guimarães Rosa, em seu livro “Primeiras estórias”, embora o autor já tivesse utilizado o termo em livros anteriores, como “Corpo de Baile” e “Grande Sertão: Veredas”, ambos publicados em 1956. Guimarães Rosa optou por grafar sua narrativa em estórias, a fim de conservar a memória da língua, não como simples neologismo, mas como estória que nasce da singularidade dos homens comuns. Segundo interpreta Paulo Rónai, no ensaio “Vastos espaços” sobre o livro “Primeiras estórias” de Rosa: “[...] a estória. Esse neologismo de sabor popular, adotado por um número crescente de ficcionistas e críticos, embora ainda não registrado pelos dicionaristas, destina-se a absorver um dos significados de história” (RÓNAI, 2005, p. 4).

Ao absorver significados para a história, as histórias contadas por Rosa trazem aos leitores outras formas de pensar o passado, experiências humanas de um mundo comum, na poesia do sertão brasileiro. Em correspondência ao seu tradutor italiano, Edoardo Bizzarri, Guimarães Rosa relata que escreveu as histórias que lhe foram contadas pelas pessoas do sertão: “Você sabe, eu escutei, mesmo no sertão essa prodigiosa história contada pelo velho Camilo. Naturalmente, alterei as coisas” (ROSA, 2003, p. 59).

A utilização da palavra história não é mero acaso, tem a ver com a escrita de Arendt, uma estilística que se propõe, em certa medida, também a contar histórias. Hannah Arendt, conta uma história, ao seu modo, obviamente, mesmo quando se aproxima de temas políticos na história, como as revoluções, organizações do Estado e de direitos, ou temas políticos e filosóficos como a justiça, liberdade e amizade. Segundo Arendt: “A ação só se revela plenamente para o contador da história [*storyteller*], ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes [...] o contador de história que percebe e ‘faz’ a história” (ARENDR, 2016a, p. 238).

O olhar de contadora de histórias está presente em Hannah Arendt, quando busca em relação às revoluções modernas contar as histórias do “tesouro perdido”, ou das experiências dos conselhos populares, ou a liberdade prefigurada no encontro de amigos que almejavam um objetivo comum, frente às ruínas de um mundo que sobreviveu aos regimes totalitários (ARENDR, 2011, p. 31).

No artigo “Hannah Arendt’s Storytelling”, Elizabeth Young-Bruehl (1977, p. 184, *tradução nossa*) diz que Arendt “contava histórias sobre como as pessoas aparecem e se movimentam no mundo, com facilidade ou inquietudes, sobre suas palavras e seus atos” ([...] *told tales about how people appear and move about in the world, easily or uneasily, about their words and their deeds*). Arendt, entre a reflexão política e filosófica, foi uma Sherazade do pensamento, que irrompeu a noite totalitária de verdades absolutas para nos contar “as mil e uma” histórias de um mundo humano.

O exercício do pensamento de Arendt buscou encontrar outras formas de compreender os acontecimentos dos governos totalitários, a perda da autoridade do passado e a tradição fragmentada. Segundo aponta Aguiar (2001), Arendt encontra um modo de pensar que se caracteriza como “narracional” para tentar compreender o mundo, em sua caótica contingência, pois, diante do totalitarismo, nada mais estava em consonância com os conceitos da tradição.

Nesse sentido, Arendt tornou-se uma *storyteller* do mundo contemporâneo (AGUIAR, 2001, p. 2018) com habilidade de compreender as experiências humanas, na arte, na literatura, na poesia e todas outras expressões do pensamento para chamar a atenção de que os assuntos humanos, em seus atos e palavras, são frágeis e carecem do narrar para que o exercício do pensamento permaneça presente. Para Aguiar (2001, p. 219):

O pensamento “narracional” é o meio que o pensador encontra para lidar com os eventos quando os cânones da historiografia, da metafísica e do pensamento político perderam a capacidade de iluminar o que está acontecendo. Na ausência de padrões confiáveis, passa-se a invocar as próprias experiências como base de análise. Poderíamos dizer que Arendt desenvolve uma concepção de filosofia como *storytelling*, a habilidade de reter as experiências. Essa abertura do pensamento para experiência é que está na ideia de um “pensar apaixonado”, no qual a vida do espírito deita suas realizações mais importantes, não se dedicando às questões últimas, metafísicas, como nos antigos, mas no desinteressado prazer de julgar os acontecimentos. Nesse aspecto, o filósofo não está na companhia dos deuses, mas segue um percurso amplamente trilhado pelos historiadores, poetas e narradores.

Representar o passado, narrando as experiências humanas na memória, reconstituídas pela imaginação, não significa apenas compreender os acontecimentos do presente, mas também iluminar o passado, que se encontra sempre sob o risco do esquecimento.

Nessa vertente, lembra André Duarte (2000, p. 270), que a experiência trazida na obra de Arendt tem implicações poéticas por um modo particular de narração do passado, em que o narrador de histórias (*storyteller*) possui uma função política, seja ele romancista ou historiador, provocadora de uma catarse, que libere os seres humanos para a ação e para o juízo.

Na obra “Entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2011), pode-se perceber o pensamento “narracional” de Arendt, por exemplo, na sua leitura da “Odisseia” de Homero (2014), na qual a autora demonstra um modo peculiar de compreender as experiências humanas por meio da relação entre a história e a poesia. A poesia é retratada não apenas como expressão da sensibilidade humana, mas como exercício do pensamento para a compreensão da “história como uma categoria da existência humana” (ARENDR, 2011, p. 74). A poesia, transmitida de geração para geração, guarda a memória histórica de um mundo comum antes mesmo que a palavra escrita: conta-se da existência de poetas, que percorriam toda a antiga Grécia, cantando a memória comum dos feitos humanos através da poesia. Era na voz dos “aedos”, entre os quais Homero, o mais célebre no mundo grego, que a poesia se tornava uma ação educativa, a *paideia*, na formação do homem grego (JAEGER, 2010, p. 61).

A partir da “Odisseia” (2014), poema épico que conserva a memória, narrada de geração para geração na Grécia, Arendt analisa o momento em que Odisseu chega à ilha dos feácios e escuta sua própria história de vida, com aventuras e desventuras, sendo narrada nos versos cantados na lira do “aedo” Demódoco (Canto VIII, 519-520): “Isso o cantor bem famoso cantava; e Odisseu derretia-se, e lágrimas molhavam, sob as pálpebras, a face” (HOMERO, 2014, p. 213). Tal canto em que Odisseu se emociona ao ouvir a sua história de vida é paradigmático, segundo Arendt (2011, p. 74), tanto para a história quanto para a poesia, pois nas mãos do poeta e do historiador perdura a recordação, encontrada seja na voz, que relata as ações e feitos, da palavra cantada dos “aedos”, seja na palavra escrita do historiador. Sob essa perspectiva, Arendt estabelece um diálogo com a “Poética” de Aristóteles, uma das primeiras reflexões sobre a relação entre a história e a poesia. Na seção IX da “Poética”, diz Aristóteles (1973, p. 451):

[...] não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postos em verso as obras de Heródoto, e nem por isso em verso o que eram em prosa) — diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder (1451b).

O poeta Homero e o historiador Heródoto, cada um à sua maneira, tentam dar conta da memória das ações e feitos humanos, eles foram narradores de experiências humanas grandiosas, no caso da poesia a representação do que poderia acontecer; já na história, por uma ordem do que aconteceu.

A poesia não está adstrita ao fato, o realmente acontecido; não carece de o recontar tal qual sucedido, pois ao poeta existem outras expressões e sentidos humanos em seu olhar sobre o mundo. A matéria dos poetas, segundo Arendt (2011, p. 75): “consistia na fama imortal que os poetas podiam conferir à palavra e aos feitos, de modo a fazê-los perdurar não somente além do fútil momento do discurso e da ação, mas até mesmo da vida mortal do seu agente”.

Na “Odisseia” de Homero (2014), Odisseu reencontra as lembranças do passado quando escuta sua história na voz do poeta Demódoco. Ante as recordações, entre mágoas e aventuras por experiências sucedidas, Odisseu recobra um sentido humanamente possível de pertencimento ao mundo. Sob a voz do poeta, Odisseu — o ouvinte, ator e sofredor de uma história, pode assim fazer uma “reconciliação com a realidade” (ARENDR, 2011, p. 74). Ao ouvir sua história, Odisseu pode reencontrar-se tanto em suas ações, feitos e nos sentimentos contidos no seu coração, quanto no seu caminho para Penélope e Telêmaco, a sua Ítaca.

Assim como Odisseu, as gerações humanas, entre lágrimas de recordações, com pesares e felicidades, agem sobre o mundo e são protagonistas, sofredoras e ouvintes de sua própria estória. Cabe a cada geração ser a contadora de estórias para as próximas gerações, a fim de que estas também possam compreender, pensar e agir, transmitindo saberes e conhecimentos de um mundo comum.

As estórias podem ser registradas em documentos ou talhadas em monumentos, apreciadas em obras de arte ou instrumentalizadas em objetos de uso, reificadas em diversos materiais. As estórias em sua realidade viva “falam-nos de seus sujeitos” (ARENDR, 2016a, p.228). Com relação a esse aspecto, lembra Arendt:

Que toda a vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma estória com começo e fim é uma condição pré-política e pré-histórica da história [*history*], a grande estória sem começo nem fim. Mas a razão pela qual cada vida humana conta sua estória e pela qual a história se torna finalmente o livro de estórias [*storybook*] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem quaisquer autores tangíveis, é que ambas resultam da ação (ARENDR, 2016a, p. 228).

Desse modo, assim como os poetas cantaram a estória dos feitos heroicos de Odisseu, o contador de estórias pretende compreender o passado narrando aquilo que é precioso, trazendo “tesouros perdidos”, momentos significativos; o historiador, também como contador de estórias, pode buscar outras formas de iluminar o passado a fim de pensar sobre ele.

A estória transmite acontecimentos extraordinários, quando contados criam um envolvimento entre as gerações, a partir da experiência e dos sentimentos. Esta é uma maneira pela qual, ao longo da existência humana, cada geração pode vir a falar por si mesma e aparecer no mundo de modo singular, seja através da boca ou das páginas do contador de estórias, pois “embora sua estória tenha um começo e um fim, ela ocorre dentro de um quadro maior, a própria história. E a história é uma estória que tem muitos começos, mas nenhum fim” (ARENDR, 2006, p.50).

Karen Blixen, uma das personagens do livro “Homens em tempos sombrios” de Arendt, aparece como contadora de estórias. Diz Blixen (1984, p. 09, tradução nossa): “Eu, sou uma contadora de histórias e nada mais. É a própria história que me interessa, e a maneira de contá-la” (*I, I am a storyteller and nothing else. What interests me is the story and the way to tell it*).

Além de desvelar a estranheza do que é demasiado-familiar, o contador de estórias escolhe os caminhos através dos quais contará uma estória. Segundo Bruner (2000, p. 185), a construção

narrativa da realidade é provocada pelo contador de história inovador, que se torna uma poderosa figura cultural, na condição de que as suas histórias se desprendam dos cânones convencionais da narrativa e nos introduzam a ver o que nunca antes foi notado.

Ademais, Arendt lembra que com o fim da tradição, uma das formas de encontrar e ressignificar o passado encontra-se nas mãos de contadores de estórias: “o fio da tradição está rompido, temos de descobrir o passado por nós mesmo — isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (ARENDR, 2011, p. 256). Ao descobrir os grandes autores na literatura, mesmo sem o auxílio de nenhuma tradição, pode-se reencontrar o passado com as estórias de experiências humanas.

Arendt cita uma diversidade de escritores, contadores de estórias, que mesmo sob os escombros e ruínas da tradição, conseguiram escapar e encontrar um caminho próprio. Dentre eles, pode-se destacar: Karen Blixen, Franz Kafka, Rainer Maria Rilke, Marcel Proust, entre outros. De maneira análoga, em língua portuguesa, esse resgate do passado sob entulhos está presente na obra de alguns autores, dos quais destacam-se: a voz dos invisíveis em Lima Barreto; a riqueza poética de Cecília Meireles e Ferreira Gullar; a criação de uma linguagem plural de Guimarães Rosa; na voz da memória de além-mar de autores como Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa e José Craveirinha.

Nessa perspectiva de Arendt sobre os contadores de estórias, é possível estabelecer um diálogo com a obra de Guimarães Rosa: aquele que escreveu como se estivesse narrando oralmente uma estória, transformando a palavra em uma linguagem enigmática da natureza, metamorfoseando a língua, que quando grafada no papel, cultivava a proximidade da oralidade dos seres do sertão (pessoas, animais e pedras), semelhante à expressão dos antigos que contavam as estórias ao pé de uma fogueira.

Acerca dos gestos da linguagem de Guimarães Rosa, Haroldo de Campos (1992) analisou a metamorfose das línguas, uma relação entre o tupi ou *nheengatu*, o português e as línguas de origem africana no Brasil. Rosa metamorfoseia essas línguas, personificando-as na transformação do homem em onça, no conto “Meu Tio o Iauaretê”. Conforme Campos (1992, p. 58): “[...] sua revolução da palavra, consegue dela fazer um problema novo, autônomo, alimentado em latências e possibilidades peculiares à nossa língua, das quais tira um riquíssimo manancial de efeitos”.

Nessa percepção, ao se tornar um contador de histórias, o escritor inova não apenas quando explora toda a capacidade de realização de significados com a língua, mas também na construção narrativa no mundo, lugar onde as experiências humanas se movem no tempo. O contador tem o cuidado de desvelar em cada palavra as experiências e os afetos, que estão vivos na linguagem do cotidiano das pessoas presentes, ultrapassando as fronteiras, assim, sua palavra torna-se universal. Cada contador de história cria o particular para pensarmos e imaginarmos o mundo que compartilhamos, afinal “O sertão é do tamanho do mundo” (ROSA, 2001, p. 89).

Neste mundo, a paixão, o amor, a vida e a morte ganham contornos de valores universais nas palavras dos contadores de história. Quando os escritores nos contam uma “história inventada, e não um caso acontecido” (ROSA, 1999, p. 359), o tempo e a verdade assumem um modo próprio. Ao analisar a obra de Hannah Arendt, Olgária Matos (2001, p. 91) lembra que “o pensamento narracional não reduz situações complexas a conceitos, significando suas vozes, mas reconstitui, pela imaginação seus significados”. Observa-se, como exemplo, a história “A hora e a vez de Augusto Matraga”, contada por Guimarães Rosa: “E assim se passaram pelo menos seis anos ou seis anos e meio, direitinho desse jeito, sem tirar nem pôr, sem mentira nenhuma” (1999, p. 359).

Nas histórias não está em jogo a verdade ou a mentira, mas aquilo que é humanamente possível. O sentido humano está presente nas palavras dos contadores de histórias, estas valem por si mesmas, não requerem explicações de veracidade, pois se aproximam das experiências e afetos. As histórias aparecerem no mundo comum, podendo ser interpretadas e repensadas pela imaginação das novas gerações que as escutam.

Grandes histórias podem fazer pensar acerca das ações humanas. “Hamlet” de Shakespeare, uma tragédia moderna, traz um dilema existencial do personagem, o príncipe Hamlet, que remete ao interstício da decisão frente à revelação das circunstâncias da morte do rei, seu pai, para o pensar acerca das ações humanas entre o “Ser ou não ser” (SHAKESPEARE, 1981).

Na ação da tragédia shakespeariana, levada ao limite com resultados imprevistos pelo personagem, a violência e a morte rondam os espíritos dos homens. Então, no leito de morte, Hamlet pede para seu amigo Horácio que conte sua história para o mundo: “Horácio, se você me ama, não morra ainda. Fique neste mundo sem coração por tempo suficiente para contar minha história” (*If you love me, Horatio, don't go to Heaven yet. Stay in this heartless world long enough to tell my story*) (SHAKESPEARE, 2006, p. 46).

Outra estória que reflete a importância do narrar é o romance “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa. O autor criou com imaginação a memória de um sertanejo, personagem Riobaldo, ora jagunço, ora professor, o qual conta a sua estória de experiências vividas para compreender se há algum sentido em um mundo caracterizado pela ambiguidade das coisas e sentimentos humanos. Nesta estória, o sertão é do tamanho do mundo; está simbolizada por diversos planos de ambiguidades e de fusão dos contrários, representados tanto no desejo de amar Diadorim, a mulher-homem, quanto no conflito existencial do par Deus e o Diabo, entre o estilo erudito e popular, arcaico e moderno. Este é um mundo “que nos suspende entre o ser e o não ser para nos sugerir formas mais ricas de integração do ser” (CANDIDO, 2000, p. 134).

Com efeito, essas estórias constituem uma poética do mundo compartilhado entre as gerações, contam sobre personagens em um interstício existencial e revelam um mundo em ambiguidade, isto é, um mundo sempre a se fazer. O “bardo”, no budismo tibetano, constitui o estágio intermediário entre a morte e o renascimento, simbolizando o “espaço entre”, uma terceira margem, onde se conta uma estória. *Rio-bardo* conta um mundo que corre como um *rio* em devir e transmite em altos *brados* um mundo reclamando ser ouvido, pois mesmo distantes de suas margens, o grito das águas chega, a fim de apontar que sempre há uma disposição para a travessia daqueles abertos a ouvir. As estórias são a voz do mundo, assim conta Riobaldo, o bardo do sertão, narrador que ocupa o “espaço entre”, capaz de contar uma estória: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 80).

No artigo “A outra margem da narrativa: Hannah Arendt e João Guimarães Rosa”, Heloisa Maria Murgel Starling (2001) destaca essa relação entre o processo narrativo de Arendt e de Guimarães Rosa:

Na tentativa de caminhar para trás no tempo e chamar de volta ao coração ‘o desamargado dos sonhos’ própria a cada narrador, história, mito e poesia [...] registram embricamentos possíveis entre as fronteiras do histórico e do literário, ainda produzem as condições para um esforço retrospectivo da imaginação criativa, baseada no trabalho da memória, que tem o mundo como horizonte, as imagens como técnica de deciframento e a linguagem como mediação. Nos termos definidos pelo jagunço Riobaldo Tatarana, essa tentativa de preservar a matéria de onde são feitas todas as histórias, deixando falar a memória quando tudo o mais parece ter emudecido era, na verdade, seu principal compromisso para com o mundo, ainda que velho, repassado de melancolia, praticamente já se tenha retirado dele Starling (2001, p. 253).

Ao contar estórias, afiança-se um território constituído por memórias em que os seres humanos de diversas gerações se movem e podem criar laços não somente entre eles, mas também com o mundo do presente, espaço de constantes experiências, acontecimentos e afetos que são compartilhados. Arendt lembra grandes estórias que encantam os homens, nas quais poetas e bardos os ajudavam a atingir a imortalidade: “isto porque a estória das coisas feitas sobreviveu aos atos e o que foi dito torna-se imortal se for bem dito (...). Os bardos, à maneira de Homero, endireitavam a estória com palavras mágicas para encantar os homens para sempre” (ARENDR, 2016b, p. 152).

As estórias conservam a memória, fazem-se presentes no exercício do imaginar aos homens; quando contadas e recontadas, trazem à lembrança experiências vivas do passado, criadoras de uma promessa de aliança entre as gerações. Afinal, “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 2016a, p. 62).

Nessa perspectiva, as estórias também são contadas com poesia, ganham sua profundidade, cujos ritmos das palavras encontram um sabor que ao serem versejadas podem ser facilmente contadas e cantadas de boca em boca, sobrevivendo na memória do mundo humano,

A poesia, cujo material é a linguagem, talvez seja a mais humana e a menos mundana das artes, aquela cujo o produto final permanece mais próximo do pensamento que o inspirou. A durabilidade de um poema é produzida por meio da condensação, de modo que é como se a linguagem falada com extrema densidade concentração fosse poética por si mesma (ARENDR, 2016a, p. 211).

A expressão humana com a poesia é a ressonância da memória de uma lembrança viva, criadora do envolvimento que comove o sentimento e perturba o espírito humano, o qual com palavras pode vir a exercer uma “transfiguração, uma verdadeira metamorfose” (ARENDR, 2016a, p. 209). Segundo Arendt (2016a, p. 210), ao interpretar um poema de Rilke: a poesia afeta os homens invertendo o curso lógico das coisas, pode fazer o pó, as cinzas, irromper em chamas.

Com esse sentimento que a poesia afeta, Arendt conta que durante o seu refúgio na França, o governo francês decidiu colocar os refugiados alemães em um campo de concentração, entre os quais estava Walter Benjamin, que na primavera de 1939 havia trazido na lembrança um poema de Bertold Brecht: “Que a suave água em movimento com o tempo vence a pedra poderosa/Você compreende, os duros são derrotados” (ARENDR, 2015, p. 266).

Estes versos surgiram quase como um boato, rapidamente espalharam-se de boca em boca, trazendo boas novas, palavras que foram “fonte de consolo, paciência e resistência”, naquele lugar onde mais se precisava de sabedoria (ARENDDT, 2015, p. 266).

Assim como o poema de Brecht guarda a memória e a resistência, de igual maneira, o exercício do dizer feito por Benjamin também tornou-se um dos modos mais importantes de lutar contra o esquecimento de um mundo plural. Com as palavras dos contadores de estórias que contam e recontam ao seu modo singular a memória de gerações anteriores, tem-se a durabilidade na lembrança da humanidade. Neste sentido, observa Arendt (2016 a, p. 117),

Sem a lembrança e sem a reificação de que a lembrança necessita para sua realização — e que realmente a tornam, como afirmavam os gregos, a mãe de todas as artes —, as atividades vivas da ação, do discurso e do pensamento perderiam sua realidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido.

Embora com a tradição rompida, a narrativa e a poesia dos contadores de estórias constituem-se enquanto possibilidades de manter vivos os feitos, o discurso e as ideias, os assuntos humanos de gerações do passado. A existência humana, mesmo sob a ameaça de desaparecer diante do totalitarismo, ainda pode ser conservada na memória.

Nesse sentido, argumenta Arendt (2016 a, p. 117): “todo o mundo factual dos assuntos humanos depende, primeiro, da presença de outros que tenham visto e ouvido e que lembrarão, e, em segundo lugar, da transformação do intangível na tangibilidade das coisas”.

As estórias rasgam as dimensões do tempo e espaço para criar raízes, ao ligar as gerações em laços de amizade. Encontrar essa raiz é ouvir a voz do passado, em estórias, a fim de assegurar a singularidade de cada ser humano, pertencente a uma geração e responsável pela preservação de um mundo comum.

2.2 DEITAR RAÍZES

É preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela
(BENJAMIN, 2014, p. 244)

No caminho entre o pensamento e a ação, os seres humanos podem deitar suas raízes e tomar um lugar no mundo em que chegam como estranhos (ARENDDT, 2004, p. 166). A metáfora de deitar raízes, utilizada por Hannah Arendt, parece ser reveladora, na singular presença que cada ser humano possui no mundo comum, ao criar um laço de pertencimento. Assim, pensar a tradição, a partir do modo como os seres humanos inserem-se no mundo, uma cultura anterior, é pensar o momento em que se decide abraçar esse mundo com um passado plural em experiências, ou simplesmente se o relega ao esquecimento.

No conto, “O mergulhador”, Karen Blixen nos conta a estória da vida do jovem Saufe, estudante de teologia, muito talentoso, puro de coração, que sonhava com os anjos, seres que se movem entre os salões divinos e terrenos. Imaginando que as aves, criaturas aladas como os anjos, podem deles se aproximar, Saufe empreende suas forças para construir um par de asas e assim poder se comunicar com os anjos e compreender também os mistérios da existência humana e do divino. A cidade, mesmo descrente ante a aspiração do jovem, considera a sua ideia perigosa. As autoridades políticas e religiosas locais aproveitam da pureza de coração do jovem Saufe para o enganar. Triste e desencantado, o jovem abandona a sua cidade.

Muitos anos depois, um outro jovem, poeta aspirante na arte de contador de estórias, deseja encantar o mundo e torná-lo mais sábio. Ele viaja para uma aldeia de pescadores de pérolas, a fim de ouvir as aventuras daqueles homens humildes e simples que mergulham até o fundo do mar. Lá, o jovem poeta espera encontrar estórias e se apropriar delas com a sua singularidade para assim poder contá-las. Então, o jovem contador de estórias encontra um pescador que tinha uma reputação demoníaca, embora fosse um homem de paz. Esse pescador, a cada mergulho, trazia as melhores pérolas. O jovem poeta, a fim de se aproximar do pescador, esquadrinha na memória a estória de Saufe e a conta para ele. Naquele instante, a estória de Saufe despertou no pescador memórias que fizeram lembrar dos seus segredos mais profundos, que ele um dia fora aquele jovem de coração puro, o próprio Saufe. Mesmo ante ao desencanto do mundo, o outrora jovem de coração puro Saufe, ao se tornar um pescador de pérolas, parece ter se aproximado dos anjos, para colher os tesouros divinos que gerações mortais cristalizaram na memória.

Nessa estória, Blixen (1986, p. 47) conta que: “As pérolas são feitas de mistérios e aventura; se você acompanhar a trajetória de uma única pérola isso lhe dará material para uma centena de histórias. As pérolas são como contos do poeta”. O contador de estórias é como um pescador de pérolas que mergulha fundo na profundidade da tradição de um mundo comum, mesmo em ruínas, para tentar escutar as vozes das “pérolas”, as estórias. O pescador, sem escafandro e de corpo nu, luta contra a força da natureza de um mar bravio, que pode o levar às margens do esquecimento. Ele mergulha para trazer à superfície os tesouros de um mar profundo, deitando suas raízes com as experiências de liberdade, paixões e os mais vastos sentimentos humanos cristalizados.

A compreensão de um mundo antigo, onde o passado reúne a complexidade de acontecimentos, direciona o olhar dos seres humanos para avaliar e interpretar experiências sucedidas. Esse olhar humano sobre o passado, identifica-se com aqueles que agiram e pensaram esse mundo compartilhado. É ao abraçar a tradição que se cria um sentimento de pertencimento e de vínculo com as gerações que por aqui estiveram.

A essência da tradição está nas experiências que atravessam o tempo, tornando viva a presença humana no mundo. Para Arendt (2011, p. 53) a tradição é “o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência”.

Ao mergulhar no passado, para compreender essa cadeia que ligou as gerações, Arendt se desafia a pensar a tradição. Com o desenvolvimento dos regimes totalitários, no século XX, Arendt fez um mergulho para pensar a perda da tradição, afinal se tornou necessário pensar uma outra relação com o passado, pois mesmo a “perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente a perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa” (ARENDR, 2011, p. 130).

Arendt propõe mergulhar profundamente no passado para que não se venha a esquecer, afinal o “passado se abre a nós com inesperada novidade e [é como se o passado] nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (ARENDR, 2011, p. 130).

Aquele que se propõe a mergulhar no seu movimento de descida, na imensidão azul do oceano, pode encontrar fragmentos de tesouros esquecidos, as narrativas. Ao mergulhar no passado de

uma tradição em ruínas, a autora encontrou fragmentos que para ela constituíram uma contundente influência formativa para a tradição da civilização ocidental.

Arendt criou uma “política da narrativa” (MATOS, 2001, p.91), na qual buscou compreender e narrar a experiência de liberdade e ação. Sua fonte originária de inspiração foram as ideias e princípios democráticos na *pólis* ateniense, “o espaço dos atos livres e das palavras vivas dos homens, capaz de conferir esplendor à vida” (ARENDR, 2014, p. 351); a experiência da “coisa pública” dos romanos; a concepção do rigor do pensar, a partir de experiências da filosofia antiga entre Sócrates a Santo Agostinho; as relações entre o homem e o mundo com o modo narrar histórias nas epopeias homéricas; a tentativa de compreender os reflexos da crise sobre o modo de agir e pensar do homem na modernidade; as metáforas literárias; assim como as experiências políticas das revoluções.

Com o ineditismo do regime totalitário sobre um mundo já em crise “rompeu-se o fio da tradição” (ARENDR, 2011, p. 40). A tradição foi diluída até mesmo no julgamento de crimes, que não mais podiam ser julgados por padrões morais tradicionais, pois não encontravam tipificação própria no quadro de referência legal para serem julgados. No livro “Eichmann em Jerusalém” (ARENDR, 2016d, p. 284), após descrever um imbróglio jurídico acerca da jurisdição do criminoso nazista, Hannah Arendt observa que a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio, tipificação penal que não existia até aquele momento, decorrente do terror do regime nazista.

A respeito da questão do fim da tradição, Arendt nos provoca a pensar outras formas de tratar o passado. O passado tem sempre algo a revelar a cada nova geração, imersas no mundo comum.

O esforço de pensar o passado surge como um apelo às novas gerações, que se inserem na lacuna entre o passado e o futuro. Essa posição no tempo é representada na metáfora que Hannah Arendt explora no texto de Franz Kafka (1943, p. 33):

Ele tem dois adversários: o primeiro combate-o por trás, da Origem; o outro barra-lhe o caminho para a frente. Ele luta contra os dois. Para dizer a verdade, o primeiro, propulsando-o, ajuda-o contra o outro, e, do mesmo modo, o outro, repelindo-o, ajuda-o contra o primeiro. Mas isto só em teoria. Pois não há só os dois adversários: existe também ele próprio — e quem conhece as próprias intenções? É o seu sonho que num momento inesperado — e deveria ser uma noite, tão escura como nunca houve igual — abandona o campo de batalha, elevado que foi, graças à sua experiência na luta, à condição de juiz dos dois adversários.

A parábola kafkiana representa um permanente conflito no tempo. Segundo Hannah Arendt (2011, p. 36), o presente está jogado entre o passado e o futuro. As gerações de seres mortais estão nesse embate temporal, entre as forças do passado, reveladoras de estórias ainda não esquecidas e a força do futuro, contingente em trajetórias de incertezas.

O passado, na parábola, não retém o homem presente em posição de estagnação. A força do passado empurra uma geração para frente, enquanto o futuro, em direção oposta, tem como potência impelir de volta ao passado.

Conforme Arendt (2011, p.37): “do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e futuro, o tempo não é contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto onde ‘Ele’ está”. Essa é a lacuna em que se situa a geração presente, segundo Beatriz Porcel (2011, p.54):

Arendt acredita que o homem encontra seu lugar próprio ao colocar-se no intervalo entre o passado e o futuro — o próprio pensamento é uma lacuna entre o passado e futuro; e guardar o passado é uma condição do próprio pensamento. O pensamento é colocado em relação com as recordações e a narração: as recordações são um modo de pensar fundamental e retêm a capacidade de narrar para preservar a pequena ilha nascente da liberdade.

Na tensão entre o passado e o futuro, as gerações buscam encontrar e selecionar experiências humanas narráveis, essa transmissão, dada na arte de contar estórias, revela possibilidades de expressar e exercitar o pensamento. Porém, atualmente, com a perda dos fios da tradição, os homens aproximam-se cada vez mais do esquecimento da existência de um mundo comum. Na configuração de um mundo sem raízes e sem certezas, escreve Arendt (2011, p. 131):

Sem a tradição firmemente ancorada — e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás —, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e tal olvido — pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder — significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

A responsabilidade que as gerações mais velhas possuem em contar estórias constitui um espaço de dignidade, uma consciência do valor da sua afetividade com o mundo e da experiência de gerações anteriores. Neste sentido, a dignidade surge como um modo de agir contra o esquecimento, a fim de recordar e preservar a memória comum, elemento essencial

para o contador de estórias.

A palavra ganha movimento na relação entre as gerações. As estórias são um modo humano para compreender o discurso e a ação que se entrecruzam no mundo comum. Segundo expõe Arendt (2016a, p. 31), na tradição grega antiga:

[...] o discurso e a ação eram tidos como coevos e iguais, da mesma categoria e da mesma espécie; e isso originalmente significava não apenas que a maioria das ações políticas, na medida em que permanecem fora da esfera da violência, são realizadas por meio de palavras, mas também, mais fundamentalmente, que o ato de encontrar as palavras certas no momento certo [...], constitui uma ação.

Nessa perspectiva, o ato de contar estórias, que fala do passado diferente do discurso político, que se volta para o presente ou para o futuro da ação. Nesse sentido, as experiências do passado, quando narradas, podem vir a ser um exercício do pensamento, inspirando o novo e a liberdade. Arendt (2011, p. 201) observa:

A liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos, que podem ser vistos e em eventos que são comentados, lembrados e transformados em estórias antes de se incorporarem por fim ao grande livro da história humana.

A liberdade, tangível em palavras, transformada em estória, torna-se um exercício para o pensamento. A exemplo disso, o poema “Romanceiro da Inconfidência” (1989), de autoria de Cecília Meireles, poetizou a estória da Inconfidência Mineira, ocorrida em 1789. Os inconfidentes buscavam a emancipação política do jugo de Portugal. Eles foram estimulados por aspirações de liberdade, que chegavam com o vento da Revoluções sucedidas na América do Norte e na Europa. É importante lembrar que no século XVIII, assim como ocorria em Minas Gerais, também na Bahia, a ideia de liberdade como um princípio de ação atingiu as camadas mais populares, através da Revolta dos Alfaiates (Inconfidência da Bahia ou Conjuração Baiana) em 1798. A tentativa de sedição dos revolucionários mineiros e baianos era urgente para quebrar os grilhões da opressão que a metrópole portuguesa exercia sobre a vida política do povo brasileiro.

Os versos de Cecília Meireles (1989, p. 108) recriam poeticamente as aspirações dos inconfidentes mineiros para a liberdade: “*A liberdade, ainda que tarde, ouve-se, em redor de uma mesa*”. Lema revolucionário ainda cravado na bandeira viva do estado de Minas Gerais, sobre o profundo desejo humano contra a cobiça dos reis que querem tributos, “mas não se

encontram vassalos”. Em redor daquela mesa, ante uma “noite imensa”, os desejan-tes da liberdade, mesmo já réus de um Estado despótico, não cessaram os debates e continuavam discutindo os rumos da luta e do sentimento de liberdade.

A experiência da liberdade dos inconfidentes ainda pulsa no movimento daqueles que aspiram a “felicidade pública”, um tesouro a ser narrado às futuras gerações. Arendt desconhecia os acontecimentos históricos do Brasil, mas aquele espírito por liberdade fazia parte de uma geração, no século XVIII, que a autora descobriu e nomeou de “felicidade pública, que significa que quando o homem toma parte na vida pública abre para si uma dimensão de experiência humana que de outra forma lhe ficaria fechada e que, de certa maneira, constitui parte da felicidade completa” (ARENDR, 1999, p. 175).

Para Arendt, a liberdade e a felicidade pública, tangível em palavras, subsistem no campo da ação. Essa compreensão pode ser perfeitamente dialogada com o “Romance XXIV ou da Bandeira da Inconfidência”. Nas palavras de Cecília Meireles (1989, p. 108):

Liberdade — essa palavra
que o sonho humano alimenta:
que não há ninguém que explique,
e ninguém que não entenda!

Na voz poética de Cecília Meireles, a liberdade almejada pelos inconfidentes alcança a imortalidade. A experiência de liberdade, em Arendt, não é simplesmente dada por um livre arbítrio, nem se afigura tão-somente por uma explicação conceitual, conforme observa Carvalho (2013, p. 39) que os homens não nascem livres, mas nascem para a liberdade. A liberdade coincide com o início de algo novo, experiência que surge na convivência plural humana, quando as pessoas politicamente podem construir o espaço de inter-relações. Diz Arendt (2016b, p. 468):

A liberdade política distingue-se da liberdade filosófica por ser claramente uma qualidade do eu-posso, e não do eu-querer. Uma vez que é possuída pelo cidadão, e não pelo homem em geral, só pode se manifestar em comunidade, onde o relacionamento dos muitos que vivem juntos é, tanto no falar quanto no agir [...]. Em outras palavras, a liberdade política só é possível na esfera da pluralidade humana.

A liberdade desvela-se quando há um “Nós plural” (*plural We*) engajado em mudar nosso mundo (ARENDDT, 1978, p. 200)³. A ação, uma atividade diretamente exercida entre os seres humanos, é “o fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (2016a, p. 9), correspondendo à condição humana da pluralidade. Para Arendt (2016 a, p. 5): “Os homens no plural, isto é, os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos”.

O mundo comum, onde os seres humanos vivem juntos, compara Arendt (2016a, p. 64), é como “uma mesa [que] se interpõe entre os que se assentam ao seu redor”, que ao mesmo tempo nos separa e nos une. Semelhante à mesa explorada nos versos de Cecília Meireles (1989), na qual os inconfidentes, cada um com seu desejo e vontade, mas com um objetivo em comum, decidem com liberdade os rumos da revolução. Assim é a pluralidade humana no mundo, que possui um caráter paradoxal.

Conforme Arendt (2016a, p. 218): “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos”. Com a pluralidade há também a igualdade, escreve Arendt (2016a, p. 215):

Se os homens não fossem iguais, não poderiam compreender uns aos outros e o que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois [...] Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender.

Assim sendo, a pluralidade favorece a unicidade, “porque cada homem é único” (ARENDDT, 2016 a, p. 220), mas também reúne os homens ao redor da mesa, o mundo público. Segundo Arendt (2016 a, p. 222):

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

A experiência dos inconfidentes revela aquele que se é, pelas ações e palavras em um ato de liberdade. A experiência de liberdade pode ser inspirada tanto nos relatos dos acontecimentos

³ A edição brasileira não grafa o pronome “Nós” em maiúscula, como a edição americana, diz Arendt (1978, p. 200): “Action, in which a We is Always engaged in changing our common world”.

da história, quanto na temporalidade da poesia de Cecília Meireles. Essas narrativas contam um novo início, experiências de liberdade que aparecem em meio à pluralidade do mundo comum.

A liberdade constituída pela ação e pela palavra está interligada a uma compreensão grega sobre a política. Segundo Arendt (2014, p.59), para os gregos antigos, a experiência de liberdade deu-se na criação e conservação da *polis*. Entre os inconfidentes e os gregos, não há apenas uma distância histórica, distanciam-se também por serem únicos em suas ações e palavras. No entanto, por mais acidentais ou fortuitos que possam parecer os eventos singulares e suas causas, gregos e inconfidentes, unem-se no tempo, na aspiração pela liberdade, cujo resultado será sempre uma estória suficientemente coerente para ser contada (ARENDR, 2016a, p. 119).

A liberdade carece de ser narrada como uma forma de pensar as relações entre as gerações sobre o que fazer quando se está na companhia de outros. A estória dos inconfidentes é uma narrativa de um povo em busca de reconhecer o seu próprio valor, revelando uma experiência histórica da liberdade, que encontrou na durabilidade da poesia de Cecília Meireles uma ressonância para as futuras gerações. A liberdade, convertida em palavras pelo poeta, torna-se tangível, ganhando aparência no mundo. Quando as gerações futuras escutarem, elas poderão pensar e decidir com quem estabelecerão laços.

“O passado não abre sua porta” (MEIRELES, 1989, p. 42) de maneira simples aos olhos do presente: é necessário fôlego para mergulhar em sua profundidade. A ação livre dos inconfidentes desprende-se do tempo para ainda estremecer a vida nos dias de hoje. A poesia de Cecília Meireles sobre a Inconfidência Mineira afirma a dignidade daqueles sujeitos que exerceram sua pertença ao mundo com palavra e ação.

Com efeito, contar estórias insere na vida humana um constante esforço contra o esquecimento, no qual os novos podem se reconhecer e encontrar as portas do passado. A poesia do “Romanceiro da Inconfidência” cria raízes, assim as crianças e os jovens podem se tornar herdeiros de uma estória. Cada estória, quando narrada, transmite experiências oriundas de relações humanas estabelecidas como elo entre as gerações.

Contar estórias torna-se um aspecto fundante para a existência e permanência dos assuntos humanos no mundo comum. Conforme lembra Aguiar (2001, p. 218): “Contar a ‘estória’ é a única maneira da ação permanecer na memória dos homens e dos feitos e palavras humanas adquirirem dignidade por parte do pensamento”. Com a possibilidade de narrar, surge uma teia

de conexões na pluralidade humana que vincula as gerações. Sem a possibilidade de narrar, os laços humanos podem se desagregar, caindo no esquecimento, perdendo o sentido do mundo compartilhado. A esse respeito, em sua palestra intitulada “O perigo da história única”, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) argumenta: “As histórias também podem ser usadas para dar poder e para humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada”.

Sendo assim, a narrativa é uma expressão que viceja a experiência do compreender, de dizer quem se é, de conhecer a própria história, um solo comum. Defender a própria história é um modo de agir próprio do estatuto de liberdade no mundo. Sem a liberdade, palpável nas palavras transmitidas em histórias faladas e escutadas junto aos outros; sem a possibilidade de narrar histórias e comunicá-las; as gerações se individualizam, perdem o sentimento humano de amizade. Sem a narrativa, a única experiência que resta à frágil presença humana no mundo é o desamparo.

O enlace entre a narrativa e a ação consiste na dignidade dos seres humanos em contar histórias, como resistência ao esquecimento das experiências comuns. Consoante à compreensão de mundo de Hannah Arendt, no livro “Tempo e Narrativa”, diz Paul Ricoeur (1997, p. 333):

Faço minhas, mais uma vez, as belas análises de Hannah Arendt sobre a relação entre a narrativa e a ação: ante a fragilidade das coisas humanas, a narrativa desvela o “quem” do pensamento e da ação, expõe no espaço de aparecimento do reinado público, confere-lhe uma coerência digna de ser contada.

As histórias são um legado comum de experiências e eventos ocorridos no espaço público, “o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós” (ARENDDT, 2016, p. 64). Nesse sentido, as gerações humanas predecessoras com suas experiências, decisões e paixões, comparecem no domínio da existência do público, na presença de outras gerações, isto é, revelam-se ao mundo em cada história que é recordada.

Ao narrar histórias, expressa-se a existência de um mundo comum. Cada geração com sua particularidade torna-se presente através de histórias, experiências próprias de sua passagem no mundo, sua dignidade contada às futuras gerações.

As histórias trazem esse sentido humano na dimensão que entrecruzam o tempo fazendo com que os seres humanos sintam-se parte de algo que é digno de ser compartilhado. Em cada história narrada, recupera-se a dignidade das ações das gerações anteriores, de como pensaram e agiram

publicamente no mundo. A dignidade está nas experiências e afetos, conteúdos humanos em que cada geração pode se revelar a outras através de estórias.

Cada geração mostra-se como uma contadora de estórias, narrando não apenas suas próprias experiências e afetos, mas também as de gerações passadas. Nesse sentido, as gerações seriam como a figura de um narrador que:

[...] pode recorrer ao acervo de uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). O seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 2014, p. 221).

A narrativa constitui esse eixo de uma vida humana inteira, experiência profunda que tangencia a presença entre passado e o futuro, trazendo em grande parte o mundo humano. Mesmo que o mundo pergunte ao recém-chegado: “Quem és?”, e sua resposta se dê por atos e palavras, ao longo da trajetória de sua vida; os recém-chegados também podem perguntar a si mesmos: “Quem somos?”, a fim de compreender que suas estórias não têm início tão-somente com eles mesmos, mas com experiências e afetos de gerações precedentes, conservadas em outras estórias.

A resposta para essas questões, tanto para si, quanto para o mundo, só é revelada na pluralidade humana, quando as estórias que são contadas podem fazer parte da dignidade e do reconhecimento de seu próprio valor singular no mundo. Com efeito, a resposta para essas perguntas dá-se nas ações contadas, sempre que uma nova geração de recém-chegados aporta no mundo comum, pois, para Arendt (2016b, p. 221): “essa revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos”.

Em suma, os seres humanos são seres que agem e falam e é no ato de contar estórias que as gerações também podem revelar quem elas são ou foram, assim as estórias que se escolhe narrar revelam (pelo menos em parte) quem nós somos.

A compreensão de quem nós somos não é mais a mesma ante a perda dos fios da tradição. Ao analisar esse aspecto, Hannah Arendt evoca as experiências de luta da Resistência Francesa contra o nazismo durante a II Guerra, a partir da poesia de René Char (*apud* ARENDT, 2011, p.28), que escreveu: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. O verso de Char

conta a estória de homens e mulheres franceses que se insurgiram contra a ocupação nazista na França, seu sentimento figura como uma fonte para Arendt pensar o que aconteceu com a tradição face ao totalitarismo.

Com o totalitarismo, o mundo em ruínas perdeu o chão comum. As gerações do presente não se reconheciam nas experiências das gerações do passado, não encontrando mais laços, origens ou qualquer espécie de vínculo. Mesmo a experiência da Resistência Francesa, para a qual os próprios atores não tiveram nome, correu o risco do esquecimento, um tesouro que poderia ter se perdido. Conforme Arendt (2011, p. 31):

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição - que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro.

A tradição, que seleciona, nomeia, transmite e preserva os tesouros, tornou-se fugidia aos olhos daquela geração, restando perceber que sua dignidade era encontrar o tesouro perdido sob os escombros de um passado em vias de desaparecer para sempre, contra um futuro de um mundo desabitado de experiências e afetos.

Na educação, as crianças e os jovens podem criar laços de pertencimento através de estórias que são contadas, a fim de manter viva a tessitura do compreender e pensar sobre as experiências humanas, para abrir possibilidades de renovação do mundo pela palavra. Na construção poética do mundo, a imaginação constitui-se uma das formas para pensar e se relacionar com o passado. Conforme Arendt (2006, p.53),

Somente a imaginação nos permite ver as coisas em suas perspectivas próprias; só ela coloca a uma certa distância o que está próximo demais sem tendências ou preconceitos; só ela permite superar os abismos que nos separam do que é remoto, para que possamos ver e compreender tudo o que está longe demais como se fosse assunto nosso[....]. Sem esse tipo de imaginação, que na verdade é compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. Ela é a única bússola interna que possuímos.

A imaginação faz pensar acerca dos sentidos de uma tradição que se constituiu enquanto autoridade no tempo, transmitida entre as gerações. O exercício do imaginar é uma atividade

que se relaciona ao compreender, amplifica o significado de reconciliação com um mundo antigo, permeado da pluralidade humana. Imaginar é um exercício que causa estranhamento no cotidiano, transgredindo o que está acomodado e pode inserir um sentido renovador no mundo. Com efeito, a experiência e os afetos ao serem contados às crianças e aos jovens das gerações futuras, possibilitam que exercitem a capacidade de imaginação, fundamental ao pensar.

A imaginação traz à convivência experiências de gerações passadas para que se possa compreender e pensar o mundo. Esse exercício de imaginar é tão essencial para a singularidade dos novos, quanto na boca e nas páginas de grandes contadores de histórias. Segundo Arendt (2016b, p. 106): “todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento”.

No ensaio “Franz Kafka: uma reavaliação por ocasião do vigésimo aniversário de sua morte”, Arendt (2007, p. 69) dialoga com um ensaio de Benjamin⁴ também sobre Kafka, que fora publicado 10 anos antes. Tanto para Benjamin (2014) quanto para Arendt (2007), Kafka foi um contador de histórias que narrou sua desorientação no mundo, através de personagens como Gregor Samsa de “A metamorfose” (2000), Joseph K. de “O processo” (2000) e K. de “O Castelo” (2014), figuras representativas do esquecimento de si mesmo e das experiências num mundo de incomunicabilidade. Nesse sentido, Arendt (2007, p. 104) observa que a leitura de Kafka é um exercício para o pensar, através da imaginação,

As histórias de Kafka demandam esse esforço da imaginação por parte do leitor. Assim, o mero leitor passivo, cuja única atividade é a identificação com um dos personagens, fica totalmente perdido ao ler Kafka. O leitor curioso que, por alguma frustração na vida, procura um sucedâneo no mundo fictício dos romances, se sentirá ainda mais iludido e frustrado por Kafka. Pois em seus livros não existe nenhum elemento de devaneio ou ilusão feliz. Apenas o leitor que considera a vida, o mundo e o homem tão complicados, de um interesse tão terrível, que deseja descobrir alguma verdade a respeito deles, e por isso recorre as histórias em busca de uma percepção íntima de experiências comuns a todos nós, pode recorrer a Kafka e a seus projetos, que de vez em quando, numa página ou numa simples frase, expõem a estrutura desnuda dos acontecimentos.

Com a literatura de Kafka, o leitor se dispõe, segundo Arendt, a compreender o mundo desmantelado através do exercício de imaginação. Do mesmo modo, as experiências conservadas na memória precisam da imaginação, enquanto uma potência da capacidade

⁴ “Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte” de Benjamin (2014).

criativa de representar pelas palavras o mundo.

No ensaio “Verdade e Política”, Arendt argumenta (2011, p. 299): “[...] formo uma opinião considerando um dado tema de diferentes pontos de vista, fazendo presentes em minha mente as posições dos que estão ausentes; isto é, eu os represento”. A reflexão sobre a existência do passado, é uma forma de trazê-lo ao presente, para o penetrar com olhos reflexivos e nele redescobrir “tesouros perdidos”, na memória das narrativas transmitidas de geração para geração.

A capacidade do contador de representar as experiências humanas através de narrativa não está atrelada a uma verdade factual, mas cria a possibilidade de compreender e pensar o acontecimento. Os vestígios presentes nas estórias, experiências humanas no mundo, permanecem na memória, marcas da singularidade. Os contadores de estórias rememoram atos e feitos de gerações passadas dando sentido a uma teia de relacionamentos; compõem a memória comum das gerações; tecem como uma teia os fios da tradição com a imaginação ao representar e ampliar a vida no tempo. Esta é a reponsabilidade das gerações mais velhas ao contar estórias às novas gerações, para que elas também venham a se tornar responsáveis por novos fios na criação de um mundo comum.

2.3 QUE MEUS FIOS, EM VÃO, NÃO SE PERCAM

Homer, o poeta antigo: Devo desistir agora? Se eu desistir, a humanidade perderá o contador de histórias. E se a humanidade perder uma vez seu narrador, então perderá sua infância (ASAS, 1987).

O exercício de comunicar a experiência em um mundo comum através da narrativa de estórias desenvolve-se na temporalidade. As gerações relacionam-se e compartilham experiências, transcendendo o tempo do aqui e agora. O ensaio “Experiência e pobreza” de Walter Benjamin (2014) expressa a magia de uma estória para contar a seguinte parábola: um velho pai comunica a existência de um tesouro enterrado em seu vinhedo aos filhos, que correm desesperados, cavam a terra à procura do tesouro. Nada encontram. Entretanto, acabam descobrindo que fizeram o trabalho de arar o terreno, aumentando a produtividade das uvas no outono. Naquele momento, os filhos caem em si, compreendendo que o pai lhes ensinara uma experiência na

qual “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 2014, p. 123). Segundo Gagnebin (2013, p. 57):

[...] a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho [...]. Essa tradição não configura somente uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade.

Tal concepção filosófica sobre a experiência abre possibilidades para pensar a formação humana por legados narrativos, a partir de conselhos, lendas, fábulas, contos e parábolas, transmitidos entre gerações “de forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contada a pais e netos” (BENJAMIN, 2014, p. 123). A narrativa de estórias ocupa a dimensão simbólica da palavra contada, cujo conteúdo são ensinamentos transmitidos entre gerações. Olgária Matos, no artigo “O *storyteller* e o *flâneur*: Hannah Arendt e Walter Benjamin” (2001, p. 94) argumenta que, para Arendt:

[...] a narrativa comporta uma sabedoria “sabedoria prática”, que responde à pergunta “Quem somos nós?”, a resposta se encontrará na narrativa, história, ao mesmo tempo inventada e acompanhada de uma história verdadeira tornada exemplar, isto é, apta a “dar conselhos”.

A cada dia, esse ato de narrar estórias afasta-se dos espaços formativos privados (como a família) e públicos (como escolas, praças). Tal experiência, passada de boca em boca, era um modo essencial de comunicação nas relações humanas, constituía uma abertura ao pensar, possibilitando ressignificações e a construção comum do mundo entre sujeitos. Sem narrar estórias às próximas gerações, lembra Benjamin (2014, p. 128): “ficamos pobres”. Sem a possibilidade de contar estórias cria-se um hiato entre as gerações, um abandono das crianças e dos jovens. Neste mundo silencioso, de experiências não mais colhidas no tempo, de uma educação que perdeu o elo entre gerações, criou-se um embaraço no momento de contar estórias. Sobre essa ausência da tradição, questiona Benjamin (2014, p. 114):

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Ante o horror da guerra, no século XX, as gerações tornaram-se silenciosas. Lembra Benjamin (2014, p. 124), que “[...] os combatentes voltaram silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiência comunicáveis, e não mais ricos”. Diante dessa conjuntura, quando a tradição esmaece na morte de uma geração jovem, perde-se os vínculos e o sentido que tornavam possível contar histórias, compartilhar experiências. Em uma “guerra material, cegamente mecânica” (BENJAMIN, 2014, p. 73), os homens perdem a capacidade de contar a sua existência, o mundo torna-se um deserto não apenas com a morte dos novos, mas também com o emudecimento das vozes de gerações antigas. No silêncio dos homens, só se escuta as explosões sobre “o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 2014, p.124).

Embora haja acontecimentos inarráveis na história das experiências humanas, ainda assim, algumas pessoas podem conseguir trazer à tona, não por fins estilísticos, mas como marca da sobrevivência, a força humana presente nas narrativas. No livro “É isto o homem?”, Primo Lévi (1988) narra o acaso sobre como ele conseguiu sobreviver às agruras e à violência do campo de concentração em Auschwitz, entre 1944 a 1945. Segundo Lévi (1988, p. 8), após o horror vivido, àquela geração restou apenas a esperança de narrar como uma forma da necessidade, “de contar aos outros, de tornar os outros participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares”.

O primeiro objetivo dos nazistas, lembra Lévi, à chegada dos prisioneiros judeus, ciganos, outros grupos étnicos ao campo de concentração, era apagar a identidade de cada um. Naquele lugar, famílias foram separadas, crianças perderam mães, pais sem filhos; nomes eram trocados por números gravados no corpo; a proibição da fala, do diálogo, da conversa eram tentativas de anular qualquer resquício de humanidade daqueles seres humanos cuja morte sem sentido era iminente. Sobre as lembranças podia-se pensar, mas falar sobre elas, era a morte. Escreve Lévi (1988, p. 25):

[...] a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem [...] Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão — e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos.

Primo Lévi narra em um episódio, “O Canto de Ulisses” (1988, p. 111), que o mais jovem do grupo de trabalhadores forçados do campo de concentração, um rapaz chamado Jean, cujo

apelido é Pikolo, se interessava em aprender italiano. Mesmo correndo risco de morte, em uma pequena brecha de tempo entre um serviço e outro, se estabelece entre eles um laço de amizade. Lévi decide ensinar italiano ao seu jovem amigo, entre a memória que falha e reascende, através de alguns versos de “A Divina Comédia” de Dante Alighieri. Lembra Lévi (1988, p. 116):

Cuidado, Pikolo, abre os ouvidos e a mente, eu preciso que compreendas: ‘Relembrai vossa origem, vossa essência;/vós não fostes criados para bichos, /e sim para o valor e a experiência’. É como se eu também ouvisse isso pela primeira vez: como um toque de alvorada, como a voz de Deus. Por um momento, esqueci quem sou e onde estou. Pikolo me pede para repetir esses versos. Como ele é bom: compreendeu que está me ajudando. Ou talvez seja algo mais: talvez (apesar da tradução pobre e do comentário banal e apressado) tenha recebido a mensagem, percebido que se refere a ele também, refere-se a todos os homens que sofrem e, especialmente, a nós: a nós dois, nós que ousamos discutir sobre estas coisas, enquanto levamos nos ombros as alças do rancho.

Entre ensinar e aprender a língua italiana, outros sentimentos entram em jogo, despertados pelos versos da “Divina Comédia” de Alighieri. Lévi e Pikolo compartilham uma experiência em comum: muitos seres humanos sofreram, mas encontram um possível alento para o sofrimento na arte poética, que atravessa a temporalidade de várias gerações.

Como Lévi e Pikolo criaram vínculos em tempos sombrios, Hannah Arendt também estabeleceu um diálogo com Walter Benjamin. A obra de Benjamin foi fundamental para Arendt pensar questões essenciais, como a perda da tradição e dos referenciais históricos de autoridade. No livro “Homens em tempos sombrios”, Arendt (2008) dedica um ensaio a seu amigo infelizmente. Nesse texto, expressa a sua relação com o modo pensar poético de Walter Benjamin. Assim, observa Adriano Correia (2014, p. 23):

De Benjamin, Arendt apreendeu não apenas uma nova compreensão da temporalidade, mas também a constatação de que “a ruptura com a tradição e a perda de autoridade que se verificaram no tempo eram irreparáveis” e a conclusão daí decorre de que “era preciso descobrir novas formas de lidar com o passado”, pois estava definitivamente desfeita a teia tecida pela tradição, que articulava as histórias (*stories*) uma na outra por meio do vigoroso fio que estabelecia a hierarquia entre elas

A tradição nos contos populares, conselhos e provérbios, formas narrativas, em que a estória, ao ser contada e ouvida, abraça o acontecimento (BENJAMIN, 2014, p. 215), perpassa as gerações. A questão da perda da tradição, que reunia as pessoas ao redor de um mundo comum,

através da arte de narrar histórias, tornou-se uma questão sensível tanto para Benjamin, quanto para Arendt. Segundo Arendt (2008, p. 208):

Na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição. Walter Benjamin sabia que a ruptura da tradição e a perda de autoridade que ocorriam durante sua vida eram irreparáveis e concluiu que teria de descobrir novas formas de tratar o passado.

Com efeito, narrar histórias faz parte essencialmente da formação dos seres humanos. Através das relações dialógicas, compartilham-se saberes conservados na memória, que podem atravessar o espaço e o tempo, convertendo-se em experiências comunitárias.

A arte de narrar histórias, para Benjamin, assemelha-se à criação dos artesões: a relação próxima entre o mestre e o aprendiz identifica-se com aquela entre quem escuta e quem narra as histórias. Cada novo aprendiz será também um narrador, a seu modo, terá a possibilidade de imprimir na narrativa sua marca, como “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2014, p. 221). Assim, na boca de cada contador de histórias, como na mão do oleiro, cada obra é diferente, mas conserva as experiências transmitidas de geração a geração.

Com as narrativas, cada geração, com suas experiências, saberes, sentidos e paixões poderia marcar “a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até seu testemunho histórico”, como lembra Benjamin (2014, p. 182). Ao recontar histórias, cada geração se torna única no mundo, perpetuando o legado, o testemunho de sua existência, em histórias. Nesse aspecto, argumenta Benjamin (2014, p. 221): “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

As experiências do passado transmitidas por meio de histórias perfazem a compreensão do mundo sobre a cultura enquanto uma herança em comum. Arendt expressa no ensaio “A crise na cultura: sua importância social e política” (2011) ser possível aos grandes autores, contadores de histórias, conservar experiências realizadas no passado em suas narrativas. Mesmo sob os escombros da tradição, os contadores de histórias encontram um caminho próprio, semelhante ao trabalho de um artesão, através das obras de arte que produzem, conservam o cuidado com as experiências humanas, a fim de preservar o passado. Conforme Arendt (2011, p. 262), as obras de arte também revelam,

[...] produtos da ação, tais como eventos, feitos e palavras, os quais são em si mesmos tão transitórios que mal sobreviveriam à hora ou dia em que apareceram no mundo, não fossem preservados de início pela memória do homem, que os urde em estórias, e depois por suas faculdades de invenção.

Desse modo, se os eventos, feitos e palavras não forem preservados por meio das estórias, não haverá o testemunho de experiências de geração à geração. Seja através da memória, seja através da imaginação dos contadores, seja por meio das páginas de livros de grandes escritores, percebem-se as marcas da permanência de como gerações passadas pensaram e criaram o mundo humano.

Hannah Arendt aprofunda e expõe a compreensão sobre a importância de contar estórias, mesmo com a ruptura dos fios da tradição, no prefácio do livro “Entre o passado e futuro” (2011) intitulado “A quebra entre o passado e futuro”,

O ponto em questão é que o “acabamento” que de fato todo acontecimento vivido precisa ter nas mentes dos que deverão depois contar a história e transmitir seu significado deles se esquivou, e sem esse acabamento pensado após o ato e sem a articulação realizada na memória, simplesmente não sobrou nenhuma história que pudesse ser contada (ARENDR, 2011, p. 32).

Apesar dos fios da tradição cortados e da ausência de autoridade, Arendt assevera que tal acontecimento “não acarreta necessariamente, a perda da capacidade humana de constituir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (ARENDR, 2011, p. 132). Nessa vertente, para Arendt, segundo observa André Duarte (2000, p.122) que,

[...] desde sua constatação da ruptura da tradição, ela estava certa de que não se tratava mais de tentar reconstituir o seu “fio partido”; melhor seria proceder a um “desmantelamento” crítico da tradição a fim de recuperar aquilo mesmo que não se viu legado e que, agora, jaz escondido sob os escombros do presente e do passado.

A perda do intercâmbio das experiências entre as gerações pela narrativa, elemento essencial à tradição, constituiu-se um perigo apontado no pensamento de Hannah Arendt (2011): a quebra de laços em um mundo comum, o desenraizamento dos seres humanos e o sentimento de desamparo. Em detrimento do senso de comunidade, as grandes massas das metrópoles modernas desvaneceram de experiências passadas de geração para geração. Isolado, o ser humano perdeu-se: desconhece a possibilidade de criar e pertencer ao espaço público, não tem

contato como os outros homens, vive o desamparo de um mundo comum que ensejou a condição do desenraizamento⁵. Conforme Arendt (*apud* MAGALHÃES, 2006, p. 58):

O desamparo, o fundamento comum para o terror (...) e para ideologia (...), está intimamente ligado com o desenraizamento e a superficialidade que têm sido a maldição [*curse*] das massas modernas desde o começo da revolução industrial, e se tornaram mais graves com o surgimento do imperialismo no fim do século passado e o colapso das instituições políticas e das tradições sociais em nosso tempo. Não ter raízes significa não ter um lugar no mundo, reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer de modo algum ao mundo.

Com o desenraizamento, dissipou-se o sentimento de pertencimento ao mundo comum. Apesar disso, o escritor malinês A. Hampaté Bâ (2011) lembra que algumas comunidades à margem da perspectiva eurocêntrica ainda preservam a memória de uma tradição contida na oralidade de estórias, que passam de boca a ouvido, entre as gerações, mantendo seus laços. Ele nos conta:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (HAMPATÉ BÂ, 2011, p.167).

Em busca desse tempo de estórias, a memória viva estabelece essencial relação para que as futuras gerações possam imaginar, criar e reconstruir o mundo. A relação entre mestre e discípulo, assim como ocorre entre o professor e o aluno evidencia que o pensar através das estórias possibilita o movimento para que cada pessoa traga sua singularidade ao se encontrar no mundo comum. Nesse sentido, a literatura (oral ou escrita) torna-se fundamental na educação. Conforme observa Carvalho (2017, p. 52):

O sentido formativo da leitura de obras literárias, como as de Machado de Assis ou Guimarães Rosa, não se reduz a eventuais tarefas escolares de natureza estritamente cognitiva como a identificação e a compreensão de traços estilísticos. Sua presença no currículo se

⁵ Theresa Clavet de Magalhães (2006, p. 58) traduz “uprootedness”, neste parágrafo, por “desenraizamento”. A palavra traz o sentido objetivo da perda de raízes, alinhando-se a nossa forma de pensar, a partir de Arendt, acerca do fim da tradição. Diz Arendt (1966, p.475): “Loneliness, the common ground for terror (...), and for ideology (...) is closely connected with uprootedness and superfluosity which have been the curse of modern masses since the beginning of the industrial revolution and have become acute with the rise of imperialism at the end of the last century and the breakdown of political institutions and social traditions in our own time. To be uprooted means to have no place in the world, recognized and guaranteed by others; to be superfluous means not to belong to the world at all”.

justifica, sobretudo, por seu potencial de se tornarem experiências simbólicas para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha o mundo.

Na escola, ao apresentar o mundo comum, os adultos fazem um convite aos novos para compreender e pensar o mundo juntos. Tal convite para pensar através das histórias constitui experiências desafiadoras para os profissionais da educação e para as crianças e os jovens, em cuidar de um mundo onde as gerações compartilham suas experiências.

A emergência da atividade de pensar é uma preocupação lançada por Hannah Arendt em sua obra. Em “A Condição humana”, Arendt (2016a, p. 6) buscou pensar “o que estamos fazendo”, recobrando experiências outras com o mundo comum contra os riscos instaurados pela ruptura da tradição, que traz consigo o perigo de que o passado se torne inacessível e seja, portanto, totalmente esquecido (DUARTE, 2000, p.122).

Assim, Arendt narra o passado recontando outras histórias, explorando, por exemplo, as revoluções modernas (Francesa e Americana) e seus tesouros perdidos. Nessa histórias encontram-se experiências coletivas e individuais, que afluem em gestos, atos e expressões para se compreender o presente. Conforme expõe Arendt (1993, p. 45):

Desse modo, o pensamento crítico, embora seja uma ocupação solitária, não se separa de todos os outros. Certamente ele ainda se dá no isolamento, mas, pela força da imaginação, torna presente aos outros e, assim, move-se em um espaço potencialmente público, aberto a todos os lados; em outras palavras, [...]. Pensar como mentalidade alargada significa treinar a própria imaginação para sair em visita.

Imaginar é sair em visita junto aos outros, para afirmar ou recusar a nossa pertença ao mundo comum. Ao imaginar, representa-se acontecimentos sucedidos no mundo, que ocorreram tanto com a própria pessoa, quanto entre as experiências de outras pessoas, vivas ou mortas, reais ou não, personagens de histórias. Assim, a ideia de sair em visita é uma metáfora que Arendt (1994, p. 45) utiliza para a imaginação.

Quando os seres humanos estão no seu mais recôndito lugar para pensar, a imaginação sai em visita para compreender não apenas outras experiências do mundo presente, mas também das gerações passadas. Lafer (2007, p. 300) observa que: “O ‘sair em visita’ objetiva conversar com distintas perspectivas para considerar e ponderar como diferem da nossa própria perspectiva”.

Em “A Vida do Espírito” (2016b), Arendt pensa a imaginação através da metáfora da longa rede tecida por Penélope. Na “Odisseia” de Homero (2011), Penélope lutou contra os saqueadores e pretendentes ao reino de Ítaca. Ela tecia durante todo o dia uma trama imensa para a desfazer à noite, na esperança de se reconciliar com Odisseu, que não havia retornado da guerra de Troia. A rede, nessa perspectiva, representa a potencialidade do imaginar com o olhar sobre o passado, não para o repetir, mas o renovar, através da singularidade de cada nova geração no mundo.

Desse modo, o ato de tear a rede descreve a atividade do pensamento que, incessantemente, pode ser pensado e repensado, estimulado pelo diálogo consigo e com o mundo. As experiências sucedidas nos acontecimentos da história nada podem nos dizer, emudecem, quando os homens se tornam incapazes de narrar; quando a arte de contar estórias evocava grandes experiências do passado que se tornam raras ou desaparecem. O mundo comum é como a rede de Penélope, mesmo desfeito, com a crise da tradição, a quebra entre o passado e futuro e a desvinculação entre as gerações; ainda assim, as estórias humanas, os fios que urdiram esta rede, podem ser encontradas, para compreender e dar sentido possível aos atos. Enquanto tecia sua rede, Penélope falou aos que pretendiam usurpar o trono (Canto II, 96-99):

Moços, meus pretendentes, morto o divino Odisseu,
esperai, mesmo ávidos por desposar-me, até o manto
eu completar – *que meus fios, em vão, não se percam*. (HOMERO,
2014, p. 105, *grifo nosso*)

Aos educadores, assim como Penélope, cabe exercer a reponsabilidade de não perder os fios, tecidos na urdidura do mundo comum, mesmo diante da usurpação do poder político. Quando se perdem os fios, os usurpadores não só aparecem como se apossam daquilo que é significativo e precioso. Na educação, em que uma geração mais velha introduz uma geração nova no mundo, os educadores devem contar estórias relevantes, lembrando as experiências de liberdade, dando voz ao passado, colhendo pérolas de uma tradição que se perdeu, para que os novos possam criar novas tramas. Contar estórias pode vir a se constituir enquanto uma aposta na reconciliação. Por meio de laços de amizade, as gerações relacionam-se e dialogam no tempo, colhendo as experiências e os afetos para dar um sentido à existência humana no mundo comum.

3. O CUIDADO NA EDUCAÇÃO

Digo ao senhor: e foi menino nascendo. Com as lágrimas nos olhos, aquela mulher rebeijou minha mão... Alto eu disse, no me despedir: - “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...” – e saí para as luas (ROSA, 2001).

Conforme Arendt (2011), a educação é o acolhimento de novos seres humanos, as crianças e os jovens, na herança de um mundo comum. As crianças e os jovens são como recém-chegados em um território estranho, permeado de cultura, experiências, histórias e saberes. Cada criança e jovem traz consigo uma potencialidade única, para pensar e agir em conjunto com os outros seres humanos, no mundo.

Todo novo educando é portador de uma novidade singular, uma capacidade de construir o mundo e de transformá-lo, mas, para tanto, as crianças e os jovens devem ser acolhidos por uma geração mais velha que lhes apresenta o mundo com seu passado de experiências humanas.

As gerações passadas fazem-se presentes na durabilidade do mundo, um legado material e simbólico humano, por meio de uma cultura criadora de instituições políticas, obras de arte, princípios éticos, saberes, práticas e crenças. Acolher uma geração mais nova, em um mundo com um passado memorável, estabelece o cuidado que uma geração mais velha tem como responsabilidade: apresentar às crianças e aos jovens o mundo comum. De acordo com Carvalho (2017, p. 66):

Durabilidade e ruptura não se excluem; antes se complementam. Só num mundo dotado de durabilidade pública — um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro — é possível instituir o novo.

Percebe-se, assim, que a educação incide na responsabilidade da geração mais velha em preservar o mundo comum e introduzir as crianças e os jovens nessa herança histórica. Os mais velhos devem cuidar do mundo, repleto de experiências humanas, para que os novos, que chegam a cada instante, possam revelar a sua singularidade.

Para Hannah Arendt (2016a, p. 6), o diálogo com o passado é determinante para pensar “o que estamos fazendo”, a partir desse argumento arendtiano, questiona-se: “o que estamos fazendo” com a educação?

Dentre as possíveis leituras, visa-se compreender a concepção de educação em Hannah Arendt, a partir da noção do cuidado permanente com a temporalidade do mundo comum, diante da fragilidade dos assuntos humanos. Este modo de pensar a educação, através da noção de cuidado, dá-se por meio de uma dupla acepção: o cuidado com o passado, na conservação de uma herança cultural; e o cuidado com a potencial fruição das crianças e dos jovens que são introduzidos no mundo presente, onde diversas gerações ainda se movem.

O ensaio “A crise na educação” (2011), escrito por Hannah Arendt no final da década de 1950, abre caminhos para abordar a temática da educação. Para Arendt (2011, p. 41), a educação surge como fonte de reflexão, enquanto um exercício de pensamento, na busca por compreender a crise no mundo moderno.

“A crise na educação” é resultado de uma palestra realizada por Arendt na Alemanha, em maio de 1958, com o título “A crise na educação: pensamentos sobre a *Progressive Education*”, cujo texto não difere tanto da principal versão publicada em 1961, no livro “Entre o Passado e o Futuro” (2011), exceto na subtração de um parágrafo, que faz referência aos acontecimentos sobre a dessegregação racial nas escolas em Little Rock, nos EUA⁶.

No ensaio “A crise na educação”, Arendt (2011, p. 221) pensa a educação como um “problema político de primeira grandeza”. Apesar de ensinar sua análise inicial sobre instituições escolares nos Estados Unidos da América, não se trata apenas de abordar a educação como um fenômeno local.

Além disso, Arendt argumenta que a educação não constitui um problema restrito aos profissionais da educação, nem meramente metodológico “de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2011, p. 222). A crise na educação assume contornos de uma questão que diz respeito a todos os seres humanos, os quais vivem sob o abrigo de um mundo comum. Nesse sentido interpela Arendt (2011, p. 245):

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

Problema extremamente difícil, a crise na educação surge no seio de uma sociedade de massas.

⁶ Tema abordado no item 3.3 Little Rock: uma estória na educação.

Arendt reflete como a emergência de uma crise mais ampla, no mundo, incidiu na educação. A partir desse enfoque na educação, Arendt também buscou compreender que, na atualidade, manifesta-se uma crise face a tudo o que é passado, por conta da perda da autoridade e da quebra dos fios da tradição.

Porém, diante da crise face a tudo o que é passado, na educação, os adultos e professores não podem abrir mão nem da tradição, como uma forma de se relacionar com o passado; nem da autoridade, que reside nas experiências fundantes na história do mundo comum.

A crítica de Arendt é importante para pensar a atividade educativa dos professores nas escolas, pois tal percepção pode favorecer aos atores envolvidos na educação, a comunidade escolar e a sociedade, como um todo, sobre a importância do cuidado com as novas gerações e o respeito com o passado. Segundo Arendt (2011, p. 243):

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Com efeito, tomando como referência obra tão complexa como a de Arendt, percorre-se caminhos para perceber o fenômeno da crise na educação nos dias atuais. Trata-se de compreender a educação, enquanto um fenômeno delicado, que diz muito sobre a condição humana. Cada nova geração, quando aporta neste mundo mais antigo, traz consigo uma novidade, conforme Arendt (2011, p. 243):

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 a destruição.

Na concepção arendtiana de educação, existem dois pontos fundamentais: o primeiro é a responsabilidade que a geração mais velha tem em cuidar do mundo, para o apresentar às crianças e aos jovens; o segundo é o cuidado da singularidade de cada um deles, que aportam no mundo sempre com a promessa da novidade, isto é, cada criança tem o potencial de renovar o mundo.

Segundo Arendt (2011, p. 239): “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o

mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”.

Conservar o mundo e cuidar para que o mundo possa se renovar pelas mãos dos novos são duas tarefas aparentemente distintas, sob a responsabilidade do educador. A relação entre conservar e assegurar a possibilidade de renovação do mundo comum é explorada no decorrer desta pesquisa.

O presente capítulo discute a educação enquanto um modo de apresentar às crianças e aos jovens esse mundo. Mesmo diante da fragilidade dos assuntos humanos, não se pode deixar de cuidar do legado do mundo comum: histórias, experiências compartilhadas entre gerações.

3.1. A EDUCAÇÃO E A FRAGILIDADE DOS ASSUNTOS HUMANOS

A educação, tema desafiador, abordado no pensamento de Hannah Arendt, está em confluência com algumas de suas principais instigações, tais como: o esfacelamento do mundo comum pela perda da tradição (ARENDR, 2011); a ameaça de esquecimento do passado (ARENDR, 2011) e a imprevisibilidade da convivência humana na política (ARENDR, 2011). Tais proposições fazem parte da crise no mundo moderno e pertencem aos assuntos humanos da geração presente.

Hannah Arendt não formulou uma concepção estritamente pedagógica, nem tinha a pretensão de estabelecer bases e orientações de uma teoria educacional, afinal, a própria autora diz: “não sou educadora profissional” (ARENDR, 2011, p. 222). Arendt problematizou a educação em seu ensaio a “A crise na educação” (2011). Neste texto, a autora toma por base de argumentação o fracasso da educação progressiva, sob as condições de uma sociedade de massas, anunciado pela crise na educação dos EUA (ARENDR, 2011, p. 228).

A intenção da pensadora não foi apenas compreender “o que estamos fazendo” com a educação, mas evocar o sentido filosófico contido na palavra crise, que significa pôr em evidência a razão e conceber um juízo. Ao debater a educação na perspectiva da crise na sociedade de massas, Arendt não responde em seu texto apenas às exigências exclusivas do contexto dos EUA, pois a sociedade de massas é um fenômeno global. De acordo com Arendt (2011, p. 223), a “crise na educação afeta todo o mundo”.

Segundo Beatriz Porcel (2013, p. 202, tradução nossa): “A ‘crise’ é uma mudança que chega até nós sem preparação ou aviso prévio, enquanto ‘crítica’ é o caminho que devemos tomar para iniciar a mudança” (*‘crisis’ es un cambio que nos alcanza sin preparación ni previo aviso, mientras ‘crítica’ es el camino que debemos tomar para iniciar el cambio*). Arendt, desse modo, retoma o sentido grego de crise (*krinein*) enquanto juízo, em consonância a uma perspectiva crítica (*kritikos*). Assim, identificar a existência da crise, também significaria conceber uma crítica.

A crise na educação coloca em aberto questões para pensar sobre o sentido da educação no mundo moderno. Deve-se pensar a educação não por juízos pré-formados, preconceitos, mas na emergência de um convite para pensar, “na obrigação de voltar às questões mesmas, a crise exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDR, 2011, p. 223).

A crise no mundo moderno fragiliza a transmissão dos assuntos humanos: quando não contados, não ouvidos pelas futuras gerações, nem convertidos em estórias, eles se quebram muito facilmente. Face ao fim da tradição, que esvanece os assuntos humanos, reificados nas obras de arte, na cultura e, também, apresentados às crianças na educação, torna-se evidente uma crise geral. A educação é parte dessa crise do mundo moderno.

Arendt (2016a, p. 7) distingue as concepções de era moderna e mundo moderno: “a era moderna começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas”. No mundo moderno, acontecimentos sonhados pela ficção tornaram-se palpáveis pela ciência: no espaço foram lançados satélites artificiais que seguem os mesmos movimentos de corpos celestes; a fissão do átomo, subsumida as circunstâncias militares e políticas, tornou-se arma de aniquilação, a exemplo das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki; o nascimento de bebês de proveta e a possibilidade de seleção genética resultam na esperança de prolongar a vida.

A questão arendtiana: “o que estamos fazendo?” remete a esses novos acontecimentos do mundo moderno, em que os homens se tornaram capazes de destruir todo o mundo, basta apertar um único botão. Face a isso, Arendt defende a relevância de uma compreensão ética e política dos assuntos humanos. Conforme Arendt (2016a, p. 3):

A questão é apenas se desejamos usar nessa direção nosso conhecimento científico e técnico, e essa questão não pode ser decidida por meios científicos; é uma questão política de primeira grandeza, cuja

decisão, portanto, não pode ser deixada a cientistas profissionais ou a políticos profissionais.

A ameaça de aniquilação do mundo comum ainda persiste, não apenas por bombas mais potentes que as de Hiroshima e Nagasaki, mas pelo terror que ocorre não só nos centros econômicos, EUA e Europa, como na América Latina, África, Oriente Médio e Ásia — locais que sofrem o apagamento cultural decorrente da história de políticas expansionistas do poder econômico desde o fenômeno da colonização, passando pelo imperialismo, até a especulação do mercado financeiro, durante todo o século XX. Mesmo nos dias atuais, o resultado dessa história faz suas vítimas nos países ditos “em desenvolvimento”. A exemplo disso, no Brasil, país com história colonial, cuja base econômica se dava pela escravização de pessoas negras, que sequer tiveram a chance de conhecer e construir a sua própria história, vilipendiada de seus antepassados pelo poder de Estado, ainda hoje, essa violência mata jovens negros nas periferias das cidades.

Todavia esses acontecimentos não tenham sido “narrados” por Arendt, seu pensamento criou um legado, em que ressoam reflexões, propostas e questões, que constituem o seu testamento para pensar o movimento dos seres humanos no mundo moderno. Esse testamento à geração presente é um modo para pensar temas fundamentais no exercício do pensamento contemporâneo no teatro da história.

Acerca disso, em “A crise na educação” (2011), Arendt chama à atenção e convoca a todos, seus contemporâneos e, também, principalmente, os educadores a responsabilidade. Segundo a autora, a educação é um ponto crítico, no qual uma geração decide se assume a responsabilidade por uma herança cultural compartilhada e o cuidado com a renovação pela chegada dos novos no mundo comum (ARENDR, 2011, p. 247). Assim, pensar a partir do ensaio “A crise na educação” (2011) de Hannah Arendt é expor que há um ponto de decisão para aqueles que se aventuram a pensar “o que estamos fazendo” na educação.

Educar é escolha, implica em agir com responsabilidade, em um mundo culturalmente herdado, diverso em saberes e tradições, que são públicos. Imersas em um legado cultural, as novas gerações, ao pensar sobre as experiências passadas e interpretar as histórias, podem estabelecer outras relações, assumindo a sua responsabilidade pelo mundo. Dessa maneira, aponta Oakeshott (*apud* CARVALHO, 2017, p. 25):

Todo homem nasce herdeiro de um legado de realizações humanas; uma herança de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos,

crenças, ideias, compreensões, empresas intelectuais e práticas, linguagens, relações, organizações, cânones e normas de conduta, procedimentos, rituais, habilidades, obras de arte, livros, composições musicais, ferramentas, artefatos e utensílios, em resumo, o que Dilthey chamou *geistige Welt*. [...] É um mundo de fatos, não de “coisas”; de “expressões” que têm significado e exigem compreensão, porque são “expressões” de mentes humanas. [...] E é um mundo, não porque tenha em si mesmo qualquer significado (não tem nenhum), mas porque é um todo de significações interconectadas que se estabelecem e interpretam-se mutuamente. E este mundo só pode ser penetrado, possuído e desfrutado por meio de um processo de aprendizagem. Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a este mundo nossa herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de tornar-se um ser humano, e viver nele é ser um ser humano.

Na escola, de acordo com Arendt, ocorre a transição da criança do âmbito familiar e privado para o mundo. Segundo Arendt (2011, p. 238): “a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola”. No âmbito privado da família, os pais são os principais responsáveis pelo cuidado com a vida dos filhos e essa transição da família para o mundo é feita na escola, porém isso não quer dizer que a escola seja o mundo público. Arendt (2011, p. 238) explica que, “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo, ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Conforme Almeida (2016, p. 118),

Assim, a educação escolar, além de compartilhar com a família o cuidado em relação à criança, tem, sobretudo, a tarefa de introduzir os recém-chegados ao mundo público. Trata-se de duas tarefas distintas, já que o espaço público não diz respeito ao bem-estar ou aos interesses privados, mas abrange as realizações da nossa história comum.

A escola não é o próprio espaço público, mas é um âmbito pré-político (ARENDR, 2011, p. 240). Isto não significa dizer que a escola seja uma preparação *stricto sensu* para o mundo público. A escola exerce sua função na formação humana, na medida em que as crianças e os jovens podem compreender e pensar sobre as experiências comuns. Quando adultos, adentram em igualdade de condições o mundo público, pelo exercício da cidadania.

Arendt (2011, p. 229) é muito enfática ao criticar o pragmatismo pedagógico do modelo progressiva nos EUA. Segundo a autora, esta proposta apoiava-se numa suposta autonomia das crianças: “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Adultos aí estão apenas para auxiliar”. Nessa perspectiva, criticada por Arendt, as crianças se autogovernariam, imitando o

mundo político dos adultos, sem o amadurecimento para lidar com princípios políticos. As crianças estariam “jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo [...] por serem crianças, não podem argumentar e não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos” (ARENDDT, 2011, p. 231). De acordo com Almeida (2016, p.123):

Arendt salienta, portanto, o perigo de aplicar indistintamente conceitos políticos de ‘democracia’ ou ‘autonomia’ ao âmbito da educação. Princípios políticos e educativos não são idênticos, mesmo que tanto a política como a educação se preocupem com o mundo comum.

Isto é, não se deve confundir o ato de introduzir as crianças no mundo, que é comum, com a ação política entre os adultos. Na perspectiva de Arendt, cabe aos adultos e aos professores, em igualdade, a decisão de apresentar o mundo e definir os rumos da educação, em favor do cuidado com as futuras gerações.

Levando em consideração os argumentos de Arendt, pode-se questionar a distinção rigorosa entre educação e política como a autora a apresenta, a partir dos acontecimentos hodiernos como o movimento das ocupações dos jovens nas escolas brasileiras ocorridas no ano de 2016 (PIAÚÍ, 2016), que podem ser compreendidos como momento de ação no espaço da educação. Naquele momento, os jovens, de modo autônomo, tiveram a coragem de assumir uma posição legítima contra decisões açodadas de uma política governamental sobre a educação, em protesto contra o Projeto de Emenda Constitucional nº 241/2016 (que limita gastos com a educação pública)⁷ e, também, contra a reforma do Ensino Médio (que, entre outras questões, retirou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia). Trata-se de pensar este exemplo, entre outros, em que a ação dos estudantes configura um momento significativo na transição para a vida adulta, iniciando sua entrada no mundo público. O movimento das ocupações dos jovens nas escolas constituiu processo formativo, que favoreceu a compreensão do mundo no qual estão inseridos. Nesse contexto, ousa-se pensar que a ação política, em discussões, pode nascer em espaços escolares entre os jovens e extrapolar a relação pedagógica entre professor e alunos que é característica da sala de aula.

Na perspectiva arendtiana, na escola dá-se a entrada da criança em uma herança cultural mais ampla e diversa, narrada pelo professor, o representante do mundo (ARENDDT, 2011, p. 239),

⁷ No entanto, tais atos normativos, que subordinam a educação pública às demandas do poder econômico que tomou o cenário político brasileiro, foram sancionadas, após pactos entre parte do Legislativo e Executivo, por cargos de mando no governo.

que tem a autoridade em cuidar e proteger o passado de um mundo herdado, trazendo o passado ao presente por meio de narrativas. O professor assemelha-se aos grandes contadores de estória, “aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível” (ARENDDT, 2011, p. 323). Acerca do ato de narrar e dos sentidos humanamente possíveis na educação, lembra Almeida (2011, p. 212):

Para a educação, a impossibilidade de “dizer o sentido”, uma vez por todas, significa, por um lado, que não podemos simplesmente informar os alunos a respeito do sentido de algo. Apenas podemos apostar que, ao entrarem em contato com nossa forma de pensar o mundo e nossa tentativa de encontrar um sentido nas histórias do passado, eles se sintam impelidos a pensar o mundo à sua maneira. Por outro lado, introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos.

Na escola, quando o professor se torna o contador de estórias sobre o mundo, ele introduz os estudantes na história de um mundo humano. Com as estórias contadas, laços são criados entre as gerações. Nesse espaço, a educação acontece pela convivência das crianças e dos jovens com as palavras e feitos de gerações passadas, conforme expressa Arendt (2011, p. 239): “Face à criança o professor é o representante de todos os adultos, mostrando os detalhes e dizendo: – Isso é o nosso mundo.”

O professor assume a posição de um contador de estórias, *storyteller*, na educação, quando conta as experiências do mundo humano para os estudantes. A introdução no mundo comum se faz quando as crianças e jovens podem dar um sentido ou não a cada estória, ao compreender os atos realizados pelas gerações anteriores e ao pensar na escolha de com quem se quer construir o mundo junto aos outros. Sobre o contador de estórias, lembra Aguiar:

O *storyteller* convida o ouvinte ou leitor a penetrar nas várias facetas de um acontecimento, deixa livre, não fecha. Cabe ao ouvinte/leitor tomar a decisão quanto à posição que adotará. Como o pensamento, a narração não é retilínea e convida cada um a recontar a história. Aliás, Arendt sempre dizia que cada geração tem que recontar o passado. Da mesma forma é o pensamento. Pensar para Arendt não se trata de uma herdade, é um processo sem fim, remete a um repensar (AGUIAR, 2001, p. 219).

O professor conta estórias de um mundo herdado de gerações antepassadas, a sua narrativa ultrapassa os limites do tempo para que as crianças e jovens também possam se sentir originários deste mundo comum e futuros criadores. Porém tudo isso depende da responsabilidade com o mundo e o cuidado com a chegada dos novos.

Para Hannah Arendt (2011, p. 223, tradução modificada) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem *no* mundo”. A natalidade é um fato ou uma condição, dada com a chegada dos novos seres humanos no mundo. A intrínseca relação entre o sentido da natalidade e a educação se dá por conta do mundo possuir um passado e uma história, aos quais somos apresentados através da educação. Essa herança, que está na memória das antigas gerações, é representada por meio de histórias, feitos e palavras, no mundo, contados às crianças e aos jovens.

A natalidade (2011, p. 247) é “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”. Com a natalidade, os seres humanos não apenas nascem biologicamente em um mundo, mas pertencem a uma herança cultural. A natalidade, essência da educação, é um fenômeno especial, cujo acontecimento tem significado amplo, inserindo os seres humanos na durabilidade do próprio mundo comum. Para Arendt (2016b, p. 39), “são do mundo e não apenas estamos nele”.

Os seres humanos trabalham, porque vivem; fabricam e agem, porque “somos do mundo”. Segundo Arendt (2016a, p. 9): o trabalho, a obra e ação são as três atividades humanas fundamentais: trabalho é da ordem da necessidade; a obra, da ordem da utilidade; já a ação que é pública, diante da sua fragilidade, corre o risco de ser esquecida, se não contada em histórias. De acordo com Arendt (2016a, p. 11),

O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história.

Diferente do trabalho e da obra, a ação é extremamente frágil e precisa ser preservada em histórias, pois os seres humanos estão sempre entre o nascimento e a iminência da morte. No entanto, as gerações humanas não são coisas no mundo, elas transcendem o ciclo da vida biológica. Entre o nascimento e a morte, de acordo com Arendt (2016a, p. 11), “a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade”. A natalidade, uma potência que possibilita renovar o mundo. Por isso, é necessário que a educação cuide da natalidade, afinal, esta assemelha-se a um segundo nascimento (ARENDR, 2016 a, p. 219) para o mundo, herança cultural.

A partir do que Arendt expõe em “A Condição Humana” (2016a), observa Aguiar (2001, p. 222), que nessa obra, “ a compreensão da ação e da política como esferas completamente frágeis, contingentes, Arendt vai defender o argumento de que somente a história (*story*) e, portanto, o *storyteller*, pode remediar a futilidade da ação e do discurso”. Quando os seres humanos adentram esse mundo de relações construídas com um passado e uma história, podem se sentir pertencentes a esse mundo. Cabe à geração presente ser responsável por cuidar não apenas das histórias de gerações anteriores, mas também das suas próprias histórias, reunindo e preservando novas experiências em ações e palavras sobre o mundo comum.

Assim, há uma indissociabilidade entre natalidade e educação. Quando os professores contam histórias sobre o mundo, experiências de gerações anteriores que por aqui passaram, fazem-se presentes. Ao se tornar responsável em manter as histórias, cada nova geração torna-se um *storyteller* das realizações de gerações anteriores, desse modo, é apresentada uma nova história comum às gerações seguintes, os estudantes. Isso porque a “ação que possui sentido para os vivos somente tem valor para os mortos e só é completa nas mentes que a herdaram e questionam” (ARENDR, 2011, p. 31).

A educação surge como um ponto de convergência, criadora de laços estabelecidos entre as gerações, uma forma de resistir à fragilidade e à fugacidade da vida humana, contra sua mortalidade. Afirma Arendt (2016a, p. 23; 2011, p. 71): “A mortalidade dos homens reside no fato de que a vida individual, com uma história vital [*life-story*] identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica”. A existência de uma vida fugaz, em sua dimensão temporal, compõe as histórias, marcas da presença singular de cada pessoa entre outros seres humanos. Histórias constitutivas de uma geração, inscrevem-se no mundo comum. Diante da fragilidade do tempo humano, lembra Arendt (2016a, p. 67),

Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser constituído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais.

Os homens são mortais. A existência de cada ser humano encontra amparo na “realidade do mundo (...) garantida pela presença dos outros” (ARENDR, 2016 a, p. 246) ao ser contada em histórias. Os seres humanos se constroem no mundo contra a morte biológica, pois morrer significa “deixar de estar entre os homens” (ARENDR, 2016 a, p. 25). Contra o movimento

natural de uma ordem cíclica da *bíos*, os seres humanos criam estórias de uma vida [*life-story*] identificável do nascimento à morte (ARENDRT, 2000, p.279). Para Almeida, cada nova estória:

[...] se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele (ALMEIDA, 2011, p. 21).

A novidade em cada ser humano amalgama sua estória com o conjunto de estórias do mundo humano. Assim, a estória de cada um junta-se com outras, formando a história do mundo. Quando capazes de realizações, obras, feitos e palavras, os mortais interrompem o movimento cíclico da vida biológica, para adentrar a imortalidade através das narrativas. Conforme Arendt (2011, p. 72):

Todas as coisas que devem sua existência aos homens, tais como obras, feitos e palavras, são perecíveis, como que contaminadas com a mortalidade de seus autores. Contudo, se os mortais conseguissem dotar suas obras, feitos e palavras de alguma permanência, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entrariam no mundo da eternidade e aí estariam em casa, e os próprios mortais encontrariam seu lugar no cosmo, onde todas as coisas são imortais, exceto os homens.

A capacidade de produzir coisas imortais em obras, feitos e palavras reside na atividade da ação de cada ser humano — único e mortal. Trata-se de uma atividade cuja tarefa e grandeza potencial permite aos seres mortais encontrar o seu lugar em um cosmo onde tudo é imortal, isto é, realizar feitos imortais que podem ser ensinados através de estórias para outras gerações. A imortalidade dos feitos corta transversalmente o tempo da vida mortal, criadora de uma relação entre as gerações na lacuna entre o passado e futuro. Os versos de Ferreira Gullar no poema “Os Mortos” (GULLAR, 1999) trazem o entrelaçamento geracional no tempo:

Os mortos vêm o mundo
pelos olhos dos vivos
eventualmente ouvem,
com nossos ouvidos,
certas sinfonias
algum bater de portas,
ventanias.
Ausentes
de corpo e alma
misturam o seu ao nosso riso
se de fato
quando vivos
acharam a mesma graça.

Na educação que vincula as gerações, contar histórias representa a possibilidade das gerações encontrarem-se. Nesse sentido, os vivos podem conviver com os mortos imortais.

Na esfera das tarefas educacionais, uma nova geração constituída pelas crianças e jovens são os recém-chegados ao mundo. As crianças e os jovens nascem em um mundo já existente e ainda não conhecem a história pregressa. Diz Arendt (2011, p. 226): “O mundo no qual são introduzidas as crianças (...) é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos para os que acabaram de penetrar nele pela imigração”.

Neste mundo, as gerações constituem laços que transcendem o tempo da mortalidade — a duração de uma vida individual, ou mesmo a passagem de uma geração —, para a imortalidade. A partir do pensamento de Hannah Arendt, surgem questionamentos sobre a possibilidade de se conhecer os nossos mortos, seus feitos, obras e palavras, face à crise moderna em um mundo deserto. A importância desta reflexão na educação, relaciona um mundo preexistente à chegada de uma nova geração, o qual sobreviverá a sua breve permanência. Diante dessa concepção de Arendt, questiona-se: seria possível uma educação que introduza as crianças e jovens numa perspectiva de convivência temporal que articule o passado, o presente e o futuro — entre aqueles que estão presentes, os que vieram antes e uma promessa para os que virão? No livro “A Promessa da Política”, Arendt (2009, p. 269) problematiza:

O mundo humano é sempre produto do *amor mundi* do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele (...). Na necessidade de iniciantes para que possa começar o novo, o mundo é sempre um deserto. Mas da condição de não mundo que veio à luz na modernidade proveio a pergunta (...): por que existe alguma coisa em vez de nada? E das condições específicas de nosso mundo contemporâneo, que nos ameaça não apenas com o nada, mas também com o ninguém, talvez surja a pergunta: por que existe alguém em vez de ninguém?

Quando os mais velhos não mais abrigam os novos e se afastam do cuidado com o mundo, a imortalidade desaparece para dar lugar ao não mundo. Se os novos não se reconhecem na convivência com gerações anteriores (os seus mortos), se uma geração não se vincula com os seus antepassados, o perigo do “ninguém” habita um espaço que se desertifica para as futuras gerações.

A partir do exercício político de Arendt para pensar a educação, ante uma tradição que se desfez, busca-se uma reflexão sobre a relação entre natalidade, a essência da educação, e a mortalidade,

presente nos assuntos humanos. Na educação trata-se do esforço de compreensão não apenas para os jovens estudantes, os novos e recém-chegados ao mundo, mas também dos professores para que possam compreender um mundo permeado de cultura e histórias, e com ele se identificar. Nessa perspectiva, deve-se entender que a natalidade e a educação estão implicadas, porém são duas concepções diferentes. A natalidade é apenas um fato ou uma condição, a partir dela ou em relação a ela, há a educação. Já a educação é algo que os seres humanos realizam juntos, na apresentação e compreensão do mundo.

A comunidade humana encontra-se no mundo compartilhado entre gerações. As crianças e jovens, os novos, convivem com aquelas experiências humanas que povoam a memória das gerações passadas, mesmo após o desaparecimento físico delas e com a potencialidade de novas experiências humanas que virão na imprevisibilidade no mundo. Pela presença do professor, introduzem-se as crianças e os jovens nessa comunidade temporal. Conforme Arendt (2011, p.239): “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”.

Com efeito, pensar e compreender o mundo compartilhado no tempo constitui-se preocupação fundante da prática pedagógica, assim, competem às escolas a alçada do ensino e da aprendizagem (ARENDR, 2011, p. 238). Porém, com o fim da tradição, o mundo que compartilhamos temporalmente entre as gerações foi abalado. No tocante à mediação feita pelo professor, as relações entre o passado e o futuro foram enfraquecidas o que surtiu efeitos na educação. Arendt (2011, p. 235) observa que a educação situa-se em meio a um conflito mútuo entre as responsabilidades de conservar e renovar o mundo.

À primeira vista, essas responsabilidades parecem ser mutuamente excludentes. No entanto, conservar e renovar o mundo são concepções complementares, na medida em que geram o movimento fundamental ao educar, a partir de outras experiências que podem ser contadas. Conservar o mundo em suas estórias significa dar margem para potencialmente o renovar; significa um encontro do passado com o presente nas narrativas ensinadas às crianças e aos jovens.

O movimento de transformação encontra-se na essência da educação: a natalidade. Para Arendt (2011, p. 234): “a educação está entre as atividades mais elementares e mais necessárias da

sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através nascimento, da vinda de novos seres humanos”.

Aprender com as experiências humanas neste mundo mais antigo “volta-se inevitavelmente para o passado, não importando o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDR, 2011, p. 246). Trazer para o âmbito escolar as experiências humanas do passado não significa as reviver tais quais sucederam, nem as imitar no presente. A educação não é reprodução da vida das gerações anteriores, mas a oportunidade para as crianças e jovens conhecerem o legado cultural plural e assim compreender e pensar o mundo.

A atitude de conservar a narrativa do mundo pela educação tem como objetivo apresentar as tradições e saberes para os novos, para que se tornem responsáveis pelo mundo, evitando sua destruição e esquecimento. Contar as histórias do mundo é uma forma de lutar contra o desamparo, pois através da educação, os seres humanos, assumem sua reponsabilidade em cuidar do mundo e da próxima geração.

3.2 A EDUCAÇÃO ENTRE O DESAMPARO E A RECONCILIAÇÃO

No reino fantástico dos gigantes glutões Gargântua e Pantagruel, o mundo, como uma mesa farta, é um banquete. Os personagens com sua fome grotesca, consomem tudo: a comida, o sexo, as pessoas, a natureza, a guerra. A educação dos gigantes foi direcionada para atender um apetite cruel e voraz, sem limites. Desde o nascimento desses seres fantásticos, a trajetória de ambos foi constituída por horríveis e apavorantes feitos e prazeres, narrados de forma cômica e escatológica, pelo escritor renascentista francês François Rabelais (2003).

A narrativa de Rabelais apresenta uma sátira da sociedade em transição da Idade Média para o Renascimento. Embora seja uma obra do século XVI, alguns de seus temas podem ser contextualizados com a sociedade atual. Pode-se pensar, por exemplo, na história da gula sem limites desses gigantes em comparação às necessidades de consumo da sociedade de massa atual, que devora o entretenimento, a diversão, a produção cultural de massa. Ao oferecer produtos para o consumo fácil à sociedade de massas, o pensamento e a atividade humana da ação, em seu aspecto de realizações públicas, também são devoradas.

Na modernidade, com o surgimento da sociedade de massas, deu-se o aparecimento da figura

dos consumidores. As dificuldades que esse modelo de sociedade engendra ocorrem não pelo número de pessoas no mundo, mas pelo fato de que o mundo perdeu o sentido público, ou seja, o poder de congregar e relacionar as pessoas. Nesse sentido, observa Carvalho (2013, p. 81):

Nossas cidades cada vez menos são concebidas e utilizadas como um lugar comum, de reunião dos cidadãos, ou seja, como palco para a ação. Ao contrário, suas vias são projetadas para a circulação de bens e mercadorias; para o deslocamento de um transeunte que vai da esfera íntima do lar à vida privada da produção ou distribuição de mercadorias; frequentemente em um veículo próprio. E o ponto de encontro não é a praça pública, mas o shopping center; moldado não para abrigar a igualdade dos cidadãos, mas a diferenciação dos consumidores.

Na sociedade de consumidores, acentua-se a distinção entre as pessoas por estatuto socioeconômico; evidencia-se o declínio do espaço público e do espaço privado, ou seja, essa sociedade surge justamente como uma esfera que acaba com ambos os espaços. O campo de decisões comuns perdeu lugar para o privilégio instituído por grandes marcas criadoras de demandas para o consumo de produtos. Gradativamente esvai-se a experiência pública do encontro entre as pessoas, para debater interesses comuns. Sobre essa questão, Arendt (2016a, p. 65) afirma:

O domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos um sobre os outros, por assim dizer. O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, reuni-las e separá-las.

O ser humano que busca a satisfação das necessidades básicas da vida é chamado por Arendt (2006a) de *animal laborans*. No mundo moderno, esse caráter do *animal laborans* e sua necessidade de consumir, sobressaiu-se. A necessidade de consumir esvaziou o sentido da mundanidade, condição da fabricação, que representa a perenidade das coisas no mundo, produzidas em obras pelo *homo faber*. Nessa perspectiva, Correia (2014, p. 97) destaca que os ideais de permanência, durabilidade e estabilidade do *homo faber* foram substituídos pelo ideal de abundância, do *animal laborans*: a vida mina a durabilidade do mundo. Assim, vivemos numa sociedade de operários porque somente o trabalho, com sua inerente fertilidade, tem a possibilidade de produzir abundância, mas ao mesmo tempo, por serem o trabalho e o consumo dois estágios de um só processo, vivemos numa sociedade de consumidores. E, ao contrário de uma sociedade de escravos, onde a condição de sujeição à necessidade era constantemente

manifesta e reafirmada, mas também contestada, esta sociedade de consumidores não conhece sua sujeição à necessidade, não podendo, assim ser livre.

Face a esse contexto, um dos perigos enfrentados pelas democracias atuais é a perda dos vínculos e das aspirações coletivas (nascidas pela participação popular). Nas democracias atuais, alguns governos deliberam, principalmente, em favor na assunção dos empresários “bem sucedidos” aos postos eletivos no poder público, assim, o interesse comum cede lugar para o interesse privado de poucos. Nesse contexto, a potencial ação livre no mundo público confunde-se com liberdade para o consumo.

Segundo Arendt (2011, p. 260), outro perigo da sociedade de consumidores é que a “cultura de massa passa a existir quando a sociedade de massas se apodera dos objetos culturais, e o perigo é que o processo vital da sociedade (...) venha literalmente a consumir objetos culturais, que os coma e destrua”, assim como os personagens Pantagruel e Gargântua, que enxergavam o mundo como uma mesa farta, como um banquete a ser devorado.

Sobre a fome de consumo na sociedade de massas, Arendt (2011, p. 260) argumenta:

Não estou me referindo, é óbvio, à distribuição em massa. Quando livros ou quadros em forma de reprodução são lançados no mercado a baixo preço e atingem altas vendas, isso não afeta a natureza dos objetos em questão. Mas sua natureza é afetada quando estes objetos são modificados — reescritos, condensados, resumidos, reduzidos a *kitsch* na reprodução ou adaptação para o cinema (...). Isso não significa que a cultura se difunda para as massas, mas que a cultura é destruída para produzir entretenimento. O resultado não é a desintegração, mas o empobrecimento.

Não se trata daquilo que Arendt chama de “o filisteísmo educado da burguesia” (2011, p. 253), que com sua hipocrisia e esnobismo social, nega a possibilidade de se divertir e entreter com as mesmas coisas com que as massas se divertem. Mais radical, a produção cultural de massa modifica objetos culturais, com o fim de persuadir a população de que o último *blockbuster* cinematográfico pode ser tão bom entretenimento quanto “Hamlet”, e, talvez, igualmente educativo. De maneira irônica, Arendt (2011, p. 260) escreve: “autores do passado sobreviveram a séculos de esquecimento (...), mas é duvidoso que sejam capazes de sobreviver a uma versão para entretenimento do que eles têm a dizer”.

A sanha de consumir do *animal laborans* tomou conta não só do domínio público e político, inclusive da cultura, de um legado que deveria ser entregue às próximas gerações. Uma cultura

de consumo resultante do entretenimento de massa devora os objetos de arte, duráveis no mundo, para os reduzir ao mero consumo, distanciando das novas gerações a possibilidade de compreender o sentido humanamente possível que aquela obra guarda. Segundo Arendt (2011, p. 264) que,

[...] tal sociedade há de se tornar mais ‘cultural’ com o correr do tempo e com a obra da educação constitui, penso eu, um fatal engano. O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca.

Os objetos ou produtos resultantes da condição humana da mundanidade podem ter a característica de uso, são fabricados para serem usados pelos indivíduos e pela sociedade, como por exemplo, uma mesa, que possui uma durabilidade ordinária. De forma diversa, aos objetos da cultura são conferidas simbologias, como por exemplo, os objetos de arte, que possuem potencial imortalidade no mundo. Para Arendt (2011, p. 262),

Entre os objetos que ocorrem na natureza, mas tão-somente no mundo feito pelo homem, distinguimos objetos de uso e obras de arte os quais possuem ambos uma certa permanência que vai desde a durabilidade ordinária até a potencial imortalidade no caso de obras de arte.

A capacidade humana de criar objetos de arte resulta da mundanidade. A fabricação desses objetos não resulta apenas da durabilidade material pelo seu uso, mas adentra a zona da imortalidade, quando assumem caráter de obras de arte. Essa obra é apreendida por uma herança cultural, legada às pessoas atravessando o tempo humano. A mundanidade é forjada em objetos de arte e se relaciona com a pluralidade. Os resultados da ação: eventos, feitos e palavras, são fugazes e carecem dos artesãos das palavras faladas ou escritas, urdindo o artesanato de estórias de um mundo comum.

Neste sentido, o resultado da ação, gravado nas estórias, que se tornam obras de arte, constituem-se como um fenômeno cultural do mundo. As estórias não têm apenas a durabilidade, mas a potencial imortalidade, visto que “não são fabricadas para homens, mas antes para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações” (ARENDR, 2011, p. 262).

Hannah Arendt estabelece uma relação entre a arte e a ação no mundo público, tomada por ela como um modo de exercício da política. Arendt (2011, p. 272) explica:

Em outras palavras, cultura indica que arte e política, não obstante seus conflitos e tensões, se inter-relacionam e até são dependentes. Vista contra o fundo das experiências políticas e de atividades que, entregues a si mesmas, vêm e vão sem deixar sobre o mundo nenhum vestígio, a beleza é a própria manifestação da imperecibilidade. A efêmera grandeza da palavra e do ato pode durar sobre o mundo na medida em que se lhe confere beleza. Sem beleza, isto é, a radiante glória na qual a imortalidade potencial é manifestada no mundo humano, toda vida humana seria fútil e nenhuma grandeza poderia perdurar.

A arte contribui para a imortalidade dos eventos, feitos e palavras dada na pluralidade entre os seres humanos. No entanto, para atender às demandas do consumo da produção cultural de massa, a fruição dos objetos de arte tem se tornado fútil. A herança cultural comum de experiências políticas memorizadas, contadas em estórias e imortalizadas em obras de arte, vem perdendo o sentido comum para o consumo rápido do entretenimento individual.

Em uma perspectiva formativa, a educação apresenta as crianças ao mundo por meio da iniciação na arte. Entretanto, na sociedade de consumidores, perde-se essa perspectiva de formação de indivíduos, conformando-os à cultura de massa. Nesse contexto, a educação afastou-se dos princípios éticos-políticos, anulou-se a experiência compartilhada entre as gerações, face à sociedade de consumo. Com isso, estabeleceu-se uma educação em declínio, sem a responsabilidade com um mundo que é muito mais antigo. No texto “Formação e autoridade: a educação humanista”, o pensador francês Claude Lefort (1999, p. 219) lembra que na formação humana, na contemporaneidade, “a ideia ético-política de educação se esvaiu”. Assim, a educação escolar, em seu caráter “ético-político”, encontra-se em declínio. Desfaz-se também a potencial dimensão de criação estética entre o sujeito e o mundo, surge o desamparo. A educação perde o comprometimento com o acolhimento e a apresentação do mundo, em sua herança cultural, às crianças e aos jovens.

O entretenimento e a diversão, criados pela produção cultural de massa, são agregados agora na educação do indivíduo, um *animal laborans*, que além de consumir tem como objetivo produzir resultados para o progresso econômico. Essa é a educação em desamparo de um ser humano em isolamento. Conforme aponta Magalhães (2008, p. 56), o isolamento é “a experiência de não pertencer ao mundo, que destrói não apenas a liberdade como uma realidade política viva, mas também a vida privada”.

3.2.1 Educação em desamparo

A partir de suas investigações sobre o totalitarismo e a sociedade de massas, Hannah Arendt observou o surgimento do desamparo. A ideologia totalitária impôs que “nenhuma experiência ensina coisa alguma” (ARENDR, 2016c, p. 625). Em desamparo, rompe-se o vínculo entre o mundo comum e as gerações:

O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, sem destruir, através do isolamento dos homens, as suas capacidades políticas. Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter (ARENDR, 2016c, p. 634)

Segundo Theresa Calvet de Magalhães (2006, p. 56), já na segunda edição americana de “The origins of Totalitarianism”, publicada em 1958, Arendt incorporou o ensaio “Ideologia e terror”, estabelecendo a importante distinção entre as experiências da solidão (*solitude*), isolamento (*isolation*) e desamparo (*loneliness*). Deve-se observar que Magalhães (2006, p. 58) não traduz a palavra inglesa “*loneliness*” por solidão, como encontrada na tradução de Raposo (2016c), mas por “desamparo”, trazendo um sentido mais amplo a esta concepção.

Em “A condição humana” (ARENDR, 2016a) são retomadas as distinções entre solidão (*solitude*), isolamento (*isolation*) e desamparo (*loneliness*). O termo desamparo relaciona-se com a sociedade de massas, segundo Arendt (2016a, p. 72): “Nas circunstâncias modernas, essa privação de relações ‘objetivas’ com os outros e de uma realidade garantida por intermédio destes últimos tornou-se o fenômeno de massa do desamparo [*loneliness*], no qual assumiu sua forma mais extrema e mais anti-humana”. Por outro lado, conforme Arendt (2016 a, p. 233), “[...] estar isolado [*isolation*] é estar privado da capacidade de agir”. A autora também esclarece que “[...] estar em solidude [*solitude*] significa estar consigo mesmo; e, portanto, o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades, nunca é realizado inteiramente sem um parceiro e sem companhia” (ARENDR, 2016 a, p. 92). A marca dessas distinções se revela fundamental no campo conceitual arendtiano.

Na tradução de “Origens do totalitarismo” apresentada por Magalhães (2006), destaca-se que Arendt descreve que o totalitarismo não apenas destruiu o vínculo das pessoas na esfera política, um espaço comum de decisões, mas adentrou no íntimo dos sujeitos: “Enquanto o isolamento

se refere apenas ao domínio político da vida, o desamparo [*loneliness*] se refere à vida humana como um todo” (MAGALHÃES, 2006, 57).

O desamparo causado pelos regimes totalitários expulsou “a forma mais elementar da criatividade humana, que é a capacidade de acrescentar alguma coisa de si próprio ao mundo comum” (MAGALHÃES, 2006, p. 57). Assim, o desamparo apresenta-se de um modo tão radical que as pessoas não conseguem mais se comunicar umas com as outras, nem consigo mesmas. Com o desamparo, sua experiência, sua vida, a vida com os outros não lhe diz nada, não lhe faz pensar, não lhe faz sentir como parte de uma herança comum. Esse sujeito completamente desamparado perdeu sua capacidade de ação, deserdado das tradições do mundo: não se reconhece ao olhar para o passado.

A partir da leitura do artigo “O interesse pela política no recente pensamento filosófico europeu” (ARENDRT, 2006), pode-se perceber que o desamparo é um conceito essencial para compreender o pensamento de Arendt sobre a crise moderna. Nesse artigo, a autora não apenas investiga textos filosóficos, mas também encontra a ressonância da expressão da crise moderna nas linhas do romance “O estrangeiro” de Camus. No início do livro, o personagem Meursault mostra-se indiferente em relação às pessoas e ao mundo. A respeito da obra de Camus, Arendt (2006, p. 82) argumenta que: “a questão não é que o mundo atual tenha entrado em crise e esteja fora dos eixos, mas que a existência humana enquanto tal é absurda porque apresenta questões insolúveis para um ser dotado de razão”.

Nessa perspectiva, seria possível pensar, a partir de Arendt, que Meursault representaria o sujeito moderno que se caracteriza pelo desamparo e a alienação do mundo, sem liberdade e sem a capacidade de pertencer ao mundo? Assim como Meursault, o homem moderno, não encontrou outra expressão para sua insatisfação e desgosto com o mundo a que não se sente pertencente, a não ser em se recusar a assumir qualquer responsabilidade. Porém, é interessante destacar que, na segunda parte do romance de Camus, este personagem rompe com a amarras da sociedade e com a alienação do mundo.

Para Arendt (2011, p. 241), acometidos pelo desamparo, os adultos, pais e educadores podem submeter as novas gerações ao mesmo risco, quando não assumem a responsabilidade pela educação das crianças e jovens. Os adultos, diante de um mundo fora dos eixos, poderiam ser como Pilatos, que lavou as mãos para se eximir de qualquer responsabilidade sobre a capacidade de julgamento sobre o mundo. Conforme Arendt (2011, p. 241):

É como se os pais dissessem todos os dias: — Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.

No entanto, antes que o passado possa desaparecer na névoa do desamparo, o pensar a existência da crise na educação, se impõe aos olhos da geração presente, que não pode se eximir da sua responsabilidade mesmo sob os escombros da tradição em desvelar outros contornos. Para os educadores, torna-se imperativo pensar a educação que, também, assegure a potencialidade da singular vinda ao mundo das crianças e dos jovens. Aos que não querem esta responsabilidade, a autora assevera de maneira taxativa: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2011, p. 239).

Pensar a educação, mesmo ante os escombros da tradição, ante o desamparo, é uma tarefa que se coloca como grande esforço aos educadores. Este desafio constitui-se para compreender a existência de um passado ainda a ser descoberto e assim poder transmiti-lo às novas gerações.

A educação na sociedade de massa reflete o desamparo: faz desaparecer, pouco a pouco, a relação de experiências dos sujeitos com seu passado em um mundo comum. Nessa perspectiva do desamparo, a educação distancia-se de um modo de educar que contemple saberes advindos de laços entre as gerações. Crianças e jovens não encontram seu lugar no mundo, não compreendem o passado do mundo comum. Saberes foram marginalizados na formação educativa dos novos, até serem completamente obscurecidos da memória, pois não puderam ser mais transmitidos. As estórias, legado de imortalidade entre gerações, foram emudecidas. Tal fenômeno, na modernidade, acentuou a crise na educação, porque sem um legado, os seres humanos são desenraizados e tornam-se indivíduos que desconhecem sua história.

Portanto, o perigo de uma educação submissa à conformação de uma sociedade de massas é o apagamento de outros saberes que se vinculam a uma compreensão ética e política de mundo comum. Com o arrefecimento da compreensão ética e política das experiências humanas, na condição da pluralidade, as estórias que poderiam ser contadas às crianças e aos jovens são obliteradas da formação educacional. Assim, o sentido comum da educação esvazia-se. Neste contexto de desamparo, em que o passado do mundo comum encontra-se em fragmentos,

permanece a questão: a educação ainda poderia funcionar como ponte entre as gerações, no sentido de vincular as gerações anteriores com as novas, reconciliando-as?

3.2.2 Educação e reconciliação

A compreensão do mundo comum, plural e diverso, constituído por gerações passadas constitui uma ponte para uma educação reconciliadora entre as novas gerações e o passado. Apesar da crise na educação, oriunda do mundo em desamparo, o exercício do educar resiste ao esquecimento do passado. Ao se contar histórias sobre esse mundo, renovam-se os laços entre as gerações. Assim, o vínculo com o passado se estabelece entre o contar e o compreender criando possibilidades de reconciliação, isto é, dos novos sentirem-se pertencentes ao mundo. Acerca desse exercício da compreensão que conduz à reconciliação com o mundo, pensa Arendt (2008, p. 39):

A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre estranho, em sua inconfundível singularidade. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. Se é verdade que o surgimento dos governos totalitários é o acontecimento central do nosso mundo, ao compreendermos o totalitarismo não estaremos perdendo coisa alguma, mas, antes, reconciliando-nos com um mundo em que tais coisas são definitivamente possíveis.

A reconciliação é um estreitamento no tempo, das relações humanas com o mundo, que teve os fios da tradição cortados. Hannah Arendt (2011, p. 41) não pretendeu “reatar o fio rompido da tradição, ou inventar algum expediente de última hora para preencher a lacuna entre o passado e o futuro”. Apesar do rompimento dos fios da tradição, as histórias ainda guardam os resquícios do passado, memória singular de cada geração, que compõe, por atos e palavras, esse solo comum compartilhado entre as gerações. Ao se tornar contadora de histórias, uma nova geração tenta compreender o passado, sem pretender reatar fios da tradição. Ao contar histórias, as gerações novas podem se reconciliar com o mundo, ouvindo, sentido e compreendendo as experiências humanas transmitidas no tempo. Segundo lembra Aguiar (2001, p. 224):

A memória recuperada pelo *storyteller* não está relacionada à transmissão de uma tradição, mas à comunicação entre gerações. Assim, verifica-se uma reconciliação efetiva dos homens com suas

experiências. Sem isso, o homem permanece heterogêneo, apenas se comportando, repetindo o passado.

Assim, quando as crianças e jovens, que guardam a potencialidade singular de sua geração, são introduzidos nesse solo comum, há sempre uma aposta sobre a possibilidade de reconciliação, isto é, de compreender o passado e suas experiências humanas. Reconciliar, ao contar e ouvir histórias, não é repetir as experiências do passado, mas abrir os caminhos para um pensamento autônomo e para o exercício do juízo crítico sobre os acontecimentos no mundo (AGUIAR, 2001, p. 224).

“O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir”, lembra Mário de Andrade (2013, p.74) no poema “Prefácio interessantíssimo” do livro *Paulicéia desvairada*. Assim, os novos podem se reconhecer pertencentes a uma história: compreender o passado, a medida que pensam sobre eventos como o totalitarismo, as guerras, a escravidão, além das revoluções, potencialidades de renovar o mundo. Segundo Arendt (2016c, p.12):

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja.

Rememorar a história é cuidar do mundo, em todo o seu sentido humanamente possível. As histórias, modo de pensar as experiências humanas do passado, são fundamentais para que as crianças e os jovens possam conhecer os acontecimentos do mundo moderno. Mesmo que o futuro seja imprevisível, é necessário estabelecer uma compreensão de quem se é, encontrando-se com o próprio passado, sem isso, o que se pode esperar é a desertificação do mundo e o desamparo humano.

Pensar a educação dos novos, não significa dizer que a educação tenha seus olhos voltados ao passado no intento de reproduzi-lo, mas voltados para a compreensão das experiências humanas acontecidas, que alcançam o sentido humano quando são contadas por histórias de geração a geração. Nessa perspectiva arendtiana, perde-se o sentido humano da herança cultural comum, quando crianças e jovens são expulsos de um passado de experiências pela falta de responsabilidade com o mundo, impedindo que novos possam chamá-lo de casa. Se expulsas, as crianças e os jovens acabam por também experimentar um sentimento de hostilidade e uma

sensação, em certa medida, semelhante ao que foi vivenciado pelas *displaced persons*, apátridas, refugiados e pelas pessoas que foram expulsas do seu lar durante a ascensão de regimes totalitários. Nesse sentido, assevera Celso Lafer (2015, p.202):

O drama dos apátridas proposto pela análise arendtiana não é, portanto, apenas o de terem, enquanto apátridas, perdido sua casa, vale dizer, o tecido social em que nasceram e no qual estabeleceram um lugar no mundo. Esta calamidade não é nova, o novo foi a impossibilidade de encontrar uma nova casa — um novo tecido social.

Expulsar os novos de pertencer ao mundo impossibilita a criação potencial de renovar esse mesmo mundo. Algo semelhante ocorreu, resguardadas as proporções, quando regimes totalitários destruíram qualquer potencialidade de criação de um novo lar, pelas pessoas que foram expulsas de suas casas.

Ainda é possível pensar as experiências do passado mesmo sem a segurança de um “corrimão”. Essa metáfora utilizada por Arendt (2010, p.136) tenta compreender a perda de linhas de orientação pela tradição. Quando a educação apresenta aos novos o mundo culturalmente herdado, há uma abertura para a permanente reconciliação com o passado, possibilitando a esperança do surgimento do novo. Assim lembra Almeida (2011, p. 199):

Reconciliar-se com o mundo não é aceitar nem conformar-se com o que passou, mas significa que temos de entrar em acordo com este espaço comum do qual dependemos e que depende de nós. Talvez haja coisas que não podemos perdoar, mas elas não devem, em princípio, nos fazer abrir mão da possibilidade de criar e preservar o lugar da convivência. Pensando-o podemos atribuir-lhe algum sentido. É a tentativa de compreender os acontecimentos no mundo que nos ajuda a lidar com o ocorrido de modo que não destrua a possibilidade de continuarmos convivendo.

A educação tem como essência o reconhecimento de que todos os seres humanos possuem, antes de mais nada, o seu direito, que deve ser garantido, de pertencer ao *espaço-entre*, o mundo humano plural. A tarefa da educação é acolher a singularidade presente em cada ser novo, que aqui aporte neste mundo, ainda como estrangeiro, mas que pela sua introdução no mundo, possa se sentir herdeiro desse espaço de convivência comum. Assim é uma educação que traga o sentimento de pertença para que as crianças e jovens possam se sentir em casa. Uma educação plena que possa ser entendida como o cuidado e a responsabilidade que uma geração mais velha possui com a geração mais nova em contar histórias de experiências humanas passadas de um mundo comum. Conforme escreve Almeida (2016, p. 118):

[...] a escola familiariza os mais novos com as tradições públicas, ou seja, com aqueles conhecimentos, linguagens, histórias e princípios que são tão valiosos que desejamos mantê-los vivos e dos quais os mais novos poderão se apropriar. Os alunos evidentemente não chegam à escola como uma tabula rasa. Eles vêm alimentados por suas vivências familiares, sociais, religiosas e, cada vez mais, pelos meios de comunicação de massa. Certamente conhecem o Mickey, mas talvez não saibam quem foi Zumbi dos Palmares. Provavelmente a igualdade de direitos de homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres não faça parte da vivência cotidiana do aluno e talvez nem da dos professores, mas a escola deve oferecer a oportunidade de conhecer os acontecimentos históricos que foram fundantes para que esse princípio, hoje, seja um dos pilares de nossa constituição. Que experiências de desigualdade, de igualdade ou de luta por ela fazem parte de nossa história? Os alunos também têm direito de conhecer e apreciar as nossas tradições artísticas, filosóficas, religiosas, políticas e científicas, que certamente são mais abrangentes e mais ricas do que aquilo que já conhecem.

Na escola, na perspectiva arendtiana, a educação avança na introdução das crianças e dos jovens nesse mundo culturalmente herdado, sempre com a possibilidade de que os novos busquem pensar e compreender os eventos passados, que são contados, na memória dos mais antigos, nos livros, nas obras de arte: o teorema de Pitágoras, a teoria da evolução, a Revolução Francesa, a Inconfidência Mineira, a Independência da Bahia. Cada acontecimento possui uma estória, ou estórias, que quando são contadas aos jovens, os aproximam do mundo comum, no sentimento de pertencimento a uma cultura herdada.

Mesmo que o mundo esteja sem um corrimão seguro, a educação não pode se furtar do exercício do pensamento na busca por compreender os acontecimentos, como uma forma de reconciliar com um mundo “fora dos eixos”. Lembra Almeida (2011, p. 201):

Assim, pensar é lembrar e buscar a reconciliação. Por meio dele aceitamos que este mundo, que está “fora dos eixos”, é nosso e que, portanto, somos responsáveis não só por salvar nossa pele, mas também por cuidar do mundo, isto é, por consertá-lo e renová-lo. Nessa perspectiva, *o pensar que reconcilia e o agir que transforma estão fundamentalmente inter-relacionados*, não como se houvesse um nexo de causa e efeito entre eles ou se tratasse da realização de um plano, mas por estabelecerem uma relação de sentido.

A escola é um espaço de encontros, onde a reconciliação também surge, na medida em que as crianças e os jovens podem compreender o mundo. Na escola, elas são acolhidas em uma casa antiga, que possui uma história, tendo a sua potencial singularidade cuidada por uma geração mais velha, os professores. Assim, dá-se a compreensão que há uma história no palco público

de realizações comuns, dada pela atividade humana da ação, por feitos e palavras, recobrados pela memória, em estórias.

Quando os jovens se tornam adultos, eles podem vir a ser capazes de deixar sua marca nesse campo plural de realizações comuns. Não há uma garantia para o aparecimento de um novo começo, que é sempre imprevisível, ao passo que, quando na escola os estudantes podem ouvir, compreender e pensar sobre “o próprio fato da memorável continuidade desses começos em que uma sequência de gerações garante uma história que nunca pode acabar, por ser a história dos seres cuja a essência é começar” (ARENDDT, 2006, p. 52).

Em razão disso, uma educação que padece de ausência de sentido, de memória, de laços entre as gerações, afasta-se da compreensão da existência de um mundo comum e da possibilidade de um novo começo, que está em cada ser humano. Desamparado, em um mundo deserto, o ser humano torna-se incapaz de falar e agir, pois não se reconhece; não tem uma identidade; não se sente pertencente ao mundo.

A reconciliação na educação é modo pelo qual se pode compreender que há um mundo plural, que as gerações compartilham. Os seres humanos, através da reconciliação, podem conceber a existência de um mundo no tempo. Mundo que passa de mão para mão entre as gerações, pois cada uma delas pode representar um novo começo, criando ou tentando dar continuidade ou mesmo interrompendo as palavras e ações da precedente, mas nunca deixando de contar as experiências humanas sucedidas às próximas gerações.

Sobre os assuntos humanos, que acontecem no espaço plural, não há controle absoluto, daí a potencialidade de um novo começo e sua imprevisibilidade. A reconciliação não é aceitar resignadamente a imprevisibilidade, mas compreender que todo acontecimento no mundo humano carece de um sentido. As experiências humanas, contadas pelos professores aos estudantes, geração em acolhimento, cortam o tempo entre as gerações.

A educação sem pertencimento, sem compreensão da existência da história, sem reconhecimento da luta das gerações anteriores, apresenta-se como modelo no qual não se pensa a política, nem a ação, nem a liberdade. Nesse panorama de desamparo, aqueles que governam por meio da força, manipulam as leis, tendem a reformar a educação, em atenção aos interesses privados, não públicos. Assim, essas ações de Estado sobre a educação anulam a capacidade de compreender o mundo e a potencialidade da liberdade, de agir e do surgimento de um novo

começo. O que afasta a potência significativa da educação, que se dá pelo cuidado com o acolhimento das crianças e dos jovens na apresentação do passado.

Definitivamente, tal concepção de educação perpetua os resquícios de uma sociedade elitista, como se constituiu historicamente a sociedade brasileira. Ter o direito a qualquer direito prescrevia uma situação de privilégios. Na passagem do século XIX ao século XX, por exemplo, o Estado brasileiro negligenciou a educação para mulheres e homens, em sua maioria de origem negra, outrora escravizados, agora ditos “livres”, marginalizados na cidade. Considerados cidadãos de segunda categoria, não podiam votar, devido à legislação, decorrente do analfabetismo. Sem o acesso à educação escolar, sem possibilidade de efetivar a voz e a ação sobre o mundo, as pessoas negras ainda hoje lutam por direitos. Segundo Albuquerque e Fraga (2006, p. 197), no livro “Uma história do negro no Brasil”:

Para os ex-escravos e para as demais camadas da população negra, a abolição não representou apenas o fim do cativo. Para eles a abolição deveria ter como consequência também o acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que gozava a população branca. Na ausência de qualquer iniciativa séria por parte do governo para garantir um futuro digno aos negros brasileiros após o dia 13 de maio, um grupo de libertos da região de Vassouras, no Rio de Janeiro, endereçou uma carta a Rui Barbosa, então figura importante da política nacional. Na carta, eles reivindicavam que os filhos dos libertos tivessem acesso à educação.

A narrativa do escritor brasileiro Lima Barreto no conto “O Moleque” (2008) demonstra, de modo contundente, os efeitos da ausência da educação para a população negra, na realidade da construção político e social brasileira. Nesse contexto, o enredo da estória de Lima Barreto, mostra como, após séculos de escravidão no Brasil, um dos últimos países do Ocidente a abolir o regime escravocrata, consolidou-se o processo de marginalização da maior parte da população negra, alijada dos direitos fundamentais, entre os quais a educação. Lima Barreto conta a estória de uma mulher negra, entre muitas, que cria seu filho sozinha, lavando roupa.

Escreve Lima Barreto (2008, p. 25):

A mãe tinha vontade de pô-lo no colégio; ela sentia a necessidade disso todas as vezes que era obrigada a somar os róis. Não sabendo ler, escrever e contar, tinha que pedir a ‘seu’ Frederico, aquele ‘branco’ que fora colega de seu marido. Mas, pondo-o no colégio, quem havia de levar-lhe e trazer-lhe a roupa?

O preconceito tem cor, classe social e gênero. Na República brasileira, a exclusão do acesso à educação escolar ainda é uma das piores faces da sociedade. Na dicotomia social e política, trabalha para sobreviver e só estuda aquele que tem condições materiais. A existência de exceções é caracterizada pelo mérito individual de cada um. Nessa perspectiva, a educação salvaria homens pobres e negros do inexorável destino que a eles está condicionado. Atualmente, o braço armado do estado brasileiro adentra comunidades da periferia e favelas no Brasil, com alegação de “pacificação”; invade escolas com armas de grosso calibre; aborda e revista estudantes, crianças e jovens, e suas mães, após um dia de aula, no trajeto de casa.

Ações de Estado banalizam a violência no cotidiano das novas gerações; normalizam a ideia de que essas crianças, pobres e negras, presas fáceis, quando adultas, sejam jogadas no sistema carcerário e burocrático da justiça, tratadas como delinquentes, ou destinadas a trabalhos que não têm seu reconhecimento merecido, como domésticas e serviços gerais — sujeitos atacados por setores da elite, quando têm minimamente reconhecidos seus direitos. Tal visão de mundo, pauta-se em uma lógica argumentativa perversa, com a qual as crianças e os jovens devem lidar diariamente, pois o Estado os trata desde cedo como uma ameaça ao patrimônio daqueles que não vivem em comunidades de periferia.

Os jovens possuem alguma maturidade para compreender os acontecimentos do mundo que os cercam, pois desde cedo fazem parte de uma sociedade excludente com preconceitos e discriminação. Nesse sentido, a escola através da educação que tem como potência a conservação do legado cultural, não pode deixar de contar as histórias das gerações passadas. A escola deve ser um espaço de compartilhamento entre os diferentes para que os estudantes possam conhecer e assim compreender o mundo do qual fazem parte. A escola pode favorecer a superação do preconceito, na medida em que discute questões como a discriminação devido às diferenças entre as pessoas: cor de sua pele, condição física, gênero, sexualidade, religião, cultura etc. Assim, a educação objetiva o reconhecimento de que todos ocupam o mesmo mundo, que é comum, o qual os jovens precisam compreender, para com ele se reconciliar.

3.3 *LITTLE ROCK*: UMA ESTÓRIA NA EDUCAÇÃO

Era a manhã 4 de setembro de 1957, a jovem negra de 15 anos, Elizabeth Eckford, admirava seu lindo vestido que costurara junto com sua mãe, com ele iria no seu primeiro dia de aula em sua nova escola. A senhora Birdie Eckford tentava manter a calma, cuidando dos cabelos e organizando o dinheiro do lanche e os cadernos de sua filha, o pai, senhor Oscar Eckford, que trabalhara a noite toda, não conseguia dormir; andava de um lado para o outro com o charuto apagado. Era uma casa comum, dentre muitas de trabalhadores negros no Sul dos EUA: ela trabalhava como lavadeira na escola para negros surdos e cegos e ele na manutenção noturna de vagões de trens (TAYLOR, 2008). Antes da jovem Elizabeth sair para seu novo dia, sua mãe, ainda estava relutante da decisão de sua filha estudar em uma nova escola, mas foi convencida de que lá haveria outras oportunidades, até mesmo de frequentar uma universidade, por isso cedeu à pressão. Ela reuniu toda a família para a costumeira oração; lembrou a jovem Elizabeth tudo que lhe ensinara sobre como se comportar frente as pessoas brancas em situação de perigo. Elizabeth partiu.

Ao descer do ônibus, Elizabeth se viu sozinha, esperava encontrar seus amigos, oito jovens estudantes negros com os quais iria se juntar para entrar na escola, mas só haviam jornalistas, alunos e uma multidão, toda, de pessoas brancas. Soldados armados, igualmente brancos, circulavam nos recintos da “Little Rock Central High School”, Elizabeth acreditou que eles estariam ali para que a lei fosse cumprida, para protegê-la e a seus amigos, mas os soldados estavam por determinação do governador do Arkansas para bloquear a entrada dela. Ante aos olhares da multidão que se aglomerava, Elizabeth continuava corajosamente andando em direção à escola. Ao chegar perto da calçada da escola, uma fileira de guardas levantou suas baionetas, impedido seu próximo passo. Elizabeth recuou; ingenuamente, pensou “talvez essa não seja a entrada, irei até a entrada principal da escola!” (TAYLOR, 2008).

Em frente à entrada principal da escola, mais soldados se aproximaram cruzaram suas baionetas, impedindo sua passagem; quando jovens estudantes brancos chegavam, as baionetas eram abaixadas, eles continuavam e entravam na escola. Elizabeth tentou mais uma vez, as baionetas novamente se cruzaram a sua frente, acompanhadas de um olhar de ódio dos soldados. Entre as baionetas e a multidão que vociferava e aproximava cada vez mais, Elizabeth encontrou-se sozinha e perdida em meio a rostos, nos quais não se reconhecia. Perdida no meio da horda branca, Elizabeth lembrou do ensinamento de sua mãe que lhe disse que em situação de risco buscasse encontrar proteção junto a alguma mulher idosa, mas Elizabeth teve seu rosto

cuspidado por essa mulher. Ainda zozona, sua única atitude foi manter o passo firme, em silêncio, esconder as lágrimas, até o ponto de ônibus mais perto. Nessa sua caminhada, mesmo cercada de jornalistas e fotógrafos, as ameaças vinham de todos os lados, na violência verbal dos adultos e jovens da sua idade que gritavam; e, também, na violência física, o risco de linchamento era real. Quando sentou no ponto de ônibus, não suportando presenciar mais aquela agressão, a professora Grace Louch sentou ao seu lado até a chegada do ônibus; embarcaram juntas.

Nesse momento, o ocorrido a Elizabeth era divulgado simultaneamente pela rádio local, com relatos de que haviam ferido uma estudante negra que tentava entrar na escola. Seu pai, desesperado, saiu a sua procura, sua mãe no trabalho, na lavanderia no porão da escola, orava, quando Elizabeth lá chegou. Esse acontecimento foi terrível, mas sua luta não terminava ali. A cada dia que ela e seus oito amigos colocavam os pés no “Little Rock Central High School”, durante todo ano escolar. Grupos foram organizados para os admoestar, com a anuência do diretor. Com efeito, Elizabeth relata sua experiência (TAYLOR, 2008, p. 90, tradução nossa):

Fiquei olhando para a escola - parecia tão grande! Naquele momento, os guardas deixam passar alguns estudantes brancos. A multidão estava quieta. Eu acho que eles estavam esperando para ver o que aconteceria. Quando consegui acalmar minhas pernas, fui em direção ao guarda que havia deixado os estudantes brancos entrar. Ele não se moveu. Quando tentei seguir, ele ergueu a baioneta e depois os outros guardas chegaram e levantaram suas baionetas. Eles me encararam com um olhar malvado e eu estava muito assustada e não sabia o que fazer. Eu me virei e a multidão veio em minha direção. Eles se aproximaram cada vez mais. Alguém começou a gritar: “Linchem ela! Linchem ela!” Eu tentei ver um rosto amigável em algum lugar da multidão - alguém que talvez me ajudasse. Olhei para o rosto de uma velha e parecia um rosto amável, mas quando eu olhei para ela novamente, ela cuspiu em mim. Eles se aproximaram, gritando: “Nenhuma cadela negra vai entrar na nossa escola. Saia daqui!”⁸

A casa de Elizabeth não tinha telefone, e por um erro de comunicação com a coordenadora Daisy Bates da *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), não conseguiu informar sobre o novo ponto de encontro e da necessidade da presença dos pais para

⁸ “I stood looking at the school – it looked so big! Just then the guards let some white students through. The crowd was quiet. I guess they were waiting to see what was going to happen. When I was able to steady my knees, I walked up to the guard who had let the white students in. He too didn't move. When I tried to squeeze past him, he raised his bayonet and then the other guards moved in and they raised their bayonets. They glared at me with a mean look and I was very frightened and didn't know what to do. I turned around and the crowd came toward me. They moved closer and closer. Somebody started yelling, ‘Lynch her! Lynch her!’ I tried to see a friendly face somewhere in the mob - someone who maybe would help. I looked into the face of an old woman and it seemed a kind face, but when I looked at her again, she spat on me. They came closer, shouting, ‘No nigger bitch is going to get in our school. Get out of here!’” (TAYLOR, 2008, p.90)

acompanhar, o que ensejou a ida solitária de Elizabeth à “Little Rock Central High School”, a maior escola de ensino médio de Little Rock, capital do estado do Arkansas, localizado no centro sul dos Estado Unidos da América. O Estado do Arkansas descumpria a decisão judicial da suprema corte americana, no caso “Brown vs. Board of Education of Topeka” de 1954, que concluiu: “no campo da educação pública, a doutrina de ‘separado, mas iguais’ não tem lugar. As instituições educacionais separadas são inerentemente desiguais”⁹ (UNITED STATES COURTS, tradução nossa). O então Governador de Little Rock havia deslocado guardas armados com baionetas para impedir o acesso de jovens negros na “Little Rock Central High School”. Apenas com a intervenção do governo federal dos EUA que enviou tropas para tentar assegurar a permanência e a integridade daqueles nove jovens negros na escola, eles puderam estudar. O fato ocorrido se tornou um símbolo na luta pelos direitos civis dos negros pela dessegregação, inclusive na educação.

Tal acontecimento ficou mundialmente conhecido como a estória de “Little Rock Nine”, registrado por Arendt, no artigo “Reflexões sobre Little Rock” escrito em 1957 e somente publicado em 1959. Arendt olha a fotografia de uma garota negra, a qual ela não se preocupa em nomear, nem conhecer aquela história. A garota negra é Elizabeth Eckford, hostilizada publicamente pelo ódio de uma horda de cerca de cem pessoas brancas enraivecidas. Esse artigo, uma das primeiras incursões de Arendt em que o tema da educação aparece, relata o acontecimento em “Little Rock”, enseja um exercício para o pensamento e apresenta como as principais concepções de Arendt (espaço público, privado e social) atravessam a temática e incidem sobre seu modo de pensar a educação, naquele momento.

O artigo “Reflexões sobre Little Rock” (2004) não deve ser considerado uma curva ou algo pontual para compreender o ponto de vista sobre a educação no pensamento de Arendt. Pois, neste artigo, Arendt já lançava as bases de uma concepção sobre a educação, demonstrando que o ponto fundamental é a responsabilidade que os adultos têm na introdução das crianças e jovens no mundo. Segundo Arendt, em “Reflexões sobre Little Rock” (2004), o acontecimento que envolve a integração racial nas escolas no Sul dos EUA, demonstra ser um exemplo de como os adultos perderam a responsabilidade sobre o mundo, transferindo os problemas para os ombros das crianças, diz Arendt (2004, p. 271):

⁹ “In the filed public education the doctrine of ‘separate but equal’ has no place. Separate educational facilities are inherently unequal” (UNITED STATES COURTS).

A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?

Importantes comentaristas como Baehr (2000, p. 36), May e Kohn (1997), Bohman (1997) evidenciam que “Reflexões sobre Little Rock” foi uma tentativa de Arendt de realizar uma categorização teórica do lugar do social e do político. Em complemento a esta perspectiva, também, urge notar que os acontecimentos vistos por Arendt a partir de “Little Rock”, já continham implicações e limites sobre o tema da educação, como no campo de delimitação da política e a educação.

No fim da década de 50, Arendt buscou compreender o fenômeno da educação como objeto de uma análise para um exercício de pensamento político. A educação apresentação às crianças e aos jovens de um mundo comum. Os seres humanos, independentemente de sua origem étnica, religiosa ou cultural, são seres do mundo. Diante da construção do mundo político, em seus diversos aspectos, Arendt destaca, em sua obra, o espaço de ação em seu aspecto público.

O rigor da concepção, acerca da responsabilidade que os adultos possuem com as crianças, de Arendt permanece intacto sobre a sua temática que tangencia a educação ao longo de parte da sua obra conceitual. Arendt critica a exposição e o abandono de crianças e jovens aos holofotes públicos, deixadas para cuidar e resolver sozinhas os problemas que são dos adultos. Este é o ponto principal que permanece um paralelo entre os dois textos principais sobre educação, “A Crise na Educação” (2011) e “Reflexões sobre Little Rock” (2004).

Elizabeth e seus amigos não estavam sozinhos, nem assumiram o encargo de se responsabilizarem sobre questões políticas ou sociais. As crianças e jovens daquela época no Sul dos EUA faziam parte de um mundo em que a luta contra a segregação atravessou várias gerações. O artigo, “Reflexões sobre Little Rock” (2004), escrito por Arendt logo após os acontecimentos em 1957, não foi publicado de imediato, sendo adiado pelos editores devido à abordagem de temas controversos, como segregação e discriminação, que estava em desacordo com a posição dos editores.

O ensaio “Reflexões sobre Little Rock” (2004) foi publicado primeira vez, no inverno de 1959, pela revista *Dissent*, gerando muita polêmica no círculo intelectual que Arendt frequentava,

com protesto e críticas dos cientistas políticos David Sitz, Melvin Tumin, do filósofo Sidney Hook, e também da *NAACP*, aos quais Arendt respondeu em tom provocativo (ARENDR, 2000, p. 231).

O escritor negro Ralph Ellison, também criticou os argumentos de Arendt no referido artigo. Em uma entrevista, parte do livro “Who Speaks for the Negro?” (WARREN, 2014), que reúne principais personalidades que integraram a luta pelos direitos civis dos negros nos EUA, na década de 1960, argumentou Ellison (2014, p. 325, tradução nossa):

É aqui que Hannah Ernst [Arendt] está bem na contramão em suas reflexões sobre o Little Rock. Ela não tem nenhuma ideia sobre o que se passa entre os pais negros que enviam seus filhos *para essa linha de luta*. A criança deve ser capaz de *resistir*— ela é um *Negro*, e ela deve dominar essas tensões, e caso ela se machucasse, *seria em mais uma luta de sacrifício*¹⁰.

Segundo conta Young-Bruehl (1997, p. 436), Arendt responde para Ellison em carta, em 25 de julho de 1965, na qual escreve: “É exatamente esse ideal do sacrifício que eu não tinha compreendido”. O desconforto gerado não foi só apenas naquele momento, mas até hoje causa certa estranheza a opinião de Arendt, em ser contrária à integração escolar dos negros, bem como sua opinião sobre os negros em “Origens do Totalitarismo” (2016c) considerados como “selvagens”, em texto publicado em 1951, que revisto pela autora em 1967; e no artigo “Sobre a violência”, escrito em 1965, que Arendt (2015, p. 106) emite sua opinião sobre a juventude negra universitária, quando diz:

A violência séria só entrou em cena com o aparecimento do movimento Poder Negro nos recintos universitários. Estudantes negros, a maioria dos quais admitidos sem qualificação acadêmica, se consideravam e se organizavam como um grupo de interesses — os representantes da comunidade negra. Seu interesse era rebaixar os padrões acadêmicos (...) parece que a instituição acadêmica, na sua curiosa tendência de ceder mais às exigências dos negros, ainda que sejam abertamente ultrajantes e tolas, do que às reivindicações desinteressadas e por vezes altamente morais dos rebeldes brancos.

Arendt não esteve atenta à história política dos negros na América do Norte, não se preocupou em investigar e conversar com negros norte-americanos, para tentar compreender o porquê daquela luta pelo direito à educação integrada racialmente em Little Rock, para todas as

¹⁰ “This is where Hannah Ernst is way off in left base in her reflections on the Little Rock. She has no conception of what goes on in the parentes who send their kids through these lines. The kid supposed to be able to go through the line — he’s a Negro, and he’s supposed to have mastered those tensions, and if he gets hurt then this is one more sacrifice” (WARREN, 2014, p. 325).

crianças e jovens. Aquela geração de negros norte-americanos pensou a integração racial nas escolas não apenas como acesso a uma educação de qualidade, que Arendt reduz à busca de “ascensão social” (ARENDR, 2004, p. 262), mas como uma renovação do mundo.

Se Arendt estivesse mais atenta, poderia ter percebido que a integração racial é a apresentação do mundo comum, onde os diferentes fazem parte. Assim como a pensadora acreditava que as crianças e jovens não têm a responsabilidade de levar nos ombros a luta pela dessegregação; as crianças e os jovens, também, não devem dar continuidade a segregação, que gera o racismo, o preconceito e a discriminação no mundo. Porque a educação, tida como espaço comum a todos os seres humanos, não pode perpetuar tais reproduções criminosas, independente da concepção familiar sobre raça.

Não faz sentido pensar em um mundo comum em que haja a possibilidade de aceitar na educação, uma escola para brancos e outra para negros, segregando, assim, crianças e jovens que vivem na mesmo solo comum. Esse desconforto gerado pela opinião de Arendt se faz ainda presente em alguns dos seus leitores e pesquisadores, principalmente nos EUA¹¹.

A premissa da questão feita por Arendt, em “Reflexões sobre Little Rock”, demonstra ser completamente equivocada, ao dizer: “A minha primeira pergunta foi: o que eu faria, *se fosse uma mãe negra?*” (ARENDR, 2004, p. 261, grifo nosso). O problema, em princípio, não é se colocar em um lugar que não é seu, na figura de alguém por quem se tem simpatia, mas não se conhece. O problema é acreditar que se pode pensar a partir disso, sem de fato fazer um esforço para realmente conhecer e ouvir o outro, que é um ser humano com quem se convive no tempo presente.

Arendt (2008, p. 266) tinha conhecimento que, “a questão da cor foi criada por um grande crime na história dos Estados Unidos e só tem solução dentro da estrutura política e histórica da República”, porém não conseguiu compreender que estava presenciando o novo em uma sociedade, onde a discriminação pela cor da pele era legitimada pela lei, por decisões de governo e por uma história de séculos de segregação. Arendt mostrou-se incapaz de dialogar com o movimento negro dos direitos civis e nem ouviu a voz dos envolvidos. Mesmo assim, acreditou que poderia julgar.

¹¹ Entre alguns textos norte-americanos: “Heart of darkness: Africa and African american in the writings os Hannah Arendt” de Anne Norton (1996), “All power to the people!” de Joy James (2003) e “Hannah Arendt and the Negro Question” de Kathryn T. Gines (2014)

Arendt não compreendeu que havia uma história de lutas por direitos, não apenas pelos direitos civis, mas pelo que é de mais básico: o direito à vida. As pessoas negras queriam viver sem ter sua integridade ameaçada a cada instante. No entanto havia o medo real e cotidiano de ser linchado em praça pública, enforcado em uma árvore em razão da cor da pele. A própria Elizabeth ouviu da turba de brancos: “Eles se aproximaram cada vez mais. Alguém começou a gritar: *Arraste-a sobre esta árvore! Vamos cuidar desse negro!*” (*They moved closer and closer. Somebody started yelling, ‘Drag her over this tree! Let’s take care of that nigger!’*) (TAYLOR, 2008, p. 90, tradução nossa). Nesse sentido, causa estranheza o argumento de Arendt contrário à integração dos negros na escola dos brancos. Mesmo antes do regime nazista assumir o poder na Alemanha, Arendt, uma mulher judia, refugiada ainda jovem de sua terra, desde a infância já convivia com ideias anti-semitas. Mas ela podia defender-se enquanto judia, como aprendeu com sua mãe:

[...] a diferença era que minha mãe sempre achava que a pessoa não devia se deixar afetar. Tinha de se defender! Quando meus professores faziam comentários anti-semitas — geralmente não sobre mim, mas sobre outras meninas judias, alunas judias orientais, sobretudo —, eu devia levantar na mesma hora, sair da sala de aula, ir para casa e contar tudo tintim por tintim. Então minha mãe escrevia uma de suas cartas registradas, e para mim a coisa estava totalmente resolvida (ARENDR, 2008, p.38).

Arendt, em sua infância e juventude, viveu na Alemanha que assegurava a cidadania das pessoas de origem judaica, principalmente, aquelas de uma condição mais abastada. A ela foi garantido o direito de frequentar as melhores escolas e universidades, convivendo com intelectuais de várias origens. Embora a violência presente em ambas as histórias seja terrível, há que se reconhecer as diferenças entre a história dos judeus alemães pré-nazismo e dos negros norte-americanos na luta pelos direitos civis.

A marginalização social e política das pessoas negras constitui-se tema fundamental na educação para a compreensão do mundo. Esses problemas são resquícios da escravização de pessoas negras, que tiveram seu corpo marcado a ferro desde que colocaram os pés na América e que, por mais de 200 anos, foram tratados como coisas, mercadorias, tanto no Sul dos EUA, quanto no Brasil.

Elizabeth Eckford não teria a mesma sorte se viesse a esboçar se defender, enquanto mulher e negra, frente a qualquer situação de discriminação e preconceito, sua vida estaria em risco, de ser queimada viva em praça pública, para servir de exemplo contra a insubordinação de um

“costume social da segregação da América branca” (ARENDR, 2004, p. 270). Ademais, se sua mãe ousasse escrever uma carta a alguma autoridade governamental, o risco seria igualmente compartilhado por toda a família, diferente do sentimento de Arendt, que se sentia protegida em casa, às crianças negras não existiam nenhuma guarda nem proteção mesmo sobre o abrigo familiar.

Na diáspora negra e no holocausto judeu, seres humanos foram reduzidos a coisas, tendo suas histórias usurpadas. Porém, deve-se compreender que são histórias diferentes, com destinos diferentes, cujos reflexos são percebidos nos dias atuais. Pessoas negras continuam sendo vítimas da violência que se entranhou na mentalidade das sociedades, a exemplo disso, o filho de Elizabeth Eckford, Erin Eckford, foi morto aos 26 anos pela polícia em 2003 (TAYLOR, 2008). Esse tipo de violência não ocorre só nos EUA, mas também, cotidianamente, na brasileira e mesmo na própria África. Conforme notícias divulgadas em diversos jornais, a violência pós-colonial ainda se faz sentir pela exploração de países europeus que colonizaram o continente negro, seja no antigo regime do apartheid Sul-Africano, seja no genocídio em Ruanda em 1996.

A dor e sofrimento dos judeus que foram mortos pela máquina do mal radical do nazismo deve ser contada. Da mesma forma, em mesmo grau, as agruras da voz dos negros que reivindicavam por direitos, após séculos, devem também ser ouvidas e contadas, para que sejam compreendidas e não esquecidas. Esse é um esforço sobre o qual os discursos de preconceito não se tornem uma prática que parte dos intelectuais reproduzem, sem que possam compreender.

A questão é que mesmo diante do esforço de Arendt e da seriedade do acontecimento, ela não conseguiu compreender a plenitude a causa dos direitos civis dos negros nos EUA. Quando Arendt publicou em inglês o artigo “Reflexões sobre Little Rock”, em 1959, dois anos após ser escrito, este texto foi precedido de uma “Nota Preliminar”, a qual não foi publicada em português. Nesta nota preliminar, diz Arendt (2000, p. 231):

[...] gostaria de lembrar ao leitor que estou escrevendo como uma estranha. Nunca morei no Sul e até evitei ocasionalmente viagens para estados do sul porque me levaria para uma situação que eu pessoalmente consideraria insuportável. Como a maioria das pessoas de origem europeia, tenho dificuldade em entender, e muito menos em compartilhar, os preconceitos comuns dos americanos nesta área. Desde o que escrevi pode chocar pessoas boas e seja mal utilizado por maus, eu gostaria de deixar isso claro que, como judia, tomo minha simpatia

pela causa dos negros como por todos os povos oprimidos ou *sub-privilegiados* por certo e deve apreciar se o leitor fizesse o mesmo.¹²

Conforme apresentado no artigo “A crise na educação”, escrito em 1958, para Arendt (2011, p. 240), a escola não é o espaço do político por excelência, mas uma dimensão pré-política. De acordo com essa concepção, em “Reflexões sobre Little Rock”, publicado em 1959, as reivindicações do movimento dos direitos civis dos negros por uma educação de qualidade, sem privilégios, contra a dessegregação racial na escola, constituíam uma demanda da esfera da social. Segundo julga Arendt (2000, p. 231, grifo nosso): “*minorias oprimidas jamais foram o melhor juiz de sua ordem de prioridades em tais assuntos, e há muitas instâncias em que preferem lutar por oportunidades sociais a lutar por direitos humanos ou políticos*”.

Com este posicionamento, a autora ignora que a reivindicação do direito à educação não segregada, luta empreendida pelas minorias, possui força política, não apenas para melhorar a vida das pessoas diretamente implicadas, mas constituem elemento de integração a todos os seres humanos, que vivem no mesmo mundo comum. No caso da reivindicação pela educação não segregada, empreendida pelas pessoas negras, essa luta estava acontecendo no espaço político e também no espaço escolar. Assim, a conquista dessa educação não segregada resulta da luta empreendida em ambos os espaços, como consequência da força de transformação histórica e política desta população que foi escravizada e ainda permanece marginalizada dos direitos básicos.

Para a autora, os eventos que puseram em risco a vida da jovem Elizabeth Eckford em decorrência da reivindicação pela integração racial nas escolas não eram do domínio político. A integração racial escolar, para Arendt, pleiteava a atenção para as necessidades dentro das estruturas estabelecidas na sociedade americana, com finalidade de “ascensão social” dos negros, escolha desses indivíduos, a fim de assegurar uma vida descente e elevar o padrão de vida de suas famílias, sem que houvesse dependência de políticas públicas governamentais para a educação. Lembra Arendt (2004, p. 262-263):

Em vez de ser convocada a travar uma batalha bem definida pelos meus direitos indiscutíveis – o meu direito de votar e ser protegida no ato de

¹² “I should like to remind the reader that I am writing as an outsider. I have never lived in the South and have even avoided occasional trips to Southern states because they would have brought me into a situation that I personally would find unbearable. Like most people of European origin I have difficulty in understanding, let alone sharing, the common prejudices of Americans in this area. Since what I wrote may shock good people and be misused by bad ones, I should like to make it clear that as a Jew I take my sympathy for the cause of the Negroes as for all oppressed or under-privileged peoples for granted and should appreciate it if the reader did likewise” (ARENDR, 2000, p. 232).

votar, de casar com quem eu quiser e ser protegida no meu casamento (embora é claro, não nas tentativas de alguém se tornar cunhado de outro), ou o meu direito de ter oportunidades iguais –, eu sentiria que havia me envolvido num caso de ascensão social; e se escolhesse esse caminho de melhorar a minha situação eu certamente preferiria fazê-lo sozinha, sem ajuda de agências governamentais. Sem dúvida, até forçar e dar cotoveladas talvez não dependa inteiramente das minhas inclinações. Eu poderia me ver forçada a tomar essas atitudes para assegurar uma vida decente ou elevar o padrão de vida para a minha família. A vida pode ser muito desagradável, mas seja o que for que ela me force a fazer – e ela certamente não me força a comprar o meu ingresso em bairros restritos –, posso conservar a minha integridade pessoal precisamente porque ajo por coação e por alguma necessidade vital, e não meramente por razões sociais.

Nesta perspectiva, fica evidente que a autora não reconhece como luta política o movimento pela integração racial escolar. Em “Reflexões sobre Little Rock”, percebe-se a ausência de compreensão de Arendt sobre como a reprodução da segregação impede a introdução das crianças, tanto negras, quanto brancas, no mundo comum.

Não há dúvida que tal posicionamento ainda hoje ressoa como uma provocação para as minorias que lutam por seus direitos mais básicos, como o da própria vida. Em um modelo de sociedade em que os negros eram proibidos de adentrar espaços de pessoas brancas, sob o risco de morte se ultrapassem a linha divisória entre o branco e negro, desde crianças eram tratadas de modo diferenciado nos espaços públicos, como ônibus, praças, escolas. Nessa perspectiva, deve-se pensar a educação inserida no terreno político, no qual se insere a formação das crianças e jovens.

Gilberto Gil, cantor e compositor negro baiano, filho de médico, estudante de colégio tradicional frequentado pela elite soteropolitana, lembra em sua canção “Tradição” (GIL, 1979) da sua infância vivenciada na década de 1950 na Bahia, na qual ouvia “que preto não entrava no Bahiano [Tênis Clube], nem pela porta da cozinha”. Trata-se de um clube social, da elite baiana, onde os negros não poderiam participar, independentemente de sua condição social, mesmo sendo a Bahia formada pela maioria de população de origem negra. Tal realidade era semelhante àquela vivida por pessoas negras no sul dos EUA, que não poderiam participar dos mesmos espaços comuns aos brancos.

Como referido anteriormente, ao tentar se colocar no lugar de uma mãe negra do sul, sem o esforço necessário para compreender a história da integração escolar norte-americana, Arendt, uma estranha, intelectual e europeia, argumenta que,

[...] se fosse negra, sentiria que a própria tentativa de começar a dessegregação na educação e nas escolas não tinha apenas deslocado e muito injustamente a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças. Estaria também convencida de que há em todo o empreendimento uma implicação de tentar evitar a questão real (ARENDDT, 2004, p.262).

A atitude defendida pela *NAACP*, instituição que luta pelos direitos civis das pessoas negras nos EUA, foi criticada por Arendt como luta de cunho social, não política. A autora não percebeu que a reivindicação por educação não segregada e de qualidade não diz respeito apenas ao direito das crianças e jovens negros, excluídos por um longo tempo do processo de escolarização, mas de todos que convivem no mundo comum. Além disso, Arendt escreve:

Se fosse apenas uma questão de educação igualmente boa para os meus filhos, um esforço para lhes conceder igualdade de oportunidades, por que não me pediram que lutasse pelo melhoramento das escolas para crianças negras e pelo estabelecimento imediato de classes especiais para aquelas crianças cujo histórico escolar as torna aceitáveis nas escolas de brancos? (ARENDDT, 2004, p. 262)

O equívoco de Arendt pode ser notado na fala da própria Elizabeth Eckford, em entrevista sobre o acontecimento daquela manhã de 4 de setembro de 1957. Mesmo com a resistência dos pais em aceitar que fosse para “Little Rock Central High School”, ela, de modo persistente, os convenceu. Assim, lembra na entrevista à CNN (2004, tradução nossa):

Mesmo que fôssemos uma família da classe trabalhadora, sempre me disseram que eu deveria ir para a faculdade. E, em um ambiente segregado, eu sabia que... o que estava disponível para estudantes brancos era muito melhor do que estava disponível em uma escola negra. Veja, o sistema da escola dividida, era separado, mas nunca foi igual¹³.

Entretanto, para Arendt, a decisão da corte judicial limitaria o direito dos pais na escolha de com quem seus filhos devem estar. Neste sentido, trata-se de uma requisição para a livre associação, à qual apenas os pais teriam o direito, não devendo o Estado interferir. Argumenta Arendt (2004, p. 280):

¹³ “Even though we were a working-class family I'd always been told that I ought to, should, and would go to college. And, in a segregated environment I knew that ... what was available to white students was more than, and better than what was available in a Negro school. See, the dual school system, was never, it was separate, but it was never equal” (CNN, 2004).

Forçar os pais a mandar os filhos para uma escola integrada contra a sua vontade significa privá-los de direitos que claramente lhes pertencem em todas as sociedades livres – o direito privado sobre seus filhos e o direito social à livre associação. Quanto às crianças, a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre a sua vida privada e a social, e embora esses conflitos sejam comuns na vida adulta, não se pode esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não se deveria expô-las a eles.

A questão não vislumbrada por Arendt, é que o direito de livre associação não deve ser mantido pelo preconceito, desconhecimento, falta de compreensão da história do outro, violência nem pela discriminação, que se perpetuam socialmente. A escola deve ser um espaço de compartilhamento entre os diferentes para que as crianças possam conhecer e assim compreender o mundo do qual elas fazem parte.

Segundo Arendt (2004, p. 262), a igualdade se dá no âmbito público, entre adultos. No entender da autora, esta deveria ser a questão real a ser reivindicada pelas pessoas negras adultas, americanos do Sul, contra as leis de segregação; diferente então da integração forçada nas escolas por uma decisão de Estado, afetando as crianças, que não estão no âmbito da igualdade. Para Arendt, a busca da dessegregação na educação e nas escolas deslocava injustamente a responsabilidade do mundo público dos adultos para os ombros das crianças (ARENDR, 2004, p.262). A proteção à igualdade deveria ser pleiteada pelos negros para os direitos indiscutíveis como direito de votar e, também, da guarda ao direito de casamento inter-racial, não na integração forçada nas escolas.

É evidente que as crianças precisam ser protegidas, os adultos devem cuidar para que não sejam humilhadas por outras crianças ou por professores da escola. Nesse sentido, a escola ainda não é o espaço público propriamente dito. Por outro lado, todas as crianças, isto é, todos que nascem no mundo, devem ter igual direito à educação, para conhecer e compreender a existência das diferenças na escola, mesmo que de modo ainda protegido. Porém, Arendt desconhecia a estória de Elizabeth, que em entrevista para a CNN (2004), diz: “Minha mãe era extremamente superprotetora”.

Arendt tropeça sobre o tema da integração racial na escola, não apenas aos olhos de hoje, mas também de seus contemporâneos. Pensar a educação marca a defesa da diversidade, compreendida e vivenciada na escola, entre as crianças e os jovens, em tons diversos, com rostos, saberes e culturas. Com esses tons diversos, pode ser criado um espaço mais plural que tanto reivindicamos como comum a todos os seres humanos.

A convivência no espaço escolar com toda essa diversidade ocorre sob autoridade de uma geração mais velha, os professores, que podem contar estórias das experiências dos antepassados sobre o mundo. Para que a geração mais nova possa conhecer e compreender que há uma história que a precedeu, seja a de Zumbi dos Palmares, seja de Martin Luther King, seja de Albert Einstein, cada uma delas importa tanto às crianças negras, quanto às crianças brancas. Assim também as estórias das mulheres como a da própria Hannah Arendt, Marie Curie ou Hipátia importam aos homens e às mulheres, devem também ser descobertas.

Na educação, as crianças conhecem as lutas e reivindicações das gerações passadas, expressas em estórias. Assim, compreender a estória dos “Little Rock Nine” é encontrar o novo. Quando aqueles alunos efetivamente adentraram “Little Rock Central High School”, constituiu-se uma atitude permanente para que os negros norte-americanos pudessem se reconciliar pelos eventos vivenciados não apenas por aquela geração, mas por todas gerações que a antecederam e lutaram por reconhecimento de seus direitos sociais e políticos. Sem romper aquela linha, antecedida pela batalha política do movimento negro, enfrentada diariamente também nos pátios da escola por aqueles nove jovens e os que vieram depois deles; sem a experiência da integração escolar, não haveria a possibilidade do inesperado, isto é, o novo. Sem esse enfretamento, além de outras conquistas do movimento negro norte-americano, para que ocorresse a integração racial nas escolas, dificilmente vislumbraria-se a eleição de Barack Obama, em 2009, na presidência dos EUA. Assim lembra Obama em seu discurso de posse, que após agradecer os “sacrifícios suportados por nossos ancestrais”, diz:

Esse é o significado de nossa liberdade e nosso credo — a razão por que homens e mulheres e crianças de todas as raças e todas as fés podem se unir em comemoração neste magnífico espaço, e por que um homem cujo pai, menos de 60 anos atrás, talvez não fosse atendido em um restaurante local hoje pode se colocar diante de vocês para fazer o juramento mais sagrado (OBAMA, 2009).

Mesmo em meio à letargia da ideia do mito da existência democracia racial, as pessoas afrodescendentes e o povo brasileiro buscam reconciliar-se com sua história e encontrar caminhos de descobertas. Essa busca por reconciliação inevitavelmente passa pela educação, a exemplo disso, tem-se a publicação de leis fundamentais como: a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que ressalta a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, com a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006). Além disso, a luta, por mais de 12 anos, pelo direito ao

sistema de cotas raciais, para negros e indígenas, nas Universidades Públicas, que teve sua primeira implantação na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 2000, até a sanção na Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de agosto de 2012).

Pensar o passado ainda não contado às crianças e aos jovens, através de histórias das gerações anteriores, que lutaram por seus direitos, é uma forma de estabelecer vínculos de amizade. As diversas vozes e ações dessas gerações ainda perduram no tempo, através de suas histórias, porque todas as formas de experiências humanas, das mais diversas, precisam ser contadas aos mais novos, mesmo que retratem injustiças ou violências cometidas, assim como a história ocorrida com Elizabeth. Nesse mundo, que é mais velho, sobre o qual se tem a contar, os novos podem enxergar a possibilidade de ser protagonistas e se inserirem na história, que começou antes deles, e na qual podem encontrar amigos, embora nela haja inimigos também.

4 EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES

Nas estórias do sertão brasileiro, a amizade é um valor que transcende as dimensões das veredas no tempo e no espaço. Diversas gerações cruzam-se no universo sertanejo entre as vendetas dos jagunços. Nesse sistema, em que o acerto de contas e a violência são a prerrogativa da existência, era de se pensar que a amizade fosse um tema distante, ou que a amizade entre os seres humanos se convergiria para interesses particulares, dominados pelo o braço e o aço. Mas a amizade no sertão aparece como marca da existência e permanência humana entre os buritizais e os chapadões. A amizade gera um movimento nas estórias do sertão de Guimarães Rosa. A capacidade humana de escolher tem seus sentidos revelados na amizade. Essa escolha significa dizer ao mundo com quem se deseja passar o desafio das horas; aqueles com quem se quer conviver, dialogar, agir e, juntos, construir uma estória comum. Riobaldo, o narrador de “Grande Sertão: Veredas” de Rosa (2001), revela-nos os sentidos da amizade no sertão:

Amigo? Aí foi isso que eu entendi? Ah, não; amigo, para mim, é diferente. Não é um ajuste de um dar serviço ao outro, e receber, e saírem por este mundo, barganhando ajudas, ainda que sendo com o fazer a injustiça aos demais. Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que tira prazer de estar próximo. Só isto; quase; e todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por quê é que é. Amigo meu era Diadorim; era Fafafa; o Alaripe; Sesfrêdo (ROSA, 2001, p. 196).

Riobaldo não queria a amizade do jagunço Hermogenes, “homem que tirava seu prazer do medo dos outros, do sofrimento dos outros” (ROSA, 2001, p. 197). Hermogenes por todo custo tentava se aproximar de Riobaldo, fazendo elogios e dando-lhe presentes, mas Riobaldo sempre buscava se esquivar dele. Conta Riobaldo: “Aquele Hermogenes me fazia agrados, demo que ele gostava de mim” (ROSA, 2001, p. 205). A amizade não se faz pela barganha por conquista de vantagens, pelo toma-lá-dá-cá, pensar desta maneira é se opor ao sentido de amizade. As ações de Hermogenes, a representação do falseamento da amizade, que hoje oferece, mas que amanhã cobra pelo sangue, essa é uma oposição ao sentido da amizade que vagueia no mundo, tentando seduzir, puxar para seu caminho.

As investidas de Hermogenes, para conquistar a amizade de Riobaldo, parece ser uma das faces do desalento que toma os espíritos humanos na modernidade. A sedução do tirar vantagem em tudo afasta os seres humanos uns dos outros e também da constituição de um história comum. Para a satisfação de desejos particulares, qualquer gesto deve ser acompanhado de alguma

recompensa ou benesse. O mundo, resultado de um passado de várias mãos que o construíram de forma coletiva, perde o seu sentido público e comum a todos, em favor de interesses privados. O mundo intentado por Hermogenes é um não à amizade.

A amizade revela-se publicamente face a face, evidenciada por uma escolha de com quem se quer conviver. Para além da amizade entre duas pessoas, a amizade é revelada no reconhecimento de uma história que constitui o mundo comum, compartilhado por todos os seres humanos. Desta maneira, a destruição do outro, de seu passado e de sua história, é a inimizade ao mundo. Assim como as ideologias totalitárias seduziram muitos homens, no século XX, destruindo histórias de um mundo comum, de modo semelhante, Hermogenes conseguiu seduzir alguns jagunços como Ricardão para trair Joca Ramiro, em troca de riquezas.

Trair, atocaiar, escravizar e confinar pessoas em campos de concentração, impedindo-as de realizarem por atos e palavras sua presença no mundo, retirando qualquer laço com a humanidade são atos de inimizade contra todos os seres humanos. O surgimento dos regimes totalitários foram uma tentativa de destruição do mundo, da história, do passado em comum. Alcançou não apenas aquela geração de judeus, ciganos, pessoas com alguma deficiência, e outros grupos, que morreram em campos de concentração durante a II Guerra Mundial, mas também os próprios executores do terror do totalitarismo foram atingidos.

Os regimes totalitários, responsáveis pela destruição de um legado comum, solaparam a existência e a imortalidade das gerações passadas; emudeceram, com seu terror, os laços de amizade entre gerações. Na contramão dessa perspectiva, a amizade tem como sentido o compartilhamento entre os seres humanos que querem estar juntos e realizar através de palavras e ações um mundo comum, no qual podem conviver. A amizade aparece na vida pública, torna-se visível entre as pessoas, preservando o mundo comum.

Conforme ressalta Arendt (2008, p. 98) no texto “Filosofia e Política”, no trecho intitulado “Diálogo entre amigos”:

A amizade consiste, em grande parte, na verdade, nesse falar sobre algo que os amigos têm em comum. Ao falarem sobre o que têm entre si, isso se torna muito mais comum a eles. Não só o assunto ganha sua articulação específica, mas desenvolve-se, expande-se e finalmente, no decorrer do tempo e da vida, começa a constituir um pequeno mundo particular, que é compartilhado na amizade.

O tema da amizade em Arendt relaciona-se com a sua abordagem sobre a educação, por um

viés da preservação com o mundo comum e no cuidado com a singularidade dos novos, potenciais criadores e responsáveis pela durabilidade do mundo. As capacidades humanas para pensar, falar e agir surgem à medida que os seres humanos são apresentados ao passado do mundo, tendo a possibilidade de se tornar responsáveis por ele. As gerações mais novas, potência de renovar o mundo, com a amizade com as gerações anteriores, poderão estabelecer e constituir um legado histórico, compartilhado no tempo.

Diversos sentidos foram explorados na história do pensamento filosófico para o significado da amizade, principalmente, no contexto sobre o questionamento da ética e a política. A amizade, *philia*, compõe as raízes da própria palavra filosofia. Segundo conta Diógenes Laertio (2008, p. 15), Pitágoras foi o primeiro a usar o termo e a chamar-se de filósofo: “amigo da sabedoria”. O tema da amizade está presente na obra de Arendt, que não se encarava como filósofa, mas estava em busca de outros sentidos para compreender e compartilhar o seu pensamento com seus amigos. Conforme lembra Young-Bruehl (1997, p. 13) “Arendt era fluente na linguagem da amizade”, pois a amizade era “o centro de sua vida”.

A amizade, na obra de Hannah Arendt, coloca-se enquanto uma escolha de estar junto aos outros no espaço comum de realizações, assim como Riobaldo tentou agir no sertão. Lembra Arendt (2016a, p. 219) que a ação “pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa”. A amizade é escolha daqueles com quem se quer conviver e compartilhar experiências no mundo, isto é, a escolha dos nossos amigos. Estar entre amigos é ser partícipe de uma pluralidade e reconhecer a existência da singularidade de quem se quer dialogar e estar junto na renovação de um mundo comum.

A amizade no sentido arendtiano aparece quando os seres humanos se associam publicamente, através da manifestação de suas palavras e atos. Na amizade, as pessoas estão entre iguais. Assim, no texto “Filosofia e Política”, diz Arendt (2006, p. 99): “A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou sejam iguais entre si, mas antes, que se tornem parceiros iguais em um mundo comum — que, juntos, constituam uma comunidade”.

Os mais novos, uma geração ainda em formação, buscam seu lugar na construção do mundo comum, depois de introduzidos através da educação, poderão ser tão responsáveis, quanto seus

antepassados, criadores de um mundo comum. No curso do tempo, a amizade estabelece laços entre as gerações, que se igualam enquanto criadoras de um mundo comum. Para Arendt (2011), a educação não é o espaço público de decisões, mas território no qual as diversas gerações podem se encontrar para estabelecer um vínculo essencial.

Na obra de Arendt, o tema da amizade aparece em alguns textos, enquanto ligação entre os seres humanos na construção e preservação do espaço público que permite conviver em pluralidade. Os textos de Arendt que fazem referência à amizade foram publicados no final da década de 1950, em datas próximas ao texto “A crise na educação”, como por exemplo: “Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing” (ARENDR, 2015), resultado do discurso proferido em 1959, por ocasião da aceitação do Prêmio Lessing da Cidade Livre de Hamburgo, em homenagem ao poeta alemão do século XVIII, Gotthold Ephraim Lessing; o tema da amizade também é abordado no seu livro “A condição humana” (2016a), publicado em 1958.

Arendt estabelece uma relação entre a amizade e o contar histórias quando analisa a leitura da peça “Nathan, o sábio”, de Lessing, drama clássico sobre a temática da amizade, em que o comprometimento com o mundo se dá pelos laços criados entre amigos. A amizade, na perspectiva de Arendt, não se volta para o sentimento da intimidade, mas para um sentido de um mundo comum compartilhado entre os seres humanos, “a amizade não é intimamente pessoal, mas faz exigências políticas e preserva a referência ao mundo” (ARENDR, 2015, p. 34).

Em “Nathan, o sábio”, Lessing (2015) conta a história do encontro de três homens com culturas diferentes: Nathan, Saladino e o Templário, representantes cada um de uma cultura e religião, respectivamente, a judaica, a islâmica e a cristã. À primeira vista, a amizade entre as personagens parece não ser possível, no entanto Lessing rejeitava conscientemente qualquer doutrina ou princípio que pudesse barrar a possibilidade de não haver amizade entre os homens (ARENDR, 2016, p. 35). “Nathan, o sábio” mostra-se como uma força em direção à amizade, nos seus versos a estabelece como laço comum entre os homens, apesar das culturas diversas e dos conflitos.

Lessing (2015) conta que Saladino, o sultão do Oriente, escuta do povo que um viajante havia chegado à região: Nathan, considerado um dos homens mais sábios. Curioso, o sultão o chama em seu palácio para lhe fazer uma pergunta difícil: qual entre as três religiões, judaísmo,

islamismo ou cristianismo, seria a verdadeira? Nathan não reluta e conta uma estória ao sultão: um pai amava muito seus filhos. Ele tinha um anel cuja força maravilhosa tornava seu possuidor amado por Deus e pelos homens. Havia recebido esse anel de seu próprio pai, transmitido de geração a geração. Em seu leito de morte, o pai ordena a fabricação de anéis semelhantes ao seu. Ao receber os anéis, já não sabia mais reconhecer o seu anel entre os demais. No entanto, antes de morrer, entregou a cada um dos amados filhos um anel. Após sua morte, seus filhos entram em conflito sobre quem seria o possuidor do anel verdadeiro. Para tentar pacificar os ânimos dos irmãos, um juiz observa:

Vossos anéis não são verdadeiros
 Nenhum dos três.
 O verdadeiro anel
 Provavelmente se perdeu (...)
 Se cada um tem o anel de seu pai:
 Cada um acredite
 Que o seu é verdadeiro
 É possível até,
 Que o pai não quisesse mais tolerar
 A tirania do único anel em sua casa! (LESSING, 2015, p. 351)

Estar em um mundo junto com os outros e compartilhá-lo com as mais diferentes gerações é um privilégio que não deve ser perdido. Cada geração é possuidora de um anel, esse anel estabelece laços de amizade entre aqueles que construíram esse mundo e que são herdeiros em cuidar de uma casa comum entre todos os seres humanos. A amizade surge como esse reconhecimento da diversidade humana, dada na pluralidade pelas ações e palavras, que se realizam no mundo.

Nesse tocante sobre a amizade, ao analisar a peça “Nathan, o sábio” de Lessing, escreve Arendt (2015, p. 35):

[...] o anel verdadeiro, se é que algum dia existira, se perdera; [Lessing] estava contente em consideração pelo número infinito de opiniões que surgem quando os homens discutem os assuntos deste mundo. Se o verdadeiro anel existisse, significaria o fim do discurso, e portanto da amizade, e portanto da humanidade.

“Nathan, o sábio” de Lessing (2015) apresenta a possibilidade de que os seres humanos podem viver em conjunto e criar vínculos duradouros, mesmo diante da identidade de cada um, das origens culturais diversas e das formas de professar sua religiosidade, pois esse é o mundo comum, que permanece no tempo, com suas estórias, contadas entre as gerações mais distintas.

Na estória de Lessing (2015), durante diálogo entre Nathan e o jovem Templário, este mostra-se desconfiado. Então, Nathan sensibiliza o seu dialogante para os sentidos da amizade entre os seres humanos. Lembra Lessing (2015, p. 303), através da voz de Nathan, que:

Ahá! Vós não sabeis
 Com quanto maior insistência
 Me aproximei de vós agora.
 Vinde, nós precisamos,
 Precisamos ser amigos!
 Desprezai meu povo
 O quanto quiserdes,
 Nós não escolhemos, ambos,
 O nosso povo. E somos nós o nosso povo?
 O que é povo, afinal?
 Cristão e judeu
 São antes cristão e judeu,
 Do que ser humanos?
 Ah! Se eu tivesse
 Encontrado em vós
 Mais um ao qual basta
 Se chamar de homem! (LESSING, 2015, p.303)

Observa-se em Lessing (2015) que, mesmo diante das maiores adversidades, os seres humanos podem cultivar a amizade. Nesse sentido, Arendt, apesar de não adotar o humanismo de Lessing, inspira-se na estória de Nathan para refletir sobre a amizade: as pessoas não apenas podem ser amigas, mas também compartilham um mundo duradouro, com outros seres singulares. Este princípio da amizade emerge como vínculo entre as pessoas, atravessa a temporalidade, pode ser traduzido pela comunicação de atos e palavras, através de estórias que conectam as gerações humanas.

Como supracitado, “A condição humana” (2016a) foi publicada por Hannah Arendt na mesma época que o discurso sobre Lessing (respectivamente, 1958 e 1959). Nessa obra, o tema da amizade aparece como escolha de cada indivíduo, mas também no domínio público através de palavras e atos, como criação do vínculo entre os seres humanos, instituindo uma rede de relações. Em “A condição humana” (2016a), Arendt estabelece uma tensão entre a amizade e o amor. A autora faz considerações acerca do domínio do privado e do público. Para ela, a experiência humana do amor encontra-se no domínio do privado. Assim, escreve Arendt:

[...] o amor, por exemplo, em contraposição à amizade, morre ou, antes, se extingue assim que é trazido a público. Dada a sua inerente não-mundandade, o amor só pode ser falsificado e pervertido quando utilizado para fins políticos, como a transformação ou salvação do mundo (ARENDR, 2016 a, p. 63).

Arendt considera que a amizade, no entanto, aparece no mundo público. Quando se remete à tradição política da Grécia antiga, advinda do pensamento de Aristóteles, a *philia politike* (ARENDR, 2011, p.301), Arendt aponta que a amizade não deve ser confundida com recantos de intimidade entre dois indivíduos, mas aparece ao mundo público, através de ações e palavras, desde que haja ligação entre as pessoas. Para Arendt (2015, p. 33):

Quando, por exemplo, lemos em Aristóteles que a *philia*, a amizade entre os cidadãos, é um dos requisitos fundamentais para o bem-estar da Cidade, tendemos a achar que ele se referia apenas à ausência de facções e guerra civil. Mas, para os gregos, a essência da amizade consistia no discurso. Sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*. No discurso, tornavam-se manifestas a importância política da amizade e a qualidade humana própria a ela.

Com efeito, a amizade, na perspectiva de Arendt, traz em seu bojo uma concepção pública de uma tradição política grega e romana, distinta da ideia de amizade na modernidade em que “estamos habituados a ver a amizade como um fenômeno da intimidade (...) a atitude básica do indivíduo moderno que, em sua alienação do mundo, realmente só pode se revelar na privacidade e intimidade dos encontros pessoais” (ARENDR, 2015, p. 33).

A experiência da convivência humana no mundo configura a amizade na concepção da tradição da Grécia clássica, observada por Arendt. Nas palavras de Sócrates: “Uma vida sem exame não merece ser vivida” (PLATÃO, 1972, p.); parafraseando-as, Arendt recompõe a perspectiva socrática na *polis* grega: “os antigos consideravam os amigos indispensáveis à vida humana e na verdade uma vida sem amigos não é digna realmente de ser vivida” (ARENDR, 2015, p. 32).

Além dessa perspectiva vinculada ao mundo público, Arendt em “A Vida do Espírito” (2016b), discute outra possibilidade para o tema da amizade: o que acontecia com Sócrates, quando ele se retirava do mundo público para pensar? Para Arendt, Sócrates enuncia, em seu modo de vida, que além de interagir com a cidade, também é indispensável um exercício do diálogo consigo mesmo, experiência condutora para a amizade.

Embora as nuances sobre a problemática da concepção do pensar em Hannah Arendt não tenham constituído os objetivos da presente pesquisa, é importante ressaltar essa questão porque neste ponto Arendt estabelece uma relação entre o pensar e a amizade, através da existência de um diálogo consigo mesmo (ARENDR, 2016b).

Arendt (2016b, p. 205) retoma a metáfora socrática para o exercício do pensar, encontrada no

diálogo “Hípias” Maior, de Platão: Sócrates lembra que após proferir algum discurso na ágora, ao voltar para casa, ele sempre se faz acompanhar de um sujeito, que não o deixa em sossego:

[...] não há nada mais admirável do que ser alguém capaz de proferir um discurso bem feito, no tribunal ou em qualquer outra reunião: imediatamente passo a ouvir as piores invectivas por parte dos presentes, mas, em primeiro lugar, desse sujeito que outra coisa não faz senão refutar tudo o que eu digo. Acontece, também, que somos parentes próximos e moramos juntos. Sempre que eu chego a casa e ele me ouve discorrer dessa maneira, pergunta-me se não me envergonho de falar a respeito das belas maneiras de viver, sendo, como sou, reconhecidamente ignorante, visto não saber até mesmo o que venha a ser essa beleza (PLATÃO, 304d).

Esse “sujeito” questionador que acompanha Sócrates e não o deixa sossegar, nem mesmo em sua casa, trata-se, para Arendt, do “dois-em-um”, isto é, a companhia de um “sujeito” questionador em seu próprio pensamento, com o qual dialogava, criando uma ideia de amizade no exercício do pensar. Nesse sentido, diz Arendt (2016b, p. 210):

Para Sócrates, a dualidade do dois-em-um significava apenas que quem quer pensar precisa tomar cuidado para que os parceiros do diálogo estejam em bons termos, para que eles sejam amigos. O parceiro que desperta novamente quando estamos alertas e sós é o único do qual nunca podemos nos livrar — exceto parando de pensar.

Nessa perspectiva socrática sobre a amizade e o pensamento, retomada por Arendt, o pensamento não é apenas uma atividade cognitiva, mas um “diálogo entre amigos” (ARENDR, 2006, p. 98). Para pensar, os seres humanos retiram-se do mundo; refletindo acerca desta ideia de Arendt, pode-se depreender que, durante o ato de estar só para pensar, as pessoas podem estabelecer um diálogo entre as experiências humanas de antigas gerações, criando um vínculo de amizade, ensejando o pertencimento com o mundo.

No artigo “Filosofia e política” (2006), Arendt aborda, também, a personagem de Sócrates a partir do diálogo com seus amigos. Nesse texto, Arendt (2006, p. 100) expõe que “Sócrates parece ter acreditado que a função política do filósofo era ajudar a estabelecer esse tipo de mundo comum, construído sobre a compreensão da amizade, em que nenhum governo é necessário”.

A amizade em Arendt (2015, p. 34) “se manifesta numa presteza em partilhar o mundo com outros homens”. Essa perspectiva tem como sentido o cuidado com o mundo comum. Contudo, na modernidade, em meio ao consumo, as relações humanas foram reduzidas à intimidade: os

indivíduos modernos alienaram-se do mundo e começaram a se refugiar em “si-mesmo” (ARENDR, 2016a, p. 7).

O mundo não é humano simplesmente por ser constituído por seres humanos, nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa. O mundo torna-se humano quando se constitui das ações e palavras (ARENDR, 2015, p. 33). Considerando a ideia de Arendt sobre o sentido público da amizade, observa Wolfgang Heuer (2007, p. 92):

Amizade política pelo cuidado do mundo significa ser consciente da responsabilidade comum pela comunidade, definir-se como cidadão político e não como um sujeito de consumo e defender a civilização da sociedade com seus valores de liberdade e justiça e de engajar-se para a sua realização.

A amizade aparece no espaço público pelo cuidado com o mundo comum e na preservação da singularidade humana. A amizade cria elementos com os quais os seres humanos se relacionam entre e si e também com o mundo, *espaço-entre*, cujas narrativas são expressões humanas muito antigas. Nesse sentido, a amizade possui um caráter político, expressa publicamente entre os seres humanos. Desta maneira, a amizade constitui um exercício de reconhecimento do mundo e das decisões entre iguais na esfera pública. Segundo Arendt (2006, p. 99):

O elemento político, na amizade, reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro. Mais do que o seu amigo como pessoa, um amigo compreende como e em que articulação específica o mundo comum aparece para o outro que, como pessoa, será sempre desigual ou diferente. Esse tipo de compreensão – em que se vê o mundo (como se diz hoje um tanto trivialmente) do ponto de vista do outro – é o tipo de insight político por excelência.

Como ouvir, compreender e pensar com o outro quando ele não está mais presente para dialogar? Com as histórias contadas, as gerações dialogam no tempo e colhem as experiências que compõem o sentido da existência humana no mundo compartilhado. Quando os seres humanos contam histórias, lembram, optam politicamente por assegurar a conservação do mundo comum.

Contar histórias é escolher o que é relevante, para quem narra, a fim de que as futuras gerações possam decidir se essas histórias são relevantes para elas e, se o forem, o que nelas tem importância. Assim, as vozes, as experiências, os saberes e as ideias das gerações passadas, que construíram este mundo com suas palavras e feitos, através da escolha da geração atual, ainda se fazem presentes. Essa escolha entre as histórias que podem ser contadas nas escolas, por

exemplo, atravessa o tempo e expressa o vínculo, a amizade, entre as gerações.

Ao ouvir essas histórias, as novas gerações podem escolher se estabelecerão laços de amizade com as gerações passadas. Como ocorre nas relações entre amigos, tal escolha em querer conviver com as vozes do passado significa não apenas as ouvir, mas principalmente, as compreender, pensar junto com elas, ou mesmo discordar. Assim, estabelece-se uma convivência no tempo, traçando entre os seres no presente um caminho político através da amizade.

Dessa maneira, a amizade por histórias é um modo de reencontrar o passado, recobrar a comunicação entre gerações, compreender e pensar as experiências humanas. Na educação, o encontro com as gerações passadas, com quem os professores, crianças e jovens podem também dialogar, resulta na escolha de com quem se quer aprender e pensar junto, criando uma relação de amizade.

Na sociedade do consumo e na cultura de massas, que atomiza as pessoas, a experiência do desenraizamento do passado e de um mundo comum direcionam as relações de amizade para o âmbito do individualismo, assim, o reconhecimento da comunicação entre gerações por suas histórias deixa de estabelecer conexões. Em uma sociedade massificada, a perda do *espaço-entre* desagrega a partilha de interesses comuns entre as pessoas, que não se sentem, mesmo no cotidiano da vida, pertencentes a uma comunidade, muito menos a um mundo comum. Conforme anota Aguiar (2010, p. 137), no texto “A amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt”:

É nessa sociedade massificada onde nenhuma vivência mundana pode ser experimentada que Arendt aponta a decadência da amizade e a despersonalização da vida pública. Nas sociedades massificadas, o sentido recorrente de amizade é o da partilha da intimidade ou da compaixão filantrópica. Perde-se, deste modo, o sentido original mesmo de filantropia, amor e admiração pelas coisas humanas, deturpando-a em caridade ou sentimentalismo em face da dor espetacularmente exposta.

Sem a amizade publicamente revelada, perdem-se os laços de comunicabilidade entre as gerações, esvai-se a possibilidade de compreender a existência e construir o mundo comum, através de feitos em palavras e ações. Sem o amor ao mundo, não há amizade entre as gerações.

Diferente do amor romântico, residente na sede privativa do obscuro coração humano, o amor ao mundo faz parte de um coração compreensivo e vincula-se ao maior legado humano: o

mundo comum. Amar ao mundo estabelece vínculos de amizade entre gerações. A amizade, reveladora do amor ao mundo, nesse sentido, enseja a responsabilidade das gerações mais velhas com as futuras gerações, construindo-lhes um legado: apresentar o mundo com seus laços culturais às crianças e aos jovens. Esse legado revela-se na educação com a amizade entre as gerações, que configura um espaço comum, culturalmente herdado de gerações anteriores, com tradições, costumes e práticas. Desta maneira, pensado como revelação e princípio da amizade, o *amor mundi*, concepção refletida por Arendt (2011), expressa-se no cuidado com o passado, através da educação. Segundo Arendt (2011, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Amar o mundo é o estado de permanente atenção sobre os nossos atos e palavras no mundo comum; é o fato de compreender que a existência e as experiências humanas são frágeis, fugazes; é a obrigação que todos os adultos, pais, professores têm em contar às crianças e aos jovens as estórias do passado, para que as novas gerações possam se sentir acolhidas e pertencentes ao mundo comum. Amar o mundo é a responsabilidade que passa de mão para mão, de boca em boca, construída pelas experiências humanas entre as gerações, compartilhadas nesse mundo. Esse amor revela-se na amizade que cria laços entre as gerações. Através dessa amizade, os estudantes podem encontrar seu lugar de pertença no mundo, criado no tempo pelos vínculos entre os seres humanos, por meio da educação. Segundo analisa Almeida (2011, p. 80):

[...] Arendt poderia dizer que o *amor mundi* é a nossa opção de pertencer ao mundo — ao que acrescentaria que hoje essa pertença deixou de ser uma simples escolha e tornou-se muito mais uma questão e um desafio. Na pertença ao mundo também reside o principal desafio da educação hoje. Como fazer com que os novos se sintam em casa no mundo?

Pensar a amizade para o campo da educação constitui um ato de reconciliação: modo de criar a amizade entre gerações na educação. A compreensão da amizade, que atravessa a temporalidade do mundo comum, estabelece e descobre novas configurações com o passado. Voltar ao

passado significa pescar pérolas, as estórias. Reencontrar esse tesouro esquecido, as estórias ainda não contados, evidencia a responsabilidade de contá-las às novas gerações.

Na durabilidade do mundo, construído por diversas gerações que aqui aportaram, herdou-se o legado histórico, cultural e político através da imortalidade das ações e feitos. Se a educação é a introdução de cada nova geração no mundo comum, uma amizade se faz necessária, para que a geração recém-chegada se reconheça como parte desse mundo e, futuramente, se sinta responsável em cuidar desse legado.

Ouvir estórias é uma forma de dialogar e pensar junto às gerações antepassadas, compreender seus valores, suas vivências e as experiências que constituíram esse mundo compartilhado. A educação transmite e preserva o passado em suas estórias, indica onde se encontram os tesouros das experiências humanas, apresentando o seu valor às crianças e aos jovens. A educação cria novos laços de amizade entre as gerações. A amizade aparece no mundo através de uma relação de confiabilidade entre a geração mais nova (herdeira da história do mundo comum) e a geração mais velha (que tem autoridade de contar as experiências humanas duráveis no tempo). Essa relação entre as gerações que envolve a autoridade e a educação implica laços de amizade duráveis no tempo. Assim, expõe Carvalho (2017, p. 66):

Portanto, a autoridade — condição da possibilidade da transmissão intergeracional — vincula-se às formas pelas quais uma cultura dialoga com seus antepassados e com seus sucessores. É, pois, o caráter transcendente do mundo público — e a consequente assunção da responsabilidade pela durabilidade de uma herança comum de realizações simbólicas — que autoriza o lugar do educador na relação pedagógica. Um lugar sempre sujeito ao frágil equilíbrio entre o legado do passado e a abertura ao futuro, um lugar sempre instável em face da variedade de experiências históricas que fazem da autoridade um elo entre os educandos e um mundo de heranças e promessas

Através das estórias torna-se possível aos novos compreender o mundo, habitado por várias gerações, com as quais há a potencialidade de se tornar amigo e com elas aprender. Na educação, quando os novos são introduzidos no mundo comum, são criadas novas amizades. Ao se estabelecer uma relação entre a compreensão e a amizade na educação, as crianças e os jovens podem perceber que há diferenças entre as formas de ser e pensar, entre culturas diversas. A diversidade faz parte de uma construção temporal humana, na qual todos estão inseridos. As estórias marcam esse diálogo no tempo, afinal o que seriam dos amigos que não pudessem conviver e compartilhar suas experiências. A educação guarda sempre essa aposta na

responsabilidade, que uma geração futura assumirá pelo mundo, possibilitada pelo amor ao mundo. A amizade é o compromisso com a responsabilidade de cuidar do mundo.

Os estudantes, herdeiros de um mundo, são capazes de reconhecer e estabelecer conexões de amizade, encontrando o passado nas histórias, contadas de geração para geração. A amizade na educação compreende um modo de ser e pensar, perdura no tempo humano, não perece com a morte. Quando o professor conta histórias do mundo, ele apresenta aos novos as vozes do passado e os laços de uma amizade entre as gerações são estabelecidos.

Na educação, introduzimos os novos nesse diálogo com os antepassados, mediante a apresentação de um mundo comum. Com as histórias, gerações passadas revelam-se ao presente, mostrando suas ações em palavras, dizendo quem são. Com a amizade, os antepassados oferecem-se em amizade às novas gerações, que fazem uma escolha, quando se sentem afetadas por aquelas experiências.

A pluralidade encontrada nas experiências humanas de diversas gerações surge no mundo com a amizade. Quando as pessoas, cada uma com sua singularidade, reúnem-se através de vínculos de amizade, devido a um fim em comum, tornam-se amigas na constituição de um mundo. Espaço de educação, a escola cuida da singularidade de cada criança e jovem, tornando-se um local da presença da pluralidade das gerações, que construíram esse mundo, sendo possível ouvir, compreender e pensar junto com elas.

Com a educação, uma geração solidariza-se com a outra, em uma temporalidade, aprendendo sobre o mundo e reconhecendo-se como seu habitante. Segundo expõe Bárcena (*apud* CARVALHO, 2017, p. 63): “[...] a educação implica um vínculo com a temporalidade do mundo humano; que ela não se desenvolve a partir de um vazio histórico, mas de uma experiência entre gerações que ocupam lugares distintos no mundo”. A educação, desse modo, cria laços de amizade entre as gerações na temporalidade do mundo humano. Assim, as crianças e os jovens podem conhecer amigos de muito tempo que viveram em outras épocas, através de suas ações e palavras. As histórias carregam essa memória de experiências que atravessam o tempo do mundo humano. Mesmo que os estudantes ainda não conheçam esses amigos, poderão conhecê-los através das histórias, que os professores contam.

A amizade consolida a temporalidade de uma relação de convivência no mundo comum entre os seres humanos. Na medida em que decidimos contar as histórias sobre o que é relevante,

relembrando as experiências humanas, traçamos um possível caminho para a amizade. A narrativa por estórias convida para um laço de amizade, no tempo, entre aqueles com quem se deseja compartilhar a própria estória. Com as estórias há a reconciliação, que atravessa uma compreensão do passado, e é permanente com o acolhimento da singularidade de cada ser humano, frente a pluralidade no mundo. O ato de contar estórias no qual os seres humanos se ligam ao mundo comum, também é um elemento essencial de decisão sobre que mundo se deseja conservar e construir junto. Narrar e estabelecer vínculos com os outros, por meio de laços de amizade, são condições essenciais não apenas para que se possa pensar, mas decidir sobre com quais seres humanos se quer criar um mundo comum. Assim, lembra Arendt (2004, p. 212):

[...] as nossas decisões sobre o certo e o errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar a nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu exemplo, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós.

Querer compartilhar o mundo é formar laços de amizade. A amizade está relacionada com a escolha, partindo de nossa relação pessoal com o mundo. Um jovem estudante pode perguntar-se: quem são essas pessoas e quais foram as suas experiências que compuseram as estórias de um mundo comum? Para escolher os nossos amigos, é indispensável uma educação que abra o caminho da compreensão. Os jovens terão de assumir futuramente as implicações e responsabilidades das escolhas que fizerem sobre eles mesmos e sobre o mundo, criado por gerações anteriores.

Os estudantes precisam saber da existência de Elizabeth Eckford, Riobaldo e Nathan. Também precisam conhecer o totalitarismo, Hermogenes e o Barba Azul, para que tais estórias não se perpetuem. Ao compreender estas estórias, reafirma-se a existência no mundo, compartilhado com os outros, sejam eles personagens de estórias ou da história, sejam pessoas da convivência cotidiana. A amizade estabelece uma conexão entre os atos e palavras, entre as gerações e suas relações no tempo, dentro de um mundo comum. A escolha de com quem se quer ser amigo implica lembrar ou esquecer o passado, que gerações anteriores legaram e a possibilidade de reconciliação, mesmo após o fim da tradição. Portanto, ao estabelecer laços de amizade com o passado, cada nova geração poderá também deixar sua marca sobre o mundo comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na estória “Recado do Morro”, o personagem de Guimarães Rosa (1984), Pedro Orósio, um viajante, durante sua andança pelo “S” do sertão, a todo tempo escuta o recado que vem do Morro das Garças, uma canção que vai passando de boca em boca até chegar a ele. Pedro Orósio vê o Morro, mesmo distante, o sente presente. Não consegue compreender a canção que vem do Morro, por muito tempo a ignora, não percebe o ressoar do Morro.

Apenas em um momento de decisão, em uma luta de vida e morte, que Orósio torna-se capaz de ouvir o recado do Morro. Para ouvir, Orósio faz o esforço de imaginar, pensar e cantar aquele recado convertido em poesia na forma de uma canção. O recado do Morro vem das lapas e grutas, onde ressoou a voz de gerações ancestrais, que deram vida ao sertão. Assim como ocorreu com Orósio, ouvir o recado do Morro é ser um viajante desse mundo, pronto a contar estórias e com elas compreender a existência de gerações ancestrais.

A crise na educação, sob a perspectiva de Arendt, alerta para um ponto de decisão que se impõe: amar ou não o mundo. Arendt apresenta a importância de assumir a responsabilidade com os novos viajantes, crianças e jovens, todos habitantes do mesmo lar. O olhar desse novo viajante está sempre pronto para “sair em visita”, em uma terra estrangeira. Esse novo olhar tenta ocupar os espaços vazios com a imaginação, representando o passado, fragmentado e sob o risco do esquecimento no mundo “fora dos eixos”.

Diante da “crise na educação”, analisada por Arendt pode-se decidir por amar ou não o mundo. Contra o esquecimento do passado, essa decisão implica acolher ou expulsar as crianças e os jovens do mundo de estórias. Nesse sentido, trata-se escolher com quem se quer compartilhar o mundo, para um futuro com possibilidade de iniciar o novo. Com a amizade entre as gerações, a educação reconhece esse mundo comum e resiste ao esquecimento, através da memória poética dos contadores de estórias, que assim como Orósio ouvem a poesia do Morro. Quando as crianças e jovens podem ouvir a poesia nas estórias de outras gerações, podem decidir tornar-se iniciadores de um mundo comum.

Através das estórias que inspiram as pessoas a imaginar o passado, estas podem se reconhecer como participantes de um mundo comum e assim se sentir pertencentes a ele, recriando-o. A poesia das estórias chega para dar um recado: sim, há um recado! Esse recado vem de longe,

para falar dos laços de amizade entre os seres humanos, recado que implica o cuidado com o mundo e com os novos. O recado não é uma curta expressão comunicativa, mas vem ao pé da orelha, sob a forma da poesia. A poesia nas estórias não possui tempo ou espaço delimitados para contar sobre a existência de experiências humanas, paixões, tristezas e realizações comuns, sucedidas no mundo. Esse é um recado, cuja mensagem revela aos seres humanos o sentimento de “estar em casa”, cujo os novos possam criar laços de pertencimento com esse mundo muito antigo.

A presente pesquisa tencionou explorar esse sentimento de pertença ao mundo comum, onde os seres humanos podem deitar raízes, através da poesia nas estórias. A pesquisa abordou a possibilidade de se constituir vínculos com o passado e para pensar a educação, a partir da narrativa poética presente nas estórias, conteúdo das experiências humanas, transmitidos entre as gerações. Discutiu-se um modo de pensar a educação para que as futuras gerações possam se sentir pertencentes a este mundo em sua herança cultural e simbólica, legado de gerações ancestrais.

A educação que apresente o significado e esteja atenta às tramas das estórias humanas, pode representar o passado e trazê-lo ao presente e, também, imaginar possibilidades para o futuro, pela continuidade das estórias através das novas gerações. Nessa esteira, com inspiração na perspectiva de Hannah Arendt sobre a educação, abordou-se sua relação com as narrativas de estórias. Desse modo, considera-se fundamental que a atividade educativa reconheça sua relevância para a introdução no mundo comum, das novas gerações: as crianças e jovens; para que isso ocorra, os adultos precisam assumir o compromisso de apresentar esse mundo aos mais jovens.

Assim, o recado na educação constitui-se pedido de urgência para que todos as gerações cumpram a missão de cuidar do mundo e dos novos. Recado poético, emite-se e escuta-se, como um modo de pensar e fazer o mundo, onde as crianças e jovens, novos viajantes possam apresentar-se e revelar-se. Quando adultos, possam criar o mundo, por feitos e palavras, deixando sua marca, para que outras gerações, também, possam fazer ressoar o recado do mundo. A educação ao escutar esse recado poético pode falar da existência da amizade entre diversas gerações. Uma educação com um compromisso por exercício poético, criadora da dimensão nas fronteiras do tempo, em que diversas gerações reúnem-se, como num palco, juntas, em o mundo comum.

A amizade na educação constitui um enfrentamento contra aqueles que deixam a educação à mercê de um ideal reformista de progresso, subsumida aos padrões de algum modelo econômico. Considerou-se que a amizade na educação enseja o sentimento de pertença às crianças e aos jovens ao mundo comum, através dessa amizade entre as gerações na educação, os mais jovens podem se juntar com os demais seres humanos, que aqui estiveram e legaram suas experiências, as quais podem ser contadas e recontadas por meio de histórias.

O mundo comum reconfigura-se de forma singular pelas mãos de cada nova geração, quando as histórias são contadas de gerações para geração. A importância das histórias não está no resultado dos acontecimentos, mas na potencialidade de que cada história venha a abrir novos horizontes poéticos, que passa pela amizade entre as gerações que habitaram e habitam o mundo.

Por conseguinte, com a amizade, os seres humanos podem se relacionar no mundo, que tem na poesia uma de suas maiores expressões. As gerações dialogam no tempo e colhem as experiências, na durabilidade poética das histórias, dando lugar e sentido à existência humana.

Pensar a educação que introduza as crianças e jovens no mundo comum, busca reconciliar-se com a história desse mundo, que é muito mais antigo e constituir novas formas de se compreender o passado, a fim de encontrar os testemunhos dos feitos e palavras nas ações humanas realizadas no mundo. Os frágeis assuntos humanos se não convertidos em histórias podem recair no esquecimento, numa herança sem testamento. Encarar a educação como um território de relacionamento entre as gerações, a fim de que os novos também possam se reconhecer no mundo não é uma garantia, mas uma aposta de que um testamento possa ser lido e ouvido por outras gerações.

Esse testamento traz um recado poético, a partir do qual as crianças e os jovens têm a liberdade para pensar e agir sobre o mundo, na medida em que se reconhecem nas histórias. Os sentidos humanos nas histórias atravessam o tempo para estabelecer laços de amizade entre o reconhecimento da existência das gerações ancestrais e a ressignificação do mundo pela singularidade das novas histórias.

Desta maneira, a educação com histórias nas escolas é a tensão entre o passado que transmite as experiências humanas de gerações mais antigas, através das mãos dos seus representantes do mundo, os professores, e a possibilidade de as novas gerações criarem suas próprias histórias.

Assim como o professor August Halm que contou histórias, formas de compreender o mundo, ao jovem Walter Benjamin (2014), para que este pudesse se apropriar do mundo em suas mais diversas experiências.

A educação com amizade, poética e criadora, estabelece laços entre as gerações, sendo uma potência. Os amigos podem compreender, ouvir e estabelecer um diálogo com o outro, discordar e concordar, mas sempre manter uma relação de amizade, conscientes de que juntos podemos criar um mundo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-1110073>. Acesso em: 24 jan. 2018

AGOSTINHO. **Confissões.** Tradução de J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 2000.

AGUIAR, O. **Pensamento e narração em Hannah Arendt.** In: Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias. (Org.) Eduardo Jardim, Newton Bignotto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **A amizade como amor mundi em Hannah Arendt.** In: O que nos faz pensar, [S.l.], v. 19, n. 28, p. 131-144, dezembro 2010. ISSN 0104-6675.

AGUIAR, O. & MARIANO, R. **A poesia de Hannah Arendt.** Artefilosofia, Ouro Preto, n.15, p. 119-132, dezembro 2013. ISSN: 2526-7892.

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA, W. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Amor mundi e educação: Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Uma leitura do ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt** In: Revista do Centro de Pesquisa e Formação. São Paulo: SESC São Paulo. 2016.

ANDRADE, M. **Poesias Completas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ARENDT, H. **A condição humana.** 13ª ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

_____. **A vida do espírito.** Tradução Abranches Almeida e Martins. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

_____. **Entre o passado e o futuro.** 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (1930-1954).** Tradução Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. **Sobre Hannah Arendt.** Revista Inquietude, vol. 1, nº 2, p. 123-163, ago/dez, 2010.

_____. **A Dignidade na política.** Tradução de . Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006.

_____. **A Promessa da Política.** Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Dafel, 2009.

_____. **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução José Rubens Siqueira. - São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Origens do totalitarismo.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant.** Tradução André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

_____. **Crises da República.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999a.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Sobre a revolução.** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Rahel Vanrhagen: judia alemã na época do romantismo.** Tradução Antônio Trânsito e Gernot Kludash. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **The Life of the Mind.** New York: Harcourt Inc., 1978.

_____. **The Origins of Totalitarianism.** New York: Hartcourt, Brace & World, 1966.

_____. **The portable Hannah Arendt (edited with na introduction by Peter Baher).** USA: Penguin Books, 2000.

ARISTÓTELES. **Poética.** In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASAS do desejo. Direção: Wim Wenders. Alemanha. Distribuidora: Europa Filmes, 1987. 1 DVD (128 minutos): son., color & pb.; 16mm.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARTHES, R. **Introdução à Análise Estrutural da Narrativa.** In: Análise Estrutural da Narrativa. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1971.

_____. **Aula.** Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, S/D.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica arte e política.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.

_____. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin.** Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2015.

BHABHA, H. K. **Ética e estética do globalismo**: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007. p. 21-44.

BLIXEN, K. *Daguerreotypes and Other essays Karen Blixen*. University of Chicago Press, 1984.

_____. **A festa de Babette e outras anedotas do destino**. Tradução de Isabel Paquet de Areripe. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BOHMAN, J. **The Moral Costs of Political Pluralism: The Dilemmas of Difference and Equality in Hannah Arendt's "Reflections on Little Rock"**. In: MAY, L.; KOHN, J. *Hannah Arendt: Twenty years later*. Cambridge: MIT Press, 1997.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Tradução Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 2000.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CAMÕES, L. V. **Os Lusíadas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CAMPOS, H. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMUS, A. **O homem revoltado**. Tradução por Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2011.

CAMUS, A. **O estrangeiro**. Tradução por Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CANDIDO, A. **Tese e antítese: ensaios**. 4 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, J. S. F. **Reflexões sobre a educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **EDUCAÇÃO, UMA HERANÇA SEM TESTAMENTO: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CRAVEIRINHA, J. **Antologia poética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORREIA, A. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

DUARTE, A. **O Pensamento à Sombra da Ruptura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIL, G. **Tradição**. In: *Realce*. Rio de Janeiro. WEA, Elektra, 1979. Faixa 4.

GULLAR, F. **Muitas Vozes**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *História Geral da África*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

HEUER, W. **Amizade política pelo cuidado com o mundo**. In: História: Questões & Debates, Curitiba, Editora UFPR, n. 46, p. 91-109, 2007.

HOMERO. **A Odisseia**. Tradução de Christian Werner. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

JAEGER, W. **Paideia — Formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KAFKA, F. **20 Aforismos**. Tradução: O. M. Carpeaux, *Revista do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano VI, 3. fase, n. 56, dez. 1943. p. 33-35.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

LAÉRCIO, D. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**, trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2008.

LAFER, C. **A reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 289 - 304, ago. 2007.

LAFER, C. **Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt**. Revista Estudos Avançados Universidade de São Paulo, São Paulo, v.21, n. 60, p.289-304, 2007.

LEFORT, C. **Formação e autoridade: a educação humanista**. In: Desafios da escrita política. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LESSING, G. E. **Três peças**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Topbooks, 2015.

LÉVI, P. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Dei Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; VEIGA, I. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MAGALHÃES, T. C. **Ação, Linguagem e Poder: Uma leitura do capítulo V da obra *The Human Condition***. In: Hannah Arendt e a condição humana. (org) Adriano Correia. Salvador: Quarteto, 2006.

MATOS, O. **O storyteller e o flâneur: Hannah Arendt e Walter Benjamin**. In: Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias. (Org.) Eduardo Jardim, Newton Bignotto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAY, L.; KOHN, J. **Hannah Arendt: Twenty years later**. Cambridge: MIT Press, 1997.

MEIRELES, C. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

NORTON, A. *Heart of Darkness: Africa and African Americans in the Writings of Hannah Arendt*. In: *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*. ed. Bonnie Honig. University Park: Pennsylvania State University, 1997, 247-61.

OBAMA, B. **Barack Obama's Inaugural Address**. The New York Times, New York, 29 Jan. 2009. Disponível em: < <http://www.nytimes.com/2009/01/20/us/politics/20text-obama.html> >. Acesso em 01 de setembro de 2017.

PESSOA, F. **Mensagem**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates** In *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 1972.

_____. **Hípias Maior**. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Editora da Universidade Federal do Pará. 1980.

PORCEL, B. **Hannah Arendt y la crisis de nuestro tiempo**. Argumentos, ano 5, n. 9 - Fortaleza, jan./jun. 2013

RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagruel**. Tradução de David Jardim. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2003.

REVISTA PIAUÍ, Escola Partida. Tiago Coelho. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/escola-partida/> acesso em: 12/12/2017.

RICOEUR, P. **Educación y política: de la historia personal a la camuñión de libertadores**. Buenos Aires: Docencia, 2009.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

RÓNAI, P. **Vastos espaços**. In: ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1999.

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

_____. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

_____. **Correspondências com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

_____. **No Urubuquaquá, No Pinhém**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

SCHIPPER, M. **Literatura oral e oralidade escrita**. Tradução de Fernanda Mourão. In: *A Tradição Oral* (Org.). Belo Horizonte: Outros FALÉ/ UFMG, 2006.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta; Macbeth; Hamlet, príncipe da Dinamarca; Otelo, o Mouro de Veneza**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

_____. **Hamlet**. Dartford, UK: Pengu Books, 2006.

STARLING, H. **A outra margem da narrativa: Hannah Arendt e João Guimarães Rosa.** *In: Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias.* (Org.) Eduardo Jardim, Newton Bignotto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

TAYLOR, Q. *From Timbuktu to Katrina: Sources in African-American History (Vol.2).* Boston: Wadsworth Publishing, 2008.

UNITED STATES COURTS. Link: <http://www.uscourts.gov/sites/default/files/brown-board-education-re-enactment.pdf>. Acesso em 10 de Julho de 2017.

YOUNG-BRUEHL, E. *Hannah Arendt's storytelling.* Social Research, v.44, n.1, p.183-90, Spring 1977.

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