

Educação e reconciliação com o passado: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt

Carlos Eduardo Gomes Nascimento⁴

Tinha penetrado no passado, no passado vivo, na tradição.
(Barreto, 1919, p. 108)

Introdução

Para a filósofa alemã Hannah 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, histórias e saberes. Cada criança e jovem tem consigo uma potencialidade única para pensar e agir com os outros no mundo humano, transmitindo um legado de experiências entre as gerações. Assim também, 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.

A educação no pensamento de Hannah Arendt converge com algumas de suas principais reflexões filosóficas, 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 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

4. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2018). Professor orientador no curso de Especialização de Ensino em Filosofia do Ensino Médio da Universidade Federal da Bahia (2018). Professor de Filosofia da rede estadual da Bahia.

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.

Acerca disso, em “A crise na educação” (2011), Arendt chama a 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.

Assim, através do pensamento de Hannah Arendt, o artigo expõe 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. Ante a crise na educação, observada por Arendt, em que sentido a escola pode reconciliar o mundo que possui uma história e um passado e com as gerações? O pensamento de Hannah Arendt aponta para comprometimento e responsabilidade dos educadores, mesmo em tempos sombrios, em contar histórias e experiências de gerações passadas do mundo, um legado de conhecimento às novas gerações.

Educação e o Reino dos glutões

No reino fantástico dos gigantes glutões Gargântua e Pantagrue, 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 estória 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 (2016a) 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 imprecibibilidade. 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 ético-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”. Nesse contexto, da sociedade moderna que a educação se torna um problema político de primeira grandeza, para Arendt (2011, p. 221). Conforme artigo “A crise na educação”, escrito em 1958, para Arendt (2011), a escola não é o espaço do político por excelência, mas uma dimensão pré-política. Na escola, de acordo com Arendt, ocorre a transição da criança do âmbito familiar e privado para o mundo. Segundo Arendt: “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 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” (ARENDR, 2011, p. 238).

A escola não é o próprio espaço público, mas é um âmbito pré-político. 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) é muito enfática ao criticar o pragmatismo pedagógico do modelo progressivo 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” (ARENDR, 2011, p. 238). Nessa perspectiva, criticada por Arendt, as crianças se autogovernariam, imitando o mundo político dos adultos, porém 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” (ARENDR, 2011, p. 240). De acordo com Almeida (2011, 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”. Assim, 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. Na escola, ao apresentar a herança compartilhada em estórias, os adultos fazem um convite às novas gerações para compreender e pensar o mundo juntos. Tal convite constitui um testamento de gerações passadas às futuras gerações. A transmissão dessa herança é um desafio para os profissionais da educação e para as crianças e os jovens. Sem isso, os seres humanos ficam desterrados do seu próprio mundo. De acordo com 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.

Apesar do rompimento dos fios da tradição, 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”. No ensaio “A crise na educação” (2011), Arendt pensa a educação considerando o contexto atual de ruptura da tradição e do fim da autoridade. Conforme a autora: “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 reflete a emergência de uma crise mais ampla, uma crise face a tudo o que é passado, por conta da perda da autoridade e da quebra dos fios da tradição. Desta maneira, 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”. Assim, 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. Apesar dessa crise face ao passado, as gerações mais velhas não podem abrir mão da responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações. Para Arendt (2011), a educação constitui-se como uma forma de relacionar as novas gerações com o passado, através das experiências fundantes na história do mundo comum. Assim, mesmo diante da ruptura da tradição, caberia à educação buscar novas formas de se relacionar com o passado e estabelecer vínculos de pertencimento com o mundo comum, pois os adultos são responsáveis pelo cuidado com as novas gerações e pela apresentação de mundo mais antigo para as crianças e os jovens, recém-chegados a este mundo.

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” (ARENDT, 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 (2016a, 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” (ARENDT, 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, deserddado das tradições do mundo: não se reconhece ao olhar para o passado.

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” (ARENDETT, 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?

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 estórias 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 estórias 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 estórias, uma nova geração tenta compreender o passado, sem pretender reatar fios da tradição. Ao contar estórias, 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 reponsabilidade que uma geração mais velha possui com a geração mais nova em contar estórias 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. 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 umnexo 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. Mesmo com os argumentos de Arendt, acerca da distinção rigorosa entre educação e política pode-se a partir de seu pensamento refletir sobre a importância do movimento das ocupações dos jovens nas escolas brasileiras ocorridas no ano de 2016 (PIAUI, 2016), como momento de ação no espaço da educação. Naquele ano, 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)⁵ e, também, contra a reforma do Ensino Médio (que, entre outras questões, retirou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia). Trata-

5. 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.

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), 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 adotar. 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 estórias, 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”. Assim 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” (ARENDR, 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 cativeiro. 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 sozinho, 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 réis. 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.

Considerações finais

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 estórias 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.

Os jovens possuem 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 estórias 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.

Referências

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

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.

ALMEIDA, V. S. Uma leitura do ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt. *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*. 13 ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

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

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

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

ARENDDT, H. *A Dignidade na política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006.

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

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

BARRETO, Lima. *Vida e Morte de M. J. de Sá Gonzaga*. São Paulo, Revista do Brasil, 1919.

BARRETO, Lima. *Histórias e Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

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

LAFER, C. Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt. *Revista Estudos Avançados*, 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.

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

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

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