



Childhood & philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Araújo, Vania Carvalho de; Auer, Franceila  
Por um horizonte público na educação das crianças: um diálogo com hannah arendt  
Childhood & philosophy, vol. 18, e-69794, 2022, Janeiro-Dezembro  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphil.2022.69794>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512072276025>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UFRJ  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**por um horizonte público na educação das crianças:  
um diálogo com hannah arendt**

vania carvalho de araújo<sup>1</sup>

universidade federal do espírito santo, vitória, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

franceila auer<sup>2</sup>

universidade federal do espírito santo, vitória, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1913-854x>

**resumo**

Este artigo propõe discorrer sobre algumas questões que tratam da educação das crianças tangenciadas por Hannah Arendt em seu ensaio “A crise na educação”. O questionamento sobre “a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade” é a chave de leitura para uma aposta ético-política na formação das novas gerações em um mundo desencantado pela estranheza do humano e pela flagrante negação de critérios que o passado – como autoridade – nos legou como apoio para a ação e julgamento sobre o mundo. Se à educação não deve recair toda a responsabilidade pelo mundo, ao menos deve ser capaz de inserir as crianças em uma cultura pública que as possibilitem voltar para o aspecto público do mundo para dele se apropriarem. As questões tematizadas por Arendt, ainda que eivadas de críticas e paradoxos, nos mobilizam a pensar que somente uma educação fundada em um horizonte público é capaz de formar as crianças de modo que tenham a oportunidade de agir no mundo e serem capazes de discernir a civilização da barbárie, o justo do injusto, a verdade da mentira, o bem do mal. Se suas reflexões revelam a utopia de seu pensamento, revelam também a esperança e a responsabilidade coletiva que a chegada das crianças em um mundo preexistente impõe a toda sociedade humana.

**palavras-chave:** formação das crianças; educação e crianças; hannah arendt e educação.

**for a public horizon in the education of children: a dialogue with hannah arendt**

**abstract**

This paper documents an encounter with some issues that deal with the education of children as mentioned by Hannah Arendt in her essay "The crisis in education." Arendt's invocation of "the obligation that the existence of children imposes on the whole society" is a key element of an ethical and political commitment to the education of new generations – especially in a world disillusioned by the estrangement of the human, and in which the undeniable criteria that the past – as authority – bequeathed to us as support for action and judgment on the world has faltered. If education should not be entirely responsible for the world, at least it should be able to insert children into a public culture that allows them, in turn, to appropriate it. The issues addressed by Arendt, although full of criticism and redolent with paradoxes, move us to think that only an education founded on a public horizon is able to educate children in a way that allows them the opportunity to act in the world, and to be able to discern civilization from barbarism, the fair from the unfair, truth from lies, and good from evil. On the one hand, her reflections reveal the utopian aspect of her thought, while on the other they make clear the collective

---

<sup>1</sup> E-mail para contato: [vcaraujofes@gmail.com](mailto:vcaraujofes@gmail.com).

<sup>2</sup> E-mail para contato: [auerfranceila@gmail.com](mailto:auerfranceila@gmail.com).

por um horizonte público na educação das crianças: um diálogo com hannah

responsibility that the arrival of children in a pre-existing world imposes on every human society.

**keywords:** education of children; education and children; hannah arendt and education.

**por un horizonte público en la educación de niños y niñas: un diálogo con hannah  
arendt**

**resumen**

Este artículo propone debatir algunas cuestiones relativas a la educación de los niños y niñas abordadas por Hannah Arendt en su ensayo "La crisis de la educación". El cuestionamiento sobre "la obligación que la existencia de niños y niñas impone a toda la sociedad" es la clave de lectura para una apuesta ético-política en la formación de las nuevas generaciones en un mundo desencantado por la extrañeza de lo humano y por la flagrante negación de criterios que el pasado -como autoridad- nos legó como soporte para la acción y juicio sobre el mundo. Si en la educación no debe recaer toda la responsabilidad por el mundo, al menos debe ser capaz de insertar a los niños y niñas en una cultura pública que les permita volver al aspecto público del mundo para apropiárselo. Las cuestiones planteadas por Arendt, aunque plagadas de críticas y paradojas, nos movilizan a pensar que sólo una educación fundada en un horizonte público es capaz de formar a niños y niñas para que tengan la oportunidad de actuar en el mundo y sean capaces de discernir la civilización de la barbarie, lo justo de lo injusto, la verdad de la mentira, el bien del mal. Si sus reflexiones revelan la utopía de su pensamiento, también revelan la esperanza y la responsabilidad colectiva que la llegada de niños y niñas a un mundo preexistente impone a toda sociedad humana.

**palabras clave:** educación de los niños; educación y niños; hannah arendt y educación.

por um horizonte público na educação das crianças:  
um diálogo com hannah arendt

### *inquietações iniciais*

Como educar as crianças em um mundo que ainda lhes é estranho, principalmente em um contexto em que a autonomia do mundo da infância tem se constituído uma forma de mantê-las em um estado autônomo, separando-as da comunidade adulta ou deixando-as desempenhar um papel que seria próprio dos adultos? Pergunta por vezes estranha ao debate pedagógico, mas fundamental para enfrentar o esvanecimento do horizonte público na formação das crianças. Refletir sobre a formação das crianças assediada constantemente pelo novo e por um pragmatismo pedagógico ainda reinante nos convoca a indagar, como fizera Hannah Arendt (2007), sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana.

Ao nos reportarmos ao que trata a Constituição Federal (Brasil, 1988) sobre o objetivo da educação, temos enunciado, no art. 205, “O pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse objetivo é reiterado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Se considerarmos tais prerrogativas na forma prevista em lei, observaremos uma tônica contundente no “preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho” como um potencial emancipador e de desenvolvimento para toda a educação básica, incluindo aí a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Embora esses enunciados exijam outras perspectivas de problematização sobre as finalidades da educação, principalmente em uma sociedade em que a cidadania é acionada sem interlocução pública e a qualificação para o trabalho perdeu seu sentido, considerando os elevados índices de desemprego no País e os trabalhos

precarizados decorrentes da destituição de direitos historicamente conquistados, nossa atenção volta-se para aquilo que comumente não aparece na formulação dos objetivos da educação: o horizonte público da formação.

Se à educação não deve recair toda a responsabilidade pelo mundo, enquanto mundo comum, ao menos ela deve ser capaz de inserir as novas gerações em uma cultura pública que lhes possibilite voltar para o aspecto público do mundo e dele se apropriarem. Esse esforço é o que nos mobiliza a pensar a escola como uma mediação entre a esfera privada e a esfera pública, caso contrário, a “educação para a cidadania”, conforme ressalta Brayner (2008, p. 15), não passará “[...] de um apelo xamânico, de um mantra propiciatório [...] se não for capaz de oferecer aos seus egressos as competências necessárias a uma participação qualificada no espaço público”.

Compreendendo os desafios que se colocam à formação das novas gerações em que presente e futuro deixam de revelar-se por referência a um legado de heranças públicas e simbólicas do passado, e as crianças são continuamente “preparadas” para garantir seu bem-estar privado, a educação pode desempenhar um papel importante iniciando essas crianças em uma cultura comum e pública, pois, na educação, “[...] o que está em jogo é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo” (Almeida, 2011, p. 116).

### *o cultivo dos sentimentos públicos e a educação*

Em uma sociedade tornada pública pela regulamentação estatal, é difícil conceber a cultura pública como um conceito e uma prática distinta das atividades próprias ou mantidas somente por um governo, tal como denominamos frequentemente de escola pública, hospital público, serviços públicos etc. Para Arendt (2020), o termo “público” expressa dois fenômenos correlatos, mas não totalmente idênticos. O primeiro tem sua raiz no conceito de “aparência”, aquilo que pode ser visto e ouvido por nós e pelos outros. O segundo é que “público” é o próprio mundo, “[...] na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele” (Arendt, 2020, p. 64).

Assim, “[...] se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais” (Arendt, 2020, p. 67). Essa dimensão pública da vida, no seu sentido mais amplo, é um dos principais aspectos da política ressaltados por Arendt.

O conceito de política em Arendt (2002) é uma remissão à experiência da *polis* grega. Desde Aristóteles, “[...] a palavra *politikon* era um adjetivo da organização da *polis* e não uma designação qualquer para o convívio humano [...]” (Arendt, 2002, p. 46). Na *polis*, os cidadãos ocupavam-se dos interesses comuns, a política era exercida por meio da persuasão e do convencimento mútuo e a distinção entre os assuntos públicos e os interesses privados era bem demarcada. Tal experiência, segundo Arendt (2002), é reveladora de um agir político genuíno, em que a liberdade de começar algo está relacionada com a condição humana de agir com vistas a um mundo comum. Embora consciente das desigualdades de participação na *polis* e da forma de participação política que excluía escravos, mulheres, estrangeiros, analfabetos, menores de 21 anos, dentre outros, o que chama a atenção de Arendt é a condição humana do agir.

Contrapondo-se à tradução do *zoon politikon* como *animal socialis*, como se o homem fosse por natureza político, isto é, social, Arendt (2002) ressalta que Aristóteles não considerava que todos os homens fossem políticos e que a *polis* fosse uma realidade presente em toda parte. Para Arendt, tal definição revela a perda da originalidade da compreensão grega da política, pois não há algo político que pertença à essência do homem: “[...] o homem é a-político. A política surge *entre-os* homens; portanto, totalmente *fora dos* homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação” (Arendt, 2002, p. 23).

Considerada como a organização mais elevada do convívio humano, somente aquele que não era subordinado à coação de outrem podia participar da *polis*. Assim, para nela ter espaço, os homens deveriam participar, em certo sentido, estar livres para se moverem entre os seus iguais.

Isso é difícil nós compreendermos porque vinculamos à igualdade o conceito de justiça e não o de liberdade e, desse modo,

compreendemos mal a expressão grega para uma constituição livre, a isonomia [*Isonomie*], em nosso sentido de uma igualdade perante a lei. Porém, *isonomia* não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política; e essa atividade na *polis* era de preferência uma atividade da conversa mútua (Arendt, 2002, p. 49).

O cultivo de sentimentos públicos exigia coragem dos agentes – seres que agem – considerada por Arendt como uma das virtudes políticas cardeais, pois significava transcender as preocupações privadas e engajar-se na transformação do mundo. “A coragem é indispensável porque, em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo” (Arendt, 2007, p. 203). Mundo compreendido como mundo comum, é o horizonte que distingue *idion* (mundo próprio das necessidades privadas) de *koinon* (aquilo que é comum a todos). Mundo comum, para Arendt, ressalta Carvalho (2011, p. 11):

Trata-se sempre de um legado material e simbólico; de um vínculo de cada um não só com os objetos herdados, mas também com aqueles com quem compartilhamos esses objetos e seus significados; de um vínculo com os espaços nos quais são alocados; com os saberes, as instituições, histórias e linguagens que viabilizaram sua produção, uso e compreensão; com os homens e os negócios que realizam entre si.

Inspirada na *polis*, ao menos naquilo que ela revela como possibilidade de conferir legitimidade à persuasão, isto é, ao modo propriamente político de aparecer em público, de argumentar e de convencer mutuamente por meio da palavra e opinião de cada um, Arendt recorre às experiências políticas originárias para definir a ação como atividade humana por excelência. A democracia em Atenas é lembrada por Arendt “[...] não por nostalgia nem por interesse fundamentalmente historiográfico num aspecto do passado, mas a partir da constatação de um problema que emerge da experiência política contemporânea” (Carvalho, 2017, p. 13).

Dessa forma, a ação, considerada por Arendt como a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, é um modo de os homens, em sua pluralidade, revelarem quem eles são por meio das suas palavras e feitos. Agir politicamente não significa a busca extrema de poder ou mera finalidade para garantir o sustento da vida, mas um ato de coragem ao transcender interesses privados com vistas ao bem comum. A ação carrega consigo a imprevisibilidade, a espontaneidade humana e o

querer incessante de ingressar no domínio público, uma vez que “[...] o agir constitui uma história, cujo desenlace é desconhecido” (Ortega, 2009, p. 35).

Para Arendt (2007, p. 192), “A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”. Contudo, destaca: “Os homens *são* livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa” (Arendt, 2007, p. 199), e essa liberdade só é possível entre iguais. A igualdade, como fenômeno político, é o que possibilita aos cidadãos terem o mesmo direito à atividade política.

Referindo-se ao significado da igualdade na *polis*, Duarte (2012, p. 212) ressalta que esta era “[...] uma característica especificamente política, um atributo da *polis* isonômica, e não uma qualidade natural dos homens”. Duarte (2000, p. 212) destaca uma afirmação de George Kateb: “Para Arendt a isonomia não significava a igualdade de condições, mas sim a condição que torna os homens iguais”. A política, como fenômeno do mundo público, precisa de um espaço próprio onde a liberdade possa aparecer e as razões e intenções de cada um se tornem audíveis e visíveis na constituição de uma esfera pública compartilhada.

O mundo moderno, cuja ênfase no individualismo e indiferença fez ruir sociabilidades públicas que permitiam articular interesses em torno do bem comum, não apenas diluiu as fronteiras entre o público e o privado, mas também fez surgir a esfera social, uma nova esfera que nem é pública e nem privada, prevalecendo uma racionalidade instrumental, cujo objetivo é a busca pela sobrevivência e o consumo (Carvalho, 2008). Um dos efeitos da esfera social é a transformação da política em uma mera função da sociedade. Com a ascendência “[...] das atividades econômicas ao domínio público, a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transformaram-se em preocupações coletivas” (Arendt, 2020, p. 39 - 40). Não podemos deixar de considerar que a rígida separação entre esfera pública, privada e social proposta por Arendt, continua a render-lhe contundentes críticas. Duarte (2000, p. 283), referindo-se ao objetivo de Arendt de contestar a moderna subordinação do político ao econômico ressalta o risco de sua reflexão sem levar em consideração os aspectos

positivos da “interpenetração desses domínios no mundo contemporâneo”, questão que não será possível discorrer exaustivamente neste ensaio.

A diluição das fronteiras entre o público e o privado, a extensão do domínio da esfera social no âmbito público, a transformação da política em uma função da sociedade, o entusiasmo pelo novo, fazendo esvanecer todas as referências que o passado mantinha como apoio para reflexão e julgamento sobre o mundo, foram alguns aspectos da sociedade moderna que mobilizaram Arendt a pensar sobre os efeitos da crise da Modernidade também no âmbito da educação.<sup>3</sup>

Em seu célebre ensaio publicado no final dos anos 50, “A crise na educação”, Arendt (2007) tem como pano de fundo um acontecimento ocorrido na cidade de Little Rock, em Arkansas (EUA), quando um grupo de alunos negros passa a frequentar pela primeira vez uma escola de brancos em um contexto de segregação racial. Tal acontecimento, noticiado pelos jornais e revistas da época, é interpretado pela autora como a extensão de uma crise que acometeu o mundo moderno no campo da educação, transformando-se em um “problema político de primeira grandeza”, isto é, a educação como uma questão política que dizia respeito a todos nós.

De acordo com Arendt (2007), essa crise não era um fenômeno local e isolado, mas tinha conexões com os desdobramentos políticos ocorridos no início do século XX, como a agitação revolucionária pós-Primeira Guerra Mundial, a existência de campos de extermínio e a concentração com a insurgência de regimes totalitários na Alemanha e na União Soviética, a invenção da bomba atômica etc.

Ainda segundo Arendt era tentador não considerar uma crise na educação com a devida seriedade, o que a mobilizou afirmar: “Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (Arendt, 2007, p. 222). Tratava-se de pensar os fenômenos políticos que se estendiam ao campo da educação sob outras lentes. Conforme destaca Carvalho (2017, p. 3), “Ao pensar a

---

<sup>3</sup> Por vezes Arendt refere-se à educação de forma mais ampla, por vezes à escola. Embora tais termos pareçam escapar a uma certa precisão e linearidade, consideramos que isso não compromete a problematização que ela faz da educação como uma responsabilidade pública, portanto como uma obrigação que se impõe a toda sociedade humana com aqueles que acabaram de chegar ao mundo: as crianças.

crise na educação, Arendt não a desvincula das mudanças políticas e culturais que marcaram a emergência do mundo moderno, mas não deixa de ressaltar o caráter peculiar e inusitado de seus desafios na sociedade contemporânea”.

A crise que acometeu o mundo moderno, relacionada com a crise periódica da educação americana, se tornava, segundo Arendt (2007), uma oportunidade de investigar melhor a essência das questões ao colocar a nu fatos, acontecimentos e preconceitos antes escondidos. Sua maior indignação é que alunos negros foram expostos ao público, enfrentando reações humilhantes e vexatórias e a educação instrumentalizada com propósitos políticos em seu *stricto sensu*.

Todos aqueles acontecimentos que colocavam em xeque a capacidade de reflexão sobre o processo de dessegregação racial – os direitos políticos, a situação social enfrentada por adolescentes que seria de responsabilidade dos adultos, a espetacularização do governo ao barrar alunos negros no primeiro dia de aula e as hostilidades dos brancos contrários à dessegregação – levaram Arendt a enfrentar a extensão da crise na educação com a consciência de que não era uma educadora profissional. Ela tinha clareza da importância política que a educação assumia nos Estados Unidos da América mais que em outros países. Isso se deve aos desafios que uma terra de imigrantes impunha, sobretudo na *instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes* (Arendt, 2007).

Ao criticar o entusiasmo americano por tudo aquilo que era novo, tal como o emblema contido nas notas da moeda americana *Novus Ordo Seclorum*, Arendt destaca o empenho de todas as utopias políticas para iniciar um novo mundo com os novos. Sob o ponto de vista da política, identifica esse intento como um grave equívoco, pois “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (Arendt, 2007, p. 225). Nessa afirmação subjaz o conceito de igualdade como um princípio intrínseco à política, pois diz respeito à condição humana da pluralidade, ao caráter deliberativo e intersubjetivo da ação e do discurso, portanto, resulta da organização humana e da capacidade de formular juízos, com vistas a um *ethos* público.

A igualdade, que para Arendt não é social, mas política, também está relacionada com o exercício de pensamento que leva a uma opinião, a um julgar

argumentativo decorrente da responsabilidade que assumimos com o mundo comum. Em seu esforço teórico de recuperar a dignidade da política, as opiniões são concebidas “[...] não como mera expressão irrefletida de preconceitos e interesses imediatos, o que elas também podem ser, mas como enunciados capazes de revelar aspectos do mundo comum a partir de uma dada perspectiva” (Duarte, 2000, p. 180).

Portanto, “Preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (Arendt, 2007, p. 226). Com essa afirmação, chama a atenção para a instrumentalização da educação para fins políticos-pragmáticos em um mundo cuja dimensão do passado, com suas heranças simbólicas e materiais, foi esquecida, e o progresso, em sua sedutora promessa do novo e do futuro, colocasse como a grande referência para a formação das crianças. Embora tradição e passado não sejam considerados sinônimos, ambas têm estreita relação. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 65) extrai do pensamento arendtiano:

[...] não inventamos ou criamos a tradição, mas ela nos é transmitida. É, portanto, uma espécie de vínculo com o passado que compartilhamos com outros. Junto a eles, temos uma história comum e seu significado nos une [...] a tradição é um fator fundamental para que possa existir um ‘nós’ e não apenas um ‘eu’ ou um conjunto de ‘eus’. Uma história comum é uma dimensão importante, embora não seja a única, para que possa existir um mundo comum. Assim, apesar de todas as possíveis discordâncias e dos conflitos, pode haver algo que se tem em comum, algo que, pelo menos em parte, justifica o esforço de se conviver com aqueles que, assim como nós, vieram integrar uma história que começou muito antes de suas histórias individuais.

O mundo no qual as crianças foram introduzidas, segundo Arendt (2007), é um mundo velho por ter sido já construído pelos vivos e pelos mortos. A busca pelo *pathos* do novo das modernas teorias educacionais (boas ou más) – e aqui ela está se referindo ao contexto dos EUA – era um modo de libertar as crianças da autoridade dos adultos e apenas ensiná-las a arte de viver, tendo a meritocracia e o pragmatismo como grandes referências da educação. Os efeitos das medidas utilizadas para igualar ou apagar as diferenças entre crianças e adultos, alunos e professores, jovens e velhos no sistema educacional americano é o que tornou a crise educacional mais aguda naquele país. Os pressupostos básicos dessa crise

identificam a emancipação das crianças da autoridade dos adultos; a transformação da Pedagogia em uma ciência do ensino em geral sob influência da Psicologia moderna e do pragmatismo; a substituição do aprendizado pelo fazer *em nome do ativismo prático* (Duarte, 2000).

Em Arendt (2007) há uma preocupação com a ausência da autoridade no âmbito da educação e na formação das crianças. Ao ressaltar que, “[...] sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é mantida artificialmente no seu próprio mundo [e] a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (Arendt, 2007, p. 233), além de reunir um grande número de críticas, também tem sido fonte de interpretações aligeiradas e, em alguns casos, equivocadas.

Manter a criança artificialmente no seu próprio mundo diz respeito à atitude dos adultos de não se responsabilizar em acolhê-la em um mundo preexistente e nem ajudá-la a ingressar, aos poucos, em uma herança simbólica comum e pública. A manutenção da independência da criança é, assim, uma forma de excluí-la da companhia dos adultos para eles se eximirem de assumir a responsabilidade pelo mundo no qual as crianças acabaram de chegar pelo nascimento. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (Arendt, 2007, p. 239).

Quanto à afirmação “[...] a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (Arendt, 2007, p. 239), não há nenhuma pretensão de atrelar-se a alguma teoria advinda do campo da Psicologia ou congênere e nem mesmo desmerecer as potencialidades infantis, mas chamar a atenção sobre o compromisso da educação em frente à iniciação das crianças em um mundo comum e público. Como suas reflexões orbitam sobre a política como um fenômeno da vida pública, a preparação para a vida adulta diz respeito à condição humana da ação, de se inserir no mundo humano com opiniões e atos.

Ainda de acordo com Arendt (2020, p. 221), “[...] é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento”, isto é, um modo de “aparecer” e iniciar algo novo no mundo. Em seu ensaio “Sobre

a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing”, assinala: “O mundo não é humano simplesmente por ser feito de seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se torna objeto de discurso” (Arendt, 1987, p. 31).

Ao distinguir as três atividades humanas fundamentais (o trabalho, a obra e a ação), define o trabalho como uma atividade que se efetiva em função da necessidade e manutenção da vida e a obra como algo que corresponde a um “mundo artificial de coisas”, uma atividade desencadeada pela utilidade. Já a ação é a “[...] única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (Arendt, 2020, p. 9). Essa inserção no mundo que acontece por meio da ação:

[...] pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa. Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir (Arendt, 2020, p. 219).

No entanto, para agir, devemos conhecer o mundo e nos interessar por seus acontecimentos, forjar uma teia de relações capaz de interromper o curso automático da vida cotidiana: “[...] os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (Arendt, 2020, p. 305), isto é, para iniciar algo novo no mundo e criar um novo espaço comum que supere as contingências da vida.

Em “A crise na educação”, sua preocupação volta-se para a essência da educação, cuja responsabilidade por parte do professor é acolher e iniciar as crianças para o aspecto público do mundo para que, quando jovens, sejam capazes de formular juízos entre o bem e o mal, a verdade e a mentira, o justo e o injusto e participar ativamente dos assuntos públicos. A preparação para a condição adulta também diz respeito à faculdade de julgar atos e acontecimentos, de se colocar no

lugar do outro sem que isso implique simples concordância (Assy, 2004). Certamente isso exigirá também do professor um percurso formativo com vistas a uma cultura pública e democrática.

Mais do que uma frase de efeito, a afirmação “[...] qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Arendt, 2007, p. 239) demonstra o quanto essa responsabilidade pelo mundo está relacionada com o horizonte público na formação das crianças, pois sem tal horizonte, resta a manutenção de uma educação forjada segundo o assédio do novo, da meritocracia e dos interesses econômicos. Desse modo, quando o horizonte público se esvai, sobressai o esforço de apenas instruir as crianças para ajudá-las a enfrentar os desafios da vida e de suas necessidades individuais. Embora saibamos o quanto tudo isso importa à educação, há uma clara distinção entre inculcar habilidades e competências e preparar as crianças para a vida por meio de certos utilitarismos pedagógicos, da responsabilidade em iniciá-las em um mundo simbólico comum e público, motivando-as ao cultivo de sentimentos públicos, tais como a justiça, a coragem, a cidadania, a solidariedade, a democracia, etc.

“Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas [as crianças], a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (Arendt, 2007, p. 246). Nas reflexões de Arendt (2007), o passado assume a forma de autoridade, pois dele é possível extrair saberes, práticas, ensinamentos, experiências, referências, princípios que podem nos orientar no mundo.

Tratando-se de um determinado conceito de autoridade desaparecido com o mundo moderno, e nem confundindo a autoridade como uma forma de poder e violência, Arendt destaca que sua perda fez desmoronar critérios tão caros às virtudes públicas da *polis*, como a compaixão, a hospitalidade, a coragem, a justiça, a concórdia etc. Essa perda “[...] é equivalente à perda do fundamento do mundo [...], onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa” (Arendt, 2007, p. 132).

Conforme Telles (1999, p. 30), “[...] Arendt coloca em cena uma experiência na qual os critérios que permitiam aos homens distinguir no mundo a verdade da mentira e o bem do mal, foram subvertidos. E no limite, aniquilados”. Então a perda da autoridade – perda da permanência e da segurança do mundo –, ressalta Arendt (2007, p. 132), “[...] não acarreta a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após”.

Das flagrantes contradições com o *sensu communis* – entendido como significados historicamente compartilhados e pelos quais é possível fundar uma história comum, uma comunidade politicamente organizada – e seus efeitos na educação, Arendt (2007) questiona o que aprender dessa crise, sobretudo diante da obrigação que a existência de crianças impõe.

Por considerar as crianças como recém-chegados em um mundo preexistente e em um estado de vir-a-ser associado às suas possibilidades de participação e intervenção, sua preocupação volta-se não apenas para a proteção das crianças, de modo que nada de mal lhes aconteça por parte do mundo, mas igualmente para o mundo, já que este também necessita de proteção contra “[...] o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2007, p. 235).

Essa afirmação está relacionada com as implicações de as crianças, em certas situações, estarem expostas a uma vida pública forjada pelo “clarão dos holofotes”, tal como ocorrido em *Little Rock*, exigindo a aparição pública da intimidade e das necessidades, fazendo das crianças uma espécie de mundo. Arendt (2007) expõe contundente crítica às consequências de uma educação que se impõe moderna ao expor crianças ao mundo público, mesmo se sua intenção for promover o bem-estar individual. Essa passagem de seu ensaio “A crise na educação” parece concentrar uma das maiores críticas dirigidas a Arendt por simplificar seu raciocínio em relação à exposição pública que alunos negros eram obrigados a enfrentar em um contexto de discriminação racial latente e os efeitos decorrentes da decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos da América de garantir matrícula de crianças negras em todas as escolas públicas. Embora crítica à segregação racial, não compreendeu que a exposição das crianças negras ao mundo público tinha outra

significação, pois o fato de os pais negros incentivarem seus filhos na luta para se integrarem às escolas destinadas somente aos brancos, não era uma exposição pública qualquer, mas um modo de enfrentar a ausência de reconhecimento público e de reivindicar uma posição de direito em uma sociedade onde deveriam aprender a lutar e a enfrentar discriminações e variados espectros de hostilidades. Se não fosse essa exposição pública das crianças e jovens negros, quem falaria por eles?

Referindo-se à escola como o primeiro espaço de a criança ser introduzida ao mundo, um espaço de transição entre o mundo privado da família e o mundo público, a autora ressalta que a escola, além de não ser o mundo de fato, “não deve fingir sê-lo”. É justamente a responsabilidade que os adultos assumem pelo mundo, fazendo com que as crianças tenham, aos poucos, familiaridade com um mundo preexistente, que é possível uma educação comprometida com o mundo público, isto é, comprometer-se também com a formação das crianças. “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (Arendt, 2007, p. 239), contudo essa responsabilidade não é imposta aos educadores, mas decorre do fato de os adultos introduzirem os jovens no mundo. Ao diferenciar a autoridade do educador e das qualificações do professor, comenta:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (Arendt, 2007, p. 239).

Arendt (2007) reconhece que uma das tarefas do professor e um dos seus maiores desafios é servir como mediador entre o velho e o novo, já que sua profissão exige um “extraordinário respeito pelo passado”, pois o fato de apresentar às crianças o mundo requer interesse em compreender como o mundo é e não apenas instruí-las na arte de viver. Das palavras de Políbio, historiador da Grécia Antiga, Arendt (2007, p. 244) extrai: “[...] educar era simplesmente ‘fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados’”.

Nessa mediação ressaltada por Arendt também está implícita uma forma de preservar o passado e assim poder apresentá-lo aos novos que chegam, contudo é categórica ao afirmar que, com os efeitos da crise moderna, não dá para restaurar o

passado como se seus desdobramentos fossem apenas um acidente de percurso ou se os efeitos da crise nos impelisses a ir simplesmente para frente ou para trás. “Ao considerar os princípios da educação, temos que levar em conta esse processo de estranhamento no mundo” (Arendt, 2007, p. 245).

Para Arendt, há algumas consequências da destituição da autoridade da vida política e pública que devem ser observadas. Uma delas é a pretensa exigência de que todos igualmente assumam a responsabilidade pelos destinos do mundo, algo a ser repudiado, considerando que essa responsabilidade cabe àqueles que vieram ao mundo primeiro – os adultos. Logo, exigir que as crianças assumam a responsabilidade pelo mundo é antecipá-las a papéis que caberiam somente aos que já são “educados”, isto é, àqueles que, na medida em que capazes de ação e opinião, revelam quem são na constituição de um mundo comum. Ser “educado”, segundo Arendt, diz respeito à possibilidade de interlocução pública, à cidadania ativa, à formulação de juízos acerca de questões que se reportam a todos.

Pelo fato de a política ser uma relação entre iguais, a criança ainda não pode nela fazer parte alguma. Ela deve, nesse sentido, ser formada para que, quando jovem, seja capaz de se integrar na dimensão pública do mundo. O pensamento político, conforme Arendt (2007, p. 30), “[...] baseia-se, em essência, na capacidade de formação da opinião”. Contudo, não há de sua parte a intenção de destituir as crianças de sua importância no mundo e desconsiderar o modo peculiar como interagem com os eventos, acontecimentos, pessoas etc. Seu propósito é chamar a atenção sobre a antecipada exigência de responsabilidade das crianças em um mundo que ainda estão aprendendo a conhecer. À educação cabe, portanto, um importante compromisso na sua formação: introduzi-las aos poucos no mundo de modo a poder renová-lo. Este compromisso, em sua relação com a responsabilidade que o professor deve ter com o mundo, abre-se a possibilidade de fazer brotar nas crianças um *amor mundi* ou um *amor pelo mundo*, expressão utilizada por Arendt em sua tese sobre o conceito de amor em Santo Agostinho (Arendt, 1997) para simbolizar a condição humana de agir com vistas ao bem-comum e público.

Todavia, essa aposta ético-política na formação das crianças não é garantia de uma futura participação na esfera pública, o que é compreensível considerando

as escolhas a serem feitas no percurso da existência. Entretanto, há em Arendt uma confiança naquilo que é *novo e revolucionário em cada criança*. Surpreende-nos com o sentido de esperança traduzida como a chegada dos mais novos em um mundo preexistente. Para ela, *a essência da educação é a natalidade*. A natalidade:

[...] indica que cada ser humano, além de ser um novo ser na vida é um *ser novo no mundo*: esse complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas nas quais os novos devem ser iniciados para delas participar e por elas se constituir como um ser novo num mundo preexistente. [...] A natalidade indica, pois, a entrada no mundo das realizações simbólicas e matérias de uma cultura e, ao mesmo tempo, a esperança de sua renovação (Carvalho, 2011, p. 19-20).

Ao definir a natalidade como uma categoria ontológica, Arendt identifica na educação das crianças uma possibilidade de empreender uma formação comprometida com a sua participação no mundo comum e com a futura responsabilidade que elas devem assumir pelo mundo, quando a retirada das antigas gerações assim o exigir, pois o que está em questão é a continuidade do mundo público, o *amor mundi*. Consciente do complexo desafio imposto à educação com a chegada de novos seres no mundo, “o poder do pensamento e da ação humana” se apresenta como a via, por excelência, para interromper os automatismos da vida e assim podermos compreender o que estamos fazendo no mundo.

Além de ensinar às crianças o mundo como ele é, e embora essa não seja uma tarefa apenas do professor, mas de todos aqueles que convivem com as crianças, deve-se cuidar para que elas não sejam separadas da comunidade adulta, “[...] como se [as crianças] não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (Arendt, 2007, p. 246). Aqui vale ainda esclarecer que Arendt ressalta o poder do pensamento e da ação humana.

Diferente da cognição, “[...] apta a arbitrar na pura logicidade de meios e fins” (Assy, 2004, p. 40), o pensar requer uma reflexão, um julgar que não se distancie dos acontecimentos do mundo. Esse julgar exige, de acordo com Arendt, sob influência de Kant, uma *mentalidade alargada*, isto é, colocar-se no lugar do outro para além dos seus interesses particulares e individuais. Essa *mentalidade alargada*

também tem relação com a responsabilidade que o professor assume por este mundo, como se fosse seu representante em face à criança. Essa responsabilidade, contudo, não é imposta arbitrariamente, mas “[...] está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (Arendt, 2007, p. 239).

Sobre a extensão da crise da modernidade no âmbito da educação, Arendt deixa emergir em suas reflexões a ausência da dignidade da política perpetrada pelo Totalitarismo sob forma de nazismo e stalinismo. Uma de suas consequências é a drástica ruptura das referências que o passado nos legou, alterando a política, tornando-a uma máquina de destruição de indivíduos considerados “supérfluos” e “descartáveis”, transformando-os em “indivíduos atomizados e isolados”, forçados a viver fora do mundo comum e de participar do artifício humano (Arendt, 1989).

Como judia e como uma “pensadora da política”, como ela mesma se definia, os rastros do passado atravessado pelo terror, a privação de um lugar no mundo, a perda dos traços originais da política e do cultivo dos sentimentos públicos são alguns fenômenos que não devem ser esquecidos, pois a memória do passado é que nos ajuda a não perder a profundidade de nossa existência. Tudo isso não tem apenas relação com o que ela viu e viveu, mas com um mundo em contínua ameaça, se não fosse a capacidade humana de agir e interromper “o curso inexorável e automático da vida cotidiana”.

É do agir que assumimos a responsabilidade pelo mundo e a responsabilidade pelo mundo emerge quando agimos na pluralidade e criamos uma sociabilidade que transcende a vida particular de cada um. Porém, “[...] sua discussão não é travada no sentido de desqualificar a vida privada, mas de estabelecer o seu lugar e definir as fronteiras entre duas formas distintas de existência [...] e de se fazer a experiência da sociedade” (Telles, 1999, p. 47).

Em um mundo desencantado pela estranheza do humano e pela “banalidade do mal”, Arendt pensa a educação sob outro registro, evidenciando a responsabilidade que devemos assumir com o processo de formação das crianças, de modo que arbitrariedades e atrocidades, tal como ocorreu com o Totalitarismo, não possam mais existir. Se há nisso tudo um sentimento utópico acerca do mundo

em Arendt, sua radicalidade traduz-se na esperança da condição ontológica da ação, e é isso que conta para ela, no caso da educação: tomar por referência o passado de modo que as novas gerações possam empreender algo novo no mundo, sejam capazes de discernir a diferença entre civilização e barbárie, entre o justo e injusto, entre a verdade e a mentira, entre o bem e o mal, pois o que está em jogo não é o conhecimento ou a verdade, “[...] mas sim o julgamento e a decisão, a judiciosa troca de opiniões sobre a esfera da vida pública e do mundo comum e a decisão quanto ao modo de ação a adotar nele além do modo como deverá aparecer doravante e que espécie de coisas nele não de surgir” (Arendt, 2007, p. 277).

Como afirma Telles (1999, p. 36), “Se é pela sua intenção de pensamento que sua obra se esclarece”, suas reflexões nos ajudam a interrogar: “[...] qual a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana”. Em se tratando de um mundo cujos expedientes totalitários ainda rondam o cotidiano de nossa existência, fazendo irromper no presente incivildades que julgávamos superadas, cultivar um horizonte público na formação das crianças pode ser um legado valioso a ser deixado para as novas gerações, para que, de posse dos ensinamentos do passado, elas sejam encorajadas, aos poucos, a assumir a responsabilidade futura pelo mundo. Por isso, Arendt (2007, p. 247) é incisiva ao destacar a responsabilidade que a educação deve assumir com a vinda das novas gerações no mundo:

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

Ao identificar a existência de um mundo que perdeu suas referências com o passado e seus ensinamentos, Arendt (2007) defende uma *educação conservadora*, e essa defesa está em estreita relação com a preservação de práticas, saberes, princípios que o passado sempre nos legou como herança a nos orientar no mundo. Essa atitude conservadora da educação diz respeito à entrada na memória da

comunidade, mantendo vivas as experiências passadas e as experiências daqueles que continuam a lançar luzes para o presente e para o futuro.

Então, há boas razões para que Arendt evidencie a perda da autoridade do passado como uma das maiores extensões da crise da modernidade no âmbito da educação, pois como exilada e perseguida na própria terra, viu ruir a dignidade da política, a destituição de valores, de liberdades e direitos antes considerados “inalienáveis”, diluindo fronteiras que antes distinguiam e protegiam o mundo da voracidade do tempo e das arbitrariedades da sociedade.

### *à guisa de conclusão: algumas problematizações*

As questões tematizadas por Arendt parecem assumir atualidade, principalmente se levarmos em consideração: a destituição de critérios que ajudavam a formular juízos sobre os dilemas da convivência humana, a contínua diluição das fronteiras pública e privada; o crescimento dos variados espectros de injustiça existentes, a exclusão e a negação da pluralidade humana; a redução da cidadania a uma questão jurídica; a prevalência dos interesses econômicos e da lógica do mercado invadindo a cultura escolar; a propagação do ressentimento e hostilidades, cujas consequências é a destituição de alteridades e solidariedades historicamente construídas.

Se esses acontecimentos expressam uma época em que a relativa estabilidade do mundo se encontra ameaçada e os critérios que nos ajudavam a compartilhar ideias, opiniões e razões deixam de ser um artifício comum a ser compartilhado entre gerações, nada mais desafiador do que aquilo que nos propõe Arendt (2007) com suas reflexões sobre a extensão da crise do mundo moderno na educação, pois, “[...] numa sociedade de consumidores [...], o que os homens passam a ter em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares” (Carvalho, 2017, p. 23).

Assim, a escola, esse espaço possível de mediação entre a esfera da família e a esfera pública, é uma aposta ético-política na formação das crianças, uma possibilidade de irromper no mundo algo que valha a pena ser compartilhado entre as gerações, tomando por referência o que a autoridade do passado nos legou como

experiência que merece ser preservada e mantendo viva nossa preocupação com a continuidade de um mundo comum e público sem arrancar das mãos da criança sua própria oportunidade de inaugurar algo novo.

Dado que cada pessoa que nasce em princípio é um iniciador, pensamos que esteja aqui uma oportuna problematização a algumas afirmações de Arendt (2007) acerca da criança e de sua participação no mundo público. Já afirmava a autora que a educação era uma questão política de primeira grandeza e isso diz muito sobre a responsabilidade da educação de mediar a passagem das crianças do mundo privado da família ao mundo público, como horizonte que possibilitaria a efetiva participação das crianças e a sua potencial condição de ação.

Em seu ensaio “A crise na educação” Arendt (2007) está preocupada com um tipo de participação que exige das crianças a responsabilidade pelo mundo, antecipando papéis na vida das crianças que seriam próprios dos adultos. Se isso tem a sua razão de ser no contexto em que o tema foi por ela abordado, sobretudo se considerarmos o conceito de juízo que orienta a formulação da opinião e da ação, pensar em uma racionalidade infantil que não desmereça a atualidade do pensamento de Arendt sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana, inserindo-as, aos poucos, em uma cultura pública, nos mobiliza a considerar suas reflexões em articulação com os Estudos Sociais da Infância, o que não significa transpor ideias e conceitos com percursos epistemológicos distintos. Mas se este também é um movimento teórico que nos mobiliza a pensar, por que não o fazer? E aqui, a primeira assertiva que poderia ser revisitada é a afirmação de que cada pessoa que nasce, em princípio, é um iniciador (Arendt, 2020).

Ao considerar a criança como iniciadora de algo que seja capaz de interromper processos históricos, Arendt (2007) identifica na educação das crianças uma possibilidade de empreender uma formação comprometida com a sua participação no mundo comum e com a futura responsabilidade que elas devem assumir pelo mundo. Ao mesmo tempo em que tal afirmação não deve estar desarticulada da responsabilidade do adulto de apresentar à criança o mundo como ele é com suas heranças simbólicas e materiais, um acontecimento nos chama a

atenção sobre o que talvez poderíamos julgar como um preciosismo de Arendt. Trata-se da sua indignação ao tomar conhecimento pela imprensa do enfrentamento de uma criança negra exposta à humilhação por ter que lidar sozinha com a animosidade de um contexto de dessegregação racial instituída pela Suprema Corte do Estados Unidos no ano de 1954 e implementada a partir de 1957. Daquela cena, Arendt observou o quanto as crianças eram obrigadas a enfrentar sozinhas questões “[...] políticas que não foram resolvidas pelos adultos no âmbito público” (Almeida, 2011, p. 34).

Em resposta a este comentário, o romancista afro-americano Ralph Ellison rebate Arendt em uma entrevista, afirmando que aquela cena deixava transparecer uma espécie de sacrifício e de heroísmo na vida das pessoas negras e que por ela não ser negra não compreendia a importância de expor também as crianças em movimentos de enfrentamento da desigualdade e violência. Para Ralph Ellison, Arendt

[...] não tem absolutamente nenhuma concepção do que se passa na mente dos pais negros quando mandam seus filhos através dessas linhas de pessoas hostis [...] E na visão de muitos desses pais (que adorariam se o problema não existisse) espera-se que essa criança se defronte com o terror e contenha seu medo e sua raiva precisamente por ser um negro americano. Assim, exige-se que ela domine as tensões internas criadas por sua situação racial, e se sair ferida – isso será mais um sacrifício. É uma dura exigência, mas se a criança falhar nesse teste básico, sua vida será ainda mais dura (Ellison *apud* YOUNG-BRUHEL, 1997, p. 284 - 285).

O reconhecimento da crítica faz Arendt ceder aos argumentos de Ralph Ellison e escrever uma carta para ele, pois, segundo ela, de fato desconhecia o significado de ser uma mãe negra e não havia pensado sob este prisma, “[...] é precisamente esse ideal de sacrifício que não compreendi” (Arendt a ELLISON, 29 de julho de 1965, *apud* Young-Bruhel, 1997, p. 285). Esta crítica, assumida por Arendt, recoloca a participação das crianças em companhia dos adultos sob outro ângulo, qual seja, não da autorreferencialidade infantil, mas de um rito de iniciação, isto é, um processo de participação política no enfrentamento de temas que, à primeira vista, seriam apenas da competência de os adultos enfrentar. Como bem destacam Souza e Castro (2008, p. 63), “[...] a criança se posiciona no discurso, de tal modo que não podemos simplesmente tomar a fala da criança como evidência nela

mesma, mas sim como um construto social complexo que pressupõe os discursos pré-dados disponíveis na cultura [...]”.

Na sociedade brasileira, temos vários exemplos a destacar sobre o enfrentamento político que as crianças continuam a experienciar em companhia de seus familiares. São movimentos sociais, tais como, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, Movimento Negro, Movimento Social Quilombola, etc. onde o “ideal de sacrifício” apresenta-se como um teste básico às crianças. Isso, certamente, não significa exigir das crianças uma responsabilidade que ainda não têm pelo mundo, mas uma forma de educá-las contra as animosidades de um mundo hostil que não foi feito para elas e nem mesmo com elas. Como disse Bernstein (2021, p.71), “Tenho sido crítico de Arendt em *Reflexões sobre Little Rock*, mas ao olhar para trás a partir do presente, é preciso ver também quão profética ela foi”.

Vale aqui recobrar os Estudos Sociais da Infância, sobretudo a Sociologia da Infância, ao discorrer sobre o necessário reconhecimento da criança como um ator social e político, considerando a participação ativa das crianças como uma condição importante para a definição de um estatuto social da infância e de um campo científico próprio (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005). Todavia, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 194) chamam atenção que “não se trata de criar espaços infantis artificiais, bolhas isoladas do todo social. Trata-se de reconhecer às crianças e aos seus movimentos os seus direitos e as suas especificidades na luta pela transformação social”. Assim, se de um lado, seja complexo afirmar que as novas gerações já se constituem como atores políticos no mundo em função das responsabilidades dos adultos que poderiam ser nelas replicadas, por outro lado, não se busca aqui entrever que as crianças sejam jogadas às margens, tampouco excluí-las ou submetê-las a um não-lugar social.

Longe de desconsiderar as diferentes concepções de política que fundamentam o pensamento de Hannah Arendt e dos Estudos Sociais da Infância, ambas trazem reflexões importantes que requerem novas problematizações e possíveis diálogos. Para isso, fazem-se necessárias reflexões dedicadas a enfrentar o tema da participação ativa das crianças na sociedade pela via da formação e da

educação enquanto uma aposta ético-política, uma possibilidade de as crianças serem apresentadas a um mundo pré-existente com suas heranças simbólicas e materiais e dele tomar parte com vistas ao bem comum.

## referências

- Almeida, Vanessa Sievers de. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 106-119, jul./dez. 2015.
- Almeida, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- Arendt, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Adriano Correa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- Arendt, Hannah. **Sobre a Revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Arendt, Hannah. **A promessa da política**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- Arendt, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Arendt, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. Edição de Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Arendt, Hannah. **O Conceito de Amor em Santo Agostinho**: ensaio de interpretação filosófica. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- Arendt, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Arendt, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- Assy, Bethânia. Introdução à Edição Brasileira: Faces Privadas Em Espaços Públicos - Por uma ética da responsabilidade. In: Jerome Kohn; Tradução de Rosaura Eichenberg; Bethânia Assy. (Org.). Arendt, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 31-60.
- Brasil. (Constituição 1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- Brasil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Planalto Central, 2013.
- Berstein, Richard. **Porque ler Hannah Arendt hoje?** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.
- Brayner, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- Carvalho, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- Carvalho, José Sérgio. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16 - 25, set. 2011. Número especial impresso.

- Carvalho, José Sérgio Fonseca de. Prefácio. In: Almeida, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-12.
- Carvalho, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 89, n. 233, p. 411- 424, set./dez. 2008.
- Duarte, André. Hannah Arendt: repensar o direito à luz da política democrática radical. **Revista Estudos Políticos**, Fluminense, v. 1, n. 1, p. 45 - 63, jan./ jun. 2010.
- Duarte, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Duarte, André. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. **Trans/Form/Ação**, n. 7, n. 24, p. 249-272, jan./ jul. 2001.
- Ortega, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.
- Sarmento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; Tomás, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 13, n. 25. p. 183 - 206, jul./dez. 2007.
- Soares, Natália Fernandes; Sarmento, Manuel Jacinto; Tomás, Jacinto Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 49 - 64, jan./dez. 2005.
- Souza, Solange Jobim; Castro, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52 - 78.
- Telles, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- Young-Bruhel, Elizabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

*recebido em: 22.08.2022*

*aprovado em: 18.10.2022*