

MORTALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA ÀS AVESSAS DAS REFLEXÕES DE HANNAH ARENDT SOBRE A EDUCAÇÃO*

VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA¹

RESUMO: Neste artigo discuto a relevância do conceito de mortalidade nas reflexões de Hannah Arendt acerca da educação. A própria autora afirma que a essência da educação é a natalidade, o fato de que novos seres humanos nascem em um mundo mais velho. Destaco, porém, que a atividade educativa tem em seu centro a preocupação com a mortalidade, pois, ao transmitir o legado do mundo, visa contribuir para a potencial imortalidade deste lugar ameaçado pelo esquecimento. Assim, a educação constitui um espaço privilegiado para estabelecer uma relação com o passado, que pode ser, ao mesmo tempo, harmoniosa e conflitante, mas que alimenta a resistência a uma sociedade cada vez mais restrita a preocupações imediatas.

Palavras-chave: Educação. Hannah Arendt. Mortalidade. Natalidade. Passado.

MORTALITY AND EDUCATION: AN INVERTED READING OF HANNAH ARENDT'S REFLECTIONS ON EDUCATION

ABSTRACT: In this article I discuss the relevance of the concept of mortality in Hannah Arendt's reflections on education. The author herself argues that the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world, still I stress that educational activity has at its center the concern with mortality, because, by transmitting the legacy of the world, it aims to contribute to the potential immortality of this place, threatened by oblivion. Thus, education is a privileged space to establish a relationship with the past that can be both harmonious and conflicting, but which feeds resistance to a society increasingly restricted to immediate concerns.

Keywords: Education. Hannah Arendt. Mortality. Natality. Past.

*Este artigo está vinculado à pesquisa "A relevância da narrativa para a educação ética", coordenada pela autora.

¹Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação – Salvador (BA), Brasil.

E-mail: vanessa.sievers.a@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302018184478

MORTALITÉ ET ÉDUCATION: UNE LECTURE INVERSÉE DES RÉFLEXIONS DE HANNAH ARENDT SUR L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ: Dans cet article, je interroge la pertinence du concept de mortalité utilisé par Hannah Arendt dans ses réflexions sur l'éducation. L'auteur affirme que l'essence de l'éducation est la natalité, entendue comme le fait que les êtres humains soient mis au monde. Cependant, la préoccupation liée à la mortalité me paraît être au centre de l'activité éducative dans la mesure où, en transmettant l'héritage du monde, cette dernière vise à contribuer à l'immortalité potentielle du monde, menacé par l'oubli. Ainsi, l'éducation est un espace privilégié pour établir une relation avec le passé, qui peut être à la fois harmonieuse et conflictuelle, mais qui alimente la possibilité de résistance à une société de plus en plus restreinte aux préoccupations immédiates.

Mots-clés: Éducation. Hannah Arendt. Mortalité. Natalité. Passé.

Introdução

Nascimento e morte são ocorrências naturais. Inserem-se no eterno movimento cíclico da Terra e da natureza. Uns nascem, outros morrem, e a espécie humana, assim como as demais espécies, continua a existir em uma infinita e ininterrupta repetição do esforço pela sobrevivência de cada espécime e da espécie como um todo. Porém, o aparecimento de um novo ser humano, diferentemente do aparecimento de mais uma formiga ou de mais um peixe, pode ser uma novidade, um evento sem precedentes, porque, para além da natureza, existimos em um mundo humano. Na perspectiva deste mundo, a vinda de uma criança é um acontecimento que poderá resultar em transformações e ser o potencial início de algo novo, uma vez que está chegando alguém que poderá interferir de algum modo na história do mundo. Por isso, não o nascimento, mas a natalidade é a esperança do mundo por novos inícios. Também não é a morte de mais um ser vivo, que será substituído por outros que nascem, mas o fato de que pessoas que vieram a ser únicas e insubstituíveis em nosso mundo morrem o que faz da mortalidade uma condição relevante para nossa existência como seres mundanos.

Podemos dizer, portanto, que do ponto de vista da vida, isto é, da mera sobrevivência da espécie, morte e nascimento estão incluídos no movimento cíclico eterno. Porém, na perspectiva do mundo humano e de sua história, nascimento e morte se transformam em acontecimentos únicos. Em seu *Diário de pensamento*, Arendt (2002, p. 498, trad. minha) anota que “todos os seres humanos têm de morrer”¹.

Aqui temos o que ocorre com cada ser vivo: com animais, plantas e também seres humanos. Ela continua escrevendo: “O que é bem diferente é a morte dos outros, a qual sempre permanece incompreensível [...]. Cada morte é como se, por exemplo, existisse apenas um único mosquito no mundo inteiro e ele estivesse condenado à morte. Cada ser humano é, em sua peculiaridade, um exemplar desses, que jamais retornará” (ARENDDT, 2002, p. 498, tradução da autora)². Em uma carta a Karl Jaspers, ela explica que a morte dos outros, aos quais pertencemos, é como se o nosso mundo aos poucos estivesse morrendo (ARENDDT, 2013)³.

Conviver com vivos e mortos

Vimos que nascimento e morte fazem parte de todo o processo vital, mas natalidade e mortalidade dizem respeito ao mundo humano, em que podem ganhar um significado e exigir respostas. Este mundo depende daqueles que nele nascem e nele morrem. Justamente por sermos “natais” e “mortais”, ao mesmo tempo, somos desafiados a construir um mundo e constituir um espaço de convivência que tenha uma história. Nossa existência individual é breve, tem um início e um fim, mas ganha sentido em um mundo compartilhado, que começou antes de nós e que continuará depois de nós.

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 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 (ARENDDT, 2010, p. 67).

Nossa convivência neste lugar, portanto, não se restringe aos nossos contemporâneos, mas também abrange nossos antepassados e aqueles que ainda estão por nascer. Não podemos conhecer os futuros habitantes do mundo, pois eles ainda não existem, embora já, de antemão, exijam de nós a responsabilidade de lhes legar um mundo habitável. Entre os contemporâneos nem sempre escolhemos com quem interagir; queira ou não, somos obrigados a viver junto a eles, sejam amigos, menos amigos ou inimigos. Além disso, também convivemos com os mortos, os que já desapareceram, mas que, de alguma forma, permanecem neste mundo.

Na introdução de sua obra *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2003a, p. 37), citando Faulkner, alerta: “O passado nunca está morto. Ele é nem mesmo passado”. Esse pretérito que não ficou para trás e que ainda está vivo é um lugar povoado por aqueles que aqui estiveram. Quem são os nossos antepassados e como convivemos com eles?

A título de exemplo, algumas experiências talvez possam nos auxiliar a pensar sobre o tema. Segundo Lefort (1999), em seu texto “Formação e autori-

dade: a educação humanista”, na Florença do século XIV alguns renascentistas se perguntavam quem eram seus antecessores na história. A resposta que encontraram foi que seus antepassados eram os cidadãos da República Romana.

Não esqueçamos que, para Florença, a grande referência no mundo antigo é a Roma republicana. Florença concebe-se, nessa época, como depositária da herança romana, herança da República, modelo de uma vida civil, modelo de instituições livres. [...] Do alto de sua cadeira no Palácio Municipal, Coluccio Salutati declara que os florentinos que defendem sua liberdade são romanos, que o sangue destes, sangue de homens livres corre em suas veias (LEFORT, 1999, p. 212).

Para essa declaração, pouco importava, de fato, seus antecessores não serem cidadãos romanos, mas medievais, e sua cidade não ser Roma, e sim Florença.

Antes de refletir sobre essa afirmação surpreendente, apresento mais um exemplo das possíveis relações que estabelecemos com nossos antepassados. No livro *Ciência ou religião: quem vai conduzir a história?*, Brakemeier (2006) relata um incidente que ocorreu em Oxford, em 1860, entre o bispo anglicano Samuel Wilberforce e o cientista Thomas Huxley:

Naqueles anos, a teoria da evolução das espécies, desenvolvida por Charles Darwin [...], agitava os ânimos e provocava a indignação especialmente de cristãos devotos. Seria o ser humano de fato o resultado de evolução natural e não de criação divina? O bispo teve a petulância de perguntar ironicamente ao darwinista Huxley se ele se considerava descendente de macaco pela linha materna ou paterna. Esse respondeu que preferiria ter um macaco entre seus antecedentes a um bispo relutante a encarar a verdade (BRAKEMEIER, 2006, p. 10).

E, ainda nesse mesmo contexto, o autor relata que a um adversário de Darwin foram atribuídas as seguintes palavras: “Por favor, deixe os meus antepassados no paraíso, e eu não vou opor-me a que o senhor transfira os seus para o jardim zoológico” (BRAKEMEIER, 2006, p. 11).

Esses exemplos mostram um ponto fundamental: a indagação sobre quem são os nossos antepassados não é uma pergunta que diz respeito apenas ao passado, mas é muito mais uma questão do presente. Paul Ricoeur (2012), em anotações publicadas postumamente com o título *Vivo até a morte*, indaga sobre os mortos: “Alguém desapareceu. Uma questão surge e ressurge obstinadamente: ele ainda existe? Onde? Em que outro lugar? Sob que forma invisível aos nossos olhos? Visível de outro modo? [...] *É uma questão de vivos*” (RICOEUR, 2012, p. 8, grifo meu). São os vivos que se perguntam sobre quem são seus mortos. Essa indagação diz respeito aos nossos antepassados, mas também ecoa nela a pergunta: quem sou

eu? E mais ainda: quem eu *quero* ser? Dito de outra forma: as nossas respostas sobre os mortos dão margem a escolhas. Ao menos em parte, somos nós que decidimos quem foram os nossos antecessores. Dizer que eles viviam na República Romana ou no paraíso é uma opção, não é uma questão de veracidade.

No entanto, se podem haver escolhas, há também fatos que não elegemos. Não somos apenas protagonistas de nossa história passada e presente, mas também estamos sujeitos a outros, às circunstâncias e a uma configuração de mundo que não escolhemos. Para pensar sobre esse aspecto da nossa convivência com os mortos e como ela nos afeta, apresento mais uma experiência. Trata-se de uma passagem no Evangelho de João, em que se lê o seguinte: “E, passando Jesus, viu um homem cego de nascença. E os seus discípulos lhe perguntaram, dizendo: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: Nem ele pecou nem seus pais” (BÍBLIA, 1969, João 9, 1-3a). A pergunta dos discípulos soa estranha aos nossos ouvidos. Não parece ser plausível pensar que o pecado dos pais tenha consequências para seus filhos. Aparentemente se trata, pois, de uma questão ultrapassada, e, no entanto, referir-me-ei a alguns testemunhos recentes que mostram a atualidade do assunto.

O filme documentário *Minha família, os nazistas e eu*, com direção de Chanoch Ze’evi (2012), mostra como filhos, netos e sobrinhos-netos de figuras-chave do regime nazista se relacionam com seu passado. Entre essas pessoas está a sobrinha-neta do nazista Hermann Göring, que, entre outras funções, foi comandante-chefe da Força Aérea, fundador da Gestapo e chegou a ser nomeado sucessor de Hitler. Após a guerra, foi processado em Nurembergue e cometeu suicídio antes de ser enforcado. Sua sobrinha-neta relata que, quando ela se casou, teve, finalmente, a chance de se desfazer do sobrenome Göring. Receber um novo nome foi como a possibilidade de um novo início, a chance de se distanciar de seu passado, que, no entanto, continuou decisivo para a vida que leva. Ela conta, por exemplo, que tanto ela como seu irmão decidiram não ter filhos para “não colocar no mundo pequenos Görings” (ZE’EVI, 2012) (tradução da autora).

No mesmo filme também aparece a neta de Heinrich Himmler, que foi comandante militar da SS, general de plenos poderes para a administração do Reich e um dos principais responsáveis diretos pelo holocausto. Suicidou-se como prisioneiro britânico. Sua neta casou-se com o neto de judeus sobreviventes de um campo de concentração. No filme, ela também comenta a questão dos supostos “genes do mal”, mas afirma que a ideia de uma herança genética maldita é absurda. Se fosse pensar assim, diz ela, estaria confirmando a ideologia nazista “com sua convicção imbecil de que tudo depende apenas do sangue” (ZE’EVI, 2012, tradução da autora). Concordo com ela quanto à rejeição de qualquer ideia de predeterminação biológica, e, no entanto, quando ouvimos a sobrinha-neta de Göring contar como é difícil para ela ver as fotos do tio e, ao se olhar no espelho, perceber que fisicamente é muita parecida com esse antepassado, sua decisão de não ter filhos se torna compreensível.

Os exemplos relatados têm um ponto em comum: todos mostram que quem reconhecemos como nossos antepassados, seja em uma “sucessão” direta ou mais remota, é de grande peso para a nossa vida. O passado e as pessoas de nosso passado nos afetam. Essa relação com os mortos pode não ser tranquila. Nossos antepassados podem impor certos males, já que fazemos parte de uma história que não escolhemos. Uma história que começou antes de nós e que pode fazer de nós herdeiros ricos, mas também carregadores de um fardo muito pesado.

Também sob esse ângulo, nossa relação com os mortos é uma questão dos vivos, mas, agora, em vez de tomarmos o lugar de quem escolhe seus exemplos no passado, tomamos o lugar do padecente. Estamos sujeitos ao pretérito, sofremos com o nosso passado e, às vezes, seus fantasmas nos assombram.

Ainda no prefácio da obra *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2003a, p. 37) afirma que o passado não é um peso morto do qual os vivos podem se desfazer, mas uma força que pode nos atingir. Nossos mortos, sejam os que escolhemos como nossos ou não, nos mobilizam e nos desafiam a agir. Eles nos chamam, até nos provocam. Walter Benjamin (2012, p. 242), em suas teses sobre a história, pergunta: “Não existem nas vozes, que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Então, alguém na terra esteve à nossa espera”. Assim, o passado se dirige a nós com suas exigências. Para Benjamin, trata-se de um apelo que não pode ser rejeitado impunemente.

Também Hannah Arendt volta seu olhar para o passado – esse passado que nem mesmo é passado e que, por isso, é uma questão do presente. Como viver em um mundo em que o totalitarismo foi possível? O que fazemos com esse passado? Essa me parece ser a grande questão não somente em *Origens do totalitarismo*. Arendt (1989b) não “vira a página”, mas quer ver o passado porque é com ele que temos de conviver, não temos outra escolha. A autora afirma que seu objetivo é buscar compreender o que ocorreu. Compreender não é perdoar, mas “significa [...] encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja” (ARENDR, 1989b, p. 12).

Compreender não é, portanto, uma atitude passiva e muito menos pacífica, mas possibilita que possamos julgar o passado, isto é, tomar uma posição ante o que ocorreu. Se não escolhemos o passado, podemos, sim, decidir como lidar com ele. Se sofremos com ele, não somos apenas suas vítimas.

Em *Origens do totalitarismo*, Arendt (1989b) se propõe a “resistir ao passado”. Contudo, no percurso de sua luta contra o totalitarismo, surgem outras formas de se relacionar com o passado. Nesse pretérito que não mais é estruturado por uma tradição e que, por isso, abre-se a novos olhares, a autora busca seus exemplos: experiências políticas, pessoas e pensamentos. Podemos aprender com sua obra que essas experiências podem nos ajudar a pensar e a julgar o passado e,

ao mesmo tempo, contribuem para nossas decisões sobre o mundo que queremos e quem nós queremos ser nessa história. Isso é um desafio do presente e é uma questão política, além de ser também a pergunta sobre como e onde cada um quer tomar seu lugar neste mundo.

Essas opções tornam-se possíveis somente quando entendemos que não é a história nem a natureza que decide por nós, como as ideologias totalitárias afirmam. Cada história do passado nos mostra pessoas que fizeram suas escolhas; são exemplos que sofreram as circunstâncias, que tomaram iniciativas ou que deixaram de agir. Familiarizar-se com as experiências passadas não só amplia a gama de possibilidades de ação, mas também nos provoca a nos posicionar, a concordar ou discordar de nossos antepassados e a nos relacionar com eles. A relação dos vivos com os mortos é assim, sobretudo, uma questão existencial dos vivos.

Educar entre vivos e mortos

A educação, segundo Arendt (2003a), tem a tarefa de introduzir as gerações mais novas em um mundo que as antecede, um mundo cuja história começou antes de elas virem ao mundo. Para terem a chance de participar desse mundo e de sua história, os mais velhos precisam apresentar-lhes esse lugar, seus conhecimentos, suas experiências e suas histórias, enfim, confiar a eles um legado que é seu.

Assim, na escola, os alunos têm o direito de conhecer esse lugar que vai além de sua experiência imediata, um mundo “construído pelos vivos e pelos mortos” (ARENDT, 2003a, p. 226). O professor, por sua vez, tem a responsabilidade de mostrar-lhes essa herança: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2003a, p. 239). O professor convida os recém-chegados a fazer parte desse lugar mais velho e que não é qualquer espaço, mas *nosso* mundo, ao qual o professor pertence e do qual os alunos poderão se apropriar. Essa tarefa exige do professor não só conhecimento, mas um compromisso com o mundo e seu legado: “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” (ARENDT, 2003a, p. 244).

A autora se inspira em mais um exemplo do passado para pensar sobre essa questão. Ela lembra os romanos, que se compreendiam como herdeiros da grandiosa fundação da cidade de Roma e, em consequência, como responsáveis por preservar e, se possível, engrandecer os feitos de seus mortos. A educação contribuía para conservar e transmitir a história.

Contra o pano de fundo inabalado de uma tradição dessa natureza [...] é de fato relativamente fácil fazer direito as coisas em matéria de educação, sem sequer fazer uma pausa para apreciar

o que se está fazendo, tão completo é o acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo (ARENDDT, 2003a, p. 244).

Para os romanos, educar era “relativamente fácil”, porque o “extraordinário respeito pelo passado”, que é do ofício do professor, era uma certeza compartilhada por todos. “Era da essência da atitude romana [...] considerar o passado *qua* passado como um modelo, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes” (ARENDDT, 2003a, p. 244). É por isso que a educação voltava seu olhar para a história, e tanto o educador como o educando atravessavam a vida “com os olhos grudados no passado” (ARENDDT, 2003a, p. 245). A dignidade dos vivos estava vinculada à grandiosidade dos antepassados. “Nas palavras de Políbio, educar era simplesmente ‘fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados’” (ARENDDT, 2003a, p. 245).

Se para os romanos era “relativamente fácil” educar, como diz Arendt, a situação certamente mudou. Hoje, “ao considerar os princípios da educação, temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo” (ARENDDT, 2003a, p. 245). A autora se refere ao estranhamento dos adultos, não dos recém-chegados, que de qualquer forma ainda são estranhos no mundo. O problema é que os adultos não se reconhecem como habitantes deste mundo e não querem assumir responsabilidade por ele. Dessa forma, tornaram-se incapazes de convidar outros a fazer parte dele.

Isso evidentemente não significa que não possa haver mais nenhum tipo de instrução. Ainda temos escolas. Mas a pergunta é se ainda temos instituições escolares que têm um compromisso com o mundo comum, professores que não apenas treinam os alunos para que sobrevivam e “funcionem” dentro de uma máquina econômica, mas que os convidam a se importar com um mundo. Será que a educação tem mais a oferecer do que a mera adaptação a exigências supostamente dadas e imutáveis? Ainda temos experiências e saberes a ensinar em que os mais novos possam ver algum sentido, quiçá se reconhecer neles ou, quem sabe, reinventá-los? As experiências do passado ao menos poderão provocá-los a procurar novos caminhos?

Arendt trata da crise da educação no final dos anos 1950, mas vemos que suas questões e reflexões em grande parte são muito atuais. A autora, no entanto, não apresenta nenhuma saída, nem é este seu objetivo ao escrever sobre a educação. Ela mesma explica na introdução do livro que, naquele ensaio, pretende pensar sobre “problemas imediatos e correntes com que nos defrontamos no dia a dia”, porém não o faz “com o fito de encontrar soluções categóricas, mas na esperança de esclarecer as questões” (ARENDDT, 2003a, p. 42).

No final de suas reflexões sobre educação há uma afirmação muito clara: “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” (ARENDDT, 2003a, p. 247). Com isso, a autora enfatiza decididamente nossa responsabilidade pelo mundo e por seu legado. Sem essa opção pelo mundo comum não há educação.

No entanto, estamos na situação de educar em um mundo que, em princípio, está “fadado à ruína pelo tempo” (ARENDDT, 2003a, p. 242). Isso, segundo Arendt, é mais ou menos verídico “para cada nova geração, embora tenha[m] adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes” (ARENDDT, 2003a, p. 243). A mortalidade é uma ameaça para aquilo que temos em comum.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles (ARENDDT, 2003a, p. 243).

Foi justamente a brevidade e a futilidade de cada vida humana que, em alguns momentos da história, provocou os seres humanos a constituírem um mundo duradouro. Assim, para os gregos, a *polis* constituía uma chance de superar, ao menos em parte, a própria mortalidade. Seres mortais diante de uma natureza em constante e infinita reprodução e em face dos deuses imortais, eles procuraram dar alguma dignidade à sua existência finita por meio de um mundo que perduraria, mesmo quando seus habitantes morressem. Participar da *polis* era ter parte em uma potencial imortalidade, o que atribuía aos meros mortais, como Arendt (2010) afirma, um pouco do divino, que a mera sobrevivência não podia oferecer.

Se esse mundo pode oferecer um lugar de pertença aos seres humanos, em que podem se constituir como pessoas singulares na medida em que há um espaço no qual interagem com os outros, ele não existe gratuitamente, mas depende de seus habitantes que, com constantes esforços, o mantêm, preservam e renovam, preocupam-se com ele, nele interferem e por ele assumem responsabilidade. Esse mundo sempre é ameaçado pela mortalidade e pode se tornar tão mortal quanto seus habitantes se não houver quem cuide dele.

Há várias formas de cuidar do mundo. A educação é um lugar-chave para cuidar dele de um modo especial, porque nela se encontram os que participam e constituíram esse lugar com aqueles que ainda são estrangeiros, mas podem vir a fazer parte dele. É por isso que a educação tem, antes de mais nada, a tarefa de proteger o mundo e conservar sua herança. Na educação decidimos se deixamos o mundo morrer ou se cuidamos de sua potencial imortalidade. Fazer com que as experiências do passado não morram e que os nossos antepassados não tenham

vivido em vão é o que almejamos quando introduzimos os novos em um mundo dos vivos e dos mortos.

Nascemos como todos os seres vivos com uma herança genética, mas é no mundo que podemos ganhar uma história. A educação pode contribuir para nossa chance de ganhar uma memória que vai além da breve vida que temos.

Não “somos” históricos, mas sim *temos* memória e, por isso, podemos construir este edifício da grandeza e habitá-lo. A quem vive sem passado falta a dimensão da grandeza. Grandeza sempre é o pano de fundo de nosso ser presente, que, quando é essencial, se estende para dentro desse fundo [e] que terá sido grande [...]. [Uma] grandeza como presença nos derrubaria de imediato; ela só existe como relâmpago, que passa imediatamente. Quando acabou e passou, começa sua “história”, ou seja, agora se abre a possibilidade da grandeza e da permanência. O passado é também a dimensão da permanência; o presente passa, o futuro surge, o passado permanece (ARENDDT, 2002, p. 290-291, grifos do original, tradução da autora).⁴

Porém, até a permanência do passado hoje está ameaçada. Não somente deixamos de ter uma tradição, que nos garante uma clareza sobre nosso passado e sua grandeza, mas o próprio passado está ameaçado de esquecimento.

Sem uma tradição firmemente ancorada [...] toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] 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 (ARENDDT, 2003a, p. 131).

A atividade educativa é um lugar privilegiado para proteger o mundo contra o esquecimento, para dar nome aos acontecimentos e saberes do passado, para narrar as histórias que compõem o grande livro da história e apresentar os mortos aos vivos.

Por isso, no momento atual, a educação talvez seja essencialmente uma resistência contra a mortalidade do mundo, a luta contra o esquecimento de nossos antepassados e suas experiências. Precisamos manter os mortos vivos, especialmente para os jovens. Não podemos evitar a própria morte, mas a imortalidade mundana, de pessoas, acontecimentos ou obras que compõem o nosso mundo, depende de nós e a educação deve dar a sua contribuição, pois é no encontro entre as gerações vivas que surge a possibilidade do encontro com as gerações que já se foram. Em seu diário de pensamento, Arendt (2002, p. 492, tradução da autora)⁵ anota: “Somente uma nova vida pode ressuscitar esses mortos para a vida. [...]

Somente enquanto for possível que [a] vida nova ressuscite o mundo de sua morte, posso construir [um] mundo ou escapar da exigência do mero ser vivo”.

A educação deve resistir contra a mortalidade do mundo, ressuscitá-lo, arrancá-lo do esquecimento, procurar o que se perdeu, e fazer com que o passado ganhe vida na medida em que nos dirigimos a ele.

Assim, a educação se assemelha à cultura renascentista, como Lefort (1999, p. 212) a descreve:

A cultura se dá na forma de um diálogo com os mortos, porém com mortos que, desde o momento em que falam, desde que são levados a falar, estão mais vivos que os seres próximos, vivendo uma vida totalmente diferente, são imortais no espaço da humanidade, comunicam sua imortalidade àqueles que se voltam para eles aqui e agora.

Esperamos que esses mortos e esse passado que apresentamos aos mais novos os levem a fazer suas escolhas, optar pelo que vale a pena lembrar e pelo que vale a pena lutar. Talvez decidam rejeitar os nossos mortos exemplares e inventem algo novo. Mas mesmo para isso terão de conhecer o velho em oposição ao qual poderão fazer algo novo. Lefort (1999, p. 223) afirma que “somente quando existem pontos de referência simbólicos, diferença não dissimulada dos lugares, possibilidade de identificação [...] e, no mesmo movimento, possibilidade de oposição e de crítica, é que a educação pode alcançar pleno sentido”.

Esse pleno sentido, segundo Arendt (2003a), pode ser almejado na educação quando os mais velhos revelam aos mais novos seu modo singular de amar o mundo, esperando provocá-los a se importarem com um mundo que vai além de seus interesses imediatos. É quase buscar o impossível: apostar em um mundo que não é da forma como o queremos e confiar que os mais jovens também possam se engajar por ele.

Talvez o nosso exemplo não seja suficiente, e nem precisa ser o professor um modelo a ser imitado, mas ele pode apresentar os exemplos do passado, exemplos admiráveis, outros detestáveis, mas, sobretudo, aqueles que mobilizam, que provocam, que revelam histórias às quais precisamos dar sequência e que, portanto, nos mostram um mundo que precisa de nós para ser salvo da ruína.

Um dos exemplos que Arendt escolhe é Hamlet, o famoso personagem da peça homônima de William Shakespeare. O que é exemplar em Hamlet é sua responsabilidade pelo mundo, expressa na seguinte exclamação: “O mundo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para arrumá-lo” (SHAKESPEARE *apud* ARENDT, 2003a, p. 242). Hamlet vive em um ambiente de corrupção, perversão, hipocrisia e traição, mas o que finalmente o leva a agir é o fantasma de seu pai, que lhe revela o passado. O pai, já morto, exige ação.

Considerações finais sobre a essência da educação

Para terminar, algumas palavras sobre a essência⁶ da educação. Propus uma leitura às avessas do ensaio “A crise na educação”, de Arendt (2003a), porque nele a autora afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos *nascem* no mundo” (ARENDR, 2003a, p. 223, grifo da autora, tradução modificada)⁷. As crianças que nascem são potencialmente capazes de iniciar algo novo e inesperado. Acolher os que chegam como novidade é nossa responsabilidade. Eu diria, contudo, que no centro da própria atividade da educação está o desafio de evitar a ruína do mundo, ou seja, a tentativa de preservar a imortalidade do mundo e de seus habitantes, contra o esquecimento, contra o empobrecimento de uma experiência presa apenas ao presente e que perdeu a dimensão da memória. É por isso que a própria autora, de um modo aparentemente paradoxal, também afirma que “o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da *essência* da atividade educacional” (ARENDR, 2003a, p. 242, grifo meu) e que a educação “por sua *natureza*” (ARENDR, 2003a, p. 245, grifo meu) não pode abrir mão nem da autoridade nem da tradição, pois “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é [...]. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado” (ARENDR, 2003a, p. 246).

Qual será, então, a essência ou natureza da educação? No final das contas, parece não haver resposta. A educação se localiza nesse lugar de articulação entre o passado e o futuro que é, ao mesmo tempo, um ponto de atrito e de tensão. A esperança contida no fato da natalidade certamente dá sentido à educação. A própria atividade educativa, porém, volta-se para o passado, para a lembrança, para aqueles que já se foram.

Quero encerrar minha reflexão com um dos grandes exemplos de Hannah Arendt, o filósofo Karl Jaspers. Em sua *Laudatio a Karl Jaspers*, Arendt (1989a, p. 97, tradução da autora)⁸ dá o seguinte testemunho:

Para explorar o espaço da *humanitas* que se converteu em seu lar, Jaspers precisou dos grandes filósofos. E parece que lhes retribuiu essa ajuda fundando com eles um “reino de espíritos” onde, uma vez mais, atuam como pessoas falantes – falando a partir do reino dos mortos –, as quais, por terem escapado às dimensões temporais, podem se tornar, nas coisas do espírito, companhias duradouras no espaço.

Finalmente, espero que também nós, na educação, possamos tornar vivas as vozes do passado e desafiar os jovens a entrar com elas no diálogo, amistoso ou não, e provocá-los a escolher as suas companhias entre os vivos e os mortos.

Notas

1. Cf. o texto original: “Alle Menschen müssen sterben”.
2. Cf. o texto original: “Ganz anders aber steht es mit dem Tod von Anderen, der immer unbegreiflich bleibt, [...]. Jeder solcher Tod ist, als ob zum Beispiel es nur eine Mücke in der ganzen Welt gäbe und die sei nun zum Tode verurteilt. Jeder Mensch ist in seiner Eigentümlichkeit ist ein solches nie wiederkehrendes Exemplar.”
3. Cf. trecho da carta de 19 de fevereiro de 1962: “Do ponto de vista humano, não ‘existencial’, é assim que a própria morte normalmente [...] é preparada pela morte dos outros, que a nós pertencem, como se o mundo morresse aos poucos, ou então o pedacinho de mundo que nos é próprio” (ARENDDT, 2013, p. 247, tradução da autora). (“Menschlich, nicht ‘existenziell’, ist es ja doch so, dass der eigene Tod normalerweise [...] von dem Tod der anderen, die zu einem gehören, vorbereitet wird, als sterbe die Welt langsam ab bzw. das Stückchen Welt, das man sein eigen nennt”.)
4. Cf. o texto original: “Wir ‘sind’ nicht geschichtlich, sondern *haben* Erinnerung und können daher diesen Bau des Großen errichten und bewohnen. Wer ohne Vergangenheit lebt, dem fehlt die Dimension der Größe. Größe ist immer der Hintergrund unseres gegenwärtigen Seins, das, wenn es essentiell ist, in diesen Hintergrund hineinragt, [...] groß gewesen sein wird. Größe als Präsenz würde uns sofort erschlagen; es gibt sie nur als Blitz, der sofort vorüber ist. Wenn er vorüber, vergangen ist, fängt seine “Geschichte” an, d.h. nun hat er die Möglichkeit der Größe und des Bleibens. Die Vergangenheit ist so auch die Dimension des Bleibens; die Gegenwart vergeht; die Zukunft entsteht; die Vergangenheit bleibt”.
5. Cf. o texto original: “Nur ein neues Leben kann diese Toten zum Leben wiedererwecken, [...] nur solange es ausgemacht ist, dass neues Leben die Welt aus ihrem Tod wiedererwecken wird, kann ich Welt herstellen oder mich dem Anspruch des schier Lebendigseins [...] entziehen”.
6. Opto por manter o substantivo “essência”, que a própria Arendt usa em seu ensaio sobre educação. Para evitar qualquer engano, destaco que o termo não se refere a uma ideia eterna, “localizada” fora do âmbito da experiência. No prefácio de *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2003a) deixa claro que seus ensaios são exercícios de pensamento, nos quais “põe-se em suspenso o problema da verdade” e que seu “pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDDT, 2003a, p. 41). A natalidade em Arendt é um fato que provoca e, assim, caracteriza a atividade da educação, enquanto há outros fatos que podem nos levar a exercer outras atividades. Em *A condição humana*, Arendt (2010) afirma que natalidade e mortalidade são condições da nossa existência. Essas condições, assim como as outras, exigem respostas e atitudes, que podem variar conforme o momento histórico, a cultura e outros fatores. São condições permanentes, embora não necessariamente eternas, pois talvez um dia chegaremos a fabricar seres humanos (ARENDDT, 2010). Mas enquanto há seres humanos que nascem no mundo, esse fato exige uma resposta de nós: “O que nos diz respeito [...] é a [...] nossa atitude face ao fato da natalidade” (ARENDDT, 2003a, p. 247).

Assim, a natalidade é, de certo modo, a razão de ser da educação e, nesse sentido, sua essência, mas certamente não a determina por completo.

7. Cf. o texto original: “The essence of education is natality, the fact that human beings are *born* into the world” (ARENDDT, 1983, p. 171, grifo do original).
8. Cf. o texto original: “Um den Raum der ‘humanitas’, der seine Heimat wurde, zu erschließen, bedurfte Jaspers der großen Philosophen, und diese Hilfe, möchte man meinen, hat er ihnen vergolten, indem er mit ihnen ein ‘Geisterreich’ gründete, in welchem sie noch einmal als sprechende – aus dem Totenreich her sprechende – Personen auftreten, die, weil sie dem Zeitlichen entronnen sind, zu immerwährenden Raumgenossen im Geistigen werden können”. Cf. também a tradução em português em *Homens em tempos sombrios* (ARENDDT, 2003b, p. 88-89).

Referências

ARENDDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Denktagebuch*. Herausgegeben von Ursula Ludz, Ingeborg Nordmann. München: Piper, 2002. 2 Bde.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003a.

_____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.

_____. *Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. Herausgegeben von Ursula Ludz. 3. Aufl. München: Piper, 2013.

_____. *Menschen in finsternen Zeiten*. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper, 1989a.

_____. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

_____. The crisis in education. In: _____. *Between past and future: eight exercises in political thought*. Nova York: Penguin Books, 1983. p. 173-196.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução S.P. Rouanet. Prefácio J. M. Gagnebin. 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BÍBLIA. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BRAKEMEIER, G. *Ciência ou religião: quem vai conduzir a história?* São Leopoldo: Sinodal, 2006.

LEFORT, C. Formação e autoridade: a educação humanista. In: _____. *Desafios da escrita política*. Tradução de Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. p. 207-223.

RICOEUR, P. *Vivo até a morte: seguido de fragmentos*. Prefácio O. Abel. Posfácio C. Goldensteinrad. Tradução E. Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ZE'EVİ, C. *Meine Familie, die Nazis und ich*. Direção: Zanoch Che'evi. Coprodução: Maya Productions e Saxonia Entertainment. Köln: WDR, 2012.

Recebido em 24 de agosto de 2017.

Aceito em 30 de novembro de 2017.