





## O QUE ESTAMOS FAZENDO DA INFÂNCIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE O NASCIMENTO E A NATALIDADE A PARTIR DE HANNAH ARENDT

**What are we doing from childhood? Considerations about birth and natality  
from Hannah Arendt**

Eduardo Pereira **BATISTA**  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil  
[dupeba011107@gmail.com](mailto:dupeba011107@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7606-9413> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

A partir da análise arendtiana da condição humana, busco dar uma resposta para o que estamos fazendo da infância. Nesse ensaio, primeiro, tento mostrar como a atividade da educação se relaciona com as condições do nascimento e da natalidade; e, depois, como no âmbito educativo a responsabilidade pela conservação dos objetos da cultura e da novidade que vem ao mundo a cada nascimento se relaciona com a promessa de que nosso mundo comum possa transcender a efemeridade de nossas vidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Infância. Nascimento. Natalidade. Mundo comum.

### ABSTRACT

Based on arendtian analysis of the human condition, I seek to give a answer to what we are doing from childhood. In this essay, in first, we try to show how the activity of education relates to the conditions of the birth and natality; and then how in the educational field responsibility for conservation of cultural objects and of novelty that comes into the world with each birth relates to the promess that our common world can transcend the ephemerity of our lives.

**KEYWORDS:** Education. Childhood. Birth. Natality. Common world.

## INTRODUÇÃO

O que estamos fazendo da infância? Essa pergunta pode ser traduzida em termos arendtianos de pelo menos duas maneiras: de que modo estamos assumindo nossa responsabilidade coletiva pelos recém chegados no mundo? Nesse caso, pergunta-se sobre qual estado de coisas deixaremos aos mais novos depois de nossa breve passagem pela Terra. Essa é, portanto, uma questão política de primeira grandeza. Outra tradução possível para o que estamos fazendo da infância é a seguinte: de que modo nós, que aparecemos por iniciativa própria no mundo como educadoras e educadores, estamos assumindo nossa responsabilidade pessoal pelos recém chegados no mundo? Nesse caso, pergunta-se sobre quais objetos da cultura serão apresentados aos mais novos ao longo do processo educativo. Ainda que essa questão apresente um aspecto político, trata-se, pois, de uma questão ética. A fim de ensaiar uma resposta para essas perguntas, que embora distintas articulam-se entre si, buscarei colocar algumas questões em torno da atividade da educação, reconstruindo alguns problemas e mobilizando alguns conceitos centrais do projeto filosófico arendtiano.

Uma das linhas fundamentais da análise arendtiana, em *A Condição Humana*, consiste em problematizar a hierarquia tradicional das atividades humanas. Com essa problematização, Arendt (2015, p. 21) põe em xeque a pressuposição de que a dignidade de todas as atividades humanas deveria ser avaliada a partir de “um princípio abrangente único”. Conforme Arendt (2015), a contemplação (*θεωρία*), descoberta pelos filósofos gregos como uma faculdade distinta do raciocínio e do pensamento, tornou-se a atividade mais elevada na ordem hierárquica das atividades humanas. Essa faculdade supostamente permitia que seres mortais tivessem acesso àquelas coisas que são eternas, isto é, que permanecem sempre como são porque estão fora do tempo. O enorme valor atribuído tradicionalmente à atividade da contemplação e seu modo de vida correspondente, a *vita contemplativa*, turvou as diferenças e as articulações no âmbito da própria *vita activa* (ARENDDT, 2015).

Em sua análise, Arendt vai mostrar que a preocupação humana central não é a mesma quando os seres humanos estão engajados ativamente no mundo e quando se retiram dele a fim de se voltarem para o que é eterno. Para isso, o escopo da análise arendtiana é delimitado por três atividades humanas fundamentais que correspondem às condições básicas da existência humana, a saber, o trabalho, a obra e a ação. De acordo com Arendt (2015), o trabalho (*labor*) corresponde à vida, ao processo vital do corpo e ao ciclo biológico da natureza; a obra (*work*) corresponde à mundanidade, ao

caráter artificial das coisas fabricadas por mãos humanas; e a ação (*action*) corresponde à pluralidade, ao fato de que não existe o Homem, no singular, mas seres humanos, no plural, que habitam de diversas maneiras a vasta superfície terrestre. Para Arendt (2015), cada uma dessas três atividades, bem como suas condições correspondentes, está profundamente vinculada às condições mais gerais da existência humana, isto é, o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade.

Para Arendt (2015), a ação é a atividade que está mais estreitamente relacionada com a natalidade. A faculdade de agir se radica ontologicamente na condição humana da natalidade (ARENDR, 2015). Embora essa condição básica da existência humana seja o fundamento da ação, não se pode perder de vista que, para Arendt (2015, p. 11), o trabalho e a obra também estão “[...] enraizados na natalidade, na medida em que têm a tarefa de prover e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta.” Há, portanto, um elemento de ação inerente a todas atividades humanas (ARENDR, 2015).

Se há um elemento de ação inerente a todas as atividades humanas, isto é, se cada uma delas possui intrinsecamente a capacidade dar início a novos começos, o que significa afirmar, segundo Arendt (2013), que a natalidade é a essência da educação? E, para nós que assumimos a responsabilidade pela educação dos recém chegados no mundo, que sentido poderíamos atribuir ao fato de que seres novos *nascem* para o mundo? Nas próximas páginas, busco explicitar as consequências dessa distinção arendtiana entre o nascimento e a natalidade para a atividade da educação.

## REPETIÇÃO E NOVIDADE

Todos os dias seres humanos nascem no mundo. A recorrência desse fato nos faz lembrar de que o fenômeno do nascimento se inscreve no ciclo biológico da vida. Mas para nós (e somente para nós, seres humanos), o nascimento dá início a algo novo. Se o nascimento de uma criança é um acontecimento que faz eclodir algo absolutamente novo diante de nossos olhos, a repetição desse evento é precisamente o que torna possível a conservação – sempre renovada! – de nosso mundo comum. A existência de um elo temporal entre os mais velhos e os mais novos, entre os vivos e os mortos depende da recorrente chegada de seres novos no mundo. Por isso, conforme Arendt (2015), o nascimento é também a condição humana que permite a renovação do mundo humano e comum. É, portanto, em vista daqueles que acabaram de chegar

no mundo que devemos abrigar e proteger o que temos em comum com aqueles que vieram antes da nossa chegada e com aqueles que virão após a nossa partida.

Para Arendt (2013), nossos pais e nossas mães não apenas nos trouxeram à vida mediante a concepção e o nascimento, mas também nos introduziram no mundo. Pelo nascimento, um recém chegado é introduzido no mundo como um estranho e, aos poucos e lentamente, vai se familiarizando com as coisas naturais e artificiais que condicionam nossa existência. Em uma passagem de seu *Diário Filosófico*, escrita em 1969, Hannah Arendt (2006, p. 757, tradução nossa) descreve nosso primeiro contato, na qualidade de recém nascidos, com o mundo no qual acabamos de chegar:

Quando nascemos no mundo, primeiro nos vemos confrontados exclusivamente com o que aparece, com o perceptível sensivelmente. Visto que nascemos nele como estranhos, como estrangeiros se somos vistos a partir do mundo, nos sentimos de repente tomados pela admiração e nossas perguntas se colocam no sentido de nos familiarizarmos com o mundo.

Esse primeiro contato de um recém chegado no mundo com as coisas que o cercam se dá precisamente por meio daquilo que nossos órgãos sensoriais são capazes de perceber. É no confronto com essas coisas que podem ser vistas, ouvidas, tocadas, provadas e cheiradas que o recém nascido vai percebendo o mundo e a si mesmo. Se, para Arendt (2013), a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo, pode-se afirmar que educar consiste em apresentar aos mais novos um mundo de coisas interposto entre nós. E na medida em que essas coisas mundanas, esses objetos da cultura, vão se tornando familiares para os mais novos que acabam de chegar como estranhos, eles vão também se tornando familiares para o mundo. Do ponto de vista temporal, a educação se estende através desse processo lento e gradual que se inicia com o nascimento de uma criança e se encerra com seu aparecimento por iniciativa própria no mundo. Nesse momento, os mais novos deixam de ser vistos como estrangeiros. Para Arendt (2013), ao contrário do aprendizado, a educação deve ter um fim previsível. E esse fim coincide, pois, com o nascimento de um *alguém* para o mundo; de uma pessoa capaz de aparecer por iniciativa própria em um espaço de visibilidade sob a modalidade da ação e do discurso e, desse modo, pode dar início a algo novo no mundo (ARENDR, 2015).

Embora o nascimento de uma criança esteja inscrito no ciclo vital da natureza, ele jamais se restringe ao fenômeno biológico da reprodução da vida nem ao da preservação da espécie. Com a vinda de um ser novo no mundo, abre-se uma nova dimensão temporal que se sobrepõe ao sempre-recorrente ciclo da natureza (ARENDR, 2015). Concomitantemente à experiência temporal subjacente ao processo natural no

qual os seres vivos são engendrados, a vida humana inaugura um novo decurso temporal. Pode-se dizer que, para nós, seres humanos, o nascimento de uma criança revoga o monopólio do tempo biológico que caracteriza o sempre-recorrente ciclo vital. Com o nascimento de uma criança, inicia-se uma estória de vida singular; uma biografia de um novo ser humano. Para Arendt (2015), isso significa que, em nosso horizonte de expectativas, graças ao constante influxo de recém chegados, pode-se esperar que o mundo possa se renovar e transcender a efemeridade de nossa existência.

Ainda que a biografia de um recém chegado no mundo se inicie com o nascimento, esse acontecimento não corresponde a um início absoluto, pois a estória de uma vida está entrelaçada, mesmo antes de seu início, a outras biografias (ARENDR, 2015; RICOEUR, 2014). Em outras palavras, a vinda de um ser novo no mundo está sempre vinculada a uma teia de relações humanas que não apenas fazem parte de nossa biografia, mas também condiciona o modo como fomos recebidos pelo mundo e pelos mais velhos. Essa teia de relações humanas nos vincula também a mortos e vivos que precederam nossa chegada no mundo. Dessa maneira, passam a fazer parte, direta ou indiretamente, de nossa estória de vida. O início de nossa estória de vida envolve, portanto, outras estórias de vida. Lembremos, com Paul Ricoeur (2014), de que o nosso nascimento e, mais precisamente, o ato pelo qual fomos concebidos pertencem mais às estórias de vida de nossos pais e familiares do que a nossa própria biografia. Nesse sentido, a estória de uma vida é configurada por personagens e enredos de outras estórias de vida, os quais se entrelaçam a ela mesmo antes de seu início (ARENDR, 2015; RICOEUR, 2014).

Para Arendt (2015), a estória<sup>1</sup> (*story*) de uma vida que se inicia com o nascimento e se encerra com a morte de um ser humano compõe o grande livro de estórias (*storybook*) que é a história (*history*) da humanidade. E aqui gostaria de fazer um breve comentário sobre o uso desses termos no pensamento arendtiano. Arendt emprega o termo estória (*story*) para se referir sugestivamente à possibilidade de tecer uma narrativa sobre um ser novo que veio ao mundo pelo nascimento. Já o termo história (*history*) é usado para se referir não ao conceito moderno de história, o qual pressupõe um conjunto de procedimentos e técnicas para analisar o passado com vista a produção do conhecimento histórico, mas ao grande livro de estórias (*storybook*) que é produzido mediante as narrativas que se contam sobre as ações e os discursos de

---

<sup>1</sup> Embora a palavra 'estória' tenha caído em desuso na língua portuguesa, ela tem sido aceita e amplamente utilizada para traduzir o termo 'story' na obra de Hannah Arendt. A despeito de sua quase extinção na linguagem cotidiana, o termo é a opção mais adequada para dar conta dessa distinção entre 'story' e 'history', conforme o pensamento arendtiano.

homens e mulheres em suas unicidades. É por meio de narrativas que os rastros deixados por seres mortais em um mundo sempre rente à destruição podem se immortalizar (BATISTA, 2021). Sem esse artifício humano, os ditos e feitos de seres mortais não poderiam ser lembrados pelos mais novos que acabaram de chegar no mundo. A narração é, nesse sentido, um modo de conservar e transmitir a memória do passado para as novas gerações.

Com a secularização da história na era moderna, segundo Arendt (2013), o processo temporal que caracteriza a consciência histórica se modifica. Ao conceber a história da humanidade como um grande livro de histórias, Arendt se opõe à ideia segundo a qual os homens e as mulheres fazem sua própria história (MARX, 1978). Ou seja, o processo temporal que caracteriza esse grande livro de histórias se distingue do processo temporal que caracteriza a moderna consciência histórica pelo fato de se apoiar em outro pressuposto, a saber, o “[...] de que o processo, em sua secularidade mesma, nos conta uma história com direito próprio e de que, estritamente falando, repetições não podem ocorrer” (ARENDR, 2013, p. 100). Portanto, a novidade que vem ao mundo a cada nascimento também deve nos contar uma história com direito próprio (ARENDR, 2013). Nesse sentido, a história de uma vida é então considerada em sua singularidade, e não como o resultado mais ou menos previsível de um processo histórico. Isso implica na impossibilidade de determinar um fim – seja ele qual for! – tanto para a história da humanidade quanto para a história de uma vida. Na ausência de um *télos*, o enredo desse grande livro de histórias permanece sempre aberto. E essa abertura é o que torna possível pensar e imaginar novas possibilidades de escrever nossa história de vida na história da humanidade; novas formas de erigir e habitar um mundo humano e comum.

Esse modo de conceber o tempo e a história se opõe também à ideia de progresso, segundo a qual os fenômenos naturais e sociais podem ser conhecidos e classificados a partir de certos estágios de desenvolvimento. Conforme a ideia de progresso, essa classificação dos fenômenos deve supostamente obedecer a leis invariáveis que são deduzidas por um olhar atento ao passado e estabelecidas a partir de fatos históricos (COMTE, 1988). Ao contrário das lições da filosofia positiva de Auguste Comte, que se tornaram paradigmáticas para as teorias do desenvolvimento, pensar a história da humanidade como o grande livro de histórias pressupõe admitir que o futuro exista como inacabamento e indeterminação. Para a atividade da educação que, ao longo do século XX, foi amplamente influenciada por diferentes teorias do

desenvolvimento, esse outro modo de conceber o tempo e a história aponta para a impossibilidade de prever e calcular os resultados do processo educativo.

Gostaria de destacar aqui um ponto que me parece fundamental para pensar a atividade da educação a partir do projeto filosófico arendtiano. Se a chegada de um ser novo no mundo é um evento no qual algo absolutamente novo aparece entre nós, no ato inaugural da vida humana concorrem duas temporalidades que, embora distintas, estão articuladas. Ou seja, o nascimento é um acontecimento que interrompe o sempre-recorrente ciclo vital e inaugura um novo decurso temporal que passa a existir concomitantemente ao tempo biológico. Essa interrupção que se dá no ato do nascimento é como um instante sem duração, a partir do qual a vida de um ser novo pode ser narrada como uma estória com direito próprio. Para Hannah Arendt (2015), a novidade radical que vem ao mundo a cada nascimento depende do sempre-recorrente ciclo vital assim como, para Reinhart Koselleck (2014, p. 23), os acontecimentos singulares no decurso do tempo histórico dependem de estruturas de repetição, “[...] sem as quais os acontecimentos singulares não seriam possíveis”. O aparecimento de um ser novo no mundo pode ser visto como um lampejo, um *mínimo temporal*, que ilumina o mundo no instante do nascimento.

Para Koselleck (2014), os acontecimentos singulares que transcorrem no decurso do tempo histórico, embora dependam de estruturas de repetição, sempre criam surpresas. Esse caráter surpreendente dos acontecimentos singulares no decurso do tempo histórico é também o que caracteriza, para Arendt, a novidade que vem ao mundo a cada nascimento. Conforme o historiador alemão, Reinhart Koselleck (2014, p. 23):

De repente nos deparamos com um *novum* e, portanto, com um *minimum* temporal que define o antes e o depois. Rompe-se, e precisa ser reconstituído, o *continuum* entre a experiência adquirida e a expectativa do que virá. Esse mínimo temporal entre um antes e um depois irreversíveis cria surpresas.

Ainda que o caráter surpreendente do nascimento possa ser ocultado pelo fato de que esse fenômeno se repete constantemente, a chegada de uma criança em nosso mundo jamais poderia deixar de ser vista como um acontecimento singular, isto é, como algo absolutamente novo que cria surpresas. Afinal, quem poderia esperar que o sétimo filho de uma família de lavradores analfabetos, nascido no interior de Pernambuco, viesse a se tornar o presidente da República Federativa do Brasil? “Ser surpreendido, afirma Koselleck (2014, p. 24), significa que as coisas não aconteceram de forma esperada.” É nesse sentido que, para Arendt (2015), a chegada de um recém nascido

em nosso mundo é sempre surpreendente, pois jamais sabemos *quem* é esse ser igualmente distinto de todos os demais que acaba de chegar entre nós. Com a chegada de seres novos no mundo, podemos sempre esperar que algo surpreendente possa ocorrer entre nós – mesmo ali onde comumente ninguém esperaria por isso.

[...] o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que podemos esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que a cada nascimento, vem ao mundo algo de singularmente novo (ARENDR, 2015, p. 220).

Dessarte, a vinda de um ser novo no mundo é sempre um enigma para nós (LARROSA, 2015). Pois diante de um recém chegado no mundo, não sabemos na presença de *quem* estamos. Ou seja, com a chegada de um recém nascido, pode-se esperar o inesperado, pois, a cada nascimento, um mundo novo em potencial passa a existir (ARENDR, 2015). Talvez o enigma do nascimento esteja entre os enigmas mais urgentes de nosso tempo, visto que, conforme Karl Jaspers (1988), ele diz respeito à origem e ao destino de nossa liberdade. Porque quando estamos diante de um recém nascido, estamos na presença do que é autêntico, mas que jamais se revela para nós (JASPERS, 1988). Portanto, aqueles que assumem a responsabilidade pela educação das crianças jamais devem se esquecer desse caráter enigmático da infância, dessa opacidade essencial que envolve a chegada de uma criança no mundo. “O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é a consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo” (LARROSA, 2015, p. 189).

## **RESPONSABILIDADE E PROMESSA**

Assim como a conservação da vida humana depende de nosso cuidado e de nossa atenção às carências e às necessidades de um ser que acaba de nascer, a conservação dessa novidade que vem ao mundo a cada nascimento depende igualmente de uma atitude atenta e cuidadosa para com ela. É em vista dessa atitude que, para Arendt (2013), a educação é uma atividade essencialmente conservadora, pois o educar envolve sempre o abrigo e a proteção de alguma coisa. Ocorre que, no projeto filosófico arendtiano, o caráter conservador da educação possui um duplo aspecto: o educar consiste, por um lado, em proteger a vida humana e a novidade que vem ao mundo a cada nascimento e, por outro, em abrigar da ruína do tempo as coisas do mundo, os



objetos da cultura que julgamos dignos de permanecer entre nós. É por isso que precisamos cultivar esses objetos, materiais e simbólicos, a fim de que não desapareçam de nosso mundo comum e possam ser legados às novas gerações.

As utopias políticas que projetam um mundo novo com o intuito de futuramente abrigar as novas gerações buscam, com efeito, evitar que algo novo possa eclodir no mundo. Um mundo novo planejado por burocratas e reformadores políticos, ainda que cheios de boas intenções, será sempre um mundo velho e ultrapassado em relação ao constante influxo de seres novos que vem ao mundo a cada geração (ARENDDT, 2013). Assim, é preciso cuidar para que, a cada geração, essa novidade não seja despojada dos mais novos; não seja espoliada pela ideia abstrata de um homem novo, a partir do qual uma nova sociedade supostamente poderia ser construída. Ou seja, pensar a revolução ou, em termos mais moderados, a promoção de uma mudança social *por meio da educação* implica na instrumentalização dessa atividade e, nesse sentido, pressupõe concebê-la a partir da lógica da fabricação.

Lembremos de que a crítica arendtiana não se volta contra a produção de coisas artificiais que usamos no âmbito da educação, mas a máxima moderna segundo a qual *verum ipsum factum*. O fazer, a *poiésis*, é uma dimensão constitutiva da atividade da educação. O problema, para Arendt (2015), é a generalização da lógica da fabricação que se espalha para todos âmbitos da existência humana. Em *A crise na educação*, Arendt (2013) mostra que o caráter destrutivo dessa generalização implicou em substituir o aprendizado pelo fazer – e, mais recentemente, com a generalização da lógica do mercado, o aprendizado foi substituído pelo aprender a empreender. Na medida em que o fazer passou a designar a aquisição e a construção de conhecimentos, ele se converteu em um clichê do discurso pedagógico e o resultado foi o abandono dos mais novos a seus próprios recursos (ARENDDT, 2013). Com a intenção de que as crianças pudessem adquirir e construir conhecimentos por si próprios, uma das consequências desse discurso pedagógico foi a recusa dos mais velhos em assumir a responsabilidade pessoal pela educação dos mais novos. Nesse sentido, não se pode perder de vista que uma coisa é admitir que certos objetos da cultura possam ser reconstruídos, refeitos e relidos, junto das crianças a fim de que elas se familiarizem com as coisas do mundo; outra – absolutamente diferente! – é deixar que as crianças aprendam tudo sozinhas sob o credo pedagógico de que só se pode aprender verdadeiramente aquilo que é feito por suas próprias mãos.

Para que a atividade da educação possa ser protegida contra a lógica da fabricação e, por conseguinte, para que o processo educativo não seja orientado pelas

categorias de *meios* e *fim*, é preciso que o mundo reserve um lugar adequado para ela. Sob certas condições, a escola como um espaço e um tempo entre a casa e o mundo pode se tornar o lugar adequado para a atividade da educação (BATISTA, 2021). Para tanto, é preciso que a escola seja concebida não como lugar de preparação, mas como norma de separação, isto é, como um lugar e um tempo separados da lógica da produção e do consumo (RANCIÈRE, 1988). Desse modo, a escola pode evitar que a lógica da fabricação oriente o processo educativo.

Ao contrário das categorias de meios e fins que orientam o processo de fabricação, o caráter processual da educação pertence à ordem do imprevisível. Os princípios em nome dos quais educamos os mais novos, ao contrário das ferramentas e instrumentos de trabalho do *homo faber*, não se desgastam. Por isso, na medida em que a educação consiste em acolher os mais novos em nosso mundo comum e proteger a novidade de cada nascimento, é preciso abrir e conservar um espaço e um tempo separados da lógica da produção e do consumo (ARENDRT, 2013). Ou seja, é preciso que a escola se torne efetivamente um lugar separado do mundo da produção e do consumo, para que os mais novos possam estabelecer uma relação atenta e cuidadosa com os objetos da cultura a fim mantê-los a salvo da ruína do tempo (ARENDRT, 2015; RANCIÈRE, 1988).

Ocorre que a escola como um espaço e um tempo separados da lógica da produção e do consumo, no qual se pode estabelecer um modo específico de relação com o mundo, é tão somente uma potência, uma presença privativa de algo que pode ou não se efetivar em nossos dias (RANCIÈRE, 1988; AGAMBEN, 2017). A potência da escola pode ser vista, desse modo, como uma abertura no campo dos possíveis; uma possibilidade para a encenação de suas relações simbólicas fundamentais, a saber, um lugar separado das necessidades da vida e da produtividade do trabalho; um lugar voltado para o puro prazer de aprender ou, se quisermos, um lugar voltado para o estudo; e, por fim, um lugar de verificação da igualdade (RANCIÈRE, 1988). Assim, é por meio da atualização desse espaço e desse tempo heterogêneos à lógica não igualitária da produção e do consumo que a forma escola pode coincidir com “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição de, alguma forma, da família para o mundo” (ARENDRT, 2013, p. 238).

À luz dessas considerações, pode-se afirmar que a atividade da educação não se confunde com a aquisição e construção de conhecimentos; nem se reduz à aprendizagem de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades e competências. A

educação pressupõe um modo de relação com os objetos da cultura porque os recém chegados precisam de tempo para se familiarizar com o mundo. Educar é responder ao mais novos de que maneira nos relacionamos com as coisas mundanas que julgamos dignas de permanecer entre nós. A lógica da produção e do consumo acelera o desgaste dos objetos que estão sempre sob o risco de desaparecer. A separação dessa lógica é, portanto, a condição para que a atividade da educação possa abrir e conservar um mundo comum entre os mais velhos e os mais novos, entre os vivos e os mortos. Ao assumirmos a responsabilidade pela educação dos mais novos, respondemos quais objetos da cultura, materiais e imateriais, julgamos dignos de permanecer em nosso mundo comum. E essa resposta não se restringe meramente ao ato de escolher e apresentar certos objetos culturais aos mais novos, mas envolve também o modo como nos relacionamos com essas coisas que dedicamos nossa atenção e nosso cuidado. À essa atitude atenta e cuidadosa para com as coisas mundanas, Hannah Arendt dá o nome de *amor mundi*. Se, para Arendt (2013), a educação é o ponto no qual decidimos se amamos suficientemente o mundo para salvá-lo da ruína do tempo, ao escolher e apresentar os objetos da cultura aos recém chegados, manifestamos não só nosso modo de relação com as coisas do mundo, mas também com os mais novos.

Além disso, assumir a responsabilidade pessoal pela educação dos mais novos exige de nós o exercício de nossa capacidade de julgar. Nada do que fazemos ou do que dizemos diante dos mais novos pode ser considerado sem importância. O educar exige de nós a exposição constante de nossos juízos, o que implica pôr à prova nossas escolhas e concepções. Ou seja, as educadoras e os educadores precisam dar uma resposta sobre por que tais e tais objetos (e não outros!) são dignos de nosso cuidado e de nossa atenção. Uma vez que, conforme Arendt (2013), perdemos o fio que nos guiava com segurança através dos vastos domínios do passado, perdemos também a validade incondicional daqueles juízos que costumavam orientar nossos antepassados no campo prático da vida humana. Dessarte, nossos juízos não podem mais se apoiar na autoridade de uma tradição e nossas escolhas não podem mais ser admitidas de maneira inquestionável. Com a ruptura da tradição, a educação se torna uma atividade problemática e sujeita à toda sorte de questionamento. Ela requer daqueles que assumem a responsabilidade pelos mais novos o exercício de julgar sem parâmetros e de pensar sem amparos. Se precisamos julgar quais objetos da cultura são dignos de ser apresentados aos mais novos, talvez a melhor demonstração da validade de nossos juízos seja a manifestação do modo como nos relacionamos com esses objetos.

Responder pela educação dos recém chegados no mundo também exige de nós a confirmação de uma promessa. Se a atividade da educação consiste em introduzir as crianças, aos poucos e lentamente, em nosso mundo comum, em apresentar aos mais novos os objetos da cultura que julgamos dignos de permanecer entre nós ao longo de gerações, pode-se afirmar que a educação é um ato solene de confirmar a promessa de que as coisas mundanas que nos foram legadas sem nenhum testamento serão transmitidas aos mais novos a fim de que nosso mundo comum não desapareça. Se aparecemos para os mais novos como representantes do mundo, conforme Arendt (2013), é porque na qualidade de educadoras e educadores, ou de professoras e professores se somos vistos a partir da escola, podemos apresentar as obras e narrar as histórias de vida que se entrelaçam em nosso mundo humano e comum. É desse modo que nós, educadoras e educadores, reafirmamos nosso duplo compromisso com nossos antepassados e com as novas gerações. Talvez sob os auspícios de nossos antepassados possamos encontrar uma saída para “o desafio quase aporético da educação em nossos dias”, conforme as palavras de Adriano Correia (2017). E talvez possamos ainda receber deles a proteção para nos engajarmos em um empreendimento difícil.

Essa promessa que nos vincula ao passado é também o que nos projeta para o futuro. Assumir a responsabilidade pela educação dos recém chegados no mundo exige de nós manter essa promessa mesmo diante das incertezas do futuro. Segundo Arendt (2013, p. 212):

Todos os negócios políticos são e sempre foram transacionados dentro de um minucioso arcabouço de laços e obrigações para o futuro – como leis e constituições, tratados e alianças –, derivando todos, em última instância, da faculdade de prometer e de manter a promessa face às incertezas do futuro.

Com isso, não se deve entender que estamos aprisionados de maneira nostálgica ao passado. Ao contrário, essa promessa nos confere certa estabilidade para que o mundo seja apresentado sob diferentes aspectos e possa se abrir também como algo novo aos mais novos. De acordo com Arendt (2015, p. 302), as promessas instauram marcos de confiança e de previsibilidade; são como “[...] isoladas ilhas de certezas em um oceano de incertezas [...]”<sup>2</sup>. Assim, para Arendt (2015), a faculdade

---

<sup>2</sup> Permito-me, aqui, citar na íntegra o parágrafo do qual esse trecho foi extraído: “A função da faculdade de prometer é dominar essa dupla obscuridade dos assuntos humanos [a inconfiabilidade dos seres humanos e a imprevisibilidade de suas ações] e, como tal, constitui a única alternativa a uma supremacia baseada na dominação do si-mesmo e no governo de outros; corresponde exatamente à existência de uma liberdade que foi dada em condição de não soberania. O perigo e a vantagem inerente a todos os corpos

de prometer consiste em conferir algum grau de estabilidade para os assuntos humanos. O poder vinculante dessa promessa confere, aos responsáveis pelos recém chegados no mundo, certo grau de estabilidade para que a atividade da educação aconteça.

Se, à primeira vista, a relação entre responsabilidade e promessa pode nos parecer inusitada, especialmente quando essa relação se dá no âmbito educativo, é porque nos esquecemos de seu vínculo originário. Conforme as análises de Émile Benveniste (1995), há uma relação originária entre responder e prometer. Benveniste (1995) observa que, na obra de Plauto, *Captiui*, essa relação repousa em uma antiga fórmula jurídica. Nessa peça do dramaturgo latino, Benveniste (1995, p. 214) nos conta que Ergásilo leva uma boa nova a Hegion, e esse promete lhe dar comida até o último de seus dias se, de fato, a notícia fosse verdadeira. O filho de Hegion estava desaparecido e, após Ergásilo anunciar seu retorno, ambos empenham suas palavras, isto é, *comprometem-se*:

898 ...sponden tu istud? – Spondeo.  
899 At ego tuum tibi aduenisse filium respondeo.  
898 Está prometido? Está prometido.  
899 E eu te prometo de meu lado que teu filho chegou.

“Esse diálogo está construído sobre uma fórmula jurídica: uma *sponsio* de um; uma *re-sponsio* de outro, formas de uma segurança agora recíproca: ‘eu te garanto, em troca, que teu filho chegou mesmo’” (BENVENISTE, 1995, p. 214). É com base nessa antiga fórmula – e supomos que, ainda nos dias de hoje, ela possa nos oferecer alguma segurança face as incertezas do futuro – que se pode dizer que a educação é também um ato solene de confirmar uma promessa feita a nossos antepassados; que o educar é uma *re-sponsio* a uma *sponsio*. A conservação do legado, material e simbólico, que herdamos sem nenhum testamento depende de nossa responsabilidade para com as coisas mundanas que julgamos dignas de permanecer através de gerações; depende do cumprimento dessa promessa que fizemos aos nossos antepassados de que nosso mundo comum não desaparecerá.

---

políticos assentados sobre contratos e tratados é que, ao contrário daqueles que se assentam sobre o governo e a soberania, deixam a imprevisibilidade dos assuntos humanos e a inconfiabilidade dos homens exatamente como são, usando-as meramente como meios, por assim dizer, no qual são instauradas certas ilhas de previsibilidade e erigidos certos marcos de confiabilidade. No momento em que as promessas perdem seu caráter de isoladas ilhas de certeza em um oceano de incerteza, ou seja, quando se abusa dessa faculdade para abarcar todo o terreno do futuro e traçar caminhos seguros em todas as direções, as promessas perdem poder vinculante e todo o empreendimento acaba por se autossuprimir” (ARENDR, 2015, p. 303).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Potência do pensamento, A**: Ensaios e conferências. Trad. António Guerreiro. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ARENDT, Hannah. **Condição Humana, A**. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12ª ed.; 2ª reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. **Diário Filosófico**: 1950-1973. Editado por Ursula Ludz e Ingeborg Nordmann. Trad. Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 7ª ed.; 1ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottman; posfácio Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 3ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BATISTA, Eduardo. **Entre a fragilidade da educação e a potência da escola**. Tese. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2021.

BENVENISTE, Émile. **Vocabulário das instituições indo-europeias, O**. Vol II. Trad. Denise Bottman e Eleonora Bottmann. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: **Auguste Comte**. Trad. José Arthir Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

CORREIA, Adriano. Prefácio. In: CARVALHO, J. S. **Educação, uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

LARROSA, Jorge. Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro, O. In: **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

MARX, Karl. 18 de Brumário de Luís Bonaparte, O. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni (*et al.*). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RANCIÈRE, Jacques. Ecole, production, égalité. In: **L'école de la démocratie**. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988. Disponível em: <<http://horlieu-editions.com/textes->

[en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81419)>. Acesso em: 23 de mar. de 2018.

RICOEUR, Paul. **Si-mesmo como outro, O**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

## NOTAS

### O QUE ESTAMOS FAZENDO DA INFÂNCIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE O NASCIMENTO E A NATALIDADE A PARTIR DE HANNAH ARENDT

What are we doing from childhood? Considerations about birth and natality from Hannah Arendt

**Eduardo Pereira Batista**

Doutor em Filosofia da Educação (USP)


Professor Temporário da Faculdade de Educação (USP)

Pesquisador autônomo no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPEC-USP)

e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC-UNICAMP)

Valinhos, Brasil

[dupeba011107@gmail.com](mailto:dupeba011107@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-7606-9413>

### Endereço de correspondência do principal autor

Rua Fonte Mércia, 1500. CEP 13273-160. Capuava, Valinhos-SP.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica

**Concepção e elaboração do manuscrito:** E. P. Batista

**Coleta de dados:** E. P. Batista

**Análise de dados:** E. P. Batista

**Discussão dos resultados:** E. P. Batista

**Revisão e aprovação:** E. P. Batista

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-05-2021 – Aprovado em: 18-06-2021