

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM H. ARENDT: ENTRE O REFORMISMO E O AFETO *AMOR MUNDI*

PHILOSOPHICAL EDUCATION IN H. ARENDT: BETWEEN REFORMISM AND THE *AFRO LOVE MUNDI*

Jorge L. Viesenteiner¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar o sentido de educação filosófica por meio de alguns textos de H. Arendt, especialmente em um contexto pautado pela atual agenda pedagógica de reformismos de toda ordem. Trata-se de problematizar o pressuposto pragmático que orienta o contexto reformista na Educação — aquele que substitui o aprendizado pelo fazer —, a fim de deslocá-lo para o pressuposto afetivo do que H. Arendt denominou *Amor mundi* — aquele que assume a responsabilização pelo mundo.

Palavras-chave: Pragmatismo. *Amor mundi*. Aprendizagem. Responsabilização. Natalidade.

ABSTRACT

The article aims to analyze the meaning of philosophical education through some texts of H. Arendt, especially in our current context guided by the pedagogical agenda of reformisms of all kinds. I'd like to problematize the pragmatic presupposition that guides the current reformist context in Education – the context which replaces learning by doing –, in order to move it into an affective presupposition of what H. Arendt called *Amor mundi* – an affect which assumes responsibility for the continuation of the world.

Keywords: Pragmatism. *Amor mundi*. Learning. Responsibility. Natality.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA: O PRESSUPOSTO PRAGMÁTICO DA AGENDA REFORMISTA

O tema da educação filosófica vem tomando contornos cada vez mais complexos, principalmente quando confrontado com todo tipo de debate reformista pelo qual atravessamos atualmente, sem contar,

¹ Professor de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. Doutor em Filosofia pela Unicamp. <https://orcid.org/0000-0003-3727-7890> E-mail: jvies@uol.com.br

é claro, as particularidades metodológicas e opções didáticas que sempre acompanharam normalmente o tema do ensino de filosofia e da educação filosófica. Isso significa que a questão se tornou um pouco mais difícil, pois nos demanda pensá-la necessariamente inserida nesse contexto do atual debate reformista. Refiro-me aqui não apenas à celeuma em torno do atabalhoado processo de reforma do Ensino Médio — com todas as suas limitações no tocante ao debate político, fragilidades teóricas em sua estruturação e interesses financistas que subjazem o tema —, mas especialmente à gradativa ênfase pragmatista que vai aos poucos engolindo a educação de forma generalizada, e que consiste, grosso modo, em um foco obstinado na aprendizagem por meio do “fazer”, em detrimento do horizonte afetivo da relação professor/estudante, bem como daquilo que H. Arendt denominou “amor mundi”, a propósito do título originalmente pensado à sua obra magna *A condição humana*. Esse horizonte reformista que atualmente atravessamos não apenas exprime bem algumas das categorias teóricas debatidas por H. Arendt em seu clássico texto “A crise na educação”, de 1958 (incluído depois no livro *Entre o passado e o futuro*, em 1961), como aprofunda algumas dificuldades já debatidas pela autora nesse ensaio, notadamente aquele foco pragmático da educação voltada para o fazer.

De modo mais específico, trata-se de reconhecer que o aprendizado vem sendo sistematicamente substituído pelo “fazer”, ao ponto de lidarmos com a mais impensável das situações registradas por H. Arendt no processo educativo, a saber, “ensinar sem educar”. Certamente não se educa “sem ao mesmo tempo ensinar”, escreve Arendt, mas também é “muito fácil”, continua a autora, “ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.” (ARENDR, 2014, p. 246). Educação e aprendizagem, portanto, não são de modo algum as mesmas coisas, em que pese os esforços reformistas atuais se concentrarem majoritariamente na tese da aprendizagem pelo fazer. Refiro-me aqui a certa influência igualmente pragmática nos processos educativos presentes no Ensino a Distância, na versão da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas principalmente nas assim denominadas metodologias ativas que ganham atualmente um espaço significativo nas salas de aula. A tese pragmática com foco em resultados, ou seja, em converter o jovem a “estar pronto” para o mercado, como já havia escrito

Nietzsche², desloca o processo educativo fundamentalmente para o estudante, no sentido de que ele aprenda “fazendo”, num suposto engajamento com o processo educativo, sustentado pela crença de que ao aprender “fazendo”, a aprendizagem atinge seu êxito tão logo os resultados previamente planejados sejam efetivamente cumpridos. Obviamente essas metodologias ativas guardam suas virtudes específicas, bem como vantagens didáticas se pensarmos sua aplicação em determinadas áreas, notadamente aquelas da saúde, e, portanto, não se trata aqui da rejeição categórica dos ganhos qualitativos no aprendizado inerentes às pedagogias ativas. Qualquer processo educativo tem de levar em conta um contexto prático de vida profissional e social, bem como novas demandas dos estudantes que levem em conta diferentes meios de aprendizagem.

Em educação, contudo, é sempre saudável um *pathos* da distância em relação às agendas da moda, incluindo aquelas do mercado pedagógico. Nesse caso, suspender-se de toda “pressa” e pragmatismo, e perguntar se no caso de uma educação filosófica é realmente demandado esse ligeiro “estar pronto”, é a pergunta fundamental para distinguirmos com clareza educação e aprendizagem, notadamente no caso da educação filosófica. Não à toa a insistência de Arendt para se pensar educação por meio de outras premissas, como p. ex., aquelas que partem de uma relação afetiva entre professor e estudante que anseie pelo horizonte do “amor mundi”.

O contexto de diagnóstico da “crise na educação” feito por Hannah Arendt era justamente o contexto reformista/progressista que os Estados Unidos vivenciavam à época, mas que de maneira alguma, escreve a autora, tratava-se de reformismos “confinados a fronteiras históricas e nacionais”, de modo que “pode-se admitir como uma regra geral neste século”, continua Arendt, “que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente

2 Não poderia deixar de mencionar como esse horizonte pragmático já havia sido explicitamente alertado por Nietzsche, mesmo em suas obras maduras, como no caso de *Crepúsculo dos ídolos*. O filósofo escreve: “Na Alemanha de hoje, ninguém mais está livre de fornecer a seus filhos uma educação nobre: nossas escolas ‘superiores’, todas elas, estão direcionadas para a mediocridade mais ambígua, com mestre, com planos de ensino, com as metas de ensino. Em toda parte impera uma pressa indecente, como se algo fosse perdido se um jovem homem de 23 anos ainda não esteja ‘pronto’, ainda não saiba a resposta para a ‘pergunta principal’: qual profissão? – Uma espécie superior de ser humano, com o perdão da palavra, não ama as ‘profissões’, precisamente porque se sabe vocacionado.” (NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*. “O que os alemães estão perdendo”, 5).

possível em praticamente qualquer outro país.” (ARENDR, 2014, p. 222). Assim, a pergunta clássica feita à época por Arendt — “Por que Joãozinho não sabe ler?” (p. 227) — seria respondida com medidas que justamente intensificassem a substituição da aprendizagem pelo “fazer”, sob forte influência do Pragmatismo como o pressuposto reinante à época. Esse pressuposto básico, segundo a autora, consiste em reconhecer

[...] que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. [...] A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (ARENDR, 2014, p. 232. O grifo é meu).

Nesse pressuposto pragmático que orientou os reformismos à época do diagnóstico de H. Arendt, mas que também orienta os atuais, chama atenção negativamente, por um lado, a demasiada preocupação vocacional tanto para “estar pronto” à vida profissional, quanto a obstinação pragmática em oferecer às crianças e jovens uma “arte de viver” no mundo e, por outro lado, no radical e sistemático enfraquecimento da figura e da importância do professor, seja negligenciando a formação adequada dos professores, seja reduzindo sua figura à mera função de “facilitador” desse processo de aprendizagem. Obviamente que a obstinação vocacional que objetiva o “estar pronto” insere o jovem, como escreve Arendt, “em um segmento limitado e particular” do mundo, “pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização.” (2014, p. 246). Da mesma forma, não se trata de assumir a educação como uma espécie de instrução

dos jovens “na arte de viver” no mundo (p. 246), equipando-os com um punhado de moralismos frágeis cujo objetivo é o obstinado processo de “dar certo” na vida. O treinamento para a vida profissional e o treinamento para a arte de viver no mundo são pressupostos assumidos por aquela aprendizagem que insiste no foco do “fazer”. As metodologias ativas, por vezes, não apenas têm técnicas específicas de aprendizado com foco exclusivamente em estudos de caso, como insistem em obter resultados pragmáticos inclusive em análises éticas, deslocando a paciência e o cuidado afetivo consigo mesmo e com os outros, para técnicas de bem viver e para deontologias baratas, numa espécie de receituário superficial para a felicidade de farmácia. Mais uma vez, não se trata de desqualificar a totalidade da concepção dessas técnicas, em que pese a ênfase negativa que confiro a elas, mas de estimular um saudável distanciamento teórico especialmente no tocante à educação filosófica. Isso significa que não se trata de treinar nossos jovens para estarem prontos profissionalmente, reduzindo nossa atividade docente à conexão entre universidades e mercado, nem sequer de um treinamento para a vida, sob a forma de “arte de bem viver”, como escreve Arendt.

O pressuposto pragmático que orienta os reformismos, além disso, intensifica uma sistemática diminuição de importância da figura do professor, por dois motivos principais: a negligência com sua formação e a transformação de seu papel a mera função de facilitador do processo de aprendizagem. Como escreveu H. Arendt, “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”, mais ou menos como se as licenciaturas formassem professores unicamente, sem que saibamos de fato para qual especialidade deverão se dedicar: “Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular.” (2014, p. 231). Quando falo em negligência com a formação do professor, refiro-me ao aspecto mais básico da formação não apenas como educador em sala de aula, mas também das especialidades a serem ensinadas pelo professor. Essa negligência sustenta a premissa pragmática dos reformismos atuais, na medida em que o professor deveria ser de tal modo flexível, ao ponto de poder percorrer diferentes áreas de ensino — em detrimento, claro, da especialidade em questão — como facilitador da aprendizagem. Quando Arendt fala que a formação do professor é “no ensino”,

significa justamente a escalada de um processo que, gradualmente, substitui a importância do conhecimento do professor em determinada matéria, inclusive na filosofia, conferindo a ele a função de facilitador — para usar novamente o termo empregado no horizonte das metodologias ativas — da aprendizagem. Sua função passa a ser a estruturação precisa do método ativo de ensino, ao ponto de, repito, qualquer profissional aplicar o plano pensado à luz do método, a fim de obter algum êxito no processo: o professor, como escreve Arendt, “ensina qualquer coisa”. É curioso como esses reformismos no ensino voltam com força a carregar um pressuposto um tanto que inocente, a saber, a garantia de que o êxito na aprendizagem requer apenas que o professor execute bem o plano construído à luz da técnica metodológica, ou seja, eles guardam a crença no método. Por isso o professor “ensina qualquer coisa”, bastando habilidade para conhecer bem as técnicas e aplicar bem as metodologias para a garantia de sucesso do processo.³

Não me parece que quando pensamos em educação filosófica temos que reforçar a credulidade no pressuposto que substitui o aprendizado pelo “fazer”. A premissa pragmática, nesse caso, enfraquece (quando não elimina totalmente) o horizonte afetivo da relação entre o professor e o aluno, e sua consequente tarefa de introduzir os jovens no mundo. Ao pensarmos em formação humana, o objetivo não está voltado para treinar o estudante a “estar pronto” na profissão, ou mesmo instruí-lo em qualquer “arte de viver”. Se a essência da educação é a “natalidade”, como escreve Arendt, decidirmos pela educação implica em construir afetivamente uma relação com o mundo, um “amor mundi”, para então “assumirmos a responsabilidade por ele” (2014, p. 247). É nesse horizonte que mais se insere o contexto da educação filosófica, e nem tanto nesse que expliquei acima a propósito do pressuposto pragmático dos reformismos.

2 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E *AMOR MUNDI*

Hannah Arendt nunca elaborou de forma sistemática o conceito de *amor mundi*. O conceito foi originalmente pensado para ser o título

3 Não é objeto de reflexão o debate em torno do tema da autoridade, mas para Arendt, justamente esse aspecto acaba abandonando os estudantes aos seus próprios recursos, e a “autoridade do professor” se enfraquece até o ponto em que “não é mais eficaz.” (ARENDR, 2014, p. 231).

inicial do seu livro publicado em 1958, *A condição humana*. Em uma conhecida carta que trocou com K. Jaspers, em 06 de agosto de 1955, Arendt menciona a intenção de publicar sob o título *amor mundi* seus escritos sobre política, justamente aquelas reflexões que se seguiram à publicação de *Origens do totalitarismo*, de 1951. A ocasião da correspondência exprime bem a gratidão da filósofa em ter aprendido efetivamente a amar o mundo: “por gratidão, quero denominar Amor mundi meu livro sobre teorias políticas.” (ARENDR, 2010, p. XXII). Logo em seguida, em 1956, Arendt pretendeu ainda nomear o livro como *Vita activa*, até ele receber o título que conhecemos atualmente.

Chama atenção, contudo, o horizonte da “gratidão” mencionado, na medida em que a autora aprende a amar o mundo pela via da extrema responsabilização que cada um tem de construir em relação ao mundo e aos assuntos humanos que o compõem. Amor mundi, por si só, já evoca uma dimensão forte de afetividade que compõe a relação que temos com o mundo e com os outros, pois justamente exprime oposição não apenas ao horizonte técnico que constitui o que denomina “animal laborans”, mas afirma a admiração e responsabilidade pelas coisas humanas, inclusive aquilo que constitui a essência da própria educação: a natalidade. Em abril de 1955, além disso, Arendt registra as seguintes palavras sobre a noção de “amor mundi”: “aspecto do mundo que se forma como espaço-tempo na medida em que os homens existem no plural – não com os outros, não uns-perto-dos-outros, a pluralidade basta!” (2010, p. 22). Em que pese a autora nunca ter sistematizado o conceito de amor mundi, percebemos por essas anotações que há sempre o indicativo do aprendizado de dizer sim ao mundo, responsabilizando-se por ele e exprimindo muito bem um horizonte afetivo do cuidado. Acrescenta-se ainda que a responsabilização e cuidado nunca é exclusivamente individual, mas está no contexto afetivo da partilha plural, pois para o amor mundi, como registra Arendt, “a pluralidade basta”.⁴

Essas premissas teóricas sobre o amor ao mundo, pautadas na tese da responsabilização e cuidado para com ele, remonta

4 Em um sugestivo artigo, Igor Nunes (2016, p. 72) escreve o seguinte sobre o tema: “O amor mundi simboliza uma disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos. Mais do que tomar o mundo como um objeto, significa se responsabilizar por ele sem nunca perder o vínculo de pertencimento que une os homens ao mundo. Em suma, significa ‘cuidado’: cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós mesmos, cuidado que se baseia pela salvaguarda em conjunto da pluralidade, do poder e da liberdade humanas.”

precisamente ao sentido que H. Arendt pensou originalmente a decisão pela “educação”, a saber, “se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.” (ARENDR, 2014, p. 247). Estamos aqui, nesse caso, na seara do *amor mundi*, daquela partilha afetiva orientada pela “pluralidade” que se distancia e muito da tese pragmática da atual agenda pedagógica reformista. Ato contínuo, ao professor é atribuída não a função de facilitador da aprendizagem, mas ao contrário, como escreve a autora, seu papel “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.” (p. 239). Cabe ao professor não apenas ser um especialista em ensinar, meramente salvaguardando-se pela habilidade em bem aplicar técnicas e pelo bom cumprimento de metodologias, mas igualmente em “decidir” pela educação, cujo pressuposto basilar não se assenta mais na tese pragmática, mas justamente pelo amor ao mundo e sua respectiva responsabilização por ele. A agenda reformista pragmaticamente orientada insiste na construção do *animal laborans*, pronto para a vida profissional e equipado com técnicas da “arte de viver”. Não é educado, contudo, no horizonte do *amor mundi*, mesmo porque ele não é capaz de amá-lo. Na belíssima apresentação da edição brasileira revisada de *A condição humana*, Adriano Correia escreve: “Ao *animal laborans*, compreendido como uma mentalidade vencedora da modernidade e não como uma das dimensões incontornáveis da condição humana, é vedado o *amor mundi* [...]” (ARENDR, 2010, p. XLII), pois dele é esperado o sucesso a todo custo por meio do compulsivo exercício da violência sobre o mundo, e a conseqüente destruição daquela “pluralidade” típica da coisa pública. É decisivo, portanto, perguntar-se justamente por qual pressuposto queremos orientar a educação, notadamente a educação filosófica, que assume por essência a vocação humanista de ser capaz, afetivamente, de poder amar o mundo e se responsabilizar por ele. É uma questão de decisão sim!

Deslocar o pressuposto orientador da prática do professor de filosofia implica igualmente em assumir aquilo que H. Arendt considerou como a “essência da educação”: “a natalidade, o fato e que seres *nascem* para o mundo.” (ARENDR, 2014, p. 223). Nesse ponto, gostaria de conectar o pressuposto do *amor mundi* — orientado pela afetividade e responsabilização pelo mundo — com a tese da essência da educação como “natalidade”.

Toda criança nasce como estrangeira no mundo, demandando todo tipo de cuidado e conservação; mas todo nascimento implica um novo começo, implica o novo por meio da possibilidade do agir. Das três atividades que compõem a condição humana da *vita activa* — o trabalho, a obra e a ação —, escreve Arendt em *A condição humana*, justamente a “ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir.” (ARENDR, 2010, p. 10). É como se a cada nascimento um novo mundo em potencial passasse a existir, na medida em que se renova toda possibilidade e abertura por meio do agir. A tese da natalidade como marca de um novo mundo em potencial já havia sido registrada em *Origens do totalitarismo*. No texto de 1951, a filósofa escreve: “A cada nascimento, um novo começo surge para o mundo, um novo mundo em potencial passa a existir.” (ARENDR, 1989, p. 517).

É sumariamente importante acrescentar, contudo, que não apenas o mundo se renova com a natalidade, mas igualmente a educação se renova com cada recém-nascido. Como escreve Arendt, “a educação [...] se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”, de tal modo que, continua a autora, a criança “possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação.” (ARENDR, 2014, p. 234 et. seq.). Trata-se aqui não apenas de uma relação com a vida de cada recém-nascido, mas principalmente de uma relação com o mundo e, por isso, *amor mundi* se conecta tão estreitamente com a natalidade pela via da educação. Nesse caso, se a natalidade exprime um novo mundo em potencial, na medida em que o recém-nascido inicia algo novo pelo agir, amar o mundo e responsabilizar-se por ele é sinônimo de construir uma relação afetiva de cuidado e responsabilização para com cada recém-nascido, e a educação é a seara por excelência dessa construção!

Não me parece ainda convincente que o pressuposto pragmático dos reformismos sustente de forma satisfatória essa exigência afetiva de cuidado e responsabilização. A vocação humanista da educação filosófica, ao contrário, parece ter mais vantagens comparativamente à crença na garantia de salvaguarda de aprendizagem pela técnica. Ao professor de filosofia — mas também ao professor em geral — é dado o papel de introduzir a

criança e o jovem no mundo por meio de um estreitamento afetivo, estreitamento esse que a aposta em técnicas de aprendizagem não está em condições de oferecer de forma consistente e satisfatória. Aliás, é curioso que justamente a autonomização radical do mundo da criança e do jovem à época dos reformismos diagnosticados por H. Arendt corresponda à renúncia por parte dos adultos precisamente da responsabilização pelo mundo: "A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças." (ARENDR, 2014, p. 240). A aposta no método intensifica a atomização de cada jovem, relegando-o ao mundo que substitui a aprendizagem pelo fazer, em detrimento daquela construção afetiva do *amor mundi*. A vocação humanista da filosofia pressupõe, ao contrário, que o professor mostre a cada jovem o que o mundo é, e não que o treine em qualquer "arte de viver"; que justamente ele seja o representante do *amor mundi* e assuma a decisão por dizer à criança: "Isso é o nosso mundo": "Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação." (p. 239). No papel de "facilitador", como apregoam os reformismos, o professor rompe sua função afetiva de responsabilidade pela continuação do mundo pela via da educação, tão logo sustenta sua atuação amparado pelo suposto sucesso na aplicação de técnicas de aprendizagem. Curiosamente, é esse "facilitador" que sequer deveria, como escreve Arendt, "tomar parte na educação". Antes disso, "o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é." (ARENDR, 2014, p. 239). O *amor mundi*, como dimensão afetiva de cuidado, implica por isso decisão, uma decisão pela responsabilidade da continuação do mundo, na medida em que o professor assume a representação dessa responsabilidade. Querer que o mundo continue é ser capaz de amá-lo, e isso tem de se desdobrar pela responsabilidade sobre cada estudante. Assumir para si essa responsabilidade, recusando se amparar na prerrogativa do método, é decidir pela continuação do mundo e sua pluralidade.

A educação filosófica, na medida em que assume essa função de *amor mundi* como sua vocação principal, exerce simultaneamente também um importante papel político em dois sentidos: por um

lado, como resistência à atual agenda reformista e, por outro, como instância que mais bem satisfaz as possibilidades de ampliação de espaços públicos para que o novo possa surgir por meio da ação, cuja construção é sua principal demonstração de amor pelo mundo e responsabilização por ele. Ensinar filosofia, nesse caso, é igualmente assumir uma função política que nada tem a ver com quaisquer ideologias ou partidarismos, mas sim com a decisão de construir as condições para continuação do mundo e sua pluralidade por meio da educação.

Resistir em termos políticos é o papel mais imediato que a filosofia pode exercer em relação à agenda reformista. Nesse caso, trata-se de assumir aquela dimensão “conservadora” da educação que H. Arendt escreveu, ou seja, conservação como preservação do *locus* do afeto, da relação afetiva entre o professor — como representante do *amor mundi* — e as crianças e jovens — entendidos sempre como um novo mundo em potencial —, introduzindo-os em um mundo cuja opção é sempre por querer que ele continue:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDDT, 2014, p. 243).

Resistência aqui implica em querer conservar uma dimensão afetiva, de modo a realizar a vocação mais essencial da filosofia na formação humana e, portanto, conservação do afeto *amor mundi*. Resistência exprime também reiterar e conservar os afetos da reverência em relação ao professor e à tradição à qual cada professor tem de conferir “respeito extraordinário” — para lembrarmos também de outras duas noções fundamentais de Arendt. Por meio da sua vocação humanista, a filosofia guarda o *locus* da “conservação”, insistindo na interpretação lenta dos assuntos humanos, na reflexão sem pressa em proveito da problematização das coisas e não tanto das respostas ligeiras sobre a “arte de viver” ou como “estar pronto” à vida profissional. Não se trata, obviamente, de negar as vantagens

e ganhos teóricos, por exemplo, de muitas das metodologias ativas, pois há situações, matérias e áreas em que elas podem oferecer efetivamente maior dinâmica e sucesso no ensino. O papel de resistência da filosofia de modo algum implica desconsiderar mudanças significativas e imprescindíveis nas variadas etapas do ensino, visto que o professor de filosofia tem de estar engajado com as demandas e transformações que o mundo continuamente sofre. Resistir aos reformismos, contudo, é assumir a posição política de engajar-se e responsabilizar-se pelo mundo, tão logo cada professor assume as responsabilidades pela introdução dos jovens nesse mesmo mundo. Como guardadora do *pathos da distância* e da dúvida em relação às agendas pedagógicas do momento, a educação filosófica conserva o *locus* do afeto e não há razão para que essa posição política não se desdobre nos mesmos espaços e em conjunto com quaisquer reformismos, seja de que ordem for. Se Arendt escreve sobre o *amor mundi* que, dentre outras coisas, “a pluralidade basta”, então a filosofia é a seara por excelência da conservação dessa pluralidade. Ensinar filosofia, então, já é expressão de resistência em função da essência e da vocação da atividade filosófica e, enquanto tal, ela também é política.

A educação filosófica, além disso, exerce também um outro tipo de papel político: ela tem a função de ampliar as possibilidades de espaços públicos, justamente porque é neles que o agir pode se realizar mais plenamente, cuja tarefa exprime por excelência tanto o *amor mundi* do professor de filosofia quanto o dizer-sim às chances para que o novo surja, para a própria natalidade e, por consequência, à continuação do mundo e da própria educação.

Vimos acima que a natalidade é a essência da educação, e que a ação é a atividade que mais estreitamente se conecta com a condição humana da natalidade, pois justamente pelo agir o novo se inicia, renovando a própria natalidade e, portanto, renovando a essência da educação. Para que isso aconteça, importa mais conservar e ampliar espaços públicos onde o agir possa se manifestar por excelência. A esfera pública, nesse caso, é o *locus* onde a liberdade humana se realiza e aparece como novidade. Agir, para lembrar do ensaio arendtiano “O que é liberdade”, implica em “chamar à existência o que antes não existia” (ARENDDT, 2014, p. 195), cuja execução pressupõe um espaço público organizado de manifestação dessa liberdade e aparecimento do novo: “Sem um âmbito público

politicamente organizado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer.” (p. 195). Em *Origens do totalitarismo*, Arendt já havia mencionado também a “estabilidade das leis” como correspondente ao “constante movimento de todas as coisas humanas, um movimento que jamais pode cessar enquanto os homens nasçam e morram.” (ARENDR, 1989, p. 517). A filosofia, nesse caso, exerce o papel político de conservação desse *locus*, ampliação da sua estabilidade, bem como fomentadora da pluralidade na medida em que preserva justamente o agir. A vocação humanista da filosofia carrega também, simultaneamente, a tarefa política de guardadora dos espaços públicos, precisamente ali onde a ação mais bem se exprime e aparece.

Observemos também que a atividade política da filosofia de conservar e ampliar os espaços públicos pressupõe o reconhecimento e afirmação daquela pluralidade que constitui o *amor mundi*, ou seja, o “aspecto do mundo que se forma como espaço-tempo na medida em que os homens existem no plural – não com os outros, não uns-perto-dos-outros, a pluralidade basta!”. Por meio da ação, estrutura-se o novo sem que apenas os envolvidos existam “uns-perto-dos-outros”, mas sim no confronto plural. Não se trata então de mero deixar-estar dos que ali estão, mas fomentar a pluralidade como exercício de conservação do *locus* público em que a novidade possa aparecer. *Amor mundi*, então, é igualmente o cuidado com o horizonte público dos espaços plurais, e a educação filosófica assume essa tarefa igualmente como sua instância mais adequada e constitutiva. Assim é que o professor de filosofia não apenas assume seu *amor mundi*, mas demonstra sua responsabilização por ele, tão logo conserva e amplia os espaços em que o novo é capaz de surgir e se renovar continuamente. Não é o *animal laborans* e sua exigência de sucesso a todo custo que ali é fomentado, mas o cuidado com o espaço onde a ação pode trazer o novo ao mundo. A educação filosófica demonstra sua responsabilização pelo mundo, portanto, na medida em que justamente diz sim aos espaços de conservação e ampliação das possibilidades do novo. Mais uma vez, a atividade do professor de filosofia é, nesse sentido, política.

Pôr em questão um dos pressupostos que pode ser mais nocivo na agenda pedagógica atual — a premissa pragmática que insiste em substituir aprendido pelo fazer — não significa rejeitá-lo inteiramente. Manter um saudável *pathos de distância* em relação

às exigências de formar os jovens até que estejam “prontos” para a vida profissional e que estejam treinados na “arte de viver” exprime apenas que a educação filosófica possui outras vocações que podem ser exercidas com maior excelência, caso possamos nos suspender da aplicação de técnicas ou metodologias que supostamente garantam o sucesso da aprendizagem, desde que o professor seja hábil o suficiente para aplicá-las. O deslocamento do pressuposto pragmático inerente aos reformismos atuais para o pressuposto que assume a opção da afetividade constitutiva da noção de *amor mundi* altera estruturalmente o modo de conceber o papel da educação filosófica em meio à agenda reformista. Não se trata de estruturar metodologicamente uma agenda que exprima o pressuposto teórico do *amor mundi*, mas antes de decidir por um horizonte mais afetivo da educação filosófica e menos dependente de técnicas direcionadas ao *animal laborans*. Como escrevi acima, de maneira alguma se trata da rejeição categórica de quaisquer reformismos, mas de chamar atenção para o fato de que a aposta pode estar equivocada, na medida em que retira o potencial de realização de uma área tão específica e fundamental como a filosofia, reduzindo drasticamente a formação dos professores na medida em que seu papel se reduz ao facilitador hábil na aplicação de técnicas.

O pressuposto afetivo do *amor mundi*, aquele que assume a responsabilidade pela continuação do mundo, não pode ser ensinado e sequer possui um conteúdo específico a ser transmitido. Por estar no horizonte do afeto, ele pode ser apenas mostrado e, portanto, cabe ao professor o estreitamento da relação de cuidado entre ele e os alunos, de modo que o *amor mundi* se revele justamente por meio da maneira com a qual o professor se relaciona e se responsabiliza pela continuidade com o mundo (cf. ALMEIDA, 2009, p. 93). O afeto *amor mundi* revela a dimensão constitutiva da condição humana, aquela que demanda cuidado e abertura para o novo e, acima de tudo, pode continuamente ser renovado pela natalidade. Dentre a totalidade de saberes, certamente a filosofia é a que melhor exprime a vocação humanista do cuidado e da responsabilização, de modo que possa permanecer sendo a seara adequada do afeto. E se o *amor mundi*, no sentido que analisei, também implica uma tarefa política, então nós, professores de filosofia, sejamos também políticos nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. S. *Amor mundi e educação*. Reflexões sobre o pensamento de H. Arendt. Tese (Doutorado em xxxxx) – Faculdade/Programa de Filosofia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *A vida do espírito*. Tradução Abranches, Almeida e Martins. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- _____. *Journal de pensée – 1950-1973*. Tradução Sylvie Coutrine-Denamy. Paris: Seuil, 2 v., 2005.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *A condição humana*. 11. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CORREIA, A. O significado político da natalidade. In: _____; NASCIMENTO, M. (orgs.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2008. p. 15-34.
- _____. Natalidade e *Amor mundi*. Sobre a relação entre educação e política em H. Arendt. In: *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 6 (2010), p. 811-822.
- COURTINE-DENAMY, S. *O cuidado com o mundo*. Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*. Trad. Jorge L. Viesenteiner. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NUNES, I. V. B. *Amor mundi e espírito revolucionário: Hannah Arendt entre política e ética*. In: *Cadernos de Filosofia Alemã*, v. 21, n. 3, (2016), p. 67-78.

Submetido em Abril 2018

Aceito em Julho 2018

Publicado em Setembro 2018