



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORION FERREIRA LIMA

**A CRISE NA EDUCAÇÃO E A DESPOLITIZAÇÃO DO ESPAÇO
PÚBLICO À LUZ DE HANNAH ARENDT**



Presidente Prudente
2024

ORION FERREIRA LIMA

**A CRISE NA EDUCAÇÃO E DESPOLITIZAÇÃO DO ESPAÇO
PÚBLICO À LUZ DE HANNAH ARENDT**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito para aprovação em Banca de Exame Geral de Defesa. Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores. Orientador: Prof. Dr. Divino José da Silva

Presidente Prudente
2024

L732c

Lima, Orion Ferreira

A crise na educação e a despolitização do espaço público à luz de Hannah Arendt / Orion Ferreira Lima. -- Presidente Prudente, 2024
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Divino José da Silva

1. Educação. 2. Despolitização. 3. Política. 4. Crise. 5. Arendt. I.
Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A crise na educação e a despolitização do espaço público à luz de Hannah Arendt

AUTOR: ORION FERREIRA LIMA

ORIENTADOR: DIVINO JOSÉ DA SILVA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:


Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof. Dr. ADRIANO CORREIA SILVA (Participação Virtual) Programa de Pós-Filosofia / UFG

Profa. Dra. VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA (Participação Virtual)
PPGE Educação/UFBA / UFBA

Prof. Dr. PEDRO ANGELO PAGNI (Participação Virtual) FFC / UNESP/Marília (SP)

Prof(a). Dr(a). RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / FCT - Unesp - Presidente Prudente

Documento assinado digitalmente.
 **DIVINO JOSÉ DA SILVA**
DATA: 27/03/2024 16:16:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Presidente Prudente, 27 de março de 2024
Prof. Dr. Divino José da Silva

À minha mãe por me mostrar o mundo com amor.
A Thomas Fumagalli por compartilhar com amor e carinho de um mundo em comum.

AGRADECIMENTO

O amor pelo mundo constitui uma gratidão por tudo que nos foi legado e que exige de nós uma contribuição no sentido de conservá-lo às gerações futuras. Nesse sentido, a educação assume um papel de destaque, na medida em que apresenta o mundo aos recém-chegados e garante, por meio da autoridade, sua continuidade.

Se, por um lado, a crise provoca ruptura e instabilidade, por outro, constitui momento propício para pensar formas de superação, por meio de uma reflexão que desvele sua essência, ao mesmo tempo que nos permita pensar os limites de nossas categorias morais, éticas e filosóficas para lidar com o fenômeno do totalitarismo e seus desdobramentos em nosso tempo.

Durante este árduo processo acadêmico me sinto feliz por poder encontrar pessoas que me ajudaram a amar o mundo ainda mais.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu inesquecível e saudoso pai, por todo seu empenho em me incentivar a buscar “águas mais profundas”. Sei que não mais posso vê-lo ante meus olhos, mas posso concebê-lo em minha memória.

Agradeço de coração à minha mãe pela força, carinho e dedicação, mas, sobretudo, por seu especial e sábio silêncio em muitos momentos de minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Divino José da Silva, agradeço sua atenção, disponibilidade, paciência e, principalmente, por seu espírito profundamente humanístico. Com certeza com ele aprendi a amar o mundo.

Ao prof. Dr. Adriano Correia agradeço por suas belíssimas considerações, com certeza enriqueceram muito esse trabalho. A profa. Dra. Vanessa de Almeida Sierevs pela belíssima contribuição e pelas considerações pertinentes, minha gratidão. Aos professores Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes, Dr. Pedro Pagni, pelas observações voltadas à educação, minha gratidão. Com certeza as considerações desses ilustres docentes me fizeram alargar os horizontes, permitindo, assim, com que eu pudesse melhorar o presente trabalho.

Na pessoa da Ivonete, agradeço a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente pela atenção e competência. Realmente, somos bem assessorados pela excelência de atendimento prestado por esses servidores e servidoras.

E como não falar dos amigos... Os de hoje e os de ontem. São muitas vivências, intensas discussões, portanto, um universo rico de experiências que, aos poucos, foi se delineando e com certeza estarão sempre presentes em minha mente.

Agradeço aos meus amigos e amigas: Thomas Fumagalli e sua família, Robson dos Santos, Adima, Mariana, Dra. Stella Benez Brandão, Dr. Carlos Henri Gomes, Reginaldo

Marcolino, Dirceu Montovani, Círio Alessandro Jacinto dentre tantos e inumeráveis amigos.

Agradeço ao Prof. Dr. Nelson Brechó pelo trabalho de revisão do português e das normas da ABNT. Minha gratidão a Alessandra Kuba Oshiro Assunção, Supervisora Técnica de Seção de Biblioteca pelas contribuições técnicas para o depósito da presente tese.

A todos os meus colegas de trabalho da faculdade João Paulo II, na pessoa do seu Presidente Dom Argemiro de Azevedo, meus mais sinceros agradecimentos: mantenedores, professores, direção e funcionários. A todos os alunos e alunas da FAJOPA que sempre me deram uma palavra de ânimo, que me ajudaram a acreditar na educação, mesmo em tempos sombrios.

Aos professores, funcionários e direção da EE Balthazar Moreira de Godoy, meus mais sinceros agradecimentos. Tenho a alegria de pertencer ao quadro docente dessa escola. Obrigado pelas palavras de ânimo e de esperança que ouvi de todos nesses anos de árduo trabalho.

Enfim, são muitas as pessoas que passaram e continuam passando por minha vida até agora. As palavras não conseguirão traduzir o que cada uma delas significa para mim. As vejo, cada uma delas, na sua singularidade e individualidade. Agradeço a todas, as que foram lembradas e aquelas que estão no íntimo de minha consciência. Tais pessoas sempre ocuparão um lugar especial em minha vida.

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

Arendt. A crise na educação.

RESUMO

No presente trabalho propomos demonstrar, à luz do pensamento de Arendt, que a crise na educação tem como pressuposto basilar a despolitização do espaço público, que se traduz na ausência de responsabilidade pelo mundo. Acreditamos que o desmoronamento do espaço escolar, com todas as suas incongruências, não pode ser compreendido apenas como um fenômeno estrutural e político circunscrito às instâncias dos agentes públicos que lidam diretamente com a educação. A crise na educação contemporânea deve ser compreendida à luz de uma crise maior, a saber, a partir da despolitização do homem frente a res pública. O fenômeno da privatização do espaço público levou os homens a não mais se sentirem responsáveis pela história, de modo a repetir naqueles que estão chegando ao mundo o mesmo sentimento de desinteresse quanto ao único espaço possível capaz de abrigar a vida tal como a conhecemos hoje. Atrelado a isso, assistimos ao desfalecimento do espaço privado que deixou de ser o ninho de segurança e intimidade e passou a ser o espaço puramente físico no qual habitam pais e filhos desinteressados por partilhar um mundo em comum ou até mesmo conservá-lo para futuras gerações. Sendo assim, acreditamos, na esteira de Arendt, que o retorno ao pensamento poderá nos comprometer com o sentido da educação. Cabe ao educador a conservação e valorização do arcabouço histórico e cultural produzidos pelos homens, com isso é que poderemos exercer com responsabilidade o dever de conduzir os jovens a adentrarem a este mundo, e superarem o individualismo e o egoísmo que impedem a experiência política por excelência.

Palavras-chave: Educação. Natalidade. Transformação. Esperança. Política.

ABSTRACT

In the present work, we propose to demonstrate, in light of Arendt's thought, that the crisis in education has as its fundamental presupposition the depoliticization of the public space, which translates into a lack of responsibility for the world. We believe that the collapse of the school space, with all its incongruities, cannot be understood merely as a structural and political phenomenon confined to the instances of public agents who directly deal with education. The crisis in contemporary education must be understood in the context of a larger crisis, namely, arising from the depoliticization of humanity in relation to the *res publica*. The phenomenon of privatizing public space has led people to no longer feel responsible for history, thereby instilling in those coming into the world the same sense of disinterest in the only possible space capable of sheltering life as we know it today. Linked to this, we witness the decline of the private sphere, which has ceased to be a nest of security and intimacy and has become purely physical space where parents and children are uninterested in sharing a common world or even preserving it for future generations. Therefore, we believe, following Arendt, that a return to thought can commit us to the purpose of education. It is up to the educator to preserve and value the historical and cultural framework produced by humanity; only then can we responsibly fulfill the duty of guiding young people into this world and overcoming the individualism and selfishness that hinder the political experience *par excellence*.

Keywords: Education. Natality. Transformation. Hope. Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A EMERGÊNCIA DO FENÔMENO TOTALITÁRIO	16
1.1 O Declínio do Estado-nação e o Fim dos Direitos do Homem	23
1.2 Os movimentos totalitários e o fenômeno da massificação da Vida	25
1.3 Propaganda e terror como engrenagens do regime nazista.....	30
1.4 A ruptura totalitária: do terror à dominação total	33
1.5 O legado totalitário: superfluidade e banalidade do mal e seus impactos na educação	44
CAPÍTULO 2 – A RUPTURA ENTRE FILOSOFIA E POLÍTICA E O DESFALECIMENTO DO MUNDO COMUM	62
2.1 A dimensão da <i>vita activa</i> : trabalho, obra ou fabricação e ação	69
2.2 A crise da era moderna: a perda do mundo comum	78
2.3 Público, privado: aspectos políticos e sociedade de consumidores.....	85
CAPÍTULO 3 – A CRISE NA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO MUNDO COMUM	100
3.1 Reflexões sobre Little Rock e a crise na educação.....	102
3.2 Natalidade e construção do mundo comum.....	114
3.3 A crise da tradição e da autoridade.....	123
CAPÍTULO 4 – REFLORESTAR O DESERTO DO MUNDO	132
4.1 O objeto do pensamento e sua relação com o mundo.....	133
4.2 A peculiaridade do pensar para a educação	144
4.3 Tem ainda a educação algum sentido?	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, muito tem se falado acerca dos problemas que atingem à educação brasileira, sobretudo com as reformas ensejadas pela Base Nacional Comum Curricular. Para muitos especialistas em educação, era necessário e urgente repensar o ensino médio, pois o mesmo já não era mais atrativo e com índice elevado de evasão.

De um lado, há os que fazem recair sobre o currículo a responsabilidade do fracasso do ensino médio, pelo fato de que ele não contribui para os desafios e demandas das juventudes, principalmente no que se refere à preparação para o mundo do trabalho e qualificação técnica. Por outro lado, há os que acusam os professores de não estarem preparados para lidar com as rápidas transformações tecnológicas, ao mesmo tempo em que julgam serem suas aulas desestimulantes, pautadas em modelos tradicionais dissonantes da realidade tecnológica hodierna.

Desse modo, para muitos especialistas a salvação para a crise que assola a educação estaria na apropriação de metodologias ativas e inovadoras que prendam à atenção dos alunos e usem plataformas digitais que garantam uma melhor aprendizagem.

Se por um lado o currículo é obsoleto e o uso de tecnologias digitais ainda não é uma realidade na prática pedagógica cotidiana, tudo isso se deve, no entender de alguns especialistas, a uma tímida formação do professor. Nesse sentido, se faz necessário pensar numa renovação das licenciaturas, onde a teoria possa estar em consonância com a prática docente.

Em que pese todos esses argumentos, a crise na educação vai muito além de problemas curriculares ou tecnológicos. A presente crise deve ser compreendida a partir das condições históricas e políticas em que o próprio processo da educação se delineou. No contexto da realidade brasileira, basta considerar que somente há poucos anos a educação se tornou universal e gratuita e se impôs como direito de todos e dever do Estado.

Antes da promulgação da constituição cidadã de 1988, o que havia era uma educação para as elites, promovendo uma imensa disparidade entre os que tinham acesso à educação formal e os que precisavam se ausentar da escola para ajudar a compor o sustento da própria família. Por essa razão, a dívida histórica constitui um desafio que deverá ser superada somente por meio de políticas públicas afirmativas que garantam a equidade e acelere o processo de superação dos que ficaram por anos à margem dos direitos educacionais.

No nosso entender, a educação é eminentemente política, na medida em que nos permite afirmar a cidadania como direito a ter direitos. Nesse sentido, ser cidadão não se reduz a simplesmente habitar uma cidade ou um país, mas sentir-se pertencente a um espaço comum

em que os direitos são construídos e garantidos coletivamente.

A presente pesquisa procura refletir, à luz do pensamento de Arendt, a crise na educação e como esta se encontra inserida num contexto de uma crise mais ampla, cujos efeitos podem ser percebidos por meio da despolitização do espaço público. Por despolitização do espaço público nos referimos a desvalorização e depreciação da política no sentido de construção e conservação de um mundo comum.

Em *A crise na educação*, Arendt afirma que pensar a crise na educação vai muito além de tentar compreender por que Joãozinho não sabe ler ou por que a Maria não sabe matemática. Não se trata de reduzir tal crise a problemas de ordem didático-pedagógicos, mas de elaborar uma crítica acerca de como as modernas pedagogias, aliadas ao pragmatismo e psicologias modernas influenciaram para a falência da educação.

Por outro lado, é preciso reconhecer que as experiências totalitárias que emergiram no século XX foram responsáveis por provocar desertificação do espaço da política. A solução final empreendida pelos nazistas nos campos de extermínio revelou o quanto comprometida estavam as consciências e o quão instrumentalizada se encontrava a educação a tal ponto de ser incapaz de impedir o terror.

Os efeitos deletérios desses acontecimentos se tornaram explícitos na ausência de responsabilidade pelo mundo e no olhar de desesperança em relação ao futuro. O caminho da educação é o de repensar os fatos passados com o olhar para o futuro, fazendo exatamente o que Adorno em seu texto *Educação após Auschwitz* nos advertira: “o papel da educação é fazer com que Auschwitz não se repita mais.” (ADORNO, 2003 p. 177).

A fim de compreendermos os elementos que fundamentam a crise na educação, iremos dividir o presente trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentaremos a emergência do fenômeno totalitário a partir dos seus pressupostos históricos.

Publicada em 1951, a obra *Origens do Totalitarismo* teve o potencial de suscitar em Arendt questões fundamentais, em apenas seis anos após o fim do terror. Neste contexto, Arendt se debruçou numa agenda cujo objetivo era de pensar os rumos da civilização frente ao terror. “o que havia acontecido? Por que havia acontecido? Como pode ter acontecido?” (ARENDR, 2006, p. 339). Ao levantar essas questões, Arendt reconhece o caráter eminentemente inédito dos acontecimentos, algo sem precedentes na história e, portanto, inalcançável pelas categorias da tradição do pensamento político.

Nesse primeiro capítulo nos dedicaremos a expor como paulatinamente os regimes totalitários foram ganhando corpo às custas do declínio do Estado-Nação e a extinção dos direitos humanos, a partir do uso instrumentalizado da propaganda aliando-a ao terror, além da

conduta criminosa que a polícia secreta exercia no regime. Tudo isso constituiu uma ação propedêutica na produção dos campos de extermínio. Contudo, é importante destacar que a chamada solução final só foi construída graças a um intenso processo de precarização da vida política, traduzida numa profunda desertificação da esfera pública. É somente quando as consciências estavam complementamente entorpecidas e incapazes de perceber a falência da política que as máquinas da morte puderam se erigir.

Ainda nesse primeiro capítulo, iremos analisar aquilo que melhor exprimiu a ruptura totalitária que pode ser assim resumida na seguinte asserção: “tudo é possível”. A partir dessa perspectiva, todos os valores morais se encontraram comprometidos, uma vez que a própria noção de culpa e inocência já não assumiam o mesmo status postulado pela tradição. Nas câmaras de gás desaparece qualquer explicação racional para tamanho tormento e a linha divisória entre vítima e algoz se desfaz. Como consequência desses horrores, Arendt desenvolve a tese da banalidade do mal, a partir das apreensões que obtivera do julgamento de Eichmann em Jerusalém.

No capítulo segundo, vamos analisar a ruptura entre filosofia e política e suas implicações para a compreensão do desfalecimento do mundo comum. Ao revisitar a tradição política nascida na Grécia Antiga, Arendt nos assevera que houve um momento historicamente datado para o divórcio entre filosofia e política. Esse momento culmina com o julgamento e a condenação de Sócrates à morte. Trata-se de um acontecimento tão importante que seus efeitos resvalaram no modo como Platão, discípulo de Sócrates, compreendia a política.

A decepção de Platão com a morte de Sócrates o fez abandonar a vida pública e repelir a democracia. Tudo isso se deu muito além do insucesso de Sócrates em convencer seus juízes acerca de sua inocência como também seus amigos de que é preferível acatar as leis da cidade a fugir dela. Aliadas à morte do homem mais justo que a Grécia conhecera encontra-se o embate entre a opinião (*doxa*) e a verdade.

Ao propor que houve uma separação entre filosofia e política, Arendt está nos dizendo que o mundo da ação, paradigma vigente no mundo antigo, foi paralisado com o advento do cristianismo, para quem a vida contemplativa representava a verdadeira vida. Contudo, com o advento da era moderna, procurou-se repensar a condição pela qual a vida nos foi dada.

Para Arendt a denominação vida ativa (*vita activa*) se refere ao conjunto de atividades fundamentais, a saber, o trabalho, a obra e a ação. Ao desenvolver essas atividades fundamentais, Arendt está propondo pensar como nos relacionamos com o mundo e com as coisas que dele fazem parte. No trabalho, o modo de relação é fugaz e transitório, na medida em que produzimos coisas que servem unicamente à nossa satisfação biológica e manutenção

da vida. A obra ou fabricação, por outro lado, se refere ao modo como transformamos a natureza e criamos um mundo artificial, porém durável, fruto das mãos humanas. E a ação, diferentemente do trabalho e da obra, é a única categoria genuinamente humana, pois ela se constitui na seara do discurso, visto que se refere à política, à relação entre-os-homens e, portanto, assume proeminência perante as demais atividades.

Retomaremos neste capítulo essas três atividades que constituem a vida ativa e sua problematização com o mundo moderno. Refletir a crise do mundo moderno e o desfalecimento do mundo comum, a partir da constatação de que houve uma vitória do trabalho sobre a fabricação e a ação, representa o fio condutor para pensar a crise na educação num horizonte de despolitização do espaço público. Em outras palavras, o mundo moderno, desde Descartes, passou por uma profunda crise, não somente nos seus aspectos filosóficos, científicos e metodológicos, mas político e moral.

A crise inaugurada por Descartes no pensamento moderno não se limita ao campo da ciência, em que se questionam as certezas alcançadas pela física aristotélico-tomista, mas se espalha na dimensão da moralidade moderna, posto que, na visão de Arendt, “o que se perdeu na era moderna não foi, naturalmente, a capacidade para a verdade ou realidade ou a fé, nem a concomitante aceitação inevitável do testemunho dos sentidos e da razão, mas a certeza que antes as acompanhavam” (ARENDRT, 2020, p. 344).

Com o advento do capitalismo e do progresso tecnológico, evidenciou-se a criação de um espaço que se interpôs entre a esfera privada da família e a esfera pública, denominado por Arendt de esfera social, ou sociedade de consumidores. O que está em jogo na emergência da esfera social é a instrumentalização dos interesses públicos. Os governos passam a gestar a vida pública como se fosse uma continuidade da vida familiar, incluindo a interferência na vida privada dos cidadãos, ao mesmo tempo em que se abandona as necessidades do coletivo.

No capítulo terceiro, desenvolveremos a temática acerca da crise na educação. Inicialmente pretendemos considerar que o ensaio *A crise na educação* de 1961 teve forte influência das *Reflexões acerca de Little Rock*. Nesse último, Arendt se propõe a refletir os acontecimentos envolvendo a inserção de negros na escola de brancos por meio de determinação da Suprema Corte Americana.

Para Arendt, o movimento negro deveria iniciar sua agenda política de luta contra a segregação racial, contra a proibição dos casamentos interraciais e não pela inserção de negros nas escolas dos brancos. No entender de Arendt, o movimento negro acabou por transferir sua pauta política para a Suprema Corte Americana que atuou de forma violenta, uma vez que esta delegou a uma criança a responsabilidade por lutar pelo direito de frequentar a escola de

brancos.

É a partir dessa constatação que Arendt postula a tese segundo a qual escola encontra-se numa esfera pré-política e, portanto, não deveria politizar as crianças que não estavam em condição de igualdade com os adultos, pois a política é o espaço em que somente pessoas livres e iguais em condições de direitos e deveres podem se realizar e as crianças não estão ainda nessas condições. No nosso modo de compreender, a reflexão de Arendt é pertinente, contudo, a educação por si só é eminentemente política, pois procura estabelecer uma relação entre-os-homens de sua comunidade escolar. A participação dos alunos em conselhos de escola, grêmios e outras instâncias decisórias, nos demonstram que há uma lacuna no pensamento de Arendt a esse respeito.

A partir desses acontecimentos, Arendt se propõe a escrever o ensaio *A crise na educação*. Trata-se do único texto em que Arendt aborda a questão da educação a partir da sua experiência na América, considerando os rápidos avanços que assolavam não somente o novo mundo, mas também a Europa, de quem Arendt deve toda sua formação.

O ensaio é composto em quatro partes. Na primeira, a autora pretende compreender a crise na educação a partir de uma esfera mais geral que atingiu diversos outros âmbitos da vida. Destaca-se ainda nessa primeira parte um conceito central para Arendt, a saber, da natalidade.

Na segunda parte, Arendt apresenta os três grandes pressupostos responsáveis por promover a crise na educação: a crise da autoridade; o advento da psicologia moderna e a influência do pragmatismo e, por fim, a aplicabilidade do pragmatismo nas metodologias educacionais pela Escola Nova.

Na terceira e quarta parte, Arendt apresenta sua própria concepção de educação e o papel da escola na formação dos recém-chegados ao mundo. Retomando a noção de autoridade, a autora considera indispensável resgatar o conceito de tradição. Para ela, esses dois conceitos não podem prescindir o processo educativo, sob pena da própria educação perder o seu sentido.

Ao analisar a crise na educação americana, Arendt reconhece que, apesar das fissuras, a essência da educação é a natalidade. O fato de que o mundo é continuamente inundado por recém-chegados. Por natalidade Arendt não quer se referir ao simples fato biológico de nascer, mas a possibilidade da continuidade do mundo, de construir algo novo por meio dos recém-chegados ao mundo, que trazem em si a esperança. Cada criança que nasce traz em si a possibilidade de vir a ser, ou seja, cada criança é uma promessa. Como bem nos lembra Guimarães Rosa no Grande sertão - veredas: “Um menino nasceu - o mundo tornou a começar.” (ROSA, 1982, p. 353).

As noções de autoridade e tradição assumem em Arendt uma conotação fundamental

para pensar a crise na educação. A autoridade, no caso da educação, é representada na forma da responsabilidade que devemos ter para com o mundo e para com os recém-chegados. A tradição, como exercício de revisitar o passado com olhos no futuro, permitindo assim a conservação do mundo para os mais novos. O amor pelo mundo (*amor mundi*) concatena esses dois conceitos fundamentais: autoridade e tradição e a crise da modernidade deve ser compreendida a partir dessa perspectiva.

No capítulo quarto refletiremos acerca da necessidade de ressignificar o sentido da educação e seu pertencimento ao mundo por meio da valorização da faculdade de pensar. Iremos analisar a distinção entre pensar e conhecer em Arendt e quais as implicações para a educação. Com isso procurar-se-à demonstrar o caráter eminentemente político da educação, na medida em que se propõe a reconstrução do mundo comum, por meio de profunda esperança vinculada à natalidade.

Diferentemente de ideologias totalitárias, em que a esperança desapareceu do espaço comum, aventamos a hipótese de que é possível reflorestar o deserto do mundo por meio da fé na política, não uma fé religiosa, mas um amor pelo mundo que supere os antagonismos e dispustas que comprometem a permanência dos seres humanos na terra.

A considerarmos a fé na política, oferecemos condições para que a esperança possa novamente habitar entre nós. Sem a acolhida dos novos ao mundo, parodiando o mito de Pandora, a esperança já teria escapado do jarro e só sobraría desilusão e aniquilação.

Acolher os recém-chegados não é simplesmente dedicar condições materiais para que se desenvolvam, não que isso não seja importante, mas significa não abandoná-los a si mesmos. Em outras palavras, a educação é a representação do amor pelas crianças, pois um adulto ou mesmo um professor jamais agiria de forma leviana, a ponto de deixar com que as crianças decidam sobre questões das quais elas não tem ainda responsabilidade e muito menos condições para tal.

No entender de Arendt, abandonar as crianças à si mesmas corromperia irremediavelmente o mundo comum. Reflorestar o mundo exige um amor por ele, a tal ponto de conservá-lo para os recém-chegados e garantir com esses aprendam a importância do legado da autoridade e da tradição como fundamentais para a educação.

CAPÍTULO 1 – A EMERGÊNCIA DO FENÔMENO TOTALITÁRIO

Quatro anos depois da Alemanha ter sido derrotada e mais de quatro anos antes da morte de Stálin, no outono de 1949, Arendt finaliza sua obra intitulada *Origens do Totalitarismo*. Apesar do curto espaço de tempo, Arendt conseguiu o distanciamento necessário para pensar os acontecimentos que marcaram profundamente o século XX. Era o momento propício em que se podia colocar questões fundamentais: “o que havia acontecido? Por que havia acontecido? Como pode ter acontecido?” (ARENDR, 1989, p. 339).

Com estas questões Arendt propõe pensar os elementos que permitiram a emergência do terror e o desfalecimento do mundo comum. A análise de Arendt é precisa: o fenômeno totalitário constitui uma forma inédita de organização política, algo sem precedentes na história e, portanto, não inalcançável pelas categorias da tradição do pensamento político. Nesse sentido, a obra publicada em 1951 propõe compreender quais são os elementos envolvidos na produção dos regimes totalitários de esquerda e de direita e em que medida suas ações provocaram uma ruptura com a tradição do pensamento político.

O caráter inédito do regime totalitário impediu com que Arendt recorresse à tradição para explicar seu surgimento, como também inviabilizou a possibilidade de se encontrar um nexos causal que fosse satisfatório para explicar o surgimento do terror. Em outras palavras, o fenômeno totalitário não pode ser compreendido como resultado de um processo no qual se possa encontrar o elemento determinante capaz de aglutinar todos os acontecimentos e torná-los inteligíveis. No caso do totalitarismo stalinista e nazista, suas origens não podem ser entendidas como elementos radicalmente deterministas, uma vez que a compreensão da história traz em seu bojo o espaço da liberdade e, conseqüentemente, do inesperado (DUARTE, 2000).

Se Arendt não pode mais recorrer à tradição do pensamento político para explicar o fenômeno inédito trazido pelo totalitarismo, então o que lhe foi possível fazer é narrar os acontecimentos e tentar compreendê-los sob um ponto de vista filosófico. Isso significa que Arendt não teve a intenção de fazer um inventário histórico do fenômeno totalitário, mas encontrar elementos que cristalizaram no totalitarismo, como o antissemitismo, o imperialismo, e o desfalecimento dos Estados Nacionais. Ao narrar os acontecimentos, Arendt quer estabelecer uma relação de reflexão com eles, de modo a tentar responder por que e como foi possível o estabelecimento do terror.

O método empreendido por Arendt despertou uma série de críticas e incompreensões, sobretudo daqueles que esperavam que ela fosse realizar um percurso histórico e linear dos

acontecimentos. Na *Review of Politics* de 1953¹, Eric Voegelin critica Arendt de deixar diversas lacunas existentes em sua obra. Para Voegelin, Arendt se concentrou na estrutura fenomênica dos acontecimentos, graças ao espírito agnóstico da época moderna. Arendt não concorda com a crítica de Voegelin e o acusa de “tratar ‘as diferenças fenomênicas’, isto é, as ‘diferenças factuais’ como se elas fossem produtos menores, derivados de alguma essência unitária” (DUARTE, 2000, p. 43).

Para Arendt, as “diferenças fenomênicas” não devem ser compreendidas como resultado de uma agudização de eventos políticos e econômicos que colocou em marcha o desfalecimento de um mundo comum, mas estas “diferenças factuais” constituem a essência própria do totalitarismo, uma vez que não se encontra presente em nenhuma outra forma de regime ou governo político.

Em sua obra *Passion and Paradox: Intellectuals Confront The National Question*, Joan Cocks questiona o caráter metafórico empregado em *Origens do Totalitarismo*, dando a entender que Arendt não estava construindo uma narrativa coerente com os fatos históricos que abalaram o século XX (AGUIAR, 1998). O fato é que os seus críticos não conseguiram compreender o movimento de Arendt que se dirigia em busca de uma compreensão filosófica dos acontecimentos e não simplesmente sua reconstrução histórica. O uso frequente de metáforas encontradas na obra permite ao leitor acompanhar os passos de Arendt em sua trajetória narrativa e compreensiva dos acontecimentos.

Para que possamos compreender a essência das reflexões de Arendt em torno do totalitarismo é preciso partir dos três eixos que estruturam sua obra, a saber, o antissemitismo, o imperialismo e o domínio total. Não temos nesta pesquisa a intenção de elaborar uma análise sistemática dos dois primeiros movimentos que antecederam ao estabelecimento do terror, o que seria uma tarefa muito nobre, porém não no momento impossível de ser realizada, mas nos deteremos, neste capítulo, em refletir sobre o domínio total e seus desdobramentos na esfera da vida pública e suas ressonâncias na esfera da educação.

Na primeira parte de *Origens do Totalitarismo*, Arendt desenvolve sua reflexão acerca da questão do antissemitismo. Do ponto de vista histórico, os judeus sempre sofreram inúmeras perseguições, desde os tempos antigos até a idade média, o que explicou a diáspora dos judeus pelo mundo a fora. O pano de fundo das perseguições centrava-se nos aspectos religiosos entre as duas principais religiões hegemônicas: cristianismo e judaísmo. Contudo, do século XVIII para o século XIX inicia-se uma nova fase de perseguição aos judeus que tem por base aspectos

¹ De acordo Young-Bruehl (1997, p. 235): “Voegelin havia argumentado que o retrato que Arendt fazia da falência política e social era convincente, mas que ela deixara de considerar os vários tipos de resposta a essa falência”.

políticos. As razões que levaram a passagem de um antissemitismo religioso para um antissemitismo político encontram suas bases no declínio do Estado-nação (ARENDR, 1989).

No entender de Arendt, o auge do antissemitismo se deu quando os judeus perderam suas funções públicas, sua influência nas decisões políticas do Estado, e o declínio da hegemonia econômica. “Quando Hitler subiu ao poder, os bancos alemães, onde por mais de cem anos os judeus ocupavam posições-chaves, já estavam quase *judenrein* – desjudaizados” (ARENDR, 1989, p. 24).

Para além das explicações econômicas, Arendt defende a tese segundo a qual os judeus de alguma forma deixaram-se levar por uma visão naturalizada das perseguições ao longo da história, colocando o povo judeu como “bode expiatório”. Ora, aceitar explicações desta natureza, no entender de Arendt, seria o mesmo que dizer que eles estavam predestinados a sofrerem perseguições desde sempre e que estas serviriam como meio de salvação de um povo eleito por Deus.

A explicação tipo bode expiatório escamoteia, portanto, a seriedade do antissemitismo e da importância das razões pelas quais os judeus foram atirados ao centro dos acontecimentos. Igualmente determinada é a doutrina do “eterno antissemitismo”, na qual o ódio aos judeus é apresentado como reação normal e natural, e que se manifesta com maior ou menor virulência segundo o desenrolar da história (ARENDR, 1989, p. 27).

Para Arendt, com a desintegração dos Estados-nações, o povo judeu assistiu a sua própria decadência por meio de um antissemitismo moderno, cujas bases não se encontravam mais na religião, mas na perspectiva política. De inimigos religiosos passaram a ser inimigos políticos. Os judeus perderam proeminência nas decisões políticas do Estado, bem como estavam arruinados economicamente, devido a reconfiguração do quadro europeu com o avanço do imperialismo que introduziu uma dinâmica econômica de concorrência entre os Estados-Nações e contribuíram para que os judeus se tornassem objeto de ódio. A deflagração da Primeira Guerra Mundial serviu para corroborar o clima de decadência do povo judeu.

Como grupo, o povo judeu do Ocidente europeu desintegrou-se juntamente com o Estado-nação nas décadas que precederam a deflagração da Primeira Guerra Mundial. O rápido declínio da Europa após a guerra encontrou os judeus destituídos do antigo poder, atomizados num rebanho de indivíduos mais ou menos ricos (ARENDR, 1989).

O cenário europeu era de desolação, pois não havia equilíbrio entre as nações e a solidariedade entre elas havia desaparecido. As guerras se tornaram cada vez mais ideológicas e buscavam a eliminação do inimigo. Neste contexto, os judeus se tornaram inúteis e supérfluos, como se fossem parasitas do Estado. Por outro lado, os judeus não tinham a mesma percepção

dos fatos. Muitos se consideravam uma exceção ou mesmo privilegiados por lutar na Primeira Guerra ou ser filho de veterano de guerra. Era como se os seus olhos estivessem obliterados pelas condições objetivas que os envolviam (ARENDDT, 1989).

O que os impedia perceber o clima inóspito que se formava ao seu redor era justamente a incapacidade de distinguir entre as características antissemíticas moderna e a antissemíticas pré-totalitárias. Reinava uma absoluta ignorância acerca das tensões que existiam entre o Estado e a própria sociedade.

Nunca, portanto, souberam [os judeus] avaliar o antissemitismo, nunca chegaram a reconhecer o momento em que discriminação se transformava em argumento político. Durante mais de cem anos o antissemitismo havia, lenta e gradualmente, penetrado em quase todas as camadas sociais em quase todos os países europeus, até emergir como a única questão que podia unir a opinião pública (ARENDDT, 19, p. 45).

O advento de um antissemitismo mais acirrado na Europa pós-guerra não despertou nos judeus a consciência de uma perseguição sem precedentes. Pelo contrário, viam no antissemitismo moderno uma reedição de perseguições anteriores e mais uma vez a teoria do bode expiatório e a natural perseguição ao povo eleito de Deus se impôs ante a realidade.

O grau de alienação da realidade política em que vivia a Europa era tão exacerbado que os judeus ainda nutriam uma confiança profunda no Estado. Nas vésperas em que Hitler toma o poder, os judeus se tornaram esperançosos em relação ao futuro, a ponto de fundarem um partido político da classe média, o “Partido do Estado.” A análise de Arendt acerca da alienação dos judeus nesse contexto histórico é cirúrgica.

Estavam tão ingenuamente convencidos de que seu “partido”, que supostamente os representava na luta política e social, se confundisse com o próprio Estado que lhes escapou até a análise da relação entre um partido e o Estado. Se alguém levasse à sério esse partido de cavalheiros respeitáveis e perplexos, teria concluído que a lealdade a qualquer preço encobria forças que tramavam apoderar-se do Estado (ARENDDT, 1989, p. 45).

Na posição diametralmente oposta da teoria do bode expiatório, Arendt nos propõe pensar que há uma alienação das condições objetivas nas quais os judeus se encontram inseridos numa Europa em profundas transformações. A ausência de uma reflexão das condições históricas nos permitem pensar como foi possível que eles se deixaram levar para os campos de extermínio como ovelhas para o matadouro.

Na segunda parte de *Origens do Totalitarismo*, Arendt trata da questão do Imperialismo, que constituía o segundo grande eixo para compreender o regime totalitário. O imperialismo do século XIX é filho legítimo da Revolução Industrial e necessitava para seu pleno desenvolvimento de expansão alimentar-se do crescimento econômico e da própria reprodução

do capital. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm:

Era muito provável que uma economia mundial cujo ritmo era determinado por seu núcleo capitalista desenvolvido ou em desenvolvimento se transformasse num mundo onde os "avançados" dominariam os "atrasados"; em suma, num mundo de império. Mas, paradoxalmente, o período entre 1875 e 1914 pode ser chamado de Era dos Impérios não apenas por ter criado um novo tipo de imperialismo, mas também por um motivo muito mais antiquado. Foi provavelmente o período da história mundial moderna em que chegou ao máximo o número de governantes que se autodenominavam "imperadores", ou que eram considerados pelos diplomatas ocidentais como merecedores desse título (HOBSBAWM, 2002, p. 87-88).

Diferentemente da expansão dos impérios de tempos anteriores, como as conquistas do Império Romano, onde por meio de guerras pretendia-se impor a cultura, a religião e a forma de organização política, o Imperialismo, por outro lado, significou a introdução dos assuntos econômicos na esfera da vida política, conduzido sobretudo pelos interesses da classe burguesa, com o objetivo de alavancar o poderio econômico que os novos tempos necessitavam. Por um outro lado, foi o próprio imperialismo o responsável pela desintegração do Estado Nacional, na medida em que trazia em seu bojo o germe do totalitarismo (ARENDDT, 1989).

Para além do predomínio da economia burguesa sobre a política, o Imperialismo se alimentou do exercício da força e da disseminação de ideais racistas. De acordo com Arendt, a promoção de ideias racistas já era uma realidade cultivada por toda Europa desde o século XIX. A figura do francês Gobineau reforça a ideia de que o progresso de uma nação depende da manutenção da raça pura.

Para o Conde de Gobineau, o atraso de uma determinada nação estava intimamente vinculada a alta miscigenação². Celebrar casamentos entre raças diferentes só promoveria a fraqueza e disseminaria os defeitos dos descendentes. Apesar de ser inevitável, no entender de Gobineau, a mistura das raças seria um elemento de atraso ao processo civilizatório.

Para o Imperialismo reinante do século XIX, as teorias raciais representaram um elemento que consolidou as práticas de segregação e extermínio dos povos incivilizados e degenerados. A justificativa tinha por princípio as leis da natureza e da história, sobre as quais não havia oponente à sua altura. Se a natureza constituiu uns mais fortes dos que os outros era para que os fracos se submetessem a eles. O começo do fim se deu a partir do momento em que

² De acordo com a teoria de Gobineau, um país estaria condenado em decorrência da miscigenação. Para o autor, não haveria possibilidade de uma nação manter sua pureza racial originária e, por essa razão, todos estariam condenados. "Penso, pois, que a palavra degenerado, ao aplicar-se a um povo, deve significar e significa que este povo já não possui o valor intrínseco que antigamente possuía, porque já não circula em suas veias o mesmo sangue, gradualmente depauperado com as sucessivas misturas. Dito de outra maneira, que com o mesmo nome não conservaram a mesma raça que seus fundadores; enfim, que o homem da decadência, que chamamos degenerado, é um produto diferente do ponto de vista étnico do herói das grandes épocas. GOBINEAU, Joseph Arthur. *Ensayo sobre la desigualdad de la razas humanas*. Barcelona: Editorial Apolo, 1937. p. 39.

o homem branco se considerou naturalmente feito para dominar.

Quando a ralé europeia descobriu a “linda virtude que a pele branca podia ser na África, quando o conquistador inglês da Índia se tornou um administrador que já não acreditava na validade universal da lei mas em sua própria capacidade inata de governar e dominar, quando os matadores de dragões se transformaram em “homens brancos” de “raças superiores” ou em burocratas e espiões, jogando o Grande Jogo de infundáveis motivos ulteriores num movimento sem fim; quando os Serviços de Informações Britânicos (especialmente depois da Primeira Guerra Mundial) começaram a atrair os melhores filhos da Inglaterra, que preferiam servir a forças misteriosas no mundo inteiro a servir o bem comum de seu país, o cenário parecia estar pronto para todos os horrores possíveis (ARENDRT, 1989, p. 251-252).

As condições objetivas para o espraiamento do terror foram dadas, na medida que se realizou um corte que determinava quem deveria viver e quem não merecia viver, sob o critério da cor e da raça. A conquista de outros povos se deu a partir da premissa de que eles poderiam e deveriam ser conquistados e explorados, uma vez que eram naturalmente inferiores.

O êxito imperialista na conquista de novos territórios e subjugação de novos povos se deu graças a um casamento perfeito entre burocracia e ideais racistas. Por meio da burocracia pode-se administrar a vida nas colônias. Arendt relembra que este casamento pernicioso entre burocracia e racismo foi responsável pelo extermínio de muitas tribos. Nas palavras de Arendt (1989, p. 215):

Dessa ideia resultaram os mais terríveis massacres da história: o extermínio das tribos hotentotes pelos bôeres, as selvagens matanças de Carl Peters no Sudoeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do Congo reduzida de uns 20 milhões para 8 milhões; e, o que é pior, a adoção desses métodos de “pacificação” pela política externa europeia comum e respeitável.

Na Europa continental, por sua vez, o imperialismo assumiu uma outra conotação. Se na Europa ocidental o objetivo era a expansão e solidificação do poderio econômico, na Europa Oriental o objetivo era a solidificação política. Os países que compunham o mundo oriental não alcançaram a emancipação nacional justamente por não conseguirem o status de Estado-nação. Nesse sentido, no lembra Arendt (1989), esses países foram paulatinamente contaminados por uma ideia de nacionalismo tribal, cuja característica principal era a consciência de que esses povos deveriam se unir em torno de uma unificação étnica que levaria inevitavelmente ao espraiamento de ideais racistas.

O tribalismo, que caracterizou os movimentos de unificação na Europa Central e Continental, tem se baseado na ideia da “origem divina”, o que levou esses povos a desprezar o individualismo liberal, o ideal de humanidade e dignidade humana presentes nas revoluções ocidentais (ARENDRT, 1989).

Tribalismo e racismo encontram-se amalgamados no objetivo comum de dominação e

desprezo pelos que não pertencem ao seu povo. O desprezo pela humanidade é notável num dos trechos de Frymann afortunadamente apontado por Arendt:

Conhecemos o nosso próprio povo, suas qualidades e seus defeitos – não conhecemos a humanidade, e nos recusamos a ter alguma preocupação ou entusiasmo por ela. Onde começa e onde termina aquilo que devemos amar porque pertence à humanidade...? O camponês russo do mir [comuna], decadente e semi-animalesco, o negro da África, o mestiço do Sudoeste Africano ou os insuportáveis judeus da Galícia e da Romênia são todos membros da humanidade? [...] É possível crer na solidariedade dos povos germânicos – e não importa para nós quem estiver fora desta esfera. (FRYMANN apud ARENDT, 1989, p. 267).

O tribalismo possibilitou com que os ideais totalitários tivessem condições objetivas de se estabelecerem, uma vez que tornaram os demais povos não pertencentes a sua tribo como desprezíveis e supérfluos. A essência do tribalismo é a não aceitação do outro, enquanto diferente, e de sua condição de pertencente à humanidade. Os ideais que alimentaram as revoluções francesa e americana não foram recepcionados pelos povos da Europa Oriental. Nas palavras de Arendt (1989, p. 267):

O tribalismo e o racismo são maneiras muito realistas – se bem que muito destrutivas – de fugir a essa situação de responsabilidade comum. Seu desarraigamento metafísico, que correspondia tão bem ao desarraigamento territorial das primeiras nacionalidades que vieram a seduzir, amoldava-se igualmente bem às necessidades das massas flutuantes das cidades modernas e foi, portanto, absorvido prontamente pelo totalitarismo.

Apesar dos avanços no que tange aos direitos universais do homem, o imperialismo demonstrou o quão distante encontram-se os povos no sentido de fazer valer a máxima de que todos os homens nascem livres e iguais em direitos. No entender de Arendt (1989), a tendência para o isolamento tribal aliada à ambição do domínio das raças superiores pelas inferiores nos faz pensar os alcances dos direitos do homem num momento histórico em que tanto o ocidente quanto os povos da Europa Central e Continental se organizam em torno da expansão econômica e política e da subjugação do que eles consideram desprezíveis.

As condições objetivas que antecederam a Primeira Grande Guerra Mundial revelam o solo fecundo em que os movimentos totalitários puderam se enraizar. Veremos a seguir que o declínio do Estado-nação coincide com o fim dos direitos do homem e o estabelecimento de um clima sombrio e desalentador, até culminar na trágica experiência do desfalecimento do espaço comum da vida por meio dos campos de extermínio.

1.1 O Declínio do Estado-nação e o Fim dos Direitos do Homem

Para Arendt não foi nada fácil pensar os acontecimentos que assaltaram a Europa em 4 de agosto de 1914, graças ao caráter desagregador das nações que compunham a Europa no início do século XX. Inúmeras foram as consequências e em diversos âmbitos da vida social: a inflação galopante que desestruturou toda uma classe de pequenos proprietários, o desemprego exacerbado, as sangrentas e intermináveis guerras civis que se mantiveram acesas em todo o período denominado de “paz agitada” e as migrações em massa de diversos grupos humanos.

A condição dos refugiados que saíram de suas casas e se tornaram apátridas se tornou insustentável, na medida em que “quando perdiam seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refugio da terra” (ARENDR, 1989, p. 300). Ao se tornarem “refugio da terra” estavam mais vulneráveis às ações totalitárias de extermínio.

Em 1943 Arendt publica um texto muito impactante, intitulado *Nós, refugiados*. Arendt debruça-se sobre a sua própria condição de apátrida e de seus conterrâneos em relação a outros momentos de migrações na história. O texto inicia-se com a refutação do título de refugiados:

Em primeiro lugar, não gostamos de ser chamados “refugiados”. Chamamos uns aos outros “recém-chegados” ou “imigrantes”. Os nossos jornais são jornais para “americanos de língua alemã”; e, tanto quanto sei, não há e nunca houve qualquer clube fundado pelos perseguidos por Hitler cujo nome indicasse que os seus membros são refugiados. Um refugiado costuma ser uma pessoa obrigada a procurar refúgio devido a algum acto cometido ou por tomar alguma opinião política. Bom, é verdade que tivemos que procurar refúgio; mas não cometemos nenhum acto e a maioria de nós nunca sonhou em ter qualquer opinião política radical. O sentido do termo “refugiado” mudou conosco. Agora “refugiados” são aqueles de nós que chegaram à infelicidade de chegar a um novo país sem meios e tiveram que ser ajudados por comités de refugiados (ARENDR, 2013, p. 7).

O novo tipo de refugiado que emerge das condições desagregadoras da Grande Guerra representava muito mais do que a mudança territorial ou a busca por preservação da vida, mas a perda dos seus direitos enquanto seres humanos. Perder seu território equivalia a perder seu lugar no mundo e se colocar na condição de desamparado pela lei.

A sensação que se tem é de estar deslocado do mundo, participar de um mundo que não lhe é comum. Mesmo as coisas mais simples se tornam estranhas, como perceber que não existem jornais para alemães, mas para americanos de língua alemã. Mas, em que medida isso se tornou possível, num mundo em que se vangloriava dos resultados das revoluções liberais do século XVIII e do triunfo do século das Luzes? Não estariam os Direitos Humanos salvaguardados pela Declaração Universal do Homem pelo simples fato de serem humanos?

Arendt (1989) reconhece que a Declaração dos Direitos do Homem promulgada no fim

do século XVIII representou um marco decisivo na história, na medida em que o homem e não mais a divindade tornou-se a fonte da Lei. Por um outro lado, ao abandonar o substrato divino que sustentava a Lei, o homem deveria aprender a se mover num mundo secularizado, onde ele mesmo, e não mais os governos chancelados por Deus, teria a responsabilidade de fazer valer seus direitos. É como se os Direitos do Homem uma vez proclamados precisassem ser diuturnamente novamente proclamados.

Assim, os Direitos do Homem teriam no homem o seu próprio fim, e não necessitaria de nenhuma lei exterior para garantir que seu direito fosse respeitado. Parte-se da premissa fundamental de que os Direitos do Homem são inalienáveis, porque a própria vida humana é inalienável. É exatamente este caráter absolutamente abstrato dos Direitos Humanos que Arendt denuncia, uma vez que ele se forja a partir de um homem também abstrato. Com efeito, nos afirma Arendt:

Desde o início, surgia o paradoxo contido na declaração dos direitos humanos inalienáveis: ela se referia a um ser humano “abstrato”, que não existia em parte alguma, pois até mesmo os selvagens viviam dentro de algum tipo de ordem social. E, se uma comunidade tribal ou um grupo “atrasado” não gozava de direitos humanos, é porque obviamente não havia ainda atingido aquele estágio de civilização, o estágio da soberania popular e nacional, sendo oprimida por déspotas estrangeiros ou nativos [...] O problema desta compreensão de direitos humanos como inalienáveis não foi devidamente salvaguardado quando um contingente considerável de pessoas deixou de ter amparo do Estado. Na prática, os apátridas, na medida em que perderam seus direitos nacionais, foram também perdendo seus direitos humanos. “Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis – mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles – sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. (ARENDR, 1989, p. 325-327).

Como podemos observar, Arendt não acreditava que a construção dos direitos humanos e sua salvaguarda dependia de um substrato metafísico ou mesmo de uma compreensão de homem desarraigada da vida. Não há direitos humanos sem direito à cidadania, pois a cidadania para Arendt não é simplesmente pertencer a um lugar ou habitar uma cidade, mas é antes de tudo o direito a ter direitos. Nas palavras de Lafer (2018, p. 216):

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a “cidadania é o direito a ter direitos”, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – “o direito de pertencer a uma comunidade política” – que permite a construção de um mundo comum por meio do processo de asserção dos Direitos Humanos.

Com o advento dos regimes totalitários stalinista e nazista, os apátridas se viram numa situação de alta vulnerabilidade, na medida em que não conseguiram um lugar no mundo, um

abrigo às sombras da lei e, portanto, não alcançaram a garantia salvaguardada de seus direitos humanos. O simples fato de serem judeus ou mesmo ter nascido na classe errada já os impossibilitava de se estabelecerem no mundo. O trágico no totalitarismo é que as pessoas são condenadas não por aquilo que fizeram, mas pelo simples fato de serem e de existirem tais como são. Em outras palavras, as pessoas se tornavam inimigas do regime não por ação de seus atos, mas de sua certidão de nascimento, o já que era suficiente para serem exterminadas do mundo (DUARTE, 2000).

A situação dos apátridas desvelou uma grande ilusão do legado liberal. Para os herdeiros do iluminismo, a construção dos direitos humanos dependia de uma natureza humana metafísica, sem se darem conta de que a produção de direitos é o resultado de uma construção coletiva, de uma pluralidade humana. A essência de toda vida política é a pluralidade humana, e sobre ela se assentam os direitos que não são dádivas dos deuses ou mesmo um achado natural, mas uma construção histórica marcada por profundas contradições e superações.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 em seu artigo primeiro assim preconiza: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum”. Essa ideia de que a igualdade é um dado da natureza fundamenta-se na concepção de uma natureza humana singular, cujo mundo e tudo que nele existe derivam. Arendt (1989, p. 387), por sua vez, não compactua com essa noção de igualdade, pois a considera como resultado da organização coletiva dos homens:

Não nascemos iguais, tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. A nossa vida política baseia-se na suposição de podemos produzir igualdade através da organização, porque o homem pode agir sobre o mundo comum e mudá-lo e construí-lo juntamente com seus iguais.

Na agenda do pensamento político de Arendt, os conceitos de liberdade e igualdade são fundamentais para o seu pensamento político. Posteriormente, veremos que o caráter absolutamente novo do totalitarismo foi responsável por destruir este espaço comum, onde a espontaneidade constrói o único espaço possível em que a vida humana pode ser pensada para além da condição de satisfação imediata das necessidades biológicas da vida. Sob a égide do terror nos campos de extermínio, a vida é reduzida à mera condição de espécie, e a espontaneidade se evanesce.

1.2 Os movimentos totalitários e o fenômeno da massificação da Vida

De acordo com Arendt (1989), de um modo geral, os movimentos totalitários se

caracterizam pela fama com que seus líderes influenciam seus seguidores. O culto em torno da personalidade é uma característica marcante dos movimentos que arregimentam multidões. Tanto Stalin quanto Hitler foram capazes de seduzir milhares de pessoas com seus discursos. Por um outro lado, esses mesmos ídolos, quando perderam o poder, foram vítimas do ostracismo. Mesmo que venhamos a pensar em movimentos contemporâneos como os neonazistas e neofascistas, estes não possuem o poder de ressuscitar os efeitos que seus líderes produziam em seus seguidores no auge dos Estados Totalitários.

O caráter de impermanência que marcam os movimentos totalitários não resulta dos seus líderes, mas da própria volubilidade das massas. A permanência dos movimentos totalitários no poder depende do movimento de atração que exercem sobre a massa, uma vez que as ações de seus líderes só encontram razão de ser a partir da reação das massas.

É importante destacar que Arendt faz uma distinção entre massas e classes sociais. A primeira se organiza a partir de imensas multidões, enquanto a segunda se organiza por meio de partidos políticos com uma sistematicidade e dinâmica próprias. Para além da organização meramente numérica e volumosa, as massas se distinguem das classes sociais pelo não interesse comum. Nas palavras de Arendt (1989, p. 361):

As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao número, ou à indiferença, ou uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores.

Neutralidade, indiferença e ausência de interesse comum constituem a marca distintiva das massas. Pessoas amorfas estão mais predispostas a aderir a um discurso fictício e sedutor como dos líderes totalitários. A experiência de não se sentirem pertencentes a um mundo comum e a fria sensação de que não há um mundo comum a ser compartilhada permitiu com que muitos jovens fossem cooptados pelos interesses de domínio absoluto dos movimentos totalitários.

No entender de Arendt (1989), no âmbito da organização política, os movimentos totalitários foram bem-sucedidos, na medida em que puderam revelar que os sistemas políticos das classes sociais se erigiram a partir de duas grandes ilusões.

A primeira ilusão diz respeito a uma crença muito comum de que todas as pessoas participam ativamente na vida política e estão comprometidas com os assuntos de interesse comum, seja por meio da participação partidária ou mesmo direta nos assuntos que dizem respeito à política em geral. Contudo, não era exatamente isto que ocorria na vida prática. As

poucas ou quase nenhuma delas se importavam com os assuntos políticos e mantinham-se indiferentes e neutras.

A segunda ilusão era de que essas pessoas que compunham uma massa amorfa e indiferente não exerciam nenhuma influência sobre a vida política. Em outras palavras, subestimaram a desarticulação e a tendência silenciosa daqueles que não se interessavam por política.

Além das massas, Arendt classifica outros grupos que de algum modo contribuíram para que os movimentos totalitários pudessem se espalhar: a ralé, a elite e a burguesia.

A ralé constitui, no entender de Arendt, um subproduto, um refugio da burguesia e era composta por pessoas que tinham fracassado na vida pessoal e profissional, viviam de forma desajustada, boêmios, aventureiros e revolucionários.

A ralé é fundamentalmente um grupo no qual são representados resíduos de todas as classes. É isso que torna tão fácil confundir a ralé com o povo, o qual também compreende todas as camadas sociais. Enquanto o povo, em todas as grandes revoluções, luta por um sistema realmente representativo, a ralé brada sempre pelo “homem forte”, pelo “grande líder”. Porque a ralé odeia a sociedade da qual é excluída, e odeia o Parlamento onde não é representada (ARENDR, 1989, p. 129).

Diferentemente da ralé que buscava um lugar de evidência no campo social, a fama e prestígio, a elite, constituída por intelectuais, procurava o anonimato, e desprezavam a figura do gênio, bem como os valores sociais da burguesia. Com efeito, afirma-nos Arendt (1989, p. 382): “Os membros da elite concordaram em pagar o preço, que era a destruição da civilização, pelo prazer de ver como aqueles que dela haviam sido excluídos injustamente, no passado, agora penetravam nela à força”.

Conforme o movimento totalitário ganhava corpo, houve uma aliança temporária entre a elite e a ralé. Tal aliança baseava-se no sentimento de prazer e satisfação que a elite tinha ao ver a ralé assistir ao desfalecimento do *status quo*, a respeitabilidade e tradição da burguesia. A burguesia sempre se colocou como a guardiã das tradições do mundo ocidental, porém na vida pessoal e profissional não expressavam esta moralidade que dizia ser responsáveis.

Para Arendt (1989), o burguês buscava celebrar acordos políticos sempre em vista de seus interesses econômicos. Contudo, a filósofa faz uma distinção entre o burguês que exercia sua atividade econômica na indústria e o filisteu, que é um subproduto do burguês. Nas palavras de Arendt (1989, p. 388): “O Filisteu é o burguês isolado da sua própria classe, o indivíduo atomizado produzido pelo colapso da própria classe burguesa”.

No entender de Arendt, o filisteu é alguém que só se interesse por conservar seus bens privados e deixava-se guiar pelo modelo *paterfamilis*, sacrificando tudo em seu nome e em

nome de sua família (DUARTE, 2000). Arendt chega a identificar alguns nazistas importantes no regime que possuíam algumas destas características, entre eles Himmler e Eichmann.

O homem da massa, a quem Himmler organizou para os maiores crimes de massa jamais cometidos na história, tinha os traços do filisteu e não da ralé, e era o burguês que, em meio às ruínas do seu mundo, cuidava mais da própria segurança, estava pronto a sacrificar tudo a qualquer momento – crença, honra, dignidade (ARENDR, 1989, p. 388).

Acerca de Eichmann, funcionário exemplar, responsável pela logística de deportação de pessoas para os campos de extermínio, Arendt assim o define como sendo o tipo de homem que “quando sua ocupação o força a assassinar pessoas, ele não se vê como um assassino, porque não o fez por suas inclinações, mas por suas capacidades profissionais” (ARENDR apud DUARTE, 2000, p. 51).

A compreensão que Arendt traz de Eichmann é de alguém que não se sente culpado por seus crimes, aliás, ele sequer os reconhece como sendo crimes. Ele é um cidadão comum, um funcionário que administra muito bem a máquina burocrática de extermínio, um trabalhador que só busca o bem-estar de si e dos seus familiares. É exatamente este tipo de consciência alienada, tanto de Himmler quanto de Eichmann que caracteriza o filisteu no interior do regime totalitário.

Voltemos à noção de massa que é fundamental para entendermos os desdobramentos do movimento totalitário. É preciso estabelecer uma diferença entre as multidões que sempre existiram na história e o conceito de massa trazida por Arendt. O que define massa não é simplesmente o seu número expressivo de pessoas, mas sua natureza. De acordo com Arendt (1989), as massas se caracterizam por não possuírem vínculos nem interesses comuns entre si. São pessoas que vivem como se não pertencessem a lugar algum, como se estivessem desenraizadas. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 103):

O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvida, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las. A estranheza de tal situação assemelha-se a uma sessão espírita na qual determinado número de pessoas, reunidas em torno de uma mesa, vissem subitamente, por algum truque mágico, desaparecer a mesa entre elas, de sorte que duas pessoas sentadas em frente uma à outra já não estariam separadas, mas tampouco teriam qualquer relação entre si por meio de algo tangível.

As pessoas sob a égide ideológica das massas experimentam a solidão, o vazio e a sensação de não pertencimento, tanto em relação ao mundo exterior como em relação a si mesmos. A sensação absoluta da contingência, o fato de que de a própria existência é dispensável, nos permite compreender o clima sombrio nos tempos totalitários.

Os movimentos totalitários veem nessas pessoas presas fáceis e perfeitamente maleáveis para atender aos seus interesses de domínio total. A Alemanha, humilhada e destruída pelas consequências da Primeira Grande Guerra e que levaram as pessoas a desacreditar da própria possibilidade de sobreviverem, encontra terreno fértil para alavancar seus ideais totalitários. A juventude de Hitler fica extasiada com os discursos inflamados do Führer, que como bálsamo curava suas feridas e apontava o caminho, porém unidimensional, de reconstrução.

No caso da Rússia, o que vemos foi a destruição do tecido social e das classes, incluídos os soviets, as classes proprietárias, tanto nos campos como nas cidades, bem como a classe trabalhadora. Na coletânea de escritos intitulada *Arendt: pensar sem corrimão*, Kohn (2021, p. 196-197) esclarece dúvidas sobre o modo como ela mesma viu a Revolução Russa e seus desdobramentos:

Sempre estive convencida de que o ponto de inflexão da Revolução Russa foi a rebelião de Kronstadt e o concomitante esmagamento dos *soviets* pelo partido bolchevique. Foi o momento em que a metáfora muito mal empregada da revolução devorando seus próprios filhos se tornou realidade. As novas instituições de liberdade nascidas da revolução foram destruídas, e sobre suas ruínas se ergue a ditadura de partido único. O que se seguiu foi o estabelecimento do governo totalitário de Stálin, algo que não pertence mais à história da própria revolução.

Às sombras de um suposto desenvolvimento econômico proposto pelos Plano Quinquenal, a União Soviética tornou-se massificada. Nas palavras de Arendt (1989, p. 346):

Além disso, as medidas tomadas por Stálin como introdução do Primeiro Plano Quinquenal, de 1928, quando o seu controle do partido era quase completo, demonstram que a transformação das classes em massas e a concomitante eliminação da solidariedade grupal são condições *sine qua non* do domínio total.

O que distingue o totalitarismo das ditaduras anteriores é o seu caráter absolutamente inédito. Nesse sentido, o totalitarismo visa a eliminação de toda e qualquer resistência feita pela oposição, além de dominar por completo o tecido social e a vida privada das pessoas. O domínio total se expressa na impossibilidade de pensar a vida humana fora dos interesses do regime.

Diferentemente das ditaduras em que a criação de leis e decretos se tornava a tônica do governo, mesmo pensando em governos tirânicos, mesmo assim não se podia prescindir das leis, nos regimes totalitários, pelo contrário, não há respeito pelas leis instituídas, mesmo que estas não venham a ser revogadas (DUARTE, 2000).

O que move os líderes totalitários são as leis da história e da natureza que lhes permitem pensar o impensável. A supressão de toda e qualquer forma de espontaneidade se difere muito do cerceamento da liberdade nos regimes ditatórias, uma vez que nestes, mesmo não sendo

possível a liberdade de reunião política ou religiosa, não lhes é tirada a possibilidade de se reinventarem como de fato aconteceu em muitos países sob a égide ditatorial. No nazismo e stalinismo a cooptação é total e a possibilidade de empreender algo novo é eliminada sumariamente.

1.3 Propaganda e terror como engrenagens do regime nazista

“Somente a ralé e a elite podem ser atraídas pelo ímpeto do totalitarismo; as massas devem ser conquistadas” (ARENDDT, 1989, p. 390). Com essa constatação, Arendt inicia sua reflexão acerca do papel da propaganda nos movimentos totalitários e sua imensa contribuição para o estabelecimento do terror. A propaganda totalitária assume contornos bem específicos, na medida em que se propõe transformar a mentira em verdade. Não se trata apenas de enganar espalhando notícias falsas, mas de transformar o falso em uma verdade. Para isso, os líderes totalitários se colocam numa posição de intérpretes da história, adivinhos que predizem um futuro ficcional que, por meio da propaganda, insiste em transmitir às massas como sendo inevitável.

A função primordial da propaganda aliada ao terror é confirmar as predições ideológicas acerca da vida e da história. Contudo, vale destacar que a propaganda é um meio pelo qual os movimentos totalitários desenvolveram suas ideologias, enquanto o terror continua mesmo após a conquista do poder, mesmo porque o terror constitui a essência dos regimes totalitários.

Nesse sentido, todo sofrimento humano ou mesmo perseguições em decorrência do racismo ideológico encontra abrigo na fala dos líderes totalitários, que nada mais fizeram do que prever que o curso da história se daria tal como está sendo apresentado. Por essa razão é fundamental questionarmos acerca do êxito das propagandas nos movimentos totalitários.

As propagandas totalitárias aliadas ao terror só se tornaram possíveis porque encontraram um tecido social profundamente fragmentado, onde a fragilidade dos laços entre as pessoas e o sentido de partilha de um mundo comum inexistia. Arendt (1989) recorda que o nazismo não empreendeu atentados a personalidades importantes na Alemanha, mas que matou pequenos funcionários socialistas ou mesmo integrantes de partidos de oposição para provocar um contínuo estado de terror. Nas palavras de Arendt (1989, p. 393):

Para a população em geral, tornava-se claro que o poder dos nazistas era maior que o das autoridades, e que era mais seguro pertencer a uma organização paramilitar nazista do que ser um republicano leal. Essa impressão foi grandemente reforçada pelo uso específico que os nazistas fizeram dos seus crimes políticos. Sempre os confessavam publicamente, nunca se desculpavam por “excessos dos escalões inferiores – essas justificativas eram

usadas apenas pelos simpatizantes do nazismo.

A propaganda comunista, por outro lado, ameaçava as pessoas, caso não aderissem ao regime, de “perder o trem da história, de se atrasarem irremediavelmente em relação ao tempo, de esbanjarem as suas vidas inutilmente[...]” (ARENDDT, 1989, p. 394).

A propaganda no contexto totalitário do stalinismo e do nazismo teve o condão de aperfeiçoar o cientificismo ideológico, na medida em que firmou suas bases nas leis da história e da natureza. Um bom exemplo de tudo isso é a disseminação ideológica do racismo e do antissemitismo pelos movimentos totalitários. Os judeus são responsáveis por manipular a história desde o instante em que saíram da terra prometida até o momento presente em que insistem em se estabelecer. Do mesmo modo, o racismo deve ser compreendido como sendo uma eterna e natural luta racial entre os povos.

A propaganda totalitária é ideológica porque procura oferecer um sistema explicativo para os acontecimentos do mundo, sem, contudo, revelar suas reais causas. Desse modo, o racismo científico que postulou a existência de raças superiores que deveriam subjugar as raças inferiores se espalhou de maneira exitosa num terreno em que as massas não se importavam em pensar. Esse mesmo raciocínio é válido quando Stálin, perante o Comitê Central do Partido Comunista em 1930, “ao descrever os seus dissidentes no partido como representantes de “classes agonizantes”, abriu o caminho para a sua eliminação física” (ARENDDT, 1989, p. 398). Se são “classes agonizantes” nada mais natural do que eliminá-las.

O que se nota na análise de Arendt acerca da propaganda totalitária é que há o uso do raciocínio lógico-dedutivo que por si só tem um alto poder de convencimento. O uso ideológico deste tipo de raciocínio quando entendido em si mesmo, isolado das relações entre os homens tem o poder de tornar inerte o campo da ação. Se há argumentos bem construídos, por qual razão haveríamos de refutá-los? É somente na esfera política em que decorre a ação que o discurso pode ser reavaliado constantemente. Isolados em si mesmo, os homens não podem sequer pensar³.

Aqui torna-se interessante, na esteira de Arendt, distinguir isolamento e desolação. Ao

³ De acordo com Lucio Coco, estudioso italiano de espiritualidade e literatura cristã grega e antiga, em artigo publicado em L'Osservatore Romano, 18-08-2020, ao interpretar os conceitos de solitude e solidão em Arendt, ele firma: Na solitude, eu mantenho um “diálogo pensante [*thinking dialogue*]” comigo mesmo, no qual eu nunca perco de vista os meus semelhantes e o mundo, que permanecem sempre presentes no eu com o qual eu conduzo o diálogo. Na *loneliness*, essa referência ao mundo se perde, e o ser humano se encontra na incapacidade de fazer companhia a si mesmo no colóquio íntimo que mantém entre si e consigo. É precisamente esse tipo de solidão boa, que leva **Cato**, no “**De re publica**”, de Cícero, a dizer (a citação também é de Arendt) que “nunca estava menos sozinho do que quando estava sozinho” [*numquam minus solum esse quam cum solus esse*]. Tradução de Moisés Sbardelotto. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/602006-os-tres-rostos-da-solidao-a-reflexao-de-hannah-arendt-a-luz-do-recente-confinamento>. Acesso em: 20 ago. 2023.

interpretar Arendt, Duarte (2000) afirma que o mero isolamento significa que o indivíduo se encontra recolhido em si mesmo e que mesmo nesta condição ele ainda mantém algum grau de relação com os outros. A desolação, por outro lado, implica na desconexão com a realidade e com os outros, é a perda de um mundo comum o que equivale a ter a sensação de que está plenamente sozinho, abandonado pelos outros e por si mesmo. Entre desolação (*loneliness*) e solidão (*solitude*) há uma diferença muito importante. Na solidão, o indivíduo mantém um diálogo vivo e operante consigo mesmo, o que é próprio da atividade do pensamento.

Para pensar é preciso me ausentar do mundo e me entreter comigo mesmo, num solilóquio que me faz descobrir quem eu sou no mundo. A desolação é a perda desse meu eu comigo mesmo e a perda com os outros. Veremos posteriormente que somente nos campos de extermínio o homem poderá ser entregue à desolação, a perda de seu próprio eu e a conexão com o mundo. A noção de que eu me constituo a partir do modo como eu apreendo o outro, nos campos de extermínio, é uma realidade impossível de acontecer, pois a vida foi inteiramente desnudada. Por fim, Arendt (1989, p. 527), em poucas palavras, diferencia isolamento de solidão: “Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo”.

Se a propaganda totalitária tem o poder de transformar as mentiras em verdades, de estabelecer um mundo de ficção em relação ao mundo factual, isso se deve à apreensão das pessoas atomizadas. A construção do real sempre foi um problema filosófico de primeira grandeza. Desde os pré-socráticos, passando por Platão e Aristóteles se pensou como é possível a apreender a realidade. Seria o real uma construção meramente mental, ou seja, representacional, uma contemplação de formas puras e perfeitas ou seria o resultado de nossa interação perceptível com as coisas do mundo, percepção esta compartilhada intersubjetivamente?

Para Arendt a experiência que temos com a realidade depende do modo como compartilhamos com os outros homens nossas apreensões sensoriais. Sem a partilha intersubjetiva de nossas percepções estaríamos fadados a reduzir nossos pensamentos à lógica dedutiva. O critério que nos permite definir o sonho da realidade, ou seja, a ficção do dado factual é a construção de um senso comum, que nos garante objetividade às nossas apreensões do mundo. A experiência totalitária privou os indivíduos desta interação e partilha intersubjetiva do mundo, de modo que se tornou comprometido o julgamento acerca da realidade dos acontecimentos.

No mundo moderno, Descartes inaugurou a certeza, partindo do *cogito*, porém não se reduzindo a ele, sendo necessário com que toda realidade, incluindo a matemática, fosse

chancelada por Deus, uma vez superada a ideia do Deus enganador, é o próprio Deus que faz com que a realidade subjetiva se torne objetiva e, com isso, garanta a certeza do mundo.

Ainda numa perspectiva representacional como a de Descartes, o *cogito* se entretém consigo mesmo e com a ideia clara e distinta da existência de Deus na elaboração da certeza do mundo. Num mundo totalitário, esse colóquio consigo mesmo e até com Deus se desfaz, pois os homens se encontram desprovidos até mesmo de seu próprio eu e de sua capacidade de pensar, são meros autômatos, ou seja, massa atomizada.

A certeza do caráter factual do mundo só é possível numa relação compartilhada com os outros, onde o eu se entrelaça com o outro. A fé a respeito das coisas que somos capazes de ver e sua independência não resulta apenas de uma atividade solipsista da mente do sujeito cognoscente, mas da constatação de que aquilo que vemos também os outros veem. Nas palavras de Arendt (2002, p. 37): “Sem esse reconhecimento tácito dos outros não seríamos capazes nem mesmo de ter fé no modo pelo qual aparecemos para nós mesmos”.

Para além do campo epistemológico, a construção do mundo político como uma realidade que abarca necessariamente a pluralidade humana, depende, como nos recorda Arendt, de uma pluralidade de perspectivas, não permitindo um olhar unidimensional. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 107):

[...] embora o mundo comum seja o local de reunião de todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes posições, e, assim como se dá com dois objetos, o lugar de um não pode coincidir com o de outro. A importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É esse o significado da vida pública, em comparação com a qual até a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas.

Com o advento do totalitarismo no poder e o estabelecimento do domínio total perdem-se os elementos fundamentais na construção de um mundo em comum: a intersubjetividade e o senso comum. Ao reduzir a vida humana à condição meramente biológica, os regimes totalitários suprimiram as condições de produção e fé na realidade. Imersos numa realidade amorfa e sombria, os indivíduos não eram capazes sequer de definir a própria realidade.

1.4 A ruptura totalitária: do terror à dominação total

Após a Primeira Grande Guerra Mundial, ainda sob a República de Weimar, o clima reinante era de profunda instabilidade política e social, aliada a uma visão pessimista acerca do futuro. O movimento totalitário aproveitando da crise instaurada pelo colapso do sistema de

classes, onde a participação política praticamente inexistia e a vida gravitava em torno de interesses meramente econômicos, usou da propaganda ideológica e do terror como meios para acirrar o processo de massificação e atomização da vida. Tanto o sistema stalinista quanto nazista aproveitaram de pessoas apáticas e indiferentes, que nunca tiveram participação efetiva em partidos políticos e desprezavam a vida pública, para impor suas ideologias.

A ideologia do sistema totalitário se manifestava por meio do controle total e a destruição dos valores que embasaram a tradição política, social, jurídica e moral da civilização ocidental. A pretensão do sistema totalitário era estabelecer uma ruptura com a tradição, de modo que o passado já não fosse capaz de iluminar o futuro.

Em *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*, Arendt (2021) narra a experiência nos campos de extermínio como a forma emblemática de ruptura, onde o impossível torna-se possível, onde as categorias da tradição não alcançam a compreensão necessária para explicar as razões de tamanha crueldade. Denominadas como “fábricas da morte”, Arendt impacta com sua descrição de como a vida era percebida nos campos de extermínio.

[...] onde eles morrem juntos, os jovens e os velhos, os fracos e os fortes, os doentes e os saudáveis; não como povo, não como homens e mulheres, crianças e adultos, meninos e meninas, não como bons ou maus, belos e feios – mas reduzidos ao denominador comum do mais baixo nível da vida orgânica em si mesma, mergulhados no abismo mais escuro e profundo da igualdade primitiva, como gado, como matéria, como coisas sem corpo nem alma, sem nem mesmo uma fisionomia sobre a qual a morte pudesse imprimir seu selo (ARENDR, 2021 apud DUARTE, 2000, p. 61).

O que melhor exprime a ruptura totalitária é a asserção segundo a qual “tudo é possível”. Há inúmeras implicações a partir desta constatação, contudo, a que mais nos chama a atenção encontra-se circunscrita no plano moral, onde a própria noção de culpa e inocência deixou de estar associada ao resultado da conduta humana. Nas câmaras de gás desaparece qualquer explicação racional para tamanho tormento e a linha divisória entre vítima e algoz se desfaz.

Evidentemente que Arendt não está com isso isentando os algozes da culpa, mas tentando compreender como a tese da responsabilidade universal provocou a impossibilidade de se individualizar os atos. Em uma de suas correspondências a Karl Jaspers, datada de 17 de agosto de 1946, Arendt partilha com seu antigo orientador e amigo sua angústia em constatar que os crimes promovidos pelos nazistas ultrapassaram os limites da lei, na medida em que não se era possível tipificá-los dentro do código penal e, conseqüentemente, não era passível de pena. Culpa e inocência, categorias essenciais do direito, inexistem na esfera do terror totalitário, uma vez que “a culpa está para além do crime e uma inocência que está para além

da bondade e da virtude” (ARENDR, 2021, p. 69 apud DUARTE, 2000, p. 62).

No interior do sistema totalitário não é o poder em si que move as engrenagens, mas a crença de que se era possível construir um mundo cuja ficção fosse o motor das ações, amplificada em torno da figura do líder que espriava o terror por meio da polícia secreta. Arendt (1989) procurava compreender como a polícia secreta, servindo aos interesses do sistema totalitário, forjou a imagem do “inimigo objetivo”, que no seu entender não representa um inimigo real, uma pessoa que confabula contra o regime, mas um “portador de tendências”, assim como uma pessoa que é portadora de uma doença.

Na prática, o governante totalitário age como alguém que persistentemente insulta outra pessoa até que todo mundo saiba que ela é sua inimiga, a fim de que possa – com certa plausibilidade – matá-la em autodefesa. É, sem dúvida, um método meio grosseiro, mas funciona, como o sabe quem quer que tenha visto como certos carreiristas bem-sucedidos eliminam os concorrentes (ARENDR, 1989, p. 474).

A categoria de inimigo objetivo aparece tanto no regime totalitário nazista quanto stalinista. Hitler antevendo o fim dos judeus planejou a perseguição dos poloneses, como também de certas categorias de alemães. Os bolchevistas também empreenderam esforços no sentido de eliminar não somente os descendentes das antigas classes governamentais, mas também os *kulaks*, depois os russos de origem polonesa, os tártaros e os alemães do Volga (ARENDR, 1989).

O grande dever da polícia secreta não era simplesmente investigar crimes cometidos por esses inimigos objetivos, mas colocar-se à disposição do líder para perseguir esses grupos e eliminá-los. Chegou-se ao absurdo, segundo Arendt, do governo, através da polícia secreta, corroborar suas ações a partir do seguinte princípio: “[...] todo crime que o governo possa conceber como viável deve ser punido, tenha sido cometido ou não”. Desse modo, cria-se um estado de terror permanente, onde a polícia secreta, de posse de informações confidenciais, as interpretava conforme seu arbítrio, punindo mesmo quem nunca cometeu crime algum. Com efeito, nos afirma Arendt (1989, p. 484):

A mudança do conceito de crime e de criminosos determina os métodos da polícia secreta totalitária. Os criminosos são punidos, os indesejáveis desaparecem da face da terra; o único vestígio que resta deles é a memória daqueles que os conheceram e amaram, e uma das tarefas mais difíceis da polícia secreta é fazer com que esses vestígios desapareçam juntamente com o condenado.

Como podemos observar, a polícia secreta assume no interior do regime totalitário a

certeza da aplicação da lei, na medida em que ela mesma encarna a lei⁴. Contudo, não se trata aqui de compreender a lei a partir de sua produção positiva, como resultado do contrato social que impõe o fim do estado de guerra de todos contra todos, pelo contrário, trata-se da lei entendida sob a perspectiva da História e da Natureza.

Ao compreender às leis a partir da História e da Natureza, o regime totalitário está subvertendo a própria compreensão do que venha a ser o culpado. Pela tradição, culpado é todo aquele que infringe ou usurpa da lei e, por esta razão, deve pagar uma pena, com o intuito de se restabelecer a ordem social abalada com a transgressão da lei.

Sob a ótica do regime totalitário, culpado é todo aquele que de alguma forma se interpõe no processo natural ou histórico, ou seja, alguém que se constitui como inadequado ao próprio processo natural ou histórico e, portanto, deve ser eliminado. Assim, cria-se um clima no qual os que executam não fazem nada além de seguir o fluxo natural da história e os executados são eliminados, porque assim, segundo a lógica do terror, é que deveria ser.

Diferentemente dos regimes ditatoriais em que se usa do terror como forma de imposição do poder, nos regimes totalitários, o terror é a própria essência, na medida em que ele põe em movimento a lei da Natureza e da História. Com isso, o terror inaugura o momento na história humana em que a liberdade, entendida como inventividade humana, pluralidade e capacidade de criar um mundo em comum, se tornam inteiramente aniquiladas.

Para que a crença fundamental do totalitarismo, a saber, de que “tudo é possível”, se tornasse uma realidade de fato, foram criados os campos de concentração e de extermínio. O surgimento dessas “máquinas da morte” não poderia ser comparadas às experiências feitas com seres humanos, embora muitas delas foram realizadas nos campos.

Arendt se propõe a pensar como foi possível numa sociedade tão arraigada à cultura e ao progresso científico produzir espaços destinados à aniquilação da vida humana. Em primeiro lugar é preciso, na esteira de Arendt, que compreendamos que os campos não tinham apenas o objetivo de exterminar pessoas e submetê-las à degradação, mas também, sob condições absolutamente controláveis do ponto de vista científico, retirar-lhes a espontaneidade, transformando-as em seres meramente biológicos, como os cães de Pavlov, que eram treinados a comer, quando soasse o sino, mesmo que não tivessem fome alguma (ARENDR, 1989).

⁴ Em especial, a Gestapo tinha o poder de enviar pessoas diretamente para os campos de concentração. Isto era chamado de "custódia protetora" (*Schutzhaft*). Tal ação permitia à Gestapo contornar o sistema judicial. Aqueles que estavam sob custódia protetora não podiam consultar um advogado, apelar da sentença ou defender-se perante um juiz. Em alguns casos, a Gestapo usava a custódia protetora como forma de anular decisões judiciais, e assim geralmente o faziam quando consideravam uma sentença judicial muito branda. Disponível em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/gestapo>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Em nenhuma outra condição de vida a espontaneidade poderia ser retirada do ser humano, mesmo diante das prisões ou confinamento. O que diferencia os campos das simples prisões é que neles os seres humanos são abandonados ao isolamento que os desvincula dos demais seres e de si mesmos.

As experiências vividas nos campos são tão absurdas que mesmos os sobreviventes têm dificuldades para narrar o que lhes aconteceu, tamanha é a dificuldade em se distinguir o sonho da realidade⁵.

Essa dúvida em relação a si mesmo e à realidade de suas próprias experiências apenas demonstra aquilo que os nazistas sempre souberam: que, para os que se dispõem a cometer crimes, convém organizá-los da maneira mais vasta e mais inverossímil. Não apenas porque isso torna inadequada e absurda qualquer punição prevista em lei, mas porque a própria imensidade dos crimes garante que os assassinos, que proclamam a sua inocência com toda sorte de mentiras, sejam mais facilmente acreditados do que as vítimas que dizem a verdade (ARENDDT, 1989, p. 490).

Para Arendt (1989), a construção do domínio totalitário passa por diversos estágios intermediários. Inicialmente o objetivo era, através do terror, abater o inimigo e impedir com que qualquer força de oposição se estabelecesse. Num segundo momento, quando o inimigo já se encontra neutralizado, o terror se tornou absoluto e deixa de ser um meio e torna um fim em si mesmo. Ao se tornar um fim em si mesmo, o terror alcança níveis inimagináveis, a ponto de não conseguirmos sequer classificar como criminoso o ato que eles mesmos não consideram como sendo um ato criminoso.

De acordo com Arendt (1989), a vida nos campos nazistas e bolchevistas assumiam conotações diferentes. Nos campos nazistas havia diferentes grupos de pessoas que nem sequer se comunicavam entre si. Judeus, poloneses, ucranianos e russos eram tratados de forma diferenciada, por exemplo, os judeus estavam destinados ao extermínio quase que imediato ou devidamente planejado para um futuro próximo, ao passo que poloneses, ucranianos e russos não tinham ainda uma definição imediata a cerca dos seus destinos.

Na Rússia, os campos abrigavam três grandes grupos: primeiro os que foram condenados ao trabalho forçado, cuja liberdade era tida como relativa; o segundo grupo destinava-se também ao trabalho forçado, porém as condições de vida eram extremamente desumanas e o índice de mortalidade era imenso; por fim, o terceiro grupo era destinado aos campos de aniquilação, onde os prisioneiros são entregues à inanição, morriam de fome e de

⁵ É impressionante o relato do sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz, o brasileiro Andor Stern: "Uma mesma bacia de noite é penico e de dia é o prato em que você come. E você come como cachorro. Não tem garfo, faca, colher". Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790313>. Acesso em: 20 ago. 2023.

sede.

Assim, “O verdadeiro horror dos campos de concentração e de extermínio reside no fato de que os internos, mesmo que consigam manter-se vivos, estão mais isolados do mundo dos vivos do que se tivessem morrido, porque o horror compele ao esquecimento” (ARENDR, 1989, p. 493).

Seguindo os passos de Arendt, podemos dizer que a vida nos campos é inimaginável, porque está para além da realidade da vida e da morte. Mesmo as narrativas dos sobreviventes não eram críveis até por eles mesmos, uma vez que ao voltarem para o mundo dos vivos não sabiam distinguir se o que viveram era de fato realidade ou um pesadelo.

Arendt (1989) nos chama a atenção para o fato de que a vida nos campos não pode ser comparada a vida dos escravos. A escravidão sempre fez parte da história humana e após uma guerra o vencedor adquiria para si o direito de subjugar o vencido e torná-lo seu escravo. No entanto, os escravos possuíam um senhor e eram vistos como instrumento de trabalho, inclusive agregavam um valor de troca, um preço ao qual se poderia comercializar. Os presos dos campos de concentração e extermínio nazista e bolchevista não possuem valor nenhum, ninguém sabia de suas existências, pois era vidas supérfluas.

Para além de todo o horror envolvendo vidas humanas, os campos constituíam um contrassenso econômico. Como é possível em tempos de tamanha escassez, como nos tempos da Guerra, erigir suntuosos e custosos campos com a finalidade de degradar a vida? Qual seu caráter utilitário em termos econômicos?⁶

A incredibilidade dos horrores é intimamente ligada à inutilidade econômica. Os nazistas levaram essa inutilidade ao ponto da franca antiutilidade quando, em meio a guerra e a despeito da escassez de material rolante e de construções, edificaram enormes e dispendiosas fábricas de extermínio e transportaram milhões de pessoas de um lado para o outro. Aos olhos do mundo estritamente utilitário, a evidente contradição entre esses atos e a conveniência militar dava a todo o sistema a aparência de louca irrealidade (ARENDR, 1989, p. 495).

Para Arendt (1989) um observador externo só poderia compreender um campo de concentração a partir de metáforas que espalhem uma realidade extramundana, para além da vida. Três seriam as imagens possíveis acerca dos campos: o limbo, o purgatório e o inferno.

A primeira imagem compara os campos ao limbo, cuja finalidade não era de fazer mal às pessoas, mas de afastar da vida social os indesejáveis, tais como os apátridas, os refugiados,

⁶ De acordo com a historiadora Deborah Lipstadt, da Emory University, dos Estados Unidos, não são poucos os que negam o holocausto. "Eles afirmam que os nazistas não assassinaram seis milhões de judeus, que a noção de que havia câmaras de gás para matar em massa é um mito, e que qualquer morte de judeus ocorrida sob o domínio nazista foi resultado da guerra e não de uma perseguição sistemática e assassinato em massa organizado pelo Estado". Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-44897985>. Acesso em: 20 ago. 2023.

os marginais, os desempregados. Nos anos recentes, sob o governo Trump, protagonizaram no cenário internacional as celas de detenção dos refugiados que tentavam entrar de forma clandestina nos EUA.

O saldo de mortes até o ano de 2019 nestes centros de detenção chegou a 26 pessoas. Não havia assistência médica adequada e muitos imigrantes com distúrbios mentais foram confinados em solitárias, sendo que um deles veio a cometer suicídio dentro da própria cela. Há mortes também envolvendo crianças detidas. Um triste exemplo do descaso com a vida foi a morte de um bebê de apenas 21 meses de vida. O bebê foi confinado em uma cela com mais de 30 pessoas e dormiu no chão. A criança começou a apresentar sintomas respiratórios, contudo, foi inadequadamente atendida, vindo a ser prescrito Vick VapoRub. Após piora do quadro clínico o bebê veio a falecer. De dezembro de 2018 a maio de 2019 houve outras mortes envolvendo crianças e adolescentes: uma criança de dois anos passou semanas no hospital diagnosticada com pneumonia, mas não resistiu; um jovem de 16 anos faleceu por complicações causadas por uma infecção no lobo frontal; outras crianças por volta de 8 anos de idade também morreram por conta de infecções⁷.

A segunda imagem compara os campos ao purgatório que é representado pelos campos da União Soviética. Nesses campos, segundo Arendt, vive-se o abandono aliado ao trabalho forçado e desordenado.

A terceira imagem compara os campos ao inferno que é representado pelos campos nazistas, onde a vida era organizada de tal modo que lhe era insuportável viver, haja vista os inenarráveis tormentos.

Arendt (1989) destaca que entre as três imagens há uma semelhança: os que vivem nos campos eram considerados como massas humanas e eram tratados como se não existissem, como se ninguém se importasse com elas, como se já estivessem mortas. O que torna os campos uma realidade insuportável é o fato de que, apesar da realidade factual existir, não era possível estabelecer com ela um nexos causal entre consequência e realidade, pois o que se vivia era um mundo balizado pela ficção.

Diante de um cenário insólito produzido pelo regime totalitário, talvez pudéssemos nos questionar: e os direitos do homem, onde estavam quando tudo isso ocorreu? Como uma sociedade dedicada às artes, a poesia e a filosofia, que gerou inúmeros gênios permitiu algo desta natureza? Arendt (1989, p. 498) considera primordial entendermos que a construção de “fábricas da morte” começou com “a preparação histórica e politicamente inteligível, de

⁷ A reportagem completa encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/os-campos-de-detencao-da-era-trump/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

cadáveres vivos”.

O colapso das classes sociais, a emergência de inúmeros apátridas da guerra, o alto índice de desempregos e uma visão desalentadora do futuro contribuíram para que ideologias totalitárias florescessem. Contudo, do ponto de vista político, os direitos humanos solenemente proclamados não tiveram o poder de conter o terror, mesmo porque nunca foram politicamente garantidos.

À proporção em que o regime totalitário foi se disseminando, alguns passos foram dados no sentido de estabelecer o domínio total. Esses passos são compreendidos por Arendt como matanças, aniquilações em diversas esferas da vida, até chegar ao domínio e subjugação plena da vida.

Para o regime totalitário, o primeiro passo em direção do domínio total era matar a pessoa jurídica do homem. A medida em que determinados grupos humanos foram deixados à margem da lei e os países que receberam os refugiados não lhes garantiram proteção, ou mesmo os consideraram como fora-da-lei, a pessoa jurídica do homem foi sendo morta. Nos campos de concentração foram enviados criminosos logo após eles terem cumprido suas penas e estarem em plena posse de seus direitos civis. O objetivo era demonstrar para a sociedade que os campos serviam como medida preventiva de novos crimes. Com o objetivo de tornar o ambiente social cada vez mais inóspito, os criminosos eram misturados a outras categorias de presos.

Além de criminosos e presos políticos, os campos de concentração começaram a receber uma terceira categoria de pessoas: os absolutamente inocentes, ou seja, os que nada fizeram que justificasse sua presença nos campos. Não tinham nenhuma ligação com o crime ou mesmo com embates de ordem política. Eram judeus, no caso dos campos nazistas e na Rússia eram pessoas comuns, que na verdade foram escolhidas arbitrariamente pelas forças do regime como sendo inadequadas.

Uma das características dos campos era a classificação dos presos para fins específicos. Os grupos se classificavam em criminosos, políticos, pessoas consideradas antissociais, infratores religiosos e judeus, cada um recebendo uma insígnia própria. Para Arendt (1989), o grotesco em toda essa classificação era que os recém-chegados aos campos se identificavam com a categoria em que lhes era imposta, agarrando-se a elas como o último resquício de sua pessoa jurídica. Nas palavras de Arendt:

Não é de se admirar que, em 1933, um comunista saísse dos campos mais comunista que antes, um judeu mais judeu e, na França, a esposa de um

legionário mais convencida do valor da Legião Estrangeira, como se as categorias a que pertenciam lhes acenassem com o último vislumbre de tratamento previsível, como se representasse uma identidade jurídica derradeira e, portanto, fundamental (ARENDDT, 1989, p. 501).

Uma das maiores dificuldades que o regime totalitário enfrentou na tentativa de suprimir a pessoa jurídica nos campos é o livre consentimento e a livre oposição. Não obstante, o sistema encontrou uma forma de contornar essas faculdades genuinamente humanas, por meio da prisão arbitrária de pessoas, em que inocentes são conduzidos aos campos sem mesmo saber por que deveriam ser nele confinados. Ao se perceber encerrada nos campos, a pessoa inocente toma consciência de que seu livre consentimento se tornou ineficaz para livrá-la daquela situação. Do mesmo modo, por meio da tortura, os presos tomam consciência de que não se poderiam estabelecer livre oposição, na medida em que seu corpo encontrasse inteiramente subjugado pelo regime.

O segundo passo para o domínio total era matar a pessoa moral do homem. Pela primeira vez na história, segundo Arendt, foi negado aos presos dos campos a possibilidade de serem considerados mártires. Todo martírio implica na aceitação plena e consciente da morte, além do próprio testemunho da morte. Ora, nos campos de concentração a vida estava entregue ao arbítrio do algoz. Ninguém sabia quando seria a morte e não havia ninguém para testemunhá-la. Arendt nos recorda que mesmo em situações obscuras da história humana, sempre foi concedido ao inimigo, após sua morte, o direito de ser lembrado. “Até mesmo Aquiles providenciou os funerais de Heitor. [...] Os campos de concentração, tornando anônima a própria morte e tornando impossível saber se um prisioneiro está vivo ou morto” (ARENDDT, 1989 p. 503). Isso significa que a própria morte, entendida como o momento em que a vida encontra seu sentido e, portanto, deve ser lembrada para gerações posteriores, é negada aos que vivem nos campos.

No plano da consciência valorativa, em condições não-totalitárias, o homem pode decidir morrer como vítima do que ser cúmplice do sistema que mata pessoas. Nos campos, até mesmo a capacidade de julgar a partir de categorias do bem e do mal foram suprimidas, na medida em que não se decide sobre o melhor ou o pior, mas entre matar e matar, o que contrapõe aos valores morais do cristianismo, segundo o qual não se deve nunca matar. Nesse contexto, não havia mais separação entre assassinos e vítimas, mas todos eram cooptados pela morte, uma vez a própria consciência moral havia se esvanecido.

O terceiro e último passo em direção ao domínio total diz respeito à morte da singularidade humana, sua espontaneidade, enfim, o que o diferencia dos demais seres humanos. Os agentes do regime usaram de diversas estratégias para chegar a este último grau

de dominação. Inicialmente os prisioneiros são transportados em trens que mais pareciam vagões de gado, tamanho era o espaço compactado. Ao chegarem nos campos, seus documentos e pertences pessoais eram retirados e seus cabelos raspados, além de usarem todos a mesma roupa. As torturas eram constantes e necessárias para domesticar os corpos e impor-lhes dor necessária ao desfazimento de sua condição humana. Para Arendt (1989), a única coisa capaz de explicar, racionalmente, a aplicação sistemática da tortura era o ressentimento que seus torturadores nutriam por aqueles a quem eles consideravam melhores intelectual e fisicamente que eles, ou que estivessem em classes sociais melhores.

Os efeitos da morte da individualidade e da espontaneidade dos seres humanos nos campos podem ser percebidos por meio de um comportamento previsível, tal como os cães de Pavlov, sempre respondendo aos estímulos de forma programada, mesmo que estivessem a caminho da morte. Com efeito nos afirma Rousset (1947, p. 525 apud ARENDT, 1989, p. 507):

Nada é mais terrível que essas procissões de seres humanos que vão para a morte como fantoches. Quem vê isso, diz consigo mesmo ‘Para que tenham ficado subjugado desse modo, que poder deve estar oculto nas mãos dos dirigentes’, e vira as costas, cheio de impotente amargura, mas derrotado.

Esse tipo de ser humano que nasce nos campos de concentração não existe em nenhum outro lugar do mundo não-totalitário, porque não há, fora dos campos, condições para que ele apareça. Os campos constituem a condição *sine qua non* para o domínio total tanto nazista quanto bolchevista, pois os campos constituem, segundo Arendt, verdadeiros “laboratórios onde a mudança da natureza humana foi testada” (ARENDT, 1989, p. 568).

Ao se referir aos campos como laboratórios, Arendt está refletindo acerca do processo em que a vida é desumanizada, entregue a si mesma, e o problema filosófico por excelência, a saber, a natureza humana invariável, encontra sua ruptura, na medida em que desaparece. Quem é homem sob as condições do domínio total? Onde estão sua cidadania e inventividade? Para além das condições factuais degradantes, Arendt desencadeia uma discussão no plano político muito significativa, pois diz respeito à construção de um mundo comum, cujos construtores são os homens que vivem entre si.

Diferentemente dos regimes ditatoriais, cujo objetivo é se orgulhar de subjugar o inimigo, de tê-lo em suas mãos, o regime totalitário se orgulhou de tornar os seus inimigos supérfluos quando ele se torna um espécime animal. O conceito de superfluidade trazido por Arendt nos revela que os campos de concentração e extermínio fizeram proliferar a crença na inutilidade da vida humana.

O campos de extermínio revelaram de forma assustadora que essa tentativa de tornar os homens supérfluos, desprezíveis, reflete a condição de superfluidade das massas. Não se sentir

pertencente a nenhum espaço, estar isolado do mundo e de si mesmo, descobrir que não há mais relação entre o crime e o castigo, e que o trabalho já não mais permite ao homem encontrar satisfação, constitui a condição do homem pós-guerra e que foi levada às últimas consequências nos campos.

É penoso ouvir as palavras de Himmler, oficial nazista, lembradas por Arendt: “Se os presos são insetos daninhos, é lógico que sejam exterminados por meio do gás venenoso; se são degenerados, não se deve permitir que contaminem a população; se tem ‘almas escravas’ (Himmler), ninguém deve perder tempo tentando reeducá-los” (ARENDDT, 1989, p. 508).

O grande problema filosófico e político inaugurado pelo domínio total não diz respeito ao sofrimento infringido aos seres humanos nos campos, o que não quer dizer que não existia ou mesmo que não mereça da nossa parte a mais absoluta repulsa. O que está em questão com a conquista do poder totalitário e seu objetivo não era de transformar a sociedade ou mesmo impor suas ideologias, mas de transformar a natureza humana. Talvez o que efetivamente o regime totalitário tenha alcançado é a destruição da natureza humana concebida pela tradição e não sua transformação. Ao produzir homens supérfluos, os campos conseguiram criar uma sociedade entregue à “banalidade niilística do *homo homini lúpus* (ARENDDT, 1989, p. 510).

Uma das reflexões elaboradas por Arendt acerca dos desdobramentos do regime totalitário, e que posteriormente iremos abordar melhor, diz respeito à emergência de um tipo muito peculiar de mal, a saber, um mal radical, um mal absoluto. Ao propor que “tudo é possível”, o regime totalitário tornou possível o mal radical, na medida em que esse tipo de mal não poderia ser explicado usando das categorias da tradição que até então havia norteado o nosso mundo, inclusive o senso de responsabilidade e punição. O máximo que a tradição filosófica chegou na compreensão deste mal deveu a Kant, que não chegou a defini-lo, mas ao menos suspeitou de que fosse possível sua existência, apesar de logo retroceder em seu raciocínio, reduzindo este mal a um tipo de “rancor pervertido”. Com efeito, nos afirma Kant (1974, p. 379):

[...] a malignidade da natureza humana não é, pois, maldade, se tomarmos esta palavra no sentido estrito; a saber, como uma intenção (princípio subjetivo das máximas) de admitir o mal, enquanto mal, para motivo em sua máxima (pois esta é diabólica), mas muito antes perversão do coração, o qual, portanto, denomina-se também um coração mau.

A origem deste mal radical tem suas bases num mundo em que o homem se tornou supérfluo. As experiências totalitárias, desde a morte jurídica, depois moral do homem até a destituição da singularidade e espontaneidade contribuíram para que pudesse pensar em crimes impossíveis de serem punidos usando das categorias da tradição que balizaram o direito

moderno.

1.5 O legado totalitário: superfluidade e banalidade do mal e seus impactos na educação

A herança deixada pelos campos de concentração e extermínio revelam quão precária se tornou a vida, acirramento do clima de atomização e isolamento dos indivíduos. As gerações que sucederam os terríveis acontecimentos perpetrados pelos nazistas tiveram que lidar com o sentimento de não se sentirem mais pertencentes ao mundo comum. O desfalecimento de um mundo comum aliada à emergência da superfluidade permitiu com que Arendt compreendesse a banalidade do mal como a marca mais significativa do legado totalitário.

Por ocasião da cobertura do julgamento de Eichmann em Jerusalém, Arendt é enviada como correspondente da Revista *The New Yorker*. É nesse contexto que Arendt pensa pela primeira vez o conceito de “banalidade do mal.” É bom lembrar que o julgamento de Eichmann, na visão de Arendt, é permeado por uma série de controversas, iniciando pela forma com que ele foi levado ao tribunal⁸. Em 1960, Eichmann é sequestrado na Argentina pela equipe de Mossad e conduzido até a Corte Distral de Jerusalém, cujo julgamento teve início em 11 de abril de 1961.

Um segundo ponto crítico do julgamento, na perspectiva de Arendt, diz respeito ao modo como o tribunal lidou com o julgamento. A corte de Jerusalém composta pelos juízes e o Procurador Hausner juntamente com a defesa procurou transformar o julgamento num espetáculo. Encerrado numa redoma de vidro, Eichmann respondia às questões da promotoria assistido por inúmeras pessoas, judeus e não-judeus, além de intenso aparato da imprensa. Arendt fica admirada com os pré-julgamentos realizados antes mesmo da sentença final: Eichmann era o ícone de todo o regime totalitário, o pior dentre todos os nazistas. Arendt vê neste pré-conceito um perigo, pois se Eichmann for compreendido desta forma, de fato a tese da defesa se sustenta, a saber, que Eichmann só foi trazido ao tribunal como bode expiatório, porque era necessária uma válvula de escape, não só para a Alemanha, para todos que ansiavam por justiça (ARENDR, 1999a).

Um terceiro problema envolvendo o julgamento de Eichmann diz respeito à própria noção de responsabilidade. Em que medida poderia Eichmann se responsabilizar,

⁸ O sequestro de Eichmann na periferia de Buenos Aires pela equipe de Mossad gerou uma série de manifestações na Argentina. No Jornal do Brasil datado de 9 de junho de 1960, a matéria de capa vinha assim intitulada: Argentina exige devolução imediata de Eichmann. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1960_00134.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

individualmente falando, por atos que foram perpetrados por um Estado Totalitário? E, mesmo que fosse possível individualizar a culpa e a responsabilidade, sobre quais categorias seriam julgado?

Se o regime totalitário constitui algo absolutamente inédito na história e provocou uma ruptura com a tradição, não é possível encontrar categorias morais e jurídicas para julgar crimes cometidos pelo regime. Além disso, soma-se o fato de que Eichmann passou por um escrutínio médico, uma junta médica composta por seis renomados psiquiatras que analisou a sua personalidade, chegaram à conclusão de que ele era um homem comum, um pai de família, que tinha amigos e nada apontava para um desvio de caráter ou mesmo uma doença que comprometesse sua capacidade de julgar.

No ensaio intitulado *Evil: The Crime Against Humanity*, publicado na Library of Congress – Collection Hannah Arendt Papers, o filósofo Jerome Kohn nos aponta o impacto do julgamento de Eichmann sobre o modo com que Arendt pensava as relações entre *vita activa* e *vita contemplativa*. Após dedicar muito do seu tempo à produção de questões relativas à vida ativa, Arendt se debruça sobre o pensamento e se pergunta em que medida poderia haver um tipo de mal que se expressasse pela ausência de pensamento. Nas palavras de Kohn:

Também aqui o julgamento de Eichmann, em particular a questão da consciência, apontou a direção para a parte mais desafiadora da obra tardia de Arendt. Em certo sentido, ela desconstruiu o fenômeno da consciência em algo como as regras de um jogo em mudança, ou melhor, as regras em mudança do mesmo jogo. Ela não estava satisfeita com isso, porém, e queria descobrir o que queremos dizer quando falamos de fenômenos morais na medida em que não são regras, costumes ou hábitos. Ela descobriu que o que tradicionalmente era considerado a voz da consciência era de fato a atualização da consciência na atividade do pensamento. Assim, a relação da irreflexão com o mal tornou-se concreta. O que é mais evasivo e difícil de entender é que Arendt quis dizer literalmente a atividade do pensamento e não seus resultados, não as coisas pensadas, das quais, na melhor das hipóteses, novas regras poderiam ser derivadas que ou se dissolveriam em novos pensamentos ou se tornariam costumes e hábitos impensados⁹.

O que mais intrigava Arendt no caso Eichmann é que o homem que se encontra sob a proteção da redoma de vidro não era nenhum sádico, nem mesmo um sociopata que se comprazia pela morte de milhões de pessoas, nem mesmo demonstrava que odiava os judeus, aliás, ele mesmo negava ter matado judeus ou não-judeus.

Com o assassinato de judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu, nem um não-judeu – nunca matei nenhum ser humano. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu fosse um não-judeu; simplesmente não fiz isso” ou, conforme confirmaria depois: “Acontece [...] que nenhuma vez fiz isso” – pois

⁹ Tradução nossa. Texto disponível no original em: <https://www.loc.gov/collections/hannah-arendt-papers/articles-and-essays/evil-the-crime-against-humanity/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

não deixou nenhuma dúvida de que teria matado o próprio pai se houvesse recebido ordem neste sentido (ARENDR, 2013, p. 33).

Ao ser confrontado no tribunal, Eichmann respondia usando clichês, palavras vazias, de forma que sua linguagem expressava o seu pensamento. Sua incapacidade de falar revelava sua incapacidade de pensar. “Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvia ficava sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa” (ARENDR, 1999a, p. 62). Eichmann é o resultado mais bem elaborado de um sistema capaz de entorpecer as consciências, de impedi-las de pensar a partir do ponto de vista de outra pessoa, de sentir suas dores e sofrimentos, incapaz de realizar qualquer julgamento valorativo acerca de sua conduta perante o outro. Eichmann é incomunicável e impenetrável porque é um homem atomizado, blindado pela ausência de pensamento, como os cães de Pavlov, simplesmente agem em vista do que foram condicionados a fazer.

Cooptado pelo raciocínio lógico, Eichmann expressa o que de fato ocorria nos campos de concentração. Vítimas e carrascos se igualavam num mundo em que a vida estava totalmente entregue à simples espécie animal, ausentes de toda e qualquer forma de pensamento e entregue à mera obediência. Há aqui uma sutileza no que se refere ao pensamento. Pensar implica em se entreter consigo mesmo, usar das faculdades do juízo e da razão para elaborar uma imagem de mundo no qual o indivíduo pensa a si mesmo e sua relação com o mundo, o que por sinal fundamenta a ética. Por outro lado, pensar de maneira lógica é pensar seguindo a estrutura meramente formal, sem se preocupar com o conteúdo valorativo do raciocínio. Foi esse segundo tipo de raciocínio que permitiu com que muitos aceitassem obedecer ao raciocínio de Himmler, segundo o qual todos os judeus são insetos e, portanto, devem ser mortos com inseticidas, pois todo inseto deve morrer.

A banalidade do mal não deve ser entendida como um tipo de mal irrisório ou sem importância. O mal a que Arendt se refere não possui características da tradição teológica-cristã, segundo a qual ele se encontra enraizado no coração humano, ou mesmo se movimenta por uma força diabólica. Não há neste tipo de mal – banalidade do mal – um desejo deliberado em fazer o mal, ou infligir dor e sofrimento ao outro, pelo contrário, esse tipo de mal tem sua origem na superficialidade, na ausência de pensamento, na recusa em pensar. Ao olhar para aquele homem atrás da redoma de vidro, Arendt não encontra um assassino sanguinário, um demônio, um ser maligno e sombrio, mas alguém bastante comum e banal, alguém incapaz de elaborar um julgamento acerca de seus próprios pensamentos.

O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádico, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de

nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que – como foi dito insistentemente em Nuremberg pelos acusados e seus advogados – esse era um tipo novo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado (ARENDDT, 1999a, p. 299).

O assustador nesta compreensão de Arendt é que há muito homens semelhantes a Eichmann transitando pelo mundo; homens absolutamente normais do ponto de vista do que se compreende por normalidade: são pais de família, cidadãos que pagam seus impostos e até mesmo professam alguma religião, mas que se ausentam em pensar a partir do ponto de vista do outro. Esses homens, fruto de uma sociedade fluída que os tornou supérfluos, obedecem pelo simples fato de obedecer.

Nos tempos atuais em que vivemos, em que se espriam manifestações totalitárias mesmo sem estarmos formalmente sob um regime totalitário, as pessoas se recusam a pensar e se colocam numa posição de resistência a todas as formas de expressão do pensamento: a ciência, a filosofia e as artes parece que se tornaram verdadeiras inimigas da vida, pois aprofundam o pensamento e questionam o modo como nos relacionamos uns com os outros, o que é algo desprezível para o homem atomizado de nossos tempos.

O resultado dessas reflexões provocaram em Arendt o seu retorno à filosofia. Para quem nunca se identificou como filósofa, mas como cientista política, pode parecer um tanto estranho que ao fim da vida tenha que fazer um acerto de contas com a filosofia. Em *A Vida do Espírito*, Arendt justifica seu interesse pelo pensar: “Minha preocupação com as atividades espirituais tem origem em duas fontes bastante distintas. O impulso imediato derivou do fato de eu ter assistido ao julgamento de Eichmann em Jerusalém” (ARENDDT, 2002, p. 5)

A questão fundamental que norteava Arendt em *A Vida do Espírito* era saber em que medida seria possível pensar o problema do bem e do mal, a partir da nossa faculdade de julgar o certo do errado, estando de alguma forma conectado com a nossa faculdade de pensar. Ainda mais, será que a nossa faculdade de pensar, ou seja, a nossa capacidade de considerar as coisas, mesmo sem esperar resultados práticos, o pensar enquanto tal, teria algum poder de condicionar os homens contra o mal? (ARENDDT, 2013). Arendt está propondo compreender quais seriam as implicações políticas e éticas quando se propõe pensar a natureza do próprio pensamento e sua possível relação com a nossa faculdade de julgar.

Herdeira do pensamento kantiano, Arendt parte de uma diferenciação muito importante entre pensamento e processos cognitivos. Em termos kantianos, a diferença se situa entre razão (*Vernunft*) e entendimento ou a intelecto (*Verstand*) (ARENDDT, 2002). O pensamento (razão)

seria responsável por dar um sentido às coisas, enquanto o entendimento teria por finalidade à produção da verdade e da ciência. Aqui podemos compreender que o pensamento é inerente aos seres humanos e todos, independentemente de serem ou não cientistas ou filósofos, podem pensar. Se por um lado o pensamento, entendido como pura atividade, não é capaz de produzir conhecimento ou gerar valores, por outro, sua ausência implica consequências graves no tecido político e social, como ficou evidente no caso Eichmann.

Na compreensão de Duarte (2000), a submissão irrestrita de Eichmann à obediência em detrimento do pensar e do julgar representam o momento histórico que abatia sobre as massas. Aceitar submeter-se às regras emanadas de um líder, sem ao menos questioná-las, este foi o movimento do pensamento e do juízo que permitiu com que tantos aderissem ao sistema. O resultado imediato do nazismo no mundo ocidental foi o colapso moral.

Ao acompanhar de perto o julgamento de Eichmann, Arendt descobre que as pessoas possuem uma tendência a seguir regras, sem muitas vezes questioná-las. O próprio Eichmann na prisão se queixava de ter que seguir sua vida sem uma ordem a ser cumprida, sem um líder a seguir, tamanha era sua alienação de consciência.

Se por um lado há um entorpecimento do pensamento sob o regime totalitário, por outro há de se questionar se as pessoas de fato perderam completamente a capacidade de pensar e de julgar. Evidentemente que dentro do sistema totalitário havia pessoas que resistiram à irreflexão e não se deixaram cooptar. Por um lado, isso demonstra que os agentes de Estado poderiam escolher entre contribuir com a máquina de cadáveres ou resistir a ela.

Desde que a totalidade da sociedade respeitável sucumbiu a Hitler de uma forma ou de outra, as máximas morais que determinavam o comportamento social e os mandamentos religiosos – “Não matarás” – que guiam a consciência virtualmente desapareceram. Os poucos ainda capazes de distinguir certo e errado guiavam-se apenas por seus próprios juízos, e com toda liberdade; não havia regras às quais se conformar, às quais se pudessem conformar os casos particulares com que se defrontavam. (ARENDR, 1999a, p. 318).

Arendt aponta para a tese segundo a qual mesmo em situações inóspitas, os que ainda se deixaram guiar pelo pensamento e pelo juízo não sucumbiram a banalidade do mal, uma vez que não havia regras as quais se poderia agarrar para distinguir o certo do errado. Em um dos escritos datado de 1968, intitulado *Responsabilidade Pessoal sob a Ditadura*, Arendt (2004, p. 107) ao se referir aos que não aderiram ao sistema, embora não pudessem combatê-lo, afirma:

Diria que, portanto, os não-participantes foram aqueles cuja consciência não funcionava dessa maneira, por assim dizer, automática – como se dispuséssemos de um conjunto de regras apreendidas ou inatas que aplicamos caso a caso, de modo que toda nova experiência ou situação já é prejudgada, e precisamos apenas seguir o que aprendemos ou possuímos de antemão. O seu

critério, na minha opinião, era diferente: eles se perguntavam em que medida ainda seriam capazes de viver em paz consigo mesmos depois de terem cometido certos atos.

A questão trazida por Arendt não diz respeito à impossibilidade de frear objetivamente falando o regime, mas de impedir com que ele avançasse sobre as consciências. Quem assim agiu conseguiu viver melhor consigo mesmo, porque optaram por não conviver com assassinos – eles próprios. Para Arendt (2004, p. 107) resistir ao regime não exige uma inteligência extraordinária, ou fora do comum, mas simplesmente se deixar envolver pela capacidade de pensar, se entreter no que ela chama de “diálogo silencioso entre mim e mim mesma, que desde Sócrates e Platão, chamamos geralmente de pensar”.

Muito embora sejamos levados a crer que o que diferencia os resistentes dos não-resistentes ao regime nazista seja um *sensus moralis*, um sistema moral de hábitos e costumes, muitas vezes banhados pela tradição religiosa, isso nem sempre se justifica. Para Arendt (2004), os padrões morais não são confiáveis, na medida em que podem sofrer alterações sob forte influência do meio social e político. O que deve conduzir as ações humanas é a capacidade de duvidar, não que Arendt esteja defendendo o ceticismo como antídoto para o entorpecimento do pensamento, mas graças à capacidade de se distanciar das coisas e se perguntar se elas realmente são como parecem ser, é o que torna possível alcançar a verdade mais incontestável, a saber, que estamos condenados a nos entreter conosco mesmos.

Comprometida em fazer um verdadeiro acerto de contas com a filosofia e melhor compreender a relação entre o pensamento e o juízo, Arendt recorre a uma figura notável do pensamento antigo, alguém que viveu sua vida dedicada à reflexão, sem, contudo, se ausentar das questões importantes da cidade; alguém que passou sua vida sem desejar ser governante ou mesmo possuir para si bens temporais; alguém que ensinou aos seus seguidores que o mais importante é cuidar da alma, pois uma vida sem reflexão é uma vida que não merecia ser vivida. Arendt está se referindo a Sócrates, a quem ela considera um modelo de cidadão e que nunca se intitulou um filósofo, até mesmo porque a única certeza que ele possui é de que nada sabia.

Segundo o helenista Francis Wolff (1982, p. 12), Sócrates é uma dessas figuras intrigantes da história do pensamento. Ele o considera uma contradição viva:

[...] é feio tanto quanto sua inteligência é viva e sua sabedoria luminosa. [...] Sua feiura é provocante, mas no sentido de que provoca reflexão: ele não aparece como belo, mas é belo na realidade; é feio no corpo, mas belo na alma. [...] Sócrates encarna aos olhos dos gregos a oposição do ser e do parecer, da alma e do corpo, oposição que eles tornaram o fundamento de sua e da qual somos ainda tributários.

Para uma cultura como a grega, cuja *areté* se mensurava pela beleza física, pela força e

virilidade, Sócrates se apresenta como uma contradição, na medida em que exalta os valores do espírito e os reconhece como os únicos capazes de garantir autenticidade à vida na *polis*.

Além dessa compreensão do Sócrates histórico, Xenofonte e Platão nos legaram três comparações muito significativas para compreendermos quem foi essa figura enigmática e contraditória e sua missão. Sócrates foi compreendido como um “moscardo”, uma mosca grande, como parteira e, por fim, como uma enguia elétrica.

Entender Sócrates como um moscardo, nos recorda Arendt (2004), é o mesmo que compreendê-lo como alguém que sempre incomoda, provoca seus cidadãos, assim como uma mosca que fica zumbindo nos ouvidos de sua vítima. Por um outro lado, sem a provocação de Sócrates, as pessoas permaneceriam fadadas a dormir tranquilamente pelo resto de suas vidas, a menos que uma “mosca” as despertem. O despertar a que se refere Arendt é o do pensar, sem o qual a vida não valia a pena ser vivida, como bem afirma Sócrates na *Apologia*.

A segunda metáfora, Sócrates como parteira, nos permite pensar que sua missão sempre foi de contribuir para que os homens possam parir a verdade. Por meio da maiêutica, Sócrates propõe aos seus interlocutores a depuração das ideias até atingir a ideia verdadeira. Para o helenista Jaeger (2001), ao usar da maiêutica, Sócrates se apresenta como um cuidador da alma, um médico da alma, que vê seu “paciente” como alguém que precisa ser cuidado a partir do conhecimento do valor e da verdade (*phronesis* e *aletheia*).

A terceira metáfora na qual Sócrates é apresentado como uma enguia elétrica, nos é apresentado no Diálogo *Mênon*:

E, se também é permitida uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto como pelo mais, à raia elétrica [...]. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo deste tipo (PLATÃO, 2001, p. 47).

Quando lemos este trecho do diálogo de Platão, somos levados, talvez, a considerar que que o moscardo se difere da enguia elétrica ou da raia elétrica, que com seu efeito elétrico paralisa quem ela vem a tocar, enquanto o moscardo põe em movimento, agita quem dele se aproxima. Contudo, um exame mais cuidadoso nos permite pensar que o efeito paralisante da enguia é somente exterior, pois na verdade mobiliza internamente o indivíduo e o faz perceber que está vivo. Do mesmo modo que a percepção de estarmos vivos, provocada pela enguia elétrica, é de natureza subjetiva, pois é uma experiência de primeira pessoa, assim também o pensamento se constitui como uma atividade invisível aos olhos, porém sentido no interior da consciência. Por esta razão Xenofonte nos *Memoráveis* assim afirma:

E os ventos também não são visíveis, agora os seus efeitos são-nos evidentes e sentimos quando eles se aproximam. E mais, até a alma do homem, que

participa do divino mais do que qualquer outra das faculdades humanas, é evidente que reina em nós, mas ninguém pode vê-la (XENOFONTE, 2009, p. 252).

Para Xenofonte, assim como o vento é invisível, mas sabemos de sua existência por meio de sua ação no mundo, o nosso pensamento se manifesta, por meio de sua mobilidade no interior do homem. Uma das ações do vento, quando despertado, é varrer para frente suas manifestações anteriores. Ele tanto traz quanto leva para frente as coisas; do mesmo modo, pensa Arendt (2004, p. 243), o pensamento tem o poder de desfazer o que formulou: “Está na sua natureza desfazer, como que descongelar, o que a linguagem, o meio do pensamento, congelou em pensamentos – palavra (conceitos, frases, definições, doutrinas)”.

Na concepção de Arendt, o pensamento tem o poder de varrer, assim como o vento, conceitos que já não se sustentam ou que precisam ser mais bem fundamentados. Ao se aproximar de seus interlocutores, Sócrates provoca não somente um incômodo, ou mesmo uma paralisa, mas um verdadeiro vendaval, que os tira de sua condição letárgica e os devolve à condição de seres pensantes.

A crítica de Sócrates aos sofistas não está no método de ensino empregado, ou até mesmo na cobrança por ensinar, mas no cinismo com que conduziam suas vidas, na medida em que não estavam abertos a pensar, mas a repetir doutrinas sem ao menos considerá-las.

O risco a que todos nós corremos ao sermos tocados por essa enguia elétrica ou esse vento que tudo varre é justamente de não mais estarmos seguros de nossas crenças, sobretudo, aqueles em que se pretende ser piedoso, sem ao menos saber o que é a piedade, ser justo, sem ao menos saber o que é a justiça. A denúncia de Sócrates é de viver uma vida vazia, sem reflexão, porém supostamente farta de virtudes.

Arendt (2004) considera o não-pensar como sendo algo muito perigoso, na medida em que leva as pessoas a aceitarem quaisquer normas ou regras impostas sem as devidas considerações. O não-pensar cria um clima em que as pessoas se acostumam a simplesmente seguirem as regras e esta foi uma das razões pelas quais o regime totalitário conseguiu se espalhar. Ao propor um novo sistema moral, os líderes totalitários contaram com a ausência do pensamento, onde uma massa atomizada não foi sequer capaz de pensar que os valores morais oriundos do mundo judaico-cristão, como o mandamento “não matarás” ou mesmo “não levantarás falso testemunho” pudesse ser substituído pela máxima “tudo é possível”.

A condenação de Sócrates se deu a partir de duas acusações feitas por Ânito e Meleto, a saber, “Sócrates é réu de corromper a juventude e de não crer nos deuses em que o povo crê e sim em divindades novas” (PLATÃO, 1957, p. 20). Ao acusar Sócrates de “corromper a

juventude”, os atenienses estavam acusando a própria atividade de pensar, uma vez que Sócrates levava os jovens a questionarem acerca da justiça, da piedade, do amor entre outros valores responsáveis pela formação do cidadão. Ao buscar, pelo pensamento, a essência desses valores, Sócrates associa o pensar ao viver, de modo que não se vive bem quem não é capaz de pensar bem.

Ao se aproximar da juventude, Sócrates incita-lhes o desejo, o amor (*Eros*) pelas coisas sublimes: o amor, a justiça, a temperança. A própria filosofia, compreendida como sendo amor à sabedoria, nada mais é do que o desejo direcionado a este objeto que somente os deuses o tem plenamente, por esta razão os deuses não filosofam.

[...] os objetos do pensamento só podem ser coisas merecedoras de amor – beleza, sabedoria, justiça etc. A feiura e o mal são excluídos, por definição, do interesse do pensamento, embora possam ocorrer como deficiências, como a falta da beleza, a justiça e o mal como a falta do bem (ARENDRT, 2004, p. 247).

O pensamento cristão, sobretudo derivado de Agostinho, a quem Arendt tem uma imensa admiração, já havia pontuado que o problema do mal consiste na ausência do bem, uma vez que o mal não tem substancialidade. A própria tradição socrática já havia compreendido o mal como ignorância, na medida em que ninguém pratica o mal de forma deliberada e voluntária. O desejo de todos os homens é de fazer o bem, sendo o mal uma deficiência deste desejo. Para a tradição grega é a ignorância a causa dessa deficiência, enquanto para a tradição cristã, o pecado, que ao inserir-se na natureza humana a deixa altamente vulnerável e incapaz de fazer o bem.

Na esteira da tradição socrática, somos conduzidos a pensar acerca do mal que emergiu das experiências totalitárias e que ficaram muito evidentes no caso Eichmann, na qual Arendt acompanhou de perto. Seria a incapacidade de pensar de Eichmann a causa do mal banal que despertava nele? Como dissemos anteriormente, Eichmann era um indivíduo normal, um pai de família que prezava pelo bem-estar de sua prole, um exímio cumpridor de regras, porém, alguém em que o desejo, o amor pela sabedoria, pela beleza, pela justiça, era ausente. Por esta razão, Eichmann era incapaz de se pensar a partir do ponto de vista do outro, porque era vazia, um cumpridor de ordens, alguém que batia carimbos de deportações, sem nunca refletir que se tratava de vidas humanas que ele estrategicamente as conduzia à morte.

No diálogo da maturidade de Platão intitulado *Górgias* (1957), o filósofo se propõe a pensar a relação entre a filosofia e a política, entre a vida do espírito e a vida ativa, a partir de duas grandes afirmações: A primeira se encontra no passo 474 em que Platão afirma que é melhor sofrer o mal que praticá-lo; a segunda se encontra no passo 482, na qual ele afirma que

seria melhor que a multidão se voltasse contra ela, do que ele, sendo um só, discordasse de si mesmo.

De acordo com Arendt (2004), a princípio, quando olhamos as duas proposições, o que nos parece muito evidente é que há uma dissonância entre elas. A primeira fala que é melhor o indivíduo sofrer do que ele causar sofrimento nos outros, enquanto a segunda afirma que é melhor com que a multidão encontre alguma forma de se revoltar contra mim do que eu mesmo causar alguma discordância em mim mesmo. Para além dessa discussão acerca do caráter paradoxal das proposições, Arendt nos recorda que do ponto de vista político, o que está em jogo, tanto na primeira quanto na segunda proposição, é que um mal foi cometido e não vem ao caso mensurar quem mais saiu perdendo com ele, se foi quem o sofreu ou quem o infringiu.

Ao afirmar que é melhor sofrer do que causar sofrimento a outro, Platão, na boca de Sócrates, está considerando que a produção do mal para o outro implica numa condenação no âmbito da consciência. Mesmo que fosse possível, sob condições absolutamente perfeitas, onde ninguém seria testemunha ou mesmo fosse impossível deixar vestígios de um crime, mesmo sob essas condições, eu não deveria cometê-lo, pelo simples fato de que eu não quero passar a minha vida inteira sendo acompanhado por um juiz, ou seja, com minha consciência acusando-me. Ao sofrer o mal eu passo a pensar nas condições que levam os homens a praticar o mal ou mesmo a questionar a legitimidade de tal ato, contudo, isso não produz em minha consciência as consequências de produzir o mal.

A segunda asserção nos permite pensar que a construção de nossa individualidade, daquilo que nos faz homem, é uma via de mão dupla que compreende o modo como os outros me veem, e neste caso eu sou “um” quando estou na presença dos outros e, por outro lado, eu não sou apenas o mesmo quando estou na presença do outros, mas eu sou também para mim. A identidade pessoal, o que nos define enquanto seres humanos não se encontra numa unidade, mas numa realidade que Arendt (2002, p. 139) denomina de “dois-em-um”:

Em outras palavras, é a experiência do ego pensante que está sendo transferida para as coisas. Pois nada pode ao mesmo tempo ser em si e para si mesmo senão o dois-em-um que Sócrates descobriu ser a essência do pensamento, e que Platão traduziu em linguagem conceitual como o diálogo sem som – *eme emauto* – de mim comigo mesmo.

O pensamento é esse movimento de recolhimento de si mesmo, uma atividade solitária que só existe em função da dualidade do eu consigo mesmo. Em outras palavras, a própria essência humana é entendida como sendo plural. Pensar é dialogar consigo mesmo, é perguntar e responder para si mesmo, como amigos que partilham de um diálogo, onde um vê o outro de modo singular e ambos são um só na comunhão da partilha da vida. Assim, podemos entender

a segunda proposição, segundo a qual é preferível que as multidões discordassem de mim do que eu de mim mesmo. Se a condição para que haja o pensamento é de que se estabeleça um diálogo do eu comigo mesmo, qualquer ruído capaz de provocar uma discordância prejudicaria este exercício de pensar. Nas palavras de Duarte (2000, p. 353):

Se prezo o “amigo” que me acompanha e que se faz audível e presente quando, a sós, paro para pensar, cumpre que eu respeite certos limites, que não abra exceções em proveito próprio que não me imponha uma contradição ao valer-me de máximas que eu não poderia torná-las públicas.

O exercício do pensar se torna também uma exigência ética por excelência, na medida em que me comprometo comigo mesmo a manter coerência do eu comigo mesmo, a nunca ultrapassar o limite daquilo que não poderia ser partilhado no mundo das aparências. Há aqui, evidentemente, uma forte influência kantiana nas reflexões de Arendt acerca do que nos faz pensar.

O imperativo categórico é também aplicado à interioridade, pois eu não tenho que manter para comigo mesmo um espaço em que seja possível a convivência do eu consigo mesmo. Por isso, esta segunda afirmação é um pré-requisito da primeira, pois para que eu possa preferir sofrer um mal a realizá-lo, eu preciso desejar nunca conviver com um assassino sempre presente em minha consciência, nem mesmo o próprio assassino desejaria travar um colóquio com um assassino.

Para ilustrar que tipo de diálogo seria possível entre um assassino, Arendt recorda um trecho de Shakespeare em que deixa com que Ricardo III travesse um diálogo consigo mesmo depois de cometer vários crimes:

O que temo? A mim mesmo? Não há ninguém por perto.
Ricardo ama Ricardo: isto é, eu sou eu.
Há um assassino aqui? Não. Sim, eu:
Então fuja.
O quê, de mim mesmo?
Grande razão para –
Para que eu não me vingue.
O quê, eu de mim mesmo?
Oh, não! Ai de mim, eu antes me odeio.
Pelos atos odiosos cometidos por mim mesmo.
Sou um vilão. Mas minto, não sou.
Tolo, de ti mesmo falas bem. Tolo, não bajules (ARENDR, 2004, p. 253).

Neste diálogo podemos perceber que há uma tentativa de se auto enganar acerca dos crimes cometidos e de se esquivar de si mesmo. Como é possível pensar numa boa forma, numa relação de amizade se a todo momento o que se observa é a tentativa de enganar o outro e de dissuadi-lo de que o ideal seria fugir e não encarar os fatos com responsabilidade.

Para Arendt (2004), uma das formas de se esquivar a este tipo de diálogo é simplesmente

nunca o iniciar. Se não houver esta comunhão do eu comigo mesmo, o indivíduo não precisará jamais encarar a si mesmo, como também não precisará prestar contas dos seus atos. Por outro lado, não pensar também implica em não se importar em cometer algum tipo de crime, pois aquele ato logo não será mais lembrado.

Se, por um lado, o pensamento constitui uma arma poderosa para direcionar os homens a não praticarem o mal, por outro, ele, compreendido em si mesmo, torna-se insuficiente para tamanho intento. O exemplo mais emblemático que Arendt pode obter é a figura do famoso filósofo Martin Heidegger, por quem Arendt nutria não somente admiração como também um sentimento de amor, mas que infelizmente, apesar de sua brilhante capacidade de pensar, não foi capaz de resistir ao mal da ideologia totalitária.

Em 28 de agosto de 1947, o filósofo Herbert Marcuse escreve para Heidegger com um sentimento de profunda decepção e perplexidade, não conseguindo compreender como foi possível que um pensador da envergadura de Heidegger pudesse sucumbir ao mal que foi o nazismo. O que mais havia deixado chocado seus alunos era sua inércia diante do regime. Em nenhum momento Heidegger demonstrou resistência ou mesmo denunciou com o aparato conceitual que tanto dominava os horrores do regime. Nas palavras de Marcuse (1995, p. 81)

¹⁰:

Você me disse que se havia desligado do regime nazista em 1934 e que era vigiado pela Gestapo. Não duvido de sua palavra. Mas o fato é que em 1933 você se identificou tanto com o regime, que hoje muitos o veem como um de seus maiores proponentes intelectuais. Provam-no seus discursos, escritos e tratados desse período. Você nunca os desmentiu publicamente, nem mesmo após 1945. Nunca explicou publicamente que chegou a conclusões diferentes das expressas em 1933 e 34 e das articuladas em seus escritos. Você permaneceu na Alemanha após 1934, embora pudesse ter ocupado um cargo em qualquer lugar no exterior. Você jamais denunciou publicamente quaisquer ações ou ideologias do regime. Devido a essas circunstâncias, você é ainda hoje associado ao regime. Muitos de nós esperaram, durante muito tempo, por uma declaração sua, que o libertaria clara e finalmente dessa associação, uma declaração que expressasse com sinceridade sua atitude atual quanto aos acontecimentos passados. Mas você nunca pronunciou tal declaração - pelo menos, ela nunca foi além da esfera privada.

Para além das inúmeras questões trazidas por Marcuse que permanecem até o presente momento abertas, sem com que seja possível encontrar uma justificativa capaz de retirar o nevoeiro que pairou sobre a imagem de Heidegger, há o antigo problema da coerência entre o pensar e o viver, que como já vimos anteriormente, representou para o pensamento socrático

¹⁰ Cad. Esc. Legisl., Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 77-104, jan/jun. 1995. Disponível em: <https://cadernosdolegislativo.almg.gov.br/ojs/index.php/cadernos-ele/article/view/290/243>. Acesso em: 19 jan. 2022.

de fundamental importância, pois uma vida sem reflexão não merecia ser vivida. Ainda na mesma carta datada de 1947, Marcuse (1995, p. 82)¹¹ questiona:

Eu e muitos outros o admiramos como filósofo, de quem aprendemos infinitamente. Porém, não podemos separar o filósofo do homem, porque isso contradiz sua própria filosofia. Um filósofo pode enganar-se com assuntos políticos, caso em que ele reconhecerá seu erro abertamente. Mas ele não pode se enganar com um regime que matou milhões de judeus, meramente por serem judeus, que fez do terror um fenômeno cotidiano e que tomou por seu inimigo mortal tudo o que se refere às ideias de espírito, liberdade e verdade. Um regime que, em todos os aspectos imagináveis, era a caricatura mortal da tradição ocidental, que você explicou e justificou com tanto esforço. E se esse regime não fosse a caricatura daquela tradição, mas seu clímax, nem assim poderia haver engano, pois então você teria que acusar e repudiar toda essa tradição.

É importante destacar que Marcuse concede ao seu professor o direito de se enganar acerca de questões políticas, contudo, considera inadmissível que ele não fosse capaz de julgar um sistema que se alimentava da energia gerada pelos fornos crematórios que eliminou milhares de pessoas humanas, judeus e não-judeus. Se Heidegger (2001) em suas aulas foi capaz de fazer uma cartografia da tradição ocidental com tanta maestria como de fato o fez em *Ser e Tempo*, como foi possível não enxergar no regime nazista um ataque frontal à tradição, um sistema sem precedentes na história? O que faltou a Heidegger? O que mais deixa Arendt espantada é a noção que Heidegger tem acerca da consciência.

O que mais me surpreende em sua interpretação da consciência é a veemente denúncia da “interpretação comum da consciência”, que sempre concebeu como uma espécie de solilóquio, “o diálogo sem som de mim comigo mesmo. Tal diálogo, sustenta Heidegger, só pode ser explicado como uma tentativa inautêntica de autojustificação contra as alegações do “Eles” (ARENDR, 2000, p. 325).

Em julho de 1945, o filósofo Frédéric de Towarnick visita Heidegger em sua casa no subúrbio de Freiburg. A cena é narrada por Laure Adler, famosa biógrafa de Arendt. Ao lado de sua esposa Elfride, Heidegger já com cabelos brancos e aparentemente angustiado fala acerca dos acontecimentos políticos, porém, sem citar o nazismo. Nas palavras de Adler (2014, p. 254):

É preciso ir até as raízes, procurar as causas verdadeiras, repete ele [Heidegger]. Por trás dos acontecimentos políticos e militares, prepara-se uma outra guerra, não menos perigosa, que visa diretamente à dignidade do homem. Ainda que esteja inquieto com seu destino, que sabia ser objeto de ajustes de contas, Heidegger não pede perdão, não fala uma palavra sequer sobre o nazismo, não se arrepende de nada.

¹¹ Ibidem.

Estramos diante de um dos maiores filósofos do século XX que, apesar da idade avançada, não perdeu o potencial de articular o discurso e compreender que é preciso “ir até as raízes”, procurar as verdadeiras causas que geraram as guerras. Reconhece que ainda fumegam as ideias bélicas e que estas são potencialmente perigosas à dignidade do homem. Não obstante a esta importante reflexão, Heidegger é incapaz de fazer um acerto de contas com a história, na medida em que relativiza a noção de dignidade humana. Onde estava este discurso quando milhares de judeus e não-judeus perdiam suas vidas nas câmaras de gás dos campos de extermínio? Por que é incapaz de pedir perdão por aderir ao partido nazista quando aceitou o cargo de Reitor na Universidade de Friburgo?

Em uma de suas correspondências com Jaspers datada de 9 de julho de 1946, Arendt lamenta a demissão de Husserl da Universidade feita por Heidegger e o chama de “assassino em potencial”. Arendt não perdoa Heidegger pelo que fez, apesar de manter admiração por sua filosofia. Dirigindo-se à Jaspers, Arendt¹² escreve:

Sempre pensei que no momento em que fora forçado a assinar esse texto [dispensa de Husserl], Heidegger deveria ter se demitido. Qualquer que fosse o grau de loucura que lhe atribuíram, a verdade é que ele era perfeitamente capaz de compreender a história toda. Esperava-se que ele tivesse consciência suficiente de suas responsabilidades.

Na perspectiva de Arendt, Heidegger era capaz de compreender os desdobramentos da história, porém foi traído pelo seu próprio pensamento, na medida em que não foi capaz de julgar com acuidade as reais intenções do regime. Como vimos anteriormente, para Arendt, o problema de Heidegger foi de não compreender a consciência no seu caráter dialógico.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt afirma que a interpretação da consciência de Heidegger, segundo a qual a consciência se reduz a uma espécie de solilóquio, trouxe consequência na esfera ético-política. Ao postular a tese de que antes de me entreter comigo mesmo eu converso com os outros que estão fora da minha consciência, Arendt (2002) afirma o aspecto dual do pensamento: há uma pluralidade interna do eu comigo mesmo que reflete a própria pluralidade externa do mundo das aparências. Diferentemente de Heidegger para quem o pensamento se coloca à margem da vida, Arendt pensa que pensar é viver, ou seja, pensar é criar laços com o mundo.

A capacidade humana de distinguir o certo do errado, depende de uma ação conjunta entre pensamento e juízo moral. Arendt escreve tendo como pano de fundo os inéditos acontecimentos do regime totalitário e busca compreender em que medida somos capazes de

¹² Martin Heidegger. *Correspondance avec Karl Jaspers*, p. 421 apud Adler, 2014, p. 257.

julgar este momento histórico considerando que os valores que até então nortearam a tradição se mostraram insuficientes para tal intento.

Apoiada na tradição kantiana, Arendt vislumbra na *Crítica do Juízo* de Kant a possibilidade de pensar a partir do ponto de vista do que o outro pensa. Na *Crítica do Juízo*, a proposta de Kant era de compreender como se dá o processo da intersubjetividade. Para Arendt, a faculdade de julgar depende de um colocar-se na posição do outro e pensar como eles pensam.

Para Duarte (2000), a consequência imediata da faculdade de julgar é a produção de uma mentalidade alargada, que permite atingir à imparcialidade, que não pode ser compreendida como absolutização do pensamento, pelo contrário refere-se a uma posição em que, livre de sua própria posição privada que mantém no mundo, o homem pode compartilhar do ponto de vista do outro.

Na *Crítica da Faculdade de Julgar*, Arendt encontra pontos de intersecção entre a estética e a política. No entender da filósofa, os juízos políticos se aproximam dos juízos estéticos, pois ambos necessitam pensar sob o ponto de vista dos outros. A condição que garante a validade do juízo estético e juízo político é que a existência de uma comunicabilidade, a construção de um espaço denominado por Arendt como de *sensus communis*, senso comum. Com efeito, afirma-nos Duarte (2000, p. 361):

O *sensus communis* é aquele sexto sentido que revela a pluralidade humana em sua destinação comunicativa, em geral, bem como é a instância específica que, no juízo reflexionante, permite a comunicação do “prazer” sentido na relação harmônica das faculdades da “imaginação” e do “intelecto”, as quais interagem na “operação de reflexão” que constitui o ato de julgar.

Para Arendt, o senso comum é responsável por agregar todos os demais sentidos, sintetizando suas funções no campo da consciência compartilhada. Graças ao senso comum podemos compartilhar um mundo em comum, não sendo, portanto, condenados ao solipsismo.

A certeza do mundo, a partir do senso comum, não é chancelada por Deus, como na reconstrução do mundo material de Descartes, mas numa relação intersubjetivamente compartilhada. Assim, a realidade existe porque as pessoas podem submeter suas apreensões às demais apreensões de outras pessoas e pensar os fenômenos que aparecem sob diversos e plurais pontos de vista.

Somente a experiência de compartilhar um mundo humano comum com outros que o observam a partir de diferentes perspectivas pode nos habilitar a ver a realidade ao redor e desenvolver um senso comum compartilhado. Sem isso, somos todos devolvidos a nossas próprias experiências subjetivas, nas quais apenas nossos sentimentos, necessidades e desejos têm realidade (ARENDR, 2020, p. 50).

Na obra *Lições sobre Filosofia Política de Kant*, Arendt (1994) reconhece a imensa

contribuição do filósofo de Königsberg, quando ele postula ser o *sensus communis* algo genuíno dos homens, próprio de quem necessita viver em comunidade, partilhando do pensamento uns com os outros. Do mesmo modo, Kant reconhece que somente os homens têm interesse pelo gosto e pelo belo, porque vivemos justamente em comunidade (ARENDRT, 1982, p. 37 apud DUARTE, 2000, p. 362).

A capacidade humana de comunicar aos outros os próprios sentimentos, emoções e apreensões internas, por meio da linguagem, nos revelam que a experiência estética constitui um elemento eminentemente social. O que aparentemente pode ser uma experiência intransponível, como a contemplação de uma obra de arte, ou mesmo a fruição de uma música, encontra seu terreno de manifestação na noção de senso comum.

A tentativa de Arendt ao fazer todo este percurso enveredando pela tradição grega antiga e mergulhando no legado kantiano é de compreender a conexão entre a faculdade de pensar e a faculdade de julgar, considerando suas implicações ético-políticas. Por meio da faculdade de julgar os homens podem distinguir o certo do errado, o justo do injusto, o belo do feio, enquanto a faculdade de pensar tem por objeto as representações daquilo que não se faz mais presente. Se há uma distinção quanto aos objetos com que cada tipo de faculdade lida, isso não significa que operem de modo autônomo, pelo contrário, elas estão intimamente relacionadas.

Se voltarmos a metáfora do vento proposta pela tradição socrática, veremos que o vento, apesar de ser impossível enxergá-lo, é possível sentir e perceber sua manifestação no mundo. Do mesmo modo, o pensamento não se vê, mas por meio da sua capacidade de julgar ele se manifesta do mundo. Diferentemente do que muitos possam pensar, a manifestação do pensamento não é o conhecimento, a produção científica, mas a formulação de juízos morais que nos permitem escolher entre o bem e o mal.

Se, por um lado, a capacidade de pensar exige com que o indivíduo mantenha uma atitude de recolhimento, por outro, é preciso, com a ajuda da faculdade de julgar, estabelecer uma relação de reponsabilidade para com o mundo, o que posteriormente Arendt denominará de *amor mundi*, amor pelo mundo. O que faltou a Eichmann e Heidegger, na esteira de Arendt, foi amor pelo mundo, responsabilizar-se por ele, colocar-se no lugar do outro e pensar criticamente sob o ponto de vista do outro.

Um dos efeitos mais sombrios do regime totalitário, para além das mortes e do desrespeito à dignidade da vida humana, foi o entorpecimento do pensamento e seu espraçamento no mundo. Ao cumprir regras e normas burocrática, Eichmann se revelou um homem banal, alguém incapaz de pensar por si mesmo, alguém cooptado pelo sistema, cujo sentido da vida está em cumprir seu papel como funcionário do sistema.

Arendt nos ensina que a inabilidade de pensar não constituiu uma imperfeição ou mesmo revela uma falência da inteligência, mas a possibilidade sempre presente, espreitando as mentes mais notáveis como cientistas, filósofos e pessoas dedicadas às atividades do espírito, de se recusarem a pensar.

O pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (ARENDR, 2002, p. 143).

Se Arendt nos aponta que há uma crise do pensamento, então há como consequência uma crise no julgamento. Se o vento do pensamento não se manifesta do mundo pelo juízo, então o que nos resta é viver uma vida inautêntica. A produção científica e intelectual pode prosperar, como de fato prosperou, mas são inúteis e inférteis seus resultados, na medida em que não se submetem ao escrutínio do juízo. O critério que indica o quanto se desenvolveu a civilização não deve corresponder ao seu empreendimento técnico ou produtivo, mas a sua capacidade de empreender juízos de valores que permitam compreender e interferir em situações em que a vida humana é colocada em risco.

De acordo com Steiner (1991), sob à égide do regime totalitário, a produção intelectual e científica, assim como as artes e a cultura se desenvolveram consideravelmente. Contudo, uma questão importante a se considerar pode ser assim formulada: em que medida é possível pensar o surgimento de empreendimentos tão nobres ao espírito humano em concomitância com o terror totalitário?

Ao que nos parece, os ideais iluministas que serviram de farol para a educação moderna se demonstraram insuficientes para conter o terror. Steiner (1991) se pergunta se de fato estes ideais foram realmente barreiras que pudessem impedir a disseminação totalitária. O que está em questão é justamente o papel da educação frente a este sistema político degradante da vida.

Para Ferreira (2017), o projeto iluminista baseado no progresso técnico-científico, moral, político e social sofreu um duro golpe com a ascensão dos regimes totalitários no século XX. Os grandes centros de formação humana e produção dos saberes como as Universidades, os espaços públicos, como bibliotecas, os espaços de debates políticos, como os sindicatos não conseguiram desenvolver plenamente suas finalidades num contexto de aperfeiçoamento das capacidades humanas da ação e do pensar. Com efeito, afirma-nos Ferreira (2017, p. 53):

Ora, como continuar atribuindo valor a esses cânones, à ideia de que quanto melhor a educação mais aperfeiçoada será a sociedade, num mundo onde o próprio ser humano se tornou supérfluo, passível de eliminação? [...] Como permanecer atribuindo significado ao discurso pedagógico da formação para o exercício da cidadania, numa sociedade que dá indícios de não mais suportar

o conceito de cidadão? Por que investir em uma educação pautada na interação e na troca de experiências, se o sujeito político contemporâneo já foi expropriado de suas experiências, é incapaz de comunicá-las?

Como podemos observar, as questões levantadas nos conduzem a uma reflexão acerca do impacto das experiências totalitárias tanto no espaço público, que se viu desertificado e, conseqüentemente, despolitizado, como também na educação. Para esta última, a crise se instaurou na medida em que o papel da educação é justamente apresentar o mundo aos recém-chegados e, ao mesmo tempo, conservá-lo para os que serão nele introduzidos. Ora, a questão que se coloca é exatamente esta: que mundo será apresentado aos recém-chegados, este que está desmoronando?

Nos próximos capítulos temos a intenção de compreender a construção do mundo comum e do espaço político em que a vida se torna possível. Com o surgimento inédito do regime totalitário a dimensão do espaço público se desintegrou trazendo conseqüências que ultrapassam as perdas materiais. No campo da educação, o desfalecimento do mundo assume o contorno de crise e coloca em risco a continuidade do próprio mundo.

CAPÍTULO 2 - A RUPTURA ENTRE FILOSOFIA E POLÍTICA E O DESFALECIMENTO DO MUNDO COMUM

Ao revisitar a tradição política nascida na Grécia Antiga, Arendt havia compreendido que houve um momento historicamente datado para o divórcio entre filosofia e política. Esse momento culmina com o julgamento e a condenação de Sócrates à morte. Trata-se de um acontecimento tão importante que Arendt o aproxima da condenação de Jesus pelos judeus.

As consequências da morte de Sócrates foram tão avassaladoras para a cidade como para os que tentaram, a partir de então, empreender qualquer esforço em manter viva a filosofia. O primeiro a ser impactado foi Platão que viu na morte de Sócrates a maior de todas as injustiças até então cometidas contra um cidadão honrado¹³. O insucesso de Sócrates ao tentar persuadir seus acusadores fez com que Platão não desse mais crédito a persuasão e, conseqüentemente, não mais acreditasse que este instrumento pudesse orientar a seara política. Justamente os gregos que se orgulhavam por usar da palavra, da persuasão com uma das formas mais bem elaboradas da vida política, diferentemente do uso da força bruta que os ditos bárbaros usavam como arma política.

A decepção de Platão com a política que o fez abandonar a vida pública e repelir a democracia vão muito além do insucesso de Sócrates em convencer seus juízes acerca de sua inocência como também seus amigos de que é preferível acatar as leis da cidade a fugir dela. Aliadas à morte do homem mais justo que a Grécia conhecera encontra-se o embate entre a opinião (*doxa*) e a verdade.

A morte de Sócrates revelou o poder que as opiniões exerciam sobre as consciências e a difícil, para não dizer impossível, missão do filósofo em tentar convencer os homens acerca da verdade. A constatação que ficou muito clara para Platão era que a cidade já não é mais um lugar seguro, não somente no que tange à preservação da vida como também da memória do filósofo. Por esta razão, entende Arendt (2009), é preciso que o filósofo assuma as redes do governo da cidade para evitar que viva sob à égide da ignorância, novamente a filosofia seja extirpada do mundo da vida.

Ao conceber o governo do filósofo, Platão agarra-se na necessidade de impor a verdade

¹³ Além disso, um amigo meu, mais velho, Sócrates, que eu certamente não me envergonharia de dizer ser então o mais justo de todos, mandaram-no com outros contra um dos cidadãos, conduzindo-o à força para a morte, a fim de que fosse cúmplice dos negócios deles, querendo ou não. Mas ele não se deixou persuadir, e arriscou-se a suportar tudo, em vez de se tornar cúmplice deles em atos ímpios. Considerando então todas essas coisas e ainda outras tais não pequenas, desgostei-me e afastei-me dos males de então [...] (Carta VII., 324c-324e). PLATÃO, **Carta VII**. Tradução José Trindade Santos e Juvino Maia JR. São Paulo e Rio de Janeiro: Loyola e Editora Puc-Rio, 2008.

ante ao relativismo reinante. Na visão de Platão, a imortalidade do filósofo e sua missão estariam resguardadas se pudessem contar com um governante filósofo. Contudo, como nos assevera Arendt, o que Platão não havia prestado a devida atenção era para o fato de que a *polis* não estava aberta para receber a verdade.

Tão logo o filósofo submetia a sua verdade, reflexo do eterno, à pólis, ela imediatamente se tornava uma opinião entre outras, perdia a sua qualidade distintiva, pois não existe marca visível que distinga a verdade da opinião. É como se o eterno se tornasse temporal no momento mesmo em que fosse trazido ao âmbito dos homens e o mero fato de ser objeto de debate entre eles já representasse uma ameaça à existência da esfera em que se movem os amantes da sabedoria (ARENDR, 2009, p. 53).

O insucesso em fazer prevalecer a verdade perante os juízes que condenaram Sócrates foi devido, no entender de Arendt (2009), a um erro do próprio Sócrates em tentar usar da dialética ao invés da persuasão. A persuasão consistia num instrumento político usado para a multidão, ao passo que a dialética se limitava ao diálogo entre duas pessoas. Assim, ao usar da dialética num ambiente que não cabia, Sócrates não obtém sucesso com seus interlocutores que imediatamente transformam suas palavras em mera opinião.

Ao propor o exercício maiêutico no tribunal, Sócrates não tinha intenção de suprimir a opinião, mas de transformá-la em verdade. Em outras palavras, podemos dizer que a intenção de Sócrates era levar seus interlocutores (os juízes) a repensar suas opiniões e deixar com que a verdade pudesse convencê-los. Há aqui uma diferença fundamental recordada por Arendt entre o Sócrates histórico e o Sócrates de Platão. Sabemos que este problema tem inúmeras abordagens ao longo do pensamento e não é nossa intenção aqui realizarmos uma análise comparativa das diferentes perspectivas historiográficas que pautam a agenda de debates acerca do verdadeiro Sócrates.

O Sócrates histórico, assim denominado por Arendt, não tinha uma agenda política de governo; não tinha a intenção de preparar ninguém para assumir o governo da Cidade. O papel do filósofo seria apenas incomodar e tornar a vida dos cidadãos que dele se aproximasse mais autêntica. Nas palavras de Platão (1999, p. 27):

Outra coisa não faço senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para homens, mas da virtude vem os haveres e todos os outros bens particulares e públicos.

O Sócrates de Platão tinha por objetivo formar os cidadãos para atuar politicamente na cidade. Na República, o ideal de cidade baseava-se na compreensão de uma justa desigualdade, de sorte que todos se submetiam ao governo do filósofo, que por um exercício longo de

preparação, por meio de uma *Paideia* exigente, tornou-se devidamente preparado para governar a cidade. As demais classes sociais, a saber, agricultores, artesãos, pessoas dedicadas à produção de bens de consumo, e a classe dos militares têm seu papel muito bem delimitado na *pólis* e servem aos interesses da coletividade, contudo, que esteja sob a supervisão e controle do filósofo.

A maiêutica proposta pelo Sócrates histórico visa levar o interlocutor a se encontrar com si mesmo, seguindo a admoestação de Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, para que ele possa encontrar-se com o outro. Com efeito, aponta-nos Duarte (2000, p. 171):

Assim, a maiêutica ensinava-os a colocar-se na posição a partir da qual o mundo se abre para o outro e não, evidentemente, a aceitar o ponto de vista de qualquer outro. O ganho político desse exercício não diria respeito ao conhecimento de todos os pontos de vista possíveis sobre um determinado assunto político, mas à explicação do caráter comum do mundo em tais questões aparecem sob diversas perspectivas diferentes.

Como podemos observar, a maiêutica constitui também um exercício político, não no sentido pragmático de governo da cidade, mas na construção de um mundo comum. Arendt em diversas ocasiões teve a oportunidade de afirmar que a “pluralidade é a lei do mundo”. O mundo comum, próprio da política, é tecido por diversas percepções e perspectivas, que se tem como ponto de partida a opinião, mas, gradativamente, vai sendo lapidada até alcançar a verdade. Não há nenhum problema existir ideias divergentes na construção do mundo comum, até mesmo porque a durabilidade e estabilidade do mundo dependem dessa noção diversificada do mundo que eu obtenho na relação com os outros.

A condição para se abrir ao outro, a diversidade e a pluralidade, é estar em consonância consigo mesmo. Por isso Delfos insiste no voltar-se para si mesmo como início da atividade pública de Sócrates. Conviver com os outros exige com que saibamos primeiramente conviver conosco mesmos. Posso até me afastar dos outros ou ter para com eles uma atitude dúbia ou pouco sincera, contudo, não o posso agir do mesmo modo em relação a mim mesmo, na medida em que estou num contínuo diálogo do eu comigo mesmo. Na vida política o que vale é o modo como eu apareço para os outros, enquanto na vida privada o que importa é o que eu sou. Por esta razão, Platão se preocupava tanto com a formação do futuro governante, de modo especial com sua conduta moral. O governante não poderia cultivar vícios ou mesmo agir de forma incoerente em relação a si mesmo. O ideal de uma “ficha limpa” para o governo da *pólis* é um legado platônico dos mais caros à sua agenda filosófica.

A famosa expectativa moral, segundo a qual devemos agir para com os outros como desejaríamos que agissem para conosco, depende de como o “eu” se entretém consigo mesmo,

numa pluralidade do dois-em-um, conforme vimos no capítulo anterior. Por esta razão, o drama de um assassino não é ter somente que conviver com um juiz na consciência, mas de ver o mundo a partir dos óculos do crime, onde todos são potenciais assassinos (ARENDDT, 2009).

O fosso intransponível entre filosofia e política, entre *pólis* e filósofo, se abriu quando Sócrates decidiu não governar a cidade, como propunha Platão, mas tornar a filosofia um itinerário de vida para a cidade. Evidentemente que este propósito não logrou êxito e acabou, no entender de Arendt (2009), com a derrota para a filosofia. É nesse arcabouço que surgiram os sentimentos de desencantamento do mundo, indiferença em relação às questões práticas.

Com Aristóteles começa a época em que o filósofo não mais se sente responsável pela cidade, e isto não apenas no sentido de que a filosofia já não tem qualquer tarefa especial a cumprir na esfera política, mas também no sentido muito mais amplo de que o filósofo tem menos responsabilidade por ela do que qualquer de seus cidadãos – dos quais o modo de vida do filósofo é diferente (ARENDDT, 2009, p. 70).

Podemos perceber que Aristóteles assume uma postura diferente de Sócrates na difícil relação que o filósofo mantém com a cidade. Sócrates mesmo condenado não foge da cidade, prefere obedecer às leis impostas, enquanto Aristóteles abandona a cidade e considera a vida política incompatível com a filosofia.

No entender de Arendt (2009), o conflito entre filosofia e política não encontra razões apenas na insensatez que foi o julgamento e a morte de Sócrates, mas também na própria representação conflituosa que o filósofo mantinha consigo mesmo. A tradição filosófica, desde Platão e adentrando por toda a idade média, considerou a colossal luta entre o corpo e o espírito o ponto central da filosofia. A proposta de construir uma cidade ideal na República, segundo Platão (2012), não só se contrapõe ao modelo democrático grego, mas também parte da metafísica tripartite da alma, segundo a qual a alma racional, identificada como a marca do filósofo, deve governar a alma concupiscente da classe dos artesãos e trabalhadores braçais e a alma irascível dos guerreiros. Em outras palavras, o filósofo é alguém que após anos de intensa preparação consegue abstrair-se do mundo da necessidade e por esta razão consegue governá-lo, porque contemplou a ideia do Bem. Ao se dedicar às questões próprias do espírito, o filósofo alcança a legitimidade necessária para governar e indica, ao mesmo tempo, o caminho da verdadeira liberdade e da justiça, entendida como harmonia da alma e controle das paixões pela razão. Nas palavras de Jaeger (2001, p. 976):

[...] o homem justo de Platão só é cidadão, no pleno sentido da palavra, dentro do Estado que na sua alma carrega, e cuja lei tenta cumprir quando daquela forma realiza o que deve. A cidadania dos dois mundos aparece a partir daqui como uma consequência inevitável da superior consciência moral da personalidade. Esta dualidade perdura no mundo cristão, onde o cristão se

sente dividido o Estado finito do mundo terreno e o eterno e invisível reino no qual é membro. (JAEGER, 2001, p. 976).

O conceito de cidadania em Platão implica numa observância moral que deve acompanhar os atos do indivíduo na convivência com os demais homens na *pólis*. O senso moral que conduz a vida dos homens em sociedade, proposto por Platão, não nasce da relação plural dos homens, mas do distanciamento do mundo, do exercício de contemplação vivido pelo filósofo. Nesse sentido, o cristianismo, bebendo da fonte platônica, conseguiu se erigir às sombras da negação do mundo terreno, numa verdadeira luta entre as duas cidades, como postulava Agostinho, a cidade dos homens e a cidade de Deus. Para Agostinho, as duas cidades têm sua origem num movimento moral do homem, ora dedicado a si mesmo, fruto do pecado original, ora dedicado a ouvir a voz de Deus. De acordo com Agostinho (2011, p. 228)

Dois amores deram origem a duas cidades: o amor a si mesmo até o desprezo de Deus, a terrena; e o amor de Deus até o menosprezo de si, a celestial. A primeira se glorifica em si mesma; a segunda se glorifica no Senhor. A primeira está dominada pela ambição do domínio de seus príncipes ou as nações que submetem; a segunda utiliza mutuamente a caridade dos superiores mandando e os súditos obedecendo.

Platão descreve no Livro VII da *República* a difícil relação que o filósofo mantém com a cidade. A cena descrita por Platão é permeada de símbolos que denotam aspectos da vida política e, ao mesmo tempo, ensinam como desvencilhar-lhe das ilusões causadas pelas opiniões. Para além da própria interpretação realizada por Platão na sequência da apresentação da alegoria que tem por objetivo demonstrar o árduo caminho que a alma empreende na busca pela verdade, que culmina na apreensão intelectual da Ideia do Bem, Arendt (2009) nos propõe pensar que a presente alegoria se desdobra em três momentos significativos para compreender a alegoria como um convite à conversão da alma.

O primeiro momento em que se evidencia o processo de conversão da alma se dá quando o filósofo, tendo suas mãos amarradas e sua cabeça voltada para a parede, vendo apenas as imagens nela projetada, rompe os grilhões que prendem suas mãos e pescoço e o permite olhar para a frente. Ao voltar-se para o que antes estava escondida, o filósofo vê no fundo da caverna a causa, o gerador das imagens, que nada mais era senão o fogo, que ao iluminar os objetos projeta suas sombras na parede. Ao voltar-se para o fogo e para as coisas que são iluminadas por ele, o filósofo é capaz de distinguir a imagem (*eikasia*) das próprias coisas, aqui representadas pelas opiniões. Contudo, para ver os objetos e o fogo, o filósofo precisou sair do seu lugar comum, voltar seu olhar para algo diferenciado e acreditar nos seus sentidos.

Um segundo momento muito significativo no itinerário do filósofo, nos recorda Arendt (2009) diz respeito ao instante em que ele, insatisfeito com o que vê (as coisas e o fogo) se

deixa conduzir pelo espanto, no sentido de procurar saber qual a origem das coisas e do fogo. Para isso ele precisa sair da caverna, empreender um caminho íngreme, de difícil acesso, um caminho que o conduz para as coisas em si mesmas, iluminadas por um sol que não é mais a fogueira do interior da caverna que observara, mas o sol em si mesmo. Este é certamente o clímax da vida do filósofo e é aqui que começa a tragédia.

Sendo ainda mortal, ele não pertence e não pode permanecer nesse lugar, mas deve retornar à caverna, seu lar terreno, onde por outro lado, já não se sente em casa” (ARENDDT, 2009, p. 74). Este segundo momento é permeado de uma contradição: o filósofo com muito custo vislumbra a ideia do Bem e compreende todas as demais ideias que dele depende, contudo, percebe que ali não é seu lugar, que compartilha de uma imortalidade por um breve instante, mas que sua vida pertence à mortalidade; por esta razão empreende um terceiro e último momento.

Neste terceiro e último momento o filósofo experimenta o drama de voltar para a caverna, porém, já acostumado à luz do sol, não tem mais o mesmo senso de orientação que antes, quando habitava nas sombras da caverna. Arendt vê nesta descida a difícil relação do filósofo, uma vez que contemplou as ideias, voltar para o senso comum. Ao retornar para seus companheiros, o filósofo se coloca em perigo, na medida em que os demais se orientam pelo senso comum, estranho, agora, ao filósofo. A atitude do filósofo é abandonar o senso comum, a arena política onde se desvela a necessidade e se refugia na contemplação das ideias puras e eternas.

A alegoria da caverna não tem a intenção de estabelecer uma relação de discriminação entre os prisioneiros e o filósofo que se liberta e contempla as ideias em si mesmas, nem tem a intenção de depreciar o mundo da opinião em comparação ao mundo das formas puras e perfeitas, mas procura compreender como o reino da necessidade, o reino da política é apreendido pela filosofia e de que forma a filosofia pode adentrar no mundo dos mortais, sendo ela mesma imortal.

No entender de Arendt (2009), apesar do imenso esforço pedagógico de Platão em explicar o significado de cada elemento que compõe a alegoria da caverna, ele deixou uma lacuna no que tange às razões pelas quais os companheiros do filósofo não deram ouvidos às suas considerações. Por que o filósofo não convence seus companheiros a abandonarem também os grilhões e empreenderem o mesmo caminho na direção do Sol, da Ideia do Bem em si mesma?

A fim de tentar encontrar uma resposta a esta lacuna deixada por Platão, Arendt (2009) recorda que há dois textos que poderiam servir de fonte para o início de uma possível resposta

ao insucesso do filósofo. A primeira é extraída do diálogo *Teeteto*, no passo 155 d onde Platão (2007) define a origem da filosofia como sendo o espanto. “[...] pois espanto é do que o filósofo mais padece; pois não há outro começo da filosofia que não o espanto”. A segunda passagem extraída da Carta Sétima, no passo 341c, onde Platão discrimina o que é mais relevante, não a filosofia propriamente dita, mas seus objetos de reflexão: “[...] é totalmente impossível falar sobre isto como sobre outras coisas que aprendemos; antes, de tanto estar junto com elas [...] uma luz se acende como de uma faísca” (ARENDT, 2009, p. 76).

Estas duas passagens, *Teeteto* e *Carta Sétima*, nos mostram que aquilo que conduziu o filósofo a romper os grilhões foi deixar-se padecer pelo espanto, pela admiração, ao mesmo tempo em que se interessou pelas questões que desta apreensão derivaram. A filosofia ao longo da tradição procurou fomentar o espírito especulativo e dedicou-se à formulação de questões últimas sobre a vida, seu sentido e a relação do homem consigo mesmo. A diferença fundamental entre o filósofo e seus companheiros é que este deixou-se seduzir pelo espanto, por esta postura de entrega do espírito ao sublime. Os seus companheiros acostumados com as sombras projetadas na parede seguiam o curso da vida cotidiana, sem espantar-se.

De acordo com Arendt (2009, p. 79), o filósofo é aquele, como bem já entendia Nietzsche, “um especialista em espantar-se”. Ao se colocar nesta atitude, o filósofo se esconde no silêncio e renuncia ao discurso, ele se coloca à margem da vida pública. Contudo, o filósofo não é um deus e, portanto, mesmo se refugiando na contemplação, ele pertence ao mundo factual e como tal é obrigado a viver os dramas humanos e isto o coloca numa situação desconfortável. Com efeito, nos afirma Arendt (2009, p. 81):

A solidão ou o diálogo espiritual do dois-em-um, é parte do ser e do conviver, e nessa solidão também o filósofo não pode deixar de formar opiniões; também ele chega à sua própria *doxa*. O que o distingue de seus concidadãos não é que ele possui uma verdade especial da qual a multidão é excluída, e sim que ele está sempre disposto a padecer o páthos do assombro, evitando, desta forma, o dogmatismo dos meros detentores de opiniões.

A diferença fundamental entre o filósofo e àqueles ainda se encontram presos às correntes no interior da caverna diz respeito à disponibilidade interna em deixar-se afetar pelo espanto e não necessariamente em ter mais ou menos inteligência ou arcabouço teórico. O filósofo ao dialogar consigo mesmo traduz neste diálogo suas próprias opiniões, contudo, sempre as submete ao escrutínio da dúvida, sem deixar se congelar pelo dogmatismo, próprio dos que não estão dispostos a pensar e a se espantar.

2.1 A dimensão da *vita activa*: trabalho, obra ou fabricação e ação

Em *Origens do Totalitarismo*, publicada em 1951, Arendt analisou as condições que permitiram o surgimento de regimes totalitários, destacando a massificação e atomização da vida como elementos significativos para que o terror pudesse se estabelecer. Em 1958, ainda embebecida pela reflexão acerca das condições que permitiram a emergência de regimes totalitários, Arendt publica *A Condição Humana*, na qual pretende, como deixa explicitado no Prólogo da obra, se dedicar a responder uma questão que desde os últimos acontecimentos atormentam os que se dispõem a pensar: o que estamos fazendo? Com isso, Arendt pretende compreender como os seres humanos articulam as atividades elementares da condição humana.

Para Arendt as atividades humanas fundamentais são: o trabalho, a obra e a ação. A denominação vida ativa (*vita activa*) se refere ao conjunto destas atividades, na medida em que a vida humana sempre se encontra empenhada em fazer alguma coisa (ARENDR, 2020). Contudo, antes de comentarmos cada uma destas atividades, precisamos nos deter um pouco mais no próprio conceito de vida ativa. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 70):

O termo *vita activa* é carregado e sobrecarregado de tradição. É tão velho quanto nossa tradição de pensamento político, mas não mais velho que ela. E essa tradição, longe de abranger e conceitualizar todas as experiências políticas da humanidade ocidental, é produto de uma constelação histórica específica: o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a pólis.

Arendt parte de um acontecimento significativo para a história do pensamento político ocidental, a saber, o julgamento de Sócrates, que como vimos na secção anterior, marcam a separação entre filosofia e política, pois inauguram a impossibilidade da filosofia fazer parte dos negócios da cidade. A partir de então, a filosofia assumiu o seu lugar na vida contemplativa e desta dimensão que a vida ativa recebe o seu significado.

Desde Platão e adentrando na era medieval, a vida ativa foi renegada a um plano inferior, uma vez que ela se dedicava às necessidades do corpo. Arendt recorda que Aristóteles distinguia três modos de vida (*bioi*) na qual os homens, livres das necessidades, poderiam escolher livremente como viver.

Todas essas atividades se contrapõem às atividades dedicadas à preservação da vida, como àquelas desenvolvidas pelo escravo, como também à fabricação de utensílios, pelos artesãos e a vida dedicada ao comércio. A vida livre, no entender de Aristóteles, era aquela em que o indivíduo poderia escolher entre a apreciação do belo, entendido como a vida de deleite dos prazeres do corpo; a vida dedicada aos interesses da pólis e, por fim, a vida dedicada à contemplação das coisas eternas, cuja beleza não se altera pela interferência do homem.

(ARENDRT, 2020).

Ao se apoiar nos dois grandes pilares da tradição grega, platônica e aristotélica, Arendt quer distinguir a vida política (*bios politikos*) da vida contemplativa (*bios theōrētikos*), a partir de dois momentos que para ela são emblemáticos e depõe a favor da superioridade da vida contemplativa.

O primeiro momento diz respeito ao modo como Platão lidou com a morte de Sócrates e propôs um modelo ideal de cidade para abrigar nela a vida do filósofo, uma vez que em outro modelo político sua vida estaria em risco.

O segundo momento se encontra na reflexão feita por Arendt acerca dos diferentes modos de vida que Aristóteles propõe, destacando a efemeridade dos prazeres em relação à vida contemplativa. A superioridade da vida contemplativa foi balizada pelo conceito de quietude (*skholē*) como sendo infinitamente superior às agitações da vida prática que só produziam inquietude (*askholia*), própria da atividade de quem se dedicava a vida política.

A etimologia das palavras *skholē*, em grego, e *otium*, em latim, afirma Arendt (2020, p. 78), significam isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora possamos compreendê-las a partir da isenção de qualquer outra atividade prática da vida. Ambas as palavras nos remetem à libertação das preocupações e cuidados, de modo especial da vida política, que exige muito de seus cidadãos, recordando que era proibido tanto abster-se de decisões como provocar disputas faccionárias.

Até o início da era moderna, a primazia da vida contemplativa sobre a vida ativa não perdeu sua conotação negativa de inquietude. Isso significa que a antiga concepção grega de que há coisas que existem por si mesmas e, por esta razão, devem ser contempladas e há coisas que devem sua existência à ação dos homens e, portanto, são fabricadas, continuam alimentando a separação entre eternidade e mortalidade. O cristianismo, herdeiro do legado platônico e aristotélico, concebeu a superioridade da vida contemplativa alegando que somente nela seria possível encontrar a felicidade perfeita, uma vez que Deus, fonte e origem da felicidade, habitava na eternidade, em luz inacessível. Desse modo, a condição para possuir a Deus era trilhar o caminho de abandono da vida material e dedicar-se à vida espiritual.

Para Arendt (2020), o uso da expressão *vida ativa* está em contradição com a tradição, e isso não significa que ela esteja duvidando ou contrapondo à noção de verdade como revelação, como uma dádiva aos homens, ou mesmo que ela esteja negando a asserção pragmática, segundo a qual o homem só pode conhecer o que ele mesmo produz. O problema, segundo Arendt, é que a primazia da vida contemplativa, acabou por embaçar as articulações entre as atividades que compõe a vida ativa. Mesmo com o rompimento com a tradição,

empreendidos por Marx e Nietzsche, a estrutura conceitual permanece inalterada. Em outras palavras, mesmo no âmbito da vida ativa, das três atividades que a constituem, a atividade mais elevada não era da ação, mas sim da obra, ou seja, a fabricação das coisas, enquanto o trabalho se manteve na condição inferior. Nesse sentido, Arendt aproxima a atividade política (ação) à atividade de fabricação, desde que, a exemplo do artesão, os que se dedicassem à política pudessem produzir resultados duradouros à cidade como, por exemplo, a paz necessária até mesmo à vida contemplativa.

Antes de aprofundarmos um pouco mais nossa reflexão acerca das três atividades humanas fundamentais que compõem a vida ativa, é preciso, nos passos de Arendt, distinguir condição humana de natureza humana. Sem esta distinção corre-se o risco de construir um castelo sobre a areia, confundir natureza com condição humana é o mesmo que falar do indizível.

Arendt (2020) parte do princípio de que a existência humana é condicionada pelo modo como os homens interagem com as coisas do mundo. Este condicionamento acontece quando os homens trazem para o mundo coisas que ao entrar em contato passam a fazer parte da condição humana. Sem essa relação condicionante, as coisas não poderiam constituir um mundo, seriam na verdade, como afirma Arendt (2020, p. 68) “[...] um amontoado de coisas desconexas, um não-mundo, se não fossem os condicionantes da existência humana”.

A natureza humana, entendida como sendo aquilo que nos torna seres humanos, “*a quaestio mihi factus sum*”, ou seja, “a questão que me tornei para mim mesmo”, lembrando Agostinho, se mantém insolúvel, mesmo do ponto de vista filosófico ou psicológico (ARENDR, 2020). Somos capazes de definir as essências das coisas que nos rodeiam, contudo, definir nossa própria essência estaria fora do alcance de nossa capacidade intelectual. Arendt usa de uma metáfora bem interessante ao dizer que tentar definir a natureza humana seria o mesmo que tentar pular sobre nossas próprias sombras.

Para Arendt, as inúmeras tentativas de definir a natureza humana no decorrer do pensamento resultaram na produção de alguma deidade, não que isto signifique que a existência de Deus esteja colocada em xeque, mas que a questão acerca do que nos tornamos está tão para além das capacidades humanas que podemos dizer que ela equivale a forjar a imagem de uma divindade.

A condição humana diz respeito ao conjunto de atividades que contemplam a dimensão da vida ativa: trabalho, a obra ou fabricação e a ação, a natalidade e a mortalidade representam as condições em que a vida foi dada ao homem na terra, sem que ele as escolhesse ou criasse.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo, no qual o

metabolismo, o crescimento espontâneo e declínio se relacionam com às necessidades vitais do corpo e exigem bens de consumo capazes de suprir suas necessidades. A condição humana do trabalho é a própria vida (Arendt, 2020).

Por ser o trabalho uma atividade que tem por objetivo manter o mecanismo biológico do corpo, de forma cíclica e contínua, os bens produzidos para este fim são de pouca durabilidade. Tomemos a seguinte situação: uma pessoa chega em casa do trabalho exausta e ao mesmo tempo faminta. Ao procurar fazer algo para comer, ela o faz com a única intenção de satisfazer sua fome e manter seus níveis metabólicos de açúcar estáveis, de modo a não sofrer desconforto físico. O resultado de seu trabalho se resume em duas etapas de rápida realização: produzir o alimento e consumi-lo.

A atividade do trabalho é privada, não necessita de outras pessoas, o que não significa que o alimento não possa ser produzido por mais pessoas que ajudem na cozinha. A questão não se encontra no número de pessoas, mas na finalidade com que aquele alimento é produzido, a saber, servir para o consumo e satisfação do trabalhador que chegou faminto. O produtor deste tipo de atividade é denominado de *animal laborans*, porque o resultado de seu trabalho se caracteriza pela assimilação imediata do organismo, num lapso temporal efêmero.

De acordo com Duarte (2000), o conceito de trabalho desenvolvido por Arendt visa desfazer de uma possível confusão trazida por Marx entre trabalho e fabricação. A possível confusão, segundo Arendt, reside no fato de que Marx não conseguiu compreender as propriedades envolvidas na atividade da fabricação. O possível erro semântico denota a desarticulação entre trabalho e fabricação, o que acabou por gerar conflitos na era moderna. Contudo, esse erro tem suas raízes no mundo antigo, quando as atividades responsáveis por suprir as necessidades biológicas e imediatas foram renegadas.

A filosofia grega de origem platônica e aristotélica não foi capaz de distinguir as características da fabricação e do trabalho, até mesmo porque tal distinção não fazia parte da agenda política grega, onde até mesmo a atividade da fabricação era desconsiderada ou mesmo reduzida à atividade do trabalho. Vale destacar que a atividade por excelência para a tradição platônica e aristotélica não poderia jamais ser do trabalho ou da fabricação, mas da contemplação, que era a única atividade que correspondia à situação de liberdade plena dos homens.

Com o advento da era moderna o que assistimos foi a inversão de todas as tradições, tanto no que diz respeito as dimensões da vida ativa e vida contemplativa, como também no que diz respeito às atividades que constituem a condição humana na vida ativa. Contudo, é na modernidade que se consegue compreender a vitória do *animal laborans* sobre o *animal*

rationale tão caro à tradição (ARENDDT, 2020).

Se por um lado a era moderna não foi capaz de distinguir o trabalho da fabricação, por outro ela foi gradativamente desdobrando noções distintas do trabalho, que inicialmente se referiam ao trabalho produtivo *versus* improdutivo; trabalho qualificado (no sentido de mão de obra) *versus* trabalho não-qualificado; e, por fim, trabalho manual *versus* intelectual.

Arendt considera que o maior desvario de Marx foi postular que o que cria o homem é o trabalho e não Deus; que aquilo que distingue os homens dos animais é sua capacidade de fabricar e não de pensar. O que fez Marx, no entender de Arendt, cometer esta blasfema foi justamente a noção distinta entre trabalho produtivo *versus* trabalho improdutivo. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 138):

Ademais, tanto Smith quanto Marx estavam de acordo com a opinião pública moderna quando menosprezavam o trabalho improdutivo, por considerá-lo parasitário, realmente uma espécie de perversão do trabalho, como se fosse indigna desse nome toda atividade que não enriquecesse o mundo. Marx certamente compartilhava do desprezo de Smith pelos ‘criados domésticos’ que, como ‘hóspedes preguiçosos [...], nada deixam atrás de si em troca do que consomem’.

Como podemos observar, para Arendt a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo deu asas as justificativas sombrias e preconceituosas e tornou-se um empecilho para compreender a real diferença entre trabalho e fabricação. Há com Marx uma confusão, no entender de Arendt, sobre as ações que exercem o *animal laborans* e o *homo faber*, confusão esta que ofuscou sua percepção acerca do resultado da fabricação: a construção de um mundo durável, que representa a mundanidade e seu caráter artificial.

A possível confusão de Marx, se assim pudermos falar, seguindo os passos de Arendt, foi de construir sua teoria na noção de produtividade, que reside não nos produtos do trabalho, mas na força humana, que logo após atingir seu objetivo se esgota, mas produz o excedente, aquilo que é mais do que o necessário para a satisfação imediata. Para Arendt (2020) nunca foi o trabalho, mas sim o excedente da força do trabalho que Marx queria destacar. Desse modo, Marx converteu a fabricação em trabalho, na medida em que destaca deles seu caráter de mundanidade e os reconhece como força de trabalho. A atividade da obra ou fabricação é aquele que corresponde à não-naturalidade da existência humana, isto é, não faz parte do ciclo imediato do consumo, como na atividade do trabalho, mas exige um certo grau de planejamento e organização capaz de produzir coisas duráveis (ARENDDT, 2020). A condição humana da obra ou fabricação é a mundanidade. Por meio da obra ou fabricação o homem transforma a natureza e constrói um mundo artificial de coisas bem diferentes do mundo natural.

O caráter de durabilidade que a atividade da fabricação imprime nos objetos garante a

objetividade entre o produtor e o resultado de sua fabricação. Para Arendt (2020), os objetos sendo usados ou não irão permanecer no mundo, a menos que sejam destruídos de forma intencional. Nas palavras de Arendt (2020, p. 189):

É essa durabilidade que confere às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, sua ‘objetividade’ que as faz resistir, ‘se opor’ [*stand against*] e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades e carências de seus fabricantes e usuários vivos.

Num mundo em que reina as carências e as necessidades humanas, a presença das coisas produzidas pelos homens trazem o alívio da estabilidade. Diferentemente da concepção de Heráclito em que ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois as águas já não são as mesmas e nem mesmo o homem é o mesmo, a durabilidade das coisas garante o sentimento de mesmidade, na medida em que as coisas mantêm umas para com as outras uma relação de identidade.

A produção das coisas pelo *homo faber* se dá por meio de um modelo, um exemplar ou uma imagem que precede a própria produção e durabilidade das coisas e garante a continuidade da produção quase infinita das coisas. Diferentemente da mera repetição que caracteriza o trabalho, em que o corpo reclama de tempos em tempos por sua sobrevivência, a multiplicação das coisas a partir de um modelo denota seu caráter relativa estabilidade no mundo (ARENDR, 2020).

O que caracteriza a fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, o que distingue de todas as demais atividades humanas. Se voltarmos para a noção de trabalho veremos que ele não tem começo e nem fim, uma vez que se encontra preso num ciclo repetitivo de necessidades. Todos os dias temos a necessidade de nos alimentar numa rotina que faz parte do nosso ciclo biológico. A ação, como em breve veremos, apesar de ter um começo não possui um fim previsível, justamente porque o que a caracteriza é a presença da novidade no decorrer do seu processo. Diferentemente do *homo laborans* que se encontra preso à necessidade biológica, o *homo faber* é senhor de si mesmo, porque a ele compete os passos da fabricação e sua previsibilidade.

Se por um lado a fabricação traz durabilidade ao mundo, por outro ela precisa de um reconhecimento público de que pertence ao mundo em comum. No entender de Carvalho (2008), uma catedral ou uma mesa só passam a existir quando o *homo faber* retira da natureza a pedra e a madeira e trabalham esses elementos, dando-lhes um novo significado. Isolados, esses elementos estariam irremediavelmente sujeitos ao ciclo. Caso uma catedral ou uma mesa não seja reconhecida como pertencente a um mundo comum, ela inevitavelmente voltaria a ser

madeira e pedra. Objetos sem reconhecimento público são amontados de objetos, um não-mundo.

Os produtos que resultam da fabricação são mediados pelas categorias de meios e fins. Na modernidade esta relação sofreu uma instrumentalização, onde o caráter utilitarista predomina sobre todas as outras dimensões da vida. De acordo com Arendt (2020, p. 201): “Em outras palavras, em um mundo estritamente utilitário, todos os fins são constrangidos a serem de curta duração e a transformarem-se em meios para alcançar outros fins”. Nesse sentido, observa Correia (2001), o efeito nefasto desta inversão é que deixa de existir um fim autêntico e a escolha dos meios se torna comprometida, do mesmo modo que o sentido que atribuímos para qualquer atividade.

Arendt (2020) reconhece que a única saída capaz de nos livrar do dilema de ausência de significado, próprio da filosofia utilitarista, é se afastar de uma apreensão meramente utilitária dos objetos e restabelecemos a noção de subjetividade do próprio uso. Isso só se torna possível com o resgate do homem como centro de todo processo, em que todas as coisas encontram nele o seu fim. Ao resgatar a ética kantiana, Arendt (2020, p. 203) afirma que “nenhum homem pode jamais tornar-se um meio para um fim, todo ser humano é um fim em si mesmo”.

Para Duarte (2000), a transcendência da mera utilidade ou da necessidade é uma condição para que o mundo se torne uma morada estável. Em outras palavras, o mundo só poderá se tornar um espaço adequado para abrigar a vida humana com suas genuínas manifestações de ser como a palavra e a ação política, quando houver uma recusa à generalização da experiência da fabricação.

Como podemos perceber, se, por um lado, a fabricação nos permite construir um mundo durável e que de alguma forma já se insere no espaço público, na medida em que o resultado de suas mãos transcende o seu próprio autor, por outro, a atividade da ação e do discurso é que permite ao homem humanizar-se.

Se considerarmos a vida, não no seu aspecto meramente biológico, sujeito às necessidades, mas no sentido de um tempo que transcorre entre o nascimento e a morte, veremos que ela só se torna possível na atividade da ação e do discurso. Isso não significa que Arendt esteja desprezando as outras formas de atividades humanas, pelo contrário, há aqui uma mútua solidariedade entre as ações. O *animal laborans* necessita com que o *homo faber* lhe ofereça instrumentos que aliviem a dor do trabalho; do mesmo modo que os homens dotados de linguagem e que agem no mundo necessitam do *homo faber*, isto é, da ajuda dos poetas, dos artistas e historiadores para que o resultado de suas ações sobreviva no mundo (ARENDR, 2020).

O que caracteriza a atividade da ação e do discurso é a pluralidade humana, que possui um duplo aspecto da igualdade e da distinção. Ora, se os homens não fossem iguais não poderiam jamais se compreenderem mutuamente, nem mesmo empreender planos em vista de um futuro comum; contudo, são distintos uns dos outros, pois se não o fossem, não necessitariam do discurso nem muito menos da ação, bastando viverem sob à égide dos sons e dos gestos para comunicar seus desejos e necessidades.

Desse modo, o homem transita entre a individualidade e a alteridade, na medida em que pode comunicar não somente alguma coisa de si mesmo como, por exemplo, dizer que está com fome, com sede, ou mesmo expressar medo ou alegria, mas também pode comunicar a si próprio. Nas palavras de Arendt (2020, p. 218): “No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos”.

Por meio do discurso e da ação que os homens aparecem uns para os outros como homens e não simplesmente objetos. Esse tipo de aparecimento em nada se assemelha às demais manifestações humanas do trabalho e da fabricação, pois é perfeitamente possível viver sem trabalhar, desde que outros trabalhem em nosso lugar, como nos casos dos senhores que possuíam escravos; do mesmo modo, pode-se perfeitamente viver sem deixar nada construído de durável no mundo, apenas usufruindo do que outros assim construíram, contudo, não se é possível viver sem discurso e sem ação. Esse é o único tipo de vida que o homem não pode prescindir, e caso isso aconteça, sugere-nos Arendt (2020, p. 9), esta não seria uma vida verdadeiramente humana:

A ação, 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. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política.

Por esta razão, para Arendt a atividade da ação e do discurso corresponde à natalidade, pois é por meio do ingresso de novos seres humanos no mundo que a vida, entendida como *zoé* e não como *bios*, se renova. De forma poética Arendt (2020, p. 221) nos afirma que pensar a atividade da ação e do discurso correspondendo à natalidade é o mesmo que tentar responder à pergunta que se faz a todo recém-chegado no mundo: “Quem és? Ora, a revelação acerca de “quem alguém é” só acontece no plano do discurso, pois não existe uma ação muda; toda ação é acompanhada do discurso e, caso contrário, a ação perderia o seu caráter revelador, e no lugar de homens teríamos autômatos que executariam coisas sem significado.

Se por um lado a linguagem torna visível o agente, por outro lado a manifestação de que é esse agente permanece envolta num mistério. O que Arendt está afirmando é que toda tentativa de dizer “quem alguém é” vinculasse a pensar o “que esse alguém é”, de modo que o que fica evidente são as qualidades que a pessoa compartilha com outras que são semelhantes que nos é permitido alcançar. Isso tem uma implicação significativa para a compreensão da atividade da ação, pois corrobora a tese segundo a qual, o homem resulta de um conjunto de qualidades que ele compartilha de modo comum com os demais seres com que convive no mundo. Por um outro lado, nos adverte Arendt (2020, p. 225) nos impossibilita de “solidificar em palavras, por assim dizer, a essência viva da pessoa, tal como ela se apresenta no fluxo da ação e do discurso, tem profundas consequências para todo domínio dos assuntos humanos, no qual existimos basicamente como seres que falamos e agimos”.

Em outras palavras, as profundas consequências a que se refere Arendt dizem respeito à esta condição de construção da vida numa teia de relações intrincada, a partir da qual os homens vão construindo uma teia em cima da outra, ou seja, entre uma experiência vivida e narrada por outros que ainda vivem e os que já não mais participam do mundo comum, mas deixaram um pedaço de sua teia para servir de amparo às novas tecelagens.

Arendt (2020) faz uma comparação interessante entre os resultados da fabricação e da ação. A fabricação deixa como resultado no mundo as coisas que nos são tangíveis e servem de uso para o homem, ao passo que a ação lega ao mundo as histórias. Diferentemente do resultado da fabricação, em que pouco se fala de seu autor, as histórias humanas trazem para o centro o “herói”. Embora a história tenha por finalidade narrar os grandes feitos da vida de um herói, estes nunca acontecem por uma ação única e própria do autor, mas resulta de uma interação com outras histórias de vida. Para Arendt (2020, p. 229): “Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito, na dupla acepção da palavra, seu autor e seu padecente, mas ninguém é seu autor.

O caráter eminentemente público da ação e do discurso caracteriza o agente como resultado de um processo histórico que transcende a sua individualidade. Não se trata de pensar que o homem é determinado pelo meio, num reducionismo social estéril, mas conceber a vida como resultado de um entrelaçamento de muitas outras vidas. Não é por menos que Arendt considera o teatro a arte política por excelência, na medida em que por meio dela a vida humana é trazida ao centro da encenação. O que faz o teatro um tipo de arte tão prazerosa é o fato de que os personagens interagem numa teia de relações que ao mesmo tempo se constrói a individualidade e a alteridade; do mesmo modo acontece no mundo real, em que os homens se

revelam o que são na relação que mantêm uns com os outros.

2.2 A crise da era moderna e a perda do mundo comum

Na análise de Arendt (2020) acerca da era moderna, há três grandes eventos que a inauguraram: a descoberta da América e com isso a exploração de toda a Terra; a Reforma Protestante de Lutero, que acabou por expropriar as propriedades da Igreja Católica Romana e que serviu como trampolim para pensar a expropriação individual e o acúmulo do capital; e, por fim, a invenção do telescópio, demarcando um novo passo na ciência e na compreensão do lugar da Terra no universo. A chave para todas estas descobertas foi a transformação de um universo qualitativo, como postulava Aristóteles, num universo quantitativo, matematizável e neutro.

Destes três eventos, a descoberta da América se mostrou o mais espetacular; a Reforma se mostrou o mais inquietante, na medida em que abalou a forte crença cristã na unidade indivisível da Igreja; e a invenção do telescópico se mostrou o menos percebido, uma vez que um mero instrumento que permitiu olhar o universo, naquele momento, teve pouco impacto na vida cotidiana dos homens. Contudo, graças ao telescópio é que foi possível pensar não somente o lugar da Terra no universo, mas o lugar do próprio homem.

Por meio desse instrumento que permitia observar os astros do céu, os segredos do universo de repente fossem revelados aos homens e dado à percepção sensorial um estatuto absoluto de certeza. Apesar do homem estar preso à terra e seus sentidos estarem vinculados ao seu corpo, aquilo que antes era apenas objeto da mera especulação ou imaginação, tornou-se acessível por meio de uma lente (ARENDR, 2020).

A invenção do telescópio, longe de ser apenas o progresso instrumental do homem, passou a ser o instante em que o homem já não mais se sente preso à Terra, mas pode alcançar todo o universo. Essa reflexão de Arendt assume contornos bem mais angustiantes, quando ela afirma, por ocasião do lançamento do satélite russo Sputnik, em 1957:

Esse evento, que em importância ultrapassa todos os outros, até mesmo a fissão do átomo, teria sido saudado com contida alegria, não fossem as incômodas circunstâncias militares e políticas que o acompanhavam [...] A reação imediata, expressa no calor da hora, foi alívio ante o primeiro ‘passo para a fuga dos homens de sua prisão na Terra’. E essa estranha declaração, longe de ter sido o lapso accidental de algum repórter norte-americano, refletia involuntariamente a extraordinária frase gravada há mais de 20 anos no obelisco fúnebre de um dos grandes cientistas da Rússia: ‘A humanidade não permanecerá para sempre presa à Terra’ (ARENDR, 2020, p. 1).

Se por um lado a invenção do telescópio permitiu ao homem ampliar suas percepções,

por outro lado, houve uma reação em que justamente os sentidos foram colocados em dúvida. Não foi por acaso que a filosofia de Descartes se inicia com a dúvida, não somente considerando o alcance dos sentidos, como também seu caráter enganador. Por meio da dúvida metódica de Descartes houve um outro sentimento de perda do mundo, por meio de um movimento de introspecção do sujeito, na medida em que os sentidos eram enganadores e não poderíamos dar crédito àquele que uma vez já nos enganou.

Para Arendt, a filosofia de Descartes está envolta por pesadelos: o primeiro diz respeito ao drama da realidade, tanto do mundo físico quanto da vida humana, que para o filósofo francês encontra-se encoberta pelo nevoeiro da dúvida; se os sentidos são enganadores, se a própria razão ainda não nos fornece bases sólidas e seguras, então a realidade pode não passar de um sonho. O segundo pesadelo diz respeito à própria condição humana, que apesar dos avanços científicos empreendidos se vê diante da fragilidade dos sentidos e da razão, não podendo confiar em quem já nos enganou uma vez; essa impossibilidade de crer nos dados fornecidos pelos sentidos e pela razão justificam a estratégia metodológica adotada por Descartes em postular um Deus enganador e, posteriormente, um gênio maligno, cuja função é empregar toda sua indústria em enganar o sujeito.

A crise inaugurada por Descartes no pensamento moderno não se limita ao campo da ciência, em que se questionam as certezas alcançadas pela física aristotélico-tomista, mas se espalha na dimensão da moralidade moderna, na medida em que, na visão de Arendt, “o que se perdeu na era moderna não foi, naturalmente, a capacidade para a verdade ou realidade ou a fé, nem a concomitante aceitação inevitável do testemunho dos sentidos e da razão, mas a certeza que antes as acompanhavam” (ARENDR, 2020, p. 344). A própria noção de salvação ou mesmo numa vida eterna, na religião, não foi colocada em dúvida, mas a *certitudo salutis*, a certeza da salvação, esta sim já não encontrava amparo na instituição católica romana como depositária fiel do dado revelado e intermediária da salvação.

A solução empregada por Descartes para se livrar dos pesadelos que atormentavam a era moderna foi se refugiar na interioridade, na introspecção do espírito, para que junto à certeza do cogito ele pudesse encontrar uma plataforma segura e sólida em que a ciência moderna pudesse erigir. A antiga concepção forjada pela tradição aristotélico-tomista, segundo a qual os fenômenos do mundo físico eram compreendidos por meio de suas qualidades e por uma relação de simpatia, cede espaço a uma visão matematizável da física em que padrões matemáticos explicam o funcionamento do mundo e torna o universo mecânico e neutro.

É na introspecção que se produz a certeza, uma vez que o cogito, solitário em si mesmo, produz verdades que independem dos sentidos. Ao alcançar a certeza do cogito, Descartes não

somente prova que somos e existimos na medida em que pensamos, mas que a própria essência do cogito é pensar, ou seja, os conteúdos mentais adquirem estatuto de realidade. Para Arendt (2020), o movimento da era moderna responsável por submergir os dados empíricos no interior do sujeito cognoscente preparou o terreno para as mais notáveis descobertas do século XX, como a dissolução da matéria em energia da nova física.

No entender de Arendt (2020), a filosofia de Descartes foi responsável por deslocar o ponto arquimediano do conhecimento de um ponto fora da Terra para o interior da consciência. A consequência imediata que colhemos deste movimento é a inversão entre vida contemplativa e vida ativa.

O que está por trás desta inversão foi a confiança desenvolvida pelo homem no resultado da fabricação, que fez com que a própria busca pela verdade estivesse condicionada aos produtos das mãos humanas. Arendt recorda que não foi a contemplação que nos fez alcançar a infinitude do universo, mas o telescópio, um produto fabricado pelas mãos do homem. Com o passar do tempo, a contemplação deixou de ser um caminho de produção de verdades, e o peso da observação, mediante os instrumentos humanos, assumiu papel de destaque. Com efeito, indica-nos Arendt (2020, p. 360):

Para ter certeza, tinha-se de assegurar-se e, para conhecer, tinha de agir. A certeza do conhecimento só podia ser atingida mediante dupla condição: primeiro, que o conhecimento se referisse apenas àquilo que o próprio homem havia feito – de modo que seu ideal passou a ser o conhecimento matemático, no qual se lida apenas com entidades da mente produzidas por ela mesma – e, segundo, que o conhecimento fosse de tal natureza que ele só pudesse ser testado mediante mais agir.

O que se tem na modernidade é a trágica experiência de separação entre a verdade científica e a verdade filosófica. Na prática, tal separação significou que os mecanismos naturais não precisariam mais estarem à disposição da compreensão dos homens, uma vez a mente humana só compreende o que ela produz, o que não se aplica à natureza que é obra da criação divina.

A inversão entre contemplação e ação não significou que esta tenha assumido a posição de destaque outrora ocupada pela vida contemplativa. É preciso lembrar que vida contemplativa só era possível às custas da vida ativa, porque alguém se ocupava dos negócios humanos para dar aos outros o tempo livre para a contemplação. O que Arendt (2020) está querendo nos dizer é que a inversão entre contemplação e ação fez com que a atividade do pensamento se tornasse serva do agir. Se na Idade Média a filosofia se tornou serva da teologia, na era moderna, o pensamento se torna escravo da ação.

O resultado desta submissão é a impossibilidade do pensamento em produzir a verdade,

na medida em que o filósofo já não mais realiza o movimento ascendente, como bem demonstrado por Platão na alegoria da caverna, das trevas à luz, da opinião à verdade, da percibibilidade às verdades eternas, mas ele simplesmente “volta as costas a ambos e se retira para dentro de si mesmo” (ARENDT, 2020, p. 364).

Como vimos anteriormente, a era moderna se destacou pela fabricação e não pela contemplação. Ao fabricar instrumentos capazes de observar o universo o homem alcança a verdade pelo fruto de suas mãos. Nesse sentido, assistimos à vitória do *homo faber*, na medida em que o conhecimento se encontra condicionado ao produto das mãos humanas, diferentemente do conhecimento produzido pela contemplação que tinha na natureza, enquanto dádiva divina, sua origem e seu fim.

Assim, há uma mudança de ordem epistemológica, assevera Arendt (2020), na história da ciência, de antigas questões acerca do “o que” e “por que”, para a mais nova questão: “como” as coisas vieram a existir. Se para Aristóteles a física correspondia aos objetos que estavam em contínuo movimento em oposição aos seres imóveis e, portanto, destinado à contemplação, a nova ciência moderna, fruto da fabricação humana, foca nos processos de fabricação. No entender de Correia (2020, p. 50):

O progresso da ciência depende cada vez mais do gênio experimental do cientista aliado ao avanço da tecnologia, e a partir daí conhecer e fazer uso de instrumentos passaram a ser momentos complementares. O experimento, por outro lado, reforça a convicção moderna de que o homem só pode conhecer realmente o que ele mesmo pode desencadear.

O ponto chave da era moderna, sob a égide do *homo faber*, é a ideia de desenvolvimento. A questão de “como” as coisas são produzidas nos remetem a pensar num desencadear de acontecimentos que constitui a marca da ciência moderna. A ciência é entendida como história, do mesmo modo como os instrumentos são fabricados e deles dependem a verdade. Nas palavras de Arendt (2020, p. 368):

No lugar do conceito do Ser, encontramos agora o conceito de Processo. E já que é da natureza do Ser aparecer e assim se desvelar, é da natureza do Processo permanecer invisível, ser algo cuja existência pode apenas ser inferida da presença de certos fenômenos. Esse processo foi originalmente o processo de fabricação, que “desaparece no produto”, e baseou-se na experiência do *homo faber*, que sabia que um processo de produção precede necessariamente a existência efetiva de todo objeto.

Ao preceder a existência factual do objeto, o *homo faber* se dedica ao fim, a produção final do objeto, mas ao meio, a pesquisa, ao seu processo de produção. O objetivo do cientista ao criar um objeto é de conhecer e não para um uso pragmático no mundo; na verdade o produto é um subproduto, porque o produto de fato é o processo em que se desenvolve o conhecimento.

Arendt (2020) considera que a melhor forma de compreendermos essa inversão de meios e fins seja recorrendo a famosa analogia da era moderna entre o relógio e o relojheiro. Esta analogia tem sua importância justamente pelo caráter processual da natureza, representada pelo movimento do relógio, como resguarda o caráter do objeto representado pelo relógio e seu fabricante.

A noção de processo que inverteu a lógica de meios e fins, não ficou restrita apenas às ciências naturais, mas espalhou-se no campo das relações políticas. Arendt (2020) nos recorda que a proposta de Hobbes em forjar a imagem do *Leviatã*, nada mais era do que construir um “homem artificial”. Contudo, essa tentativa de incorporar o método de construção processual da ciência aos assuntos humanos não logrou êxito, justamente pelo fato de que a ação humana, diferentemente do movimento de um relógio, contempla a imprevisibilidade, o que impede com que seja realizado um cálculo matemático sobre as ações humanas.

Para Arendt (2020), a separação entre contemplação e ação tem seu ápice não com a ascensão do *homo faber* no lugar do homem contemplativo, mas quando a noção de processo passou a conduzir toda a atividade da fabricação. Se voltarmos nossa atenção para o mundo grego, a esfera política, na filosofia de Platão e de Aristóteles, comete uma inversão na relação entre fabricação e ação. Em sua obra *Metafísica*, no passo 1025b 25, Aristóteles compreende a intuição prática e a ciência política num grau hierárquico inferior, ao passo que a fabricação (*poiesis*) é a que conduz à contemplação da verdade.

Na filosofia platônica há dois momentos em que a relação fabricação e contemplação aparecem. O primeiro encontra-se no diálogo *Timeu*, onde Platão nos recorda que a ação do demiurgo como fabricante do mundo a partir da contemplação das formas puras por ele contempladas. No passo 29a 2-8 do diálogo, Platão (*Tim.*, 29a 2-8) afirma acerca da atividade do demiurgo ao fabricar o mundo:

Ora, se o mundo é belo e o demiurgo é bom, é evidente que pôs os olhos que é eterno; se fosse ao contrário – o que nem é correto supor –, teria posto os olhos no que devém. Portanto, é evidente para todos que pôs os olhos no que é eterno, pois o mundo é a mais bela das coisas devenientes e o demiurgo é a mais perfeita das causas.

O segundo momento se encontra na passagem do *Teeteto*, no passo 155 c-d em que Sócrates assim dialoga com Teeteto:

Teeteto - Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.
Sócrates: Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia.

O diálogo atinge um determinado momento em que para Teeteto o sentimento de admiração lhe produz vertigens, torpor físico, ou seja, um comportamento de passividade. Arendt (2020) ao interpretar esta passagem chama a atenção para o caráter inenarrável da experiência. A filosofia é uma experiência em que não pode ser expressa em palavras. A expressão *thaumazien* também pode ser traduzida por contemplação ou simplesmente teoria, ou seja, o estado da alma de ausência de ação.

Na era moderna a fabricação de instrumentos permitiu desvendar os mistérios da natureza ao mesmo tempo que promoveu a inversão entre contemplação e fabricação, que acabou por expulsar a primeira das atividades da vida humana. A ascensão do *homo faber* reduziu as atividades humanas à mera utilidade, gerando a instrumentalização do mundo. Contudo, com o desenvolvimento do progresso científico e com a ausência da contemplação na seara da vida política, um novo fenômeno de inversão ocorreu na esfera da vida ativa, a saber, a promoção da atividade do trabalho. Como vimos anteriormente, com o advento da valorização da fabricação, a noção de processo assumiu posição hegemônica em relação às grandes questões que fazem parte da vida contemplativa.

Para Arendt (2020), a noção processual da fabricação fez emergir a imagem do *homo faber* que, desprovido de qualquer parâmetro fixo de medida, já não mais poderia mensurar a atividade de forma confiável. A eliminação da contemplação da vida ativa atingiu de modo significativo a atividade de fabricação, que passou a restringir o alcance do conhecimento às coisas que foram construídas pelo homem.

O movimento da era moderna responsável pela inversão entre fabricação e ação que levou à expulsão da contemplação dos assuntos da vida humana encontra seu clímax na vitória do trabalho sobre a fabricação, do *animal laborans* sobre o *homo faber*. As causas que permitiram a vitória do *animal laborans* são refletidas por Arendt (2020) a partir do processo de secularização do mundo, que tem suas raízes na perda de fé suscitadas pela dúvida cartesiana.

O mundo que se ergue sob a vitória do *animal laborans* é profundamente marcado pela instabilidade e desconfiança acerca do futuro. O movimento de introspecção acabou por afastar o homem do mundo da fabricação e da ação e o confinou a se entreter consigo mesmo, reduzindo à realidade à percepção de sua consciência. No entender de Arendt (2020), o homem moderno abandonou a crença num mundo imortal, e sua vida voltou a ser mortal, quando passou a priorizar o trabalho. O *animal laborans* não está preocupado em conservar o mundo ou mesmo construir alguma coisa que possa deixar para posteridade, o que lhe interessa é a sobrevivência do seu corpo e a manutenção do metabolismo biológico.

Quais as consequências da vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber*? Em primeiro

lugar é preciso compreender que o *animal laborans*, dada sua atividade, não é capaz de construir um mundo nem mesmo conservá-lo, uma vez que seu interesse se encontra voltado às suas necessidades biológicas. Somente o *homo faber* pode transformar e garantir durabilidade ao mundo. Com a vitória do *animal laborans* há uma espécie, nos afirma Arendt (2020), de privatividade da vida, circunscrita às necessidades biológicas. Nesse sentido, os homens não compartilham um mundo em comum, mas lutam para sobreviver. Um indicativo preponderante dessa consequência é o aparecimento das massas no contexto dos regimes totalitários, cuja característica principal era seu caráter apolítico, de desinteresse pelo mundo comum.

Antes mesmo do surgimento dos regimes totalitários, a Revolução Industrial inaugurou um movimento no qual o mundo seria inexoravelmente reduzido aos objetos e as máquinas tomariam o lugar da fabricação humana. Para Arendt (2020), toda produção acaba sendo absorvida no processo do trabalho, isto é, todos os bens se convertem em bens de consumo. A impressão que temos é que fomos agraciados com a suspensão do “suor do trabalho”, contudo, isso é apenas uma ilusão. Na verdade, se produz apenas para o consumo e não para o uso. O que temos neste processo é o desaparecimento da durabilidade do mundo e a identificação entre trabalho e consumo. Dessa forma, nos afirma Arendt (2020, p. 145):

Os produtos do trabalho, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do trabalho, concentra-se exclusivamente na vida e em sua manutenção, esquece-se do mundo até o extremo da não mundanidade.

Desse modo, o mundo moderno se constrói a partir de duas sociedades intimamente vinculadas, a saber, a sociedade de trabalhadores e a sociedade de consumidores. Arendt (2020) nos convida a pensar as diferenças entre essas sociedades e a sociedade de escravos greco-romanas. Diferentemente desta última, na qual as pessoas se encontravam numa condição de absoluta necessidade tendo plena consciência de sua condição, até mesmo porque as teorias filosóficas tanto de Platão quanto de Aristóteles acenavam para a naturalização da escravidão, a sociedade de trabalhadores e consumidores não é capaz de reconhecer sua condição de sujeição às necessidades. Contudo, o preço pago pelo homem por sua incapacidade em compreender sua condição de sujeição às necessidades traz consigo o risco da própria liberdade. Nas palavras de Arendt (2020, p. 149): “O homem não pode ser livre se ignora estar sujeito à necessidade, uma vez que sua liberdade é sempre conquistada mediante tentativas, nunca inteiramente bem-sucedidas, de libertar-se da necessidade”.

O efeito prático que se tem com o estabelecimento de uma sociedade de trabalhadores e consumidores é a ênfase na dimensão econômica em detrimento da dimensão política. Atualmente, é praticamente impossível pensar políticas públicas sem políticas econômicas e

com isso não temos a intenção de demonizar as políticas econômicas, mas chamar a atenção para os fatos de que o próprio conceito de “políticas” se encontra instrumentalizado, na medida em que a política é por excelência o resultado da ação que ocorre entre os homens, ou seja, a construção de um espaço público que deveria sobrepor-se às necessidades.

O que se observa no presente momento de nossa história é a consignação da política à esfera econômica, comprometendo inclusive o exercício pleno da cidadania. A cidadania plena implica a conquista efetiva de direitos e a possibilidade de convivência da diversidade e não pode ser refém das variações do mercado financeiro.

A relação entre sociedade de trabalhadores e consumidores acabou por promover um paradoxo. No entender de Arendt (2020), se por um lado há um aumento cada vez maior na produção de bens de consumo capaz de garantir o sustento da vida biológica na terra, por outro lado, o homem se encontra preso às necessidades, desconsiderando atividades superiores e significativas da vida, como a ação, a contemplação e a fabricação (ARENDT, 2020).

A vitória do *animal laborans* produz um não-mundo, uma esfera despolitizada da vida, cujas ressonâncias podem se sentir em diversas outras dimensões da vida social, sobretudo na educação. Na prática, o espaço público se tornou uma continuidade da vida privada e as políticas públicas são tecidas com fios de interesses privados e sujeitos a fragilidades comuns da futilidade do mundo das necessidades.

2.3 Público, privado: aspectos políticos e sociedade de consumidores

Em *A Condição Humana*, Arendt considera fundamental distinguir duas esferas pública e privada se quisermos compreender adequadamente o conceito de política e, para fins de nossa pesquisa, as consequências da despolitização para a educação.

Para Arendt (2020) o termo “público” denota duas concepções intimamente vinculadas, contudo, não são completamente idênticas. Em primeiro lugar, por público podemos designar aquele que pode ser visto e ouvido por todos, ou seja, aquilo cuja aparência é intersubjetivamente compartilhada, o que comumente denominamos de realidade.

Diferentemente do que ocorre no plano mental, em que nossos pensamentos e emoções são vividos unicamente por aqueles que os experimenta, trazendo consigo uma experiência privada de primeira pessoa, portanto, obscura, a menos que sejam traduzidos e externalizados pela linguagem, a aparição pública, por outro lado, é aquilo que todos podem imediatamente apreender. O que faz com que a realidade seja de fato é a participação de outras pessoas, o seu testemunho acerca das mesmas coisas que vemos e ouvimos.

Em segundo lugar, o termo público designa o mundo, ou seja, aquilo que é comum a todos. Contudo, nos adverte Arendt (2020), mundo não é idêntico à Terra ou mesmo à natureza, entendido como espaço geográfico onde nossa vida acontece de forma biológica. Mundo é tudo aquilo que contempla os artefatos humanos, aquilo que é construído pelos homens. Isso significa que viver no mundo é viver entre coisas, entre homens.

O termo “mundo comum”, bastante usado pela filósofa, designa o domínio daquilo que faz com que os homens se reúnam entre si e compartilhem de forma comum seus feitos, diametralmente oposto do conceito de massa, na qual as pessoas vivem isoladas e amorfas.

Arendt (2020) recorda que foi a tradição cristã, de modo especial, a patrística de Agostinho que teve a hercúlea tarefa de congregar por meio da caridade as pessoas, de modo que pudessem partilhar do sentimento do amor cristão como forma de reconhecer pessoas como iguais. Não obstante a isso, Arendt considera que a proposta cristã de criar um mundo comum pelo vínculo da caridade não foi capaz de criar um domínio público, na medida que não considerava o valor do mundo presente, mas o instrumentalizava em vista de um mundo futuro no paraíso celeste.

A aparente construção de um mundo comum pelo cristianismo nascente logo cedeu às concepções da vida privada: os homens são irmãos de um único pai e formam uma grande família. Pai, irmãos, família são elementos da vida privada que foram inseridos no mundo sob a aparência de constituir um mundo comum. Desse modo, a “família cristã”, entendida por Arendt, é eminentemente apolítica, uma vez que despreza a mundanidade, apoiado na teologia paulina, segundo a qual a imagem presente do mundo é aparente e não durará para sempre.

Os acontecimentos históricos que sucederam a queda do Império Romano reforçaram a teologia cristã de um mundo passageiro e a necessidade de não se apegar aos feitos humanos que por sua origem são tão mortais quanto os seus artífices. A ideia platônica de que a verdade se encontra no mundo ideal das formas puras e perfeitas constitui um terreno fértil para que o cristianismo nascente pudesse justificar sua teologia acerca do caráter transitório e fugaz da vida e a valorização dos bens eternos que se encontram em Deus.

Em contrapartida, a filosofia helenística procurou valorizar o mundo presente apregoando para si a tese de que a felicidade estava ao alcance dos homens, desde que eles soubessem compreender e aceitar os acontecimentos da natureza. O estoicismo e o epicurismo procuraram elevar os valores terrenos e as relações humanas a um patamar exequível a todos que se dispusessem usar da razão como instrumento de conciliação com a natureza, extirpando o medo dos deuses e a da morte. Se por um lado o helenismo representou uma resistência frente ao desmoronamento do mundo presente pelo cristianismo, por outro lado não foi

suficientemente capaz de criar um espaço público comum. Mesmo os jardins de Epicuro que reuniam amigos para celebrar a vida e a amizade e gozar dos prazeres e feitos humanos, foi capaz de produzir um mundo em comum.

Seguindo os passos de Arendt (2020), o que faz com que um espaço público seja um mundo em comum não é simplesmente a reunião de pessoas, ou mesmo seu grande número, mas os feitos humanos, presentes neste espaço assumirem um caráter de durabilidade, ou seja, de permanecerem para futuras gerações e não sejam usados somente por aqueles que estão vivos no presente. É o caráter de imortalidade do mundo, sua transcendência para além do momento presente que confere a construção de um espaço comum marcado pela liberdade que é a essência da política. Com isso, considera-nos Arendt (2020, p. 68):

[...] o mundo é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia a nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós.

O mundo comum ao qual Arendt se refere não é uma dádiva dos deuses, mas uma construção dos homens e acontece somente entre os homens, na medida em que esses se responsabilizam por ele. Ao relembrar a escravidão greco-romana, Arendt (2020) a classifica como sendo uma desgraça, uma vez que ela não somente privava os homens da liberdade e da visibilidade, como também do fato de que, por serem pessoas obscuras, não poderiam deixar nenhum legado, morreriam como se nunca tivessem existido. O flagelo da escravidão traz consigo a impossibilidade de se construir um mundo comum.

Em sua obra *Ética a Nicômaco* (1991), Aristóteles ressalta o caráter não mortal do homem, mas sua potencialidade em imortalizar-se por meio dos seus feitos que são deixados para as gerações futuras. Para Arendt (2020), a *polis* grega e a República romana se nutriam da imortalidade dos feitos humanos para se contraporem à futilidade da vida individual.

Para os gregos, a relação entre público e privado era fortemente marcada pela liberdade e necessidade. Somente no espaço da vida pública a liberdade poderia ser exercida, na medida que os homens estavam numa relação uns para com os outros de isonomia. Em contrapartida, o domínio da vida privada era o reino da necessidade, em que se priorizava a manutenção biológica da vida.

Para Arendt (2020, p. 28), o surgimento da cidade-Estado representou um tipo superior de vida, o que ela mesmo designa de uma “segunda vida, o seu *bios politikós*”. Cada cidadão pode pertencer a duas esferas de realidade, uma da vida privada, dedicada aos seus próprios

interesses (*idion*) e outra dedicada ao que é comum a todos os homens (*koinon*).

A esfera da vida privada era marcada pelos laços de sangue e servia para atender aos interesses individuais. Nesta esfera, o uso da força bruta era comum, pois numa sociedade patriarcal como a grega, o homem exercia o domínio sobre os seus. A relação entre os membros da família era uma relação de necessidade. A obediência da esposa e dos filhos ao marido tinha por finalidade conservar sua permanência no lar e não ser entregue à própria sorte vivendo de forma desumana. Nas palavras de Arendt (2020, p. 37):

O fato de que a manutenção individual devesse ser a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie a tarefa da mulher era tido como óbvio, e ambas as funções naturais, o trabalho do homem para fornecer o sustento e o trabalho da mulher no parto, era, sujeitas à mesma permanência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades realizadas nela.

No entender de Carvalho (2017), a esfera da vida privada do lar aprisiona o homem numa temporalidade circular, na qual esse mesmo homem se integra a sua condição de ser vivente, ou seja, de *animal laborans*. O traço distintivo desta esfera da vida é a produção de coisas que servem unicamente à manutenção imediata da vida. Assim, fugacidade e efemeridade marcam a esfera da vida privada.

A esfera da vida pública marca a vitória da liberdade sobre a necessidade da vida privada do lar. É a constituição de um espaço que agrega os feitos humanos físicos e simbólicos (a linguagem, a cultura e a religião) e os homens que dele participam. Por essa razão, a esfera da vida pública não pode ser confundida com espaço coletivo no qual as pessoas lutam por sua sobrevivência (CARVALHO, 2017).

O mundo comum como esfera pública da vida exige com que os homens transcendam a própria mortalidade e compreendam que o mundo existia antes de nascerem e continuará existindo após sua partida, restando no espaço entre a vida e a morte a construção de um legado que será deixado para posteridade.

Para Arendt (2020), a sobreposição da vida meramente entregue à necessidade e à produção de bens duráveis permite com que seja rompida a barreira da circularidade temporal, representando a vitória do *homo faber* sobre o *animal laborans*. Nas palavras de Carvalho (2017, p. 16): “[...] o *homo faber* um ser capaz de construir um mundo que abriga sua existência e transcende a vida individual de cada um dos seus membros”.

A construção de um mundo comum está condicionada ao artifício humano, ou seja, a capacidade do homem em extrair da natureza matéria-prima que será transformada em bens que irão perdurar no tempo. Ao construir bens duráveis, o *homo faber* salva o mundo do desgaste

natural do tempo ao mesmo tempo que permite com que futuras gerações possam usufruir da obra de suas mãos.

O que os homens deixam para as gerações futuras é um mundo público, um mundo de aparência que é sempre mediado pelo discurso, que pode ser narrado, enfim, um mundo histórico. Diferentemente da vida privada do lar em que as ações se davam na obscuridade e privacidade, a esfera da vida pública é o espaço da publicização dos atos humanos, o espaço em que a palavra assume o papel proeminente e dirige a vida dos homens. Desde os gregos, a *isonomia* (igualdade de direitos) e *isegoria* (igualdade de discurso) balizaram a formação da democracia e constituíram elementos decisivos para as democracias modernas do ocidente.

Os gregos conseguiram compreender e distinguir muito bem a importância de ambas as esferas, na medida que deram o devido valor a esfera da vida privada, por ocasião do cuidado que a família deveria dispensar aos recém-chegados ao mundo. Por um outro lado, compreenderam os limites da esfera do lar e sua impossibilidade de construir um mundo comum e se dedicaram na construção de um espaço público que os homens são libertados da necessidade e podem se dedicar aquilo que é comum (*koinon*).

Como vimos anteriormente, a construção de um espaço público, de um mundo em comum, não pode ser confundido com um amontoado de coisas produzidas pelos homens. Para além da transformação provocada pela fabricação, que cria um mundo artificial durável, os homens exercem a ação que corresponde à condição humana da pluralidade. Nesse sentido, nos recorda Arendt (2020, p. 9):

A ação, 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. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição - não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* - de toda a vida política.

No entender de Bernstein (2021), a condição da pluralidade humana implica em compreender que os homens são distintos e veem o mundo de forma distinta. A forma como que nos comunicamos em público revela nossa distinção. Desse modo, ação e discurso encontram-se intimamente vinculados, na medida que revela como pensamos e agimos sobre o mundo. Diferentemente do trabalho e da obra, a ação imprime um caráter de novidade perene ao mundo. Por essa razão, Arendt vincula a ação à natalidade. Nas palavras de Arendt (2020, p. 221):

A ação e o discurso são tão intimamente relacionados porque o ato primordial e especificamente humano deve conter, ao mesmo tempo, resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: “Quem és?” Essa revelação de *quem* alguém

é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos.

A chegada de uma nova pessoa no mundo, uma criança, nos ensina Arendt, desvela a capacidade de iniciar algo novo, ou seja, de agir sobre o mundo. Esse nascimento carrega em si a potencialidade de empreender algo no mundo, não de forma isolada ou misteriosa, mas em comunhão com os demais homens que habitam o mundo. É desta perspectiva que nasce o conceito de política em Arendt.

Se por um lado a política nasce da construção de um mundo em comum partilhado com os demais homens, ou seja, entre os homens, por outro, não pode ser confundido com o governo, ou mesmo com o exercício dos líderes políticos. A política deve ser entendida como uma ação entre os homens que, ao interagirem entre si, concebem ao mundo um sentido (CARVALHO, 2017).

Para que possamos compreender essa noção de política é preciso, nos passos de Arendt, voltarmos nossa atenção para o conceito grego de isonomia. Isonomia pode ser traduzido como igualdade de direitos, ou mesmo igualdade política. Isso significa que a política não é a arte do governo, mas uma forma de como estabelecer relações entre homens que são plurais. Nas palavras de Bernstein (2017, p. 103):

A política é uma forma de não governar; a política não envolve um indivíduo ou um grupo governando outros. Pelo contrário, a igualdade política é essencial para a política; debatemos e agimos entre nossos pares. Os indivíduos não nascem iguais, eles têm habilidades e talentos diferentes.

A política implica a liberdade, pois nasce entre os homens (*koinon*). Para Arendt (2020), a vida de um homem livre exige necessariamente a presença de outros. É na *ágora*, no mercado, no centro da vida da *polis* que os homens se encontravam de forma livre e deliberada para agir sobre o mundo, na medida que o poder da palavra e da persuasão substituem a lógica da dominação e da força, próprias da vida privada.

O conceito de isonomia não deve ser compreendido como um atributo natural dos homens, mas sim da *polis*. Os homens são iguais não em virtude do seu nascimento, mas da sua inserção no mundo como cidadãos. Isso significa que a liberdade era conquistada a medida que os homens entre si construíam um mundo em comum.

Em seu ensaio *O Que É Liberdade?*, inserido na coletânea *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (2013) argumenta que o advento do cristianismo, de modo especial a Patrística de Agostinho, deslocou o conceito de liberdade do campo político para o interior na consciência com a compreensão de liberdade como sendo livre-arbítrio. Nesse sentido, assegura-nos Arendt (2013, p. 193):

É interessante notar que, historicamente, o aparecimento do problema da liberdade na filosofia de Agostinho foi, assim, precedido da tentativa consciente de divorciar da política a noção de liberdade, de chegar a uma formulação através da qual fosse possível ser escravo no mundo e ainda ser livre.

A dissociação entre liberdade e política encontrou terreno fértil com o desfalecimento da República Romana, onde o espaço público de construção entre os homens se desfez, dando lugar ao Império Cristão sob o comando de uma autoridade divina. Por essa razão, mesmo o escravo poderia se sentir livre, desde que pudesse harmonizar sua consciência libertando-se do pecado e deixando guiar pela vontade de Deus.

Para Arendt (2013), o advento da era moderna trouxe severas críticas à concepção de liberdade cristã, na medida em que não a reconhecia como sendo uma categoria da consciência, onde os homens poderiam escapar às pressões e adversidades externas ou mesmo um ato solitário da vontade, um *liberum arbitrium*. Pelo contrário, os filósofos modernos não concebiam a liberdade desvinculada da vida pública, portanto, era uma realidade concreta e mundana, um produto dos homens e não uma dádiva divina.

A nova República, pensada pelos filósofos contratualista do século XVIII e o movimento iluminista que balizou as revoluções francesa e americana, apontava para a necessidade de estabelecer uma concepção positiva da liberdade. De acordo com Bernstein (2017), Arendt foi muito feliz ao distinguir liberdade pública de libertação. Libertação é sempre algo que se refere diretamente a alguém ou a alguma coisa, por exemplo, a libertação da miséria, da fome, da opressão. Ao contextualizar esses conceitos, Bernstein (2017) relembra as crises políticas no governo de G. W. Bush e o governo de Saddam Hussein. Nesta ocasião, os EUA proclamavam aos quatro cantos do planeta que sua luta era em prol da liberdade do povo americano e que isso só se concretizaria com a derrocada do governo de opressão de Hussein. Contudo, na esteira de Bernstein, é preciso considerar que a libertação dos opressores pode ser uma condição necessária para a liberdade, contudo, nunca será suficiente. Derrubar os tiranos e líderes totalitários não implica suficientemente conquistar a liberdade.

Em *Sobre a Violência* de 1970, Arendt (2009) chama atenção para distinção entre poder e violência. Para que exista um mundo comum, um espaço público de liberdade, deve haver o exercício do poder. O poder entendido como o mando ou domínio de um indivíduo, um grupo ou mesmo do Estado sobre os outros. Não há nada depauperante nessa relação, pois como bem nos lembra Herbert Marcuse, sem repressão não há sociedade, e ainda Max Weber para quem toda a política é uma luta pelo poder. Contudo, o que distinguem o poder da violência e a forma extremada com que o primeiro é exercido, ou seja, quando ele elimina as diferenças e impede

a pluralidade. Nas palavras de Bernstein (2017, p. 108): “onde a verdadeira política reina, há persuasão racional, não violência. E quando a violência reina, ela destrói”.

O poder não deve ser entendido como domínio opressor sobre o outro, mas a capacidade de agir em comum com os demais homens, pois no entender de Arendt, o poder não é propriedade de um indivíduo, pois na verdade ele pertence a um grupo de pessoas que agem em comunhão e, sendo assim, ele só existe nessa relação entre-os-homens. Por essa razão, o poder não é o mesmo que força, pois esta significa uma ação isolada de um único indivíduo. Nos dizeres de Bernstein (2017, p. 109):

Quando Arendt fala de alguém “no poder”, ela está se referindo à liderança política. A pessoa no poder não governa os membros do grupo. Ela é empoderada por eles, e eles sempre podem retirar seu poder da pessoa (ou grupo empoderado).

O caráter horizontal do poder, uma vez que ele é compartilhado intersubjetivamente, repele toda forma de opressão e violência. Por esta razão, a violência expurga do mundo a política e o transforma num deserto. Os regimes totalitários encarnam não o poder, mas a violência, pois não criam um mundo comum, mas uma relação vertical entre os homens que se manifesta na forma de terror. Nas prerrogativas de Arendt (2009, p. 53): “A violência pode destruir o poder: do cano de uma arma brota o comando mais eficaz, resultando em obediência instantânea e perfeita. O que nunca pode brotar daí é o poder”.

A resistência à violência não passa pela violência, mas pela política, pelo fortalecimento das instituições democráticas e pela educação. Essas instâncias visam promover uma narrativa não-violenta que efetivamente restabeleça o poder. Como veremos mais adiante, a crise na educação é um reflexo da crise política e do desfazimento do mundo público. Seus efeitos deletérios não se estendem somente ao âmbito da pouca produção acadêmica ou mesmo das dificuldades de aprendizagem, eles se espriam nas relações interpessoais e geram violência. Sua reconstrução só pode se dar a partir do resgate da liberdade, que é a essência da política e o amor pelo mundo, no sentido das pessoas se sentirem responsáveis por ele.

Até o presente momento nos esforçamos por apresentar as diferenças entre esfera pública e privada, bem como as atividades que são atinentes a cada uma delas. Nos é perfeitamente compreensível que há determinadas vivências que só podem ocorrer no universo da vida privada, pois constituem experiências de primeira pessoa, como a dor, o nascer e o morrer. Por outro lado, assistimos pelos meios de comunicação tecnológica ações políticas que objetivam maior participação das pessoas nos interesses da Nação e dão visibilidade e credibilidade aos atos políticos.

Se, por um lado, as esferas pública e privada parecem estar perfeitamente bem definidas,

por outro, a realidade nos demonstra que convivemos em nosso tempo com uma possível inversão dessas esferas. No cotidiano, encontramos pessoas que “viralizam” nas redes sociais com declarações que dizem respeito unicamente à vida privada, mas que assumem *status* na vida pública, ao passo que há ações da vida pública que são tratadas como interesses privados, quando, por exemplo, governos impõem sigilos de 100 anos às questões de interesse público, desrespeitando a Lei de Acesso a Informação, por se tratar justamente de interesse público.

O que podemos observar é que há uma dissolução dessas esferas, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais difícil identificá-las. A experiência do mundo moderno seguindo os passos de Arendt, é de supervalorizar a esfera privada, na qual o trabalho assume proeminência sobre a fabricação e a ação. De acordo com Correia (2020), graças à vitória do *animal laborans*, o mundo moderno nos proporcionou a abundância de bens de consumo, promovendo ao mesmo tempo o trabalho e o consumo. Criamos uma sociedade de consumidores que vai produzir uma nova esfera, que vai se interpor entre a pública e privada. Arendt (2020) a tem denominado de esfera social, ou também de sociedade, na qual essa esfera é compreendida como o domínio curiosamente híbrido no qual os interesses privados adquirem significação pública.

O que está em jogo na emergência da esfera social é a instrumentalização dos interesses públicos. Os governos passam a gestar a vida pública como se fosse uma continuidade da vida familiar, incluindo a interferência na vida privada dos cidadãos, ao mesmo tempo em que se abandona as necessidades do coletivo.

Do ponto de vista histórico, nos afirma Arendt (2020, p. 83), o “advento do social coincidiu com o interesse privado pela propriedade privada em preocupação pública”. Isso representou não o domínio da vida pública pelos proprietários, mas a proteção de suas propriedades pelo Estado em vista de acumularem cada vez mais riqueza. Com isso, o domínio público passou a abarcar todos os interesses vinculados à vida e suas necessidades mais básicas, que passaram a desfilar à luz do dia. Dessa forma, Arendt (2020, p. 87) afirma: “A necessidade e a vida são tão intimamente aparentadas e conectadas que a própria vida é ameaçada quando se elimina totalmente a necessidade”.

O que está sempre posto na vida moderna é a necessidade desesperadora de ser feliz a qualquer custo. Tudo que se faz visa essa felicidade e sua publicização, de modo que parece ser impossível sentir-se feliz se isso não tiver público. As redes sociais e os reality shows de nosso tempo atestam a necessidade das pessoas de serem vistas e reconhecidas em situações muito particulares de suas vidas.

A maior consequência dessa constante exposição da vida privada nos holofotes da esfera pública é o risco da superficialidade. Arendt (2020) acredita que há dimensões da vida que

deveriam ser guardadas e nunca submergir na vida pública, sob o risco de perder sua qualidade. “O único modo eficaz de garantir a escuridão do que deve ser escondido da luz da publicidade é a propriedade privada, um lugar possuído privadamente para se esconder” (ARENDR, 2020, p. 88). Desse modo, o fato de as pessoas exporem suas vidas num espaço público não significa que estejam construindo um espaço comum. A esfera pública é o espaço da ação e não pode abrigar futilidades e irrelevâncias. A perda da qualidade e do real valor da vida é o maior legado de uma sociedade de consumidores.

Ao recordar a *polis* grega, Arendt assevera que somente no espaço público da ação os homens conseguem construir um mundo comum, diferentemente do espaço privado do lar em que reinava a necessidade e fugacidade. Ao dar visibilidade às suas obras, os homens davam um sentido ao mundo, ao mesmo tempo em que construía uma memória coletiva capaz de garantir aos sucessores a continuidade do mundo.

Ao conceber a esfera do social, Arendt parece nos trazer inúmeras questões, sobretudo no que tange à relação entre o social e o político. Correia (2014) nos apresenta com maestria uma série de questionamentos feitos à própria Arendt no início dos anos 70 por ocasião de um Congresso realizado no Canadá. A primeira questão vem de sua amiga Mary McCarthy em que se problematiza a dissociação entre o espaço público e o social. Ora, se as grandes questões de economia, bem-estar, habitação que são questões sociais não devem ser incluídas no espaço político, então o que resta? Arendt responde a Mary McCarthy de que as pessoas sempre terão questões a serem discutidas na vida pública e que são questões dignas de serem trazidas à luz do debate público, mas que há uma diferença entre os assuntos tratados e seu momento histórico. O que nos parece nesta resposta é que Arendt defende a pertinência das questões sociais no debate público, mas como eles são diferentes em cada época, acabam por se aproximar muito mais da necessidade do que da ação.

Bernstein questiona Arendt se é realmente possível dissociar o social e o político de forma tão consistente como ela mesma parece fazer. Arendt responde aquilo que caracteriza a esfera social, é que ela pode abarcar coisas que podem ser calculadas, enquanto a esfera política do debate público não se pode calcular com exatidão. No nosso entender, Arendt quer resguardar o caráter de novidade e imprevisibilidade ao campo político, enquanto as questões que estão na esfera social são passíveis de cálculo, sobretudo por parte dos técnicos responsáveis por formulá-las.

Apesar destas questões serem muito pertinentes ao debate atual, precisamos considerar a intenção de Arendt ao propor a separação entre público e privado ao mesmo tempo em que elabora a emergência da nova esfera por ela mesma denominada de social. Ao recorrer ao

pensamento grego, Arendt propõe trazer luz ao desfalecimento do espaço público na modernidade. Se a esfera da vida privada era o reino da opressão, ou seja, o domínio do *despotés*, a esfera da vida pública é o reino da liberdade, da *isonomia* e *isegoría*. O mundo moderno é assaltado pela surpreendente ascensão dos regimes totalitários, que numa lógica absolutamente sem precedentes na história, acabou por desfazer do espaço público, como espaço político de ação.

As experiências totalitárias fizeram com que Arendt se debruçasse sob o fenômeno do encurtamento do espaço público e o alargamento de questões da esfera social que na prática acabaram por reduzir as ações políticas às ações econômicas. Ao que tudo nos indica, as ações políticas servem aos interesses do mercado financeiro e toda a administração pública se erigiu às sombras da necessidade e não da liberdade.

De acordo com Correia (2014), a concepção de Arendt acerca da esfera social e a vitória das ações econômicas sobre as políticas é objeto de crítica por diversos autores que reconhecem um certo limite na compreensão da autora no que tange à economia moderna e sua relação com a política. Evocando *D'Entrevès* em sua obra *The political Philosophy of Hannah Arendt*, o autor reconhece que há em Arendt uma certa incapacidade em reconhecer o modo como a economia capitalista moderna se organiza em termos de relação de poder. Na economia capitalista moderna há uma política que determina em que condições os recursos são aplicados, quais são os responsáveis e os critérios de recompensa. Nesse sentido, ao dissociar economia e política, Arendt incorre no erro de não compreender adequadamente como o poder econômico influencia a vida das pessoas a ponto de explorá-las.

Do mesmo modo, Correia (2014), ao lembrar Sheldon Wolin em sua obra *Hannah Arendt: democracy and the political*, considera que Arendt não conseguiu compreender adequadamente os conceitos elementares de Marx, como também dos economistas clássicos, segundo os quais a economia não pode ser reduzida apenas a relações de produção e consumo, a economia é antes de tudo uma estrutura de poder que determina as configurações da vida e produzem exploração e desigualdade e cada vez mais tem se aprimorado para alcançar esses objetivos.

Como podemos observar, a concepção de Arendt acerca da esfera social encontrou críticas relevantes que nos fazem pensar em que medida podemos prescindir do debate político para tratar questões inerentes à vida. Ao que nos parece, para Arendt as questões sociais (habitação, alimentação, transporte, segurança pública, dentre outras) são responsáveis por colocar os homens no reino da necessidade e não os libertaria para a verdadeira experiência política. O problema desse pensamento é que parece assumir um tom utópico da política.

Estariam os interesses privados à margem das questões políticas?

Na coletânea organizada por Jerome Kohn intitulada *Hannah Arendt: pensar sem corrimão*, há um texto no qual Arendt responde às indagações de Charles Frankel, prestigiado filósofo social e Secretário de Estado Adjunto na presidência de Lyndon B. Johnson, em que se fala acerca dos direitos públicos e interesses privados. Nesse texto, Arendt inicia afirmando ser necessário diferenciar direitos privados de direitos públicos. Por direitos privados, Arendt assevera àqueles em que o indivíduo tem a proteção do Estado para usufruir da sua privacidade no interior do seu lar, satisfazendo seus desejos e necessidades. Por um outro lado, os direitos públicos se referem à vida do indivíduo enquanto cidadão. Desse modo, o indivíduo transita entre dois modos de vida, uma privada com interesses que são próprios dos seus desejos e uma pública, cujos interesses se destinam ao bem comum.

Para Arendt, o mundo moderno tem experienciado uma dupla usurpação dos direitos. De um lado, há uma usurpação dos direitos públicos quando o indivíduo procura satisfazer os interesses privados no âmbito público, e, do outro, quando os governos procuram regular a vida privada dos indivíduos.

Ao lembrar as promessas do iluminismo do século XVIII, Arendt afirma que muito se esperava que a vida pública pudesse promover o que ficou denominado de “felicidade pública”, ou seja, um tipo de felicidade que se alcançaria na vivência e partilha da vida pública. Contudo, a emergência da esfera social encurtou a esfera da vida pública, comprometendo esse projeto de felicidade. Desse modo, Arendt propõe duas grandes questões.

A primeira questão propõe pensar que medida o cidadão ainda exerce seus direitos públicos. Considerando que diversos grupos sociais no auge da revolução da década de 60 usou do direito de liberdade de expressão para contestar os governos e políticas autoritárias, lembra Arendt, esse direito se degenerou no *lobbying*, ou seja, foi apropriado por interesses privados com o intuito de influenciar a vida política e pública.

O desafio para Arendt é manter os interesses públicos sem ferir os interesses privados. A harmonia entre ambos os interesses geraria o que Arendt denominou de “autointeresse esclarecido”, ou seja, o indivíduo saberia dosar os interesses a ponto de não comprometer nenhum deles. Contudo, esse “autointeresse” compreendido como “interesse pelo bem comum”, assevera Arendt, não existe. Tal impossibilidade se encontra na natureza desses interesses. Enquanto o interesse público tem um caráter de durabilidade e permanência no mundo, o interesse privado é volátil e procura a satisfação imediata. Qual seria a saída para este impasse?

Ao responder Charles Frankel, Arendt afirma que a saída não estaria no “autointeresse

esclarecido”, mas na imparcialidade. Contudo, a própria autora reconhece que a cada momento a imparcialidade sofre ataques dos interesses privados. A justificativa que se tem para atacar a imparcialidade é justamente a urgência dos interesses individuais que se sobrepõem aos interesses públicos. A razão é que a proteção incondicional à vida, sua permanência em termos biológicos, assume status prioritário na sociedade. Arendt afirma (KOHN, 2021, p. 565): “A razão disso é muito simples: tal urgência protege o que é mais íntimo, os interesses do próprio processo vital. Para nós, enquanto indivíduos, a privacidade de nossa própria vida, a vida em si, é o bem maior, e somente pode ser o maior bem”.

O mundo moderno é fortemente marcado pela publicização de todas as ações humanas, inclusive aquelas que acontecem no interior da vida doméstica. Para Arendt até mesmo o processo educativo das crianças deveria ser preservado das investidas das exposições públicas, isso porque para a autora a educação não pertence nem ao mundo público nem privado, mas se encontra na interface entre ambas as esferas e, portanto, não pode ser politizado.

A segunda questão trazida por Arendt é como conciliar os direitos privados dos indivíduos se eles são ao mesmo tempo cidadãos. Arendt relembra que um dos direitos privados mais antigos que tem suas origens na tradição cristã é o direito de ser deixado em paz. Essa máxima encontra abrigo nos Evangelhos em que se afirma “Dai a César o que é de César, dai a Deus o que é de Deus (Mt 22,21). Viver uma vida separada da vida pública era o grande objetivo do cristianismo nascente, dedicado aos próprios interesses de salvação da alma, através do aperfeiçoamento da vida contemplativa. Nas palavras de Arendt (KOHN, 2021, p. 566):

Os cristãos eram aqueles que cuidavam de seus próprios assuntos. Sua razão, por certo, não é mais nossa razão. Sua razão era a de que salvar a alma requeria todo o tempo de que se podia dispor, de forma que a política era, para eles um luxo. De fato. A liberdade, a vida política, a vida do cidadão – essa “felicidade pública” da qual venho falando – é um luxo; ela é uma felicidade *adicional* que só se é capaz de ter depois que forem cumpridos todos os requisitos do processo da vida¹⁴.

Como podemos observar, a vida, a liberdade própria da política, só poderia vir depois de satisfeitas as necessidades. Por essa razão, Arendt (KOHN, 2021, p. 566) pergunta-se:

[...] o quanto precisamos mudar as vidas privadas dos pobres? Em outras palavras, quanto dinheiro precisamos dar-lhes para torná-los capazes de usufruir da felicidade pública? Educação é sempre muito bom, mas tudo depende do dinheiro. Apenas quando eles puderem aproveitar o público, estarão dispostos e serão capazes de fazer sacrifícios pelo bem comum.

Ao propor tal reflexão, Arendt reconhece que a esfera da vida privada, o reino da necessidade, tem uma tangibilidade pungente e não podemos construir um mundo comum sem

¹⁴ Destaque em itálico da autora.

antes atender essas necessidades, sendo a principal delas a fome. Como falar de política ou mesmo propor qualquer processo educativo para uma pessoa que mal se mantém em pé, devido a fome e a carência nutricional.

Há, além das necessidades prementes da vida, as pessoas que não querem participar da vida política. Muitas delas preferem cuidar de seus afazeres pessoais, desfrutar do convívio familiar, dedicar um tempo a si mesmas, por meio de uma atividade física ou mesmo satisfazer suas vontades de consumo em shopping a exercer uma responsabilidade pública. A imposição do voto obrigatório representa a falência da responsabilidade pelo mundo comum, pois as pessoas, sob força da lei, são obrigadas a pensar e chancelar seus governantes. Caso não fosse desse modo, teríamos, talvez, uma representação pífia com um encurtamento ainda maior do espaço público.

Como exímia colhedora de pérolas da tradição, Arendt relembra que a sacralidade dos direitos privados é um legado da tradição romana. Os gregos, por outro lado, souberam distinguir o que pertencia a pessoa na sua individualidade (*idion*) do bem comum (*koinon*). Etimologicamente a raiz da palavra idiotice vem do grego *idion*, aquele que só pensa em si mesmo, isto é, o idiota é alguém que vive inteiramente dedicado à vida doméstica e entregue às suas necessidades. Nas asserções de Arendt (KOHN, 2021, p. 567-568): “O Estado verdadeiramente livre, então – que respeita não apenas certas liberdades, mas é genuinamente livre – é, um estado em que ninguém é, nesse sentido, um idiota: ou seja, um estado em que todos participam, de uma forma ou de outra, do que é comum”.

De acordo com Arendt (KOHN, 2021), a sacralização dos direitos privados para a cultura romana se apoia na ideia segundo a qual só poderia participar da vida pública que possuísse um lar. Ter uma propriedade privada era uma condição para participar da vida política. Duas implicações emergem a partir dessa concepção: a primeira diz respeito ao caráter absolutamente privado das necessidades da vida, ou seja, as necessidades cotidianas que exigem a vida em família não devem ser expostas à público. A segunda implicação diz respeito ao valor da vida, que em si mesma, é sagrada. Nesse sentido, viver no domínio público é estar submetido constantemente à luz, é não ter espaço para o ocultamento, enquanto viver na família é estar protegido desta luz, é viver um lugar de proteção da exposição pública.

Na modernidade os homens fazem a experiência do encurtamento da esfera pública ao mesmo tempo em que alargam o domínio privada. Arendt (KOHN, 2021) denomina essa extensão da vida pública de intimidade. Contudo, essa intimidade encontra-se ameaçada não pelo governo, mas pela sociedade. Os atuais meios tecnológicos de informação, de certa forma avançam sobre a intimidade dos indivíduos e faz com que suas vidas sejam invadidas pela luz

do público. As notícias que mais atraem à atenção do público são aquelas em que a vida íntima das celebridades é descortinada.

Em que medida podemos encontrar um ponto de equilíbrio entre o domínio público e o domínio privado sem desfigurar o que é próprio de cada esfera? Arendt é uma pensadora da liberdade, uma mulher que traz em sua vida as marcas de um regime que invadiu a esfera da vida privada reduzindo-o a quase nada. Por essa razão, Arendt (KOHN, 2021) considera imprescindível restabelecer a essência de cada uma dessas esferas. A essência da esfera da vida pública é a liberdade e não a riqueza. A essência da vida privada é a paz e a segurança, ou seja, a possibilidade de se recolher, de estar protegido do domínio público que podem assolar brutalmente a intimidade dos indivíduos.

Como vimos anteriormente, a esfera social constitui a sociedade de consumidores, cuja relação se baseia no “gozo e o consumo das coisas do mundo e de todas as formas de intercâmbio nas quais o mundo não é concebido como *koinon*, aquilo que é comum” (ARENDR, 2020, p. 67). O que ocorre é que as relações humanas nessa sociedade de consumidores se estruturam a partir das necessidades individuais. O chamado bem comum fica submetido aos interesses particulares. Há inúmeras consequências dessa submissão no campo político. Contudo, para fins de nossa pesquisa, devemos considerar que o encurtamento do espaço público provocou uma crise no nosso modo de pensar a política e a educação. À luz de Arendt, analisaremos os caminhos dessa crise na educação e a redução do processo educacional aos interesses da sociedade de consumidores.

CAPÍTULO 3 - A CRISE NA EDUCAÇÃO E O DESFALECIMENTO DO MUNDO COMUM

Em um dos simpósios que Arendt participou em Nova York no decorrer de sua trajetória acadêmica, proferido em 1966 intitulado “*O caráter de crise da sociedade moderna*”, traz para nós valiosas reflexões. A filósofa inicia sua fala afirmando aos presentes que, no decorrer dos séculos, nós tivemos que lidar com muitas crises em praticamente todas as esferas da vida humana. Desde a crise do pensamento e, segundo a própria Arendt, a falência da própria filosofia, inaugurada com a morte de Sócrates até a crise moral e política advindas dos regimes totalitários na contemporaneidade e suas consequências no período da Guerra Fria e nas guerras que ainda fumegam em nosso tempo, os indivíduos convivem com desconfortantes questões. O que estamos fazendo? Tem a política algum sentido? Qual a finalidade da educação?

Em diversas ocasiões Arendt pode trazer o conceito de crise para o centro de sua agenda, ao propor compreender a crise do sionismo, as crises na República, crise na cultura e a crise na educação.

Arendt (KOHN, 2021) considera que comumente o conceito de crise encontra-se vinculado ao colapso das regras e normas morais, a ponto de não mais podermos projetar nosso futuro a partir delas. Ao revisitar Tocqueville, Arendt considera a crise a condição segundo a qual o passado encontra-se impossibilitado de lançar luz sobre o futuro. Nesse contexto, o homem vaga seu espírito na escuridão, sem um fecho de luz capaz de guiá-lo. A essa vagueza do espírito que a filósofa denominou de “tempos sombrios”.

Apesar do passado continuar existindo, ele não mais tem o poder de nos reportar para o futuro e é exatamente nesse momento que se estabelece a crise. Na passagem da idade média para o mundo moderno, as categorias científicas, morais, políticas e filosóficas pararam de lançar luz sobre o futuro e o presente se viu mergulhado no ceticismo. A dúvida metódica de Descartes (1973) revela o quão o pensamento se encontrava num mar de turbulências até atingir uma plataforma firme e segura na qual pudesse erigir o edifício do conhecimento.

Em *Origens do Totalitarismo*, objeto de análise em capítulos anteriores, Arendt (1989) assevera, sob forte impacto do cheiro dos fornos crematórios, que os regimes totalitários evidenciam o caráter de crise do nosso tempo. Do mesmo modo, no ensaio intitulado *O que é Política?* (1999b), Arendt afirma que a crise que assola o nosso tempo tem como característica principal o abandono do mundo comum. As declarações absurdas de Eichmann em Jerusalém atestam o estado de crise das sociedades, ao mesmo tempo em que revelam a falência das categorias de pensar e julgar. Nas palavras de Kohn (2021, p. 23): “[...] pois o caso Eichmann

é quase um protótipo do atoleiro moral, político e legal em que não só os americanos, mas também cidadãos dos estados europeus e de quase todo mundo se encontram hoje”¹⁵.

Para Porcel (2017), Arendt analisa de forma cirúrgica a realidade do mundo pós-totalitário e reconhece seu caráter de instabilidade e precariedade. O modo de pensar de Arendt foi fortemente influenciado pelos regimes totalitários do século XX, a partir do qual o pensamento caminha sem corrimão¹⁶.

Se por um lado a crise provoca ruptura e instabilidade, por outro constitui momento propício para pensar formas de superação, por meio de uma reflexão que desvele sua essência, ao mesmo tempo que nos permita pensar os limites de nossas categorias morais, éticas e filosóficas para lidar com o fenômeno do totalitarismo e seus desdobramentos em nosso tempo. Com efeito, nos afirma Arendt (2013, p. 214): “Uma crise só se torna o desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”.

Desse modo, ao enfrentar uma crise, Arendt nos convida a não abandonarmos a atividade do pensamento, sob pena de nos alienarmos da realidade. Pensar é a melhor forma de resistir as crises e elaborarmos uma agenda, sem preconceitos, de como podemos superá-las. Além disso, a atividade do pensar nos oferece a possibilidade de salvar o mundo de sua destruição natural e nos insere no campo da responsabilidade, do amor pelo mundo (*amor mundi*), principalmente pelos recém-chegados.

Nesse sentido, a crise não se apresenta como um buraco negro, cujo poder de atração destrói inevitavelmente tudo que dele se aproxima, mas oportuniza repensar os critérios epistemológicos até então utilizados pelo pensamento ocidental para lidar com momentos de instabilidades. Ao analisar a crise na educação, Arendt nos permite pensar um aspecto mais global da crise e assevera a necessidade de aprofundarmos o real sentido da política. Ao revisitarmos o único texto na qual Arendt trata diretamente da questão da *Crise na Educação*, a qual integra o volume intitulado *Entre o Passado e o Futuro*, é preciso considerarmos não somente o contexto histórico no qual influenciou a produção da obra, a recepção norte-americana dos ideais da Escola Nova e as contribuições do Pragmatismo, mas também o

¹⁵ Jerome Kohn por ocasião da apresentação da coletânea de textos intitulado Hannah Arendt: pensar sem corrimão. Compreender 1953-1975. Título original: *Thinking without a Banister – Essay in understanding* (1953-1975).

¹⁶ Em sua obra *Homens em Tempos Sombrios* (1968), Arendt considera que os regimes totalitários fizeram com que o pensamento se movesse no mundo de forma independente (em alemão a expressão é *Selbstdenken*), sem a segurança necessária (corrimão) da tradição, o que acabou por revelar uma profunda crise em diversos âmbitos da vida.

impacto com que suas observações trouxeram para a pensar o próprio sentido da educação, o papel das instituições de ensino e do professor.

3.1 Reflexões sobre Little Rock e a crise na educação

O ensaio intitulado *A crise na educação* foi escrito por Arendt a partir dos acontecimentos na cidade de Little Rock, no Estado do Arkansas. Por essa razão é importante nos debruçarmos por um momento nesse evento e compreendermos sua influência na produção do único ensaio da filósofa dedicado à educação.

Em 1957, a Suprema Corte Americana garantiu que crianças negras pudessem se matricular em qualquer escola pública. Vale destacar que essa mesma corte em 1897 garantiu com que 17 estados do sul e do Distrito de Columbia instituíssem escolas separadas para negros. A Federação Internacional Sindical de Ensino retratava a situação das escolas de brancos e negros¹⁷:

As escolas para negros são inferiores às dos brancos em quase todos os aspectos. Os edifícios escolares para brancos têm a capacidade 27% maior do que a matrícula atual'; já, nas escolas para negros, 'a matrícula excede a capacidade dos prédios em 8%. As classes nessas escolas são consideravelmente maiores e o trabalho dos professores negros muito mais pesado', sendo que 'menos de 1% dos alunos brancos, mas acima de 15% dos negros, recebem apenas ensino de tempo parcial'. Dessa forma, 'desigualdades semelhantes existem nos edifícios escolares, no equipamento, quanto aos livros, jardins de infância e instalações de educação física e recreação'. Por tudo isso, "por causa do ambiente de segregação estabelecido como um modelo para a juventude nas escolas e nos sistemas de recreação, foram organizados concursos separados para negros e brancos'.

A luta pela superação da segregação racial americana só foi possível graças ao movimento em prol dos direitos civis dos negros Black Power e Panteras Negras entre os anos de 1955 a 1968, ou seja, eles precisaram ser conquistados na esfera pública das ruas e no intenso debate no parlamento americano.

A concessão de negros frequentarem a mesma escola que os brancos pela Suprema Corte em 1957 na cidade de Little Rock representou uma grande conquista para o movimento negro. Contudo, o cumprimento da ordem judicial não aconteceu de forma pacífica e as crianças foram submetidas a situação vexatória. Em sua obra *From Timbuktu to Katrina: sources in African-American history*, Taylor (2008) comenta o dia em que a menina Elizabeth Eckford chegou a

¹⁷ Fise – Federação Internacional Sindical de Ensino (1956). A educação norte-americana em crise. Rio de Janeiro: Editorial Vitória apud Briskievicz. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt, 2019, p. 6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CVqwPpxChYvHB4dnL83GDYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2023.

Little Rock Central High School:¹⁸

Era a manhã de 4 de setembro de 1957 e a jovem Elizabeth Eckford se preparava para seu primeiro dia de aula. Sua mãe, a Sra. Birdie Eckford cuidava dos cabelos, preparava o material escolar e separava o dinheiro do lanche, enquanto seu pai passava a noite toda trabalhando e não escondia sua preocupação, andando de um lado para o outro com o charuto apagado entre os lábios. Sua mãe era lavadeira numa escola só de negros surdos e cegos; seu pai trabalhava no turno da noite consertando vagões de trem.

Taylor (2008) narra o primeiro impacto de Elizabeth ao descer do ônibus sozinha. Ela tinha a esperança de encontrar seus outros colegas negros no ponto final da escola, contudo, foi recebida por jornalistas, alunos brancos e uma imensa multidão, além de soldados. Sim, soldados brancos e armados. Contrariamente ao que atesta Arendt no seu ensaio sobre Little Rock, os soldados não estavam para fazer cumprir a ordem judicial da Suprema Corte Americana, mas para demarcar o ódio aos negros no mundo dos brancos, sobretudo, na escola. A narrativa é emblemática e Arendt se quer tomou conhecimento para tecer suas considerações sobre a questão de Little Rock.

Os soldados armados andavam por todos os lados nos recintos da *Little Rock Central High School*. Ingenuamente, Elizabeth pensou que a presença deles tinha por objetivo protegê-la bem como seus outros amigos negros, garantindo assim que a ordem judicial fosse integralmente cumprida. No entanto, os soldados estavam para servir aos interesses do governador de Arkansas, a saber, impedir com que esses jovens negros adentrassem no ambiente escolar dos brancos. Elizabeth não se intimida e a passos firmes caminha em direção à escola. Ao se aproximar é impedida por um grupo de soldados que levanta suas baionetes interpondo-se em seu caminho. Ingenuamente Elizabeth pensa que talvez pudesse ter errado a entrada e se dirige até a entrada principal. Ao se aproximar do portão principal, a jovem tem sua entrada proibida pelos soldados que mais uma vez mostram suas baionetes. Curiosamente, os jovens brancos adentram sem nenhuma dificuldade. Ao dar mais um passo, Elizabeth é interceptada pelas armas dos soldados. Tudo isso era acompanhado pela multidão que vociferava odiosamente contra a jovem. Nesse instante Elizabeth lembrou dos conselhos de sua mãe. Em situações de perigo procure abrigo junto a uma pessoa idosa. Ao avistar uma senhora, Elizabeth sente-se esperançosa, contudo, seu sonho de esperança se desfaz quando sente

¹⁸ A descrição pormenorizada dos tristes acontecimentos envolvendo a jovem Elizabeth Eckford feitas por Taylor (2008) demonstra o racismo estrutural presente no seio da sociedade americana, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de pensar soluções que estejam circunscritas à esfera política e não meramente formal do direito. O presente relato foi extraído do texto *Invisibilidade dos negros em “Reflexões sobre Little Rock”*, de Hannah Arendt: *outra história na educação*, de autoria de Carlos Eduardo Gomes, publicado nos cadernos cenpec. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 175-196, | jan./jul. 2019.

escorrer em seu rosto o cuspe da senhora. Atônita, em silêncio e sem entender exatamente o que estava acontecendo, ela mantém firmes seus passos em direção ao ponto de ônibus, sempre acompanhada dos xingamentos dos jovens brancos. Elizabeth percebe que o risco de sofrer uma violência coletiva era real, até que ela é acolhida pela professora Grace Louch que permanece ao lado dela até a chegada do ônibus. Juntas embarcam no mesmo ônibus compungidas pelo silêncio. Taylor (2008) nos apresenta o impressionante relato de Elizabeth:¹⁹

Fiquei olhando para a escola — parecia tão grande! Naquele momento, os guardas deixam passar alguns estudantes brancos. A multidão estava quieta. Eu acho que eles estavam esperando para ver o que aconteceria. Quando consegui acalmar minhas pernas, fui em direção ao guarda que havia deixado os estudantes brancos entrarem. Ele não se moveu. Quando tentei seguir, ele ergueu a baioneta e depois os outros guardas chegaram e levantaram suas baionetas. Eles me encararam com um olhar malvado e eu estava muito assustada e não sabia o que fazer. Eu me virei e a multidão veio em minha direção. Eles se aproximaram cada vez mais. Alguém começou a gritar: “Linchem ela! Linchem ela!” Tentei ver um rosto amigável em algum lugar da multidão — alguém que talvez me ajudasse. Olhei para o rosto de uma velha e parecia um rosto amável, mas quando olhei para ela novamente, ela cuspiu em mim. Eles se aproximaram, gritando: “Nenhuma cadela negra vai entrar na nossa escola. Saia daqui!”

A rádio local transmitia ao vivo o ocorrido na porta da *Little Rock Central High School*. Os relatos dos jornalistas eram de que uma jovem negra havia se ferido ao tentar entrar na escola. O pai de Elizabeth saiu desesperado ao encontro de sua filha, pois acreditava que poderia ter sido ela a vítima da violência. Sua mãe chorava compulsivamente na lavanderia da escola pensando ser sua filha a jovem narrada pelos locutores, até que enfim Elizabeth desce as escadas do porão da lavanderia e abraça sua mãe.

Esse não foi o primeiro nem o último episódio de violência envolvendo os jovens negros de Little Rock. Elizabeth e seus oitos colegas passaram o ano todo lutando para ter seu direito de frequentar a escola. A direção local apoiava os atos de violência perpetrados pelos jovens brancos, o que tornava impossível o pleno cumprimento dos direitos civis desses jovens negros na escola.

Profundamente tocada por esses acontecimentos, Arendt em 1957 profere uma conferência em que trata do caso dos jovens negros de, sem, contudo, tocar nos detalhes e nas

¹⁹ “I stood looking at the school — it looked so big! Just then the guards let some White students through. The crowd was quiet. I guess they were waiting to see what was going to happen. When I was able to steady my knees, I walked up to the guard who had let the white students in. He too didn’t move. When I tried to squeeze past him, he raised his bayonet and then the other guards moved in and they raised their bayonets. They glared at me with a mean look and I was very frightened and didn’t know what to do. I turned around and the crowd came toward me. They moved closer and closer. Somebody started yelling, ‘Lynch her! Lynch her!’ I tried to see a friendly face somewhere in the mob — someone who maybe would help. I looked into the face of an old woman and it seemed a kind face, but when I looked at her again, she spat on me. They came closer, shouting: ‘No nigger bitch is going to get in our school. Get out of here!’” (TAYLOR, 2008, p. 90 apud NASCIMENTO, 2019, p. 178).

circunstâncias em que eles se deram. Como resultado dessa conferência Arendt tenta publicar um artigo intitulado *Reflexões sobre Little Rock*. Nesse mesmo ano, a revista judia *Commentary* havia solicitado a Arendt que elaborasse o texto e o submetesse ao comitê editorial, contudo, devido às controversas que o artigo despertava, seus editores decidem reprová-lo. De acordo com Adler (2014, p. 387):

Commentary não quer publicar seu artigo, pois o considera chocante e polêmico demais. Hannah sofre reações hostis do comitê de redação, parecidas com as que teve de aguentar por ocasião da entrega de seu texto “*Reexamen du sionisme*” (Reexame do sionismo). Ela decide retirar o artigo e prefere, num primeiro momento, renunciar publicá-lo. Mas a redação volta atrás em sua decisão e propõe a Hannah publicar seu texto acompanhado, na mesma publicação, de uma resposta assinada por um de seus piores inimigos, Sydney Hook, um universitário que ela considera reacionário e desprezível. Ela recusa veementemente: ‘Só se pode abordar questões polêmicas numa esfera onde a boa-fé de todos os interessados seja garantida’.

Diante das condições impostas pela *Commentary*, Arendt decide aceitar o convite da revista *Dissent* que publica seu artigo *Reflexões sobre Little Rock* em 1959²⁰. Mesmo assim, Arendt não ficou isenta das ácidas críticas de Sydney Hook. “Hannah Arendt, ou aquela que faz um sermão aos americanos sobre seus hábitos de pensamento” (ADLER, 2014, p. 387). A tentativa de Hook é tentar trazer o discurso de Arendt para um campo moral e com isso depreciar suas concepções. Arendt sofre severas críticas dos universitários e mesmo da comunidade negra, ao que ela responde haver uma inversão na defesa dos direitos humanos. Para a filósofa, a preocupação inicial deveria ser com os direitos políticos fundamentais, e não a antecipação dessa luta em prol da discriminação. Na coletânea de textos políticos de Arendt, intitulado *Penser l'événement*, a filósofa, na introdução, adverte seu leitor sobre o artigo acerca dos acontecimentos de Little Rock:

Como o que eu escrevo pode chocar pessoas de boa vontade e ser mal explorado por pessoas cheias de más intenções, gostaria de dizer claramente que, enquanto judia, considero que a simpatia que tenho pela causa dos negros, assim como por todas as populações oprimidas e desfavorecidas, é uma opção minha, e eu gostaria que o leitor também fizesse a sua (ARENDRT, 1989 apud ADLER, 2014, p. 388).

Uma das grandes biógrafas de Arendt, Young-Bruhel em sua obra *Por amor ao mundo* (1997), afirma que a filósofa judia foi na verdade incompreendida, pois ela tinha um apreço pessoal pela causa dos negros e dos mais necessitados. No entender de Young-Bruhel, faltou ao leitor a compreensão de categorias essenciais do pensamento de Arendt presentes na obra *A condição humana* de 1958, tais como “público”, “privado”, “política” e “social” (BODZIAK,

²⁰ *Reflections on Little Rock*, *Dissent*, nº 611, inverno de 1959, retomado no *Journal of Politics*, maio-junho de 1973. O texto foi traduzido para o francês com o título “*Reflexions sur Little Rock*” em *Penser l'événement*”.

2017). Desse modo, as questões envolvendo Little Rock devem ser analisadas a partir de um repertório teórico maior da autora e não simplesmente assumir que Arendt se recusa a dar visibilidade às causas sociais, de modo especial, a segregação racial americana.

A questão ao qual devemos tentar responder pode ser assim formulada: o que há nas *Reflexões sobre Little Rock*²¹ de tão chocante que quase estigmatizou o pensamento de Arendt? Precisamos considerar que há duas grandes questões que fundamentam o seu texto: a primeira diz respeito à interferência na esfera da vida privada provocada pela segregação racial e, a segunda, trata de compreender como o Estado, encarnado nas instituições jurídicas americanas (Suprema Corte) decidiram impor direitos civis iniciando pela escola.

Para Arendt (2013), a luta contra a segregação racial nos Estado Unidos era uma agenda de ordem política e não social, na medida que os negros lutavam pelo pertencimento pleno na esfera visível dos homens. Ao limitar espaços públicos e determinar em quais deles os negros podem ou não adentrar, o Estado, usando do aparato legal, está impondo a discriminação social. Nesse sentido, Arendt considera que “abolir essa legislação é de grande e óbvia importância” (ARENDR, 2013, p. 270). Contudo, Arendt não considera a discriminação social um problema a ser combatido, justamente porque é da essência da esfera social a discriminação. A esfera social tem uma lei que, segundo Arendt, se expressa na máxima de que o semelhante atrai o semelhante. Assim, afirma Arendt (2004, p. 273): “Na sociedade americana, as pessoas se agrupam e, portanto, discriminam umas às outras segundo tipo de profissões, renda e origem étnica, enquanto que na Europa as categorias passam pela origem de classe, educação e maneiras”. Ao diferenciar a sociedade americana da europeia, Arendt afirma que a primeira produz seus grupos a partir do capital financeiro e profissional, enquanto que a sociedade europeia valoriza a educação e herança familiar como elementos para a constituição de grupos semelhantes.

A proposta de Arendt não é defender uma discriminação econômica que aprofunde ainda mais o fosso entre ricos e pobres, gerando mais desigualdade social. Sua proposta é manter a discriminação na esfera social sem que ela se espraie na esfera política, da qual ela é absolutamente incompatível. Para tornar mais compreensível esse pensamento, Arendt propõe ilustrar a distinção entre a esfera política e social e, com isso, justificar a necessidade da discriminação no âmbito social e seus efeitos nefastos na esfera política. Arendt frisa (2004, p. 275):

²¹ O texto *Reflexões sobre Little Rock* usados nesta pesquisa encontra-se integrado na coletânea de textos de Arendt intitulado *Responsabilidade e Julgamento* da edição brasileira, publicado pela Companhia das Letras (2004).

É de conhecimento de todos que os locais de férias neste país são frequentemente “restritos” segundo a origem étnica. Há muitas pessoas que se opõem a essa prática; ainda assim, é apenas uma extensão do direito da livre associação. Se como judia desejo passar as minhas férias apenas na companhia de judeus, não vejo como alguém pode de maneira convincente me impedir de satisfazer a minha vontade; assim como não vejo razões para que outros locais de férias não atendam a uma clientela que não deseja ver judeus nas férias [...]. Entretanto, a questão é inteiramente diferente quando consideramos ‘o direito de sentar onde lhe apraz num ônibus’, vagão ou estação de trem, bem como o direito de entrar em hotéis e restaurantes em distritos comerciais – em suma, quando lidamos com serviços que, de propriedade privada ou pública, são de fato serviços públicos de que todos precisam para realizar os seus negócios e orientar a sua vida.

O que nos parece problemático nas afirmações de Arendt é sua sutil delimitação entre o que ela entende por pertencer ao social e ao político. Poderíamos pensar que tudo aquilo que diz respeito aos serviços que atendem ao público, não me refiro aos serviços públicos formais, sob o gerenciamento de agentes públicos, mas os serviços de transporte, restaurante, hotéis, shopping, farmácias, lojas em geral não poderiam abrigar nenhum tipo de discriminação, enquanto espaços privados, destinados a acolher determinado tipo de público, poderiam exercer o direito à discriminação. Em termos factíveis, como poderia se dar essa licença para não aceitar naquele espaço pessoas das quais o grupo não desejaria que participassem, sem com isso incorrer numa discriminação que feriria em sua essência os direitos fundamentais do homem? Seria o mesmo que dizer as pessoas homoafetivas “aqui neste camping de férias vocês não podem frequentar, pois é um ambiente somente para pessoas heterossexuais e vocês não são bem vindos, procurem o seu próprio camping”.

A justificativa empreendida por Arendt nas *Reflexões sobre Little Rock* no que diz respeito a um espaço legítimo de discriminação social baseia-se numa defesa da tolerância e no respeito à coletividade. “De qualquer modo, sem algum tipo de discriminação, a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupo desapareceriam” (ARENDR, 2004, p. 274).

Apesar de Arendt defender um certo tipo de discriminação social como sendo algo inerente à esfera social, por outro lado ela tece severas críticas à segregação racial no âmbito da vida privada. A intervenção da lei de segregação na vida familiar, sobretudo, a proibição de casamentos interracialis constitui violações aos direitos humanos. Nas palavras de Arendt (2004, p. 271):

Mesmo os direitos políticos, como o direito de votar, e quase todos os outros direitos enumerados na Constituição são secundários em relação aos direitos humanos inalienáveis ‘à vida, à liberdade e à busca da felicidade’ proclamados na declaração da Independência; e essa categoria pertence inquestionavelmente o direito ao lar e ao casamento.

Por ser um direito inalienável, Arendt considera a intervenção do Estado no casamento como sendo uma afronta aos direitos humanos, impedindo com que os indivíduos busquem a felicidade. As pessoas têm o direito de escolherem livremente em quem desejam depositar seus afetos e construir uma vida em comum, independente da condição social, econômica, racial ou mesmo de gênero. Quanto a isso, Arendt assevera (2004, p. 276):

[...] a esfera da privacidade – não é regida nem pela igualdade, nem pela discriminação, mas pela exclusividade. Nessa esfera escolhemos aqueles com quem desejamos passar a vida, os amigos pessoais e aqueles a quem amamos; e a nossa escolha não é guiada pela semelhança ou por qualidades partilhadas por um grupo de pessoas – na verdade, não é guiada por nenhum padrão objetivo ou regra objetiva –, mas recai, inexplicável e infalivelmente, numa pessoa pela sua singularidade, sua diferença de todas as outras pessoas que conhecemos. [...] Assim todo casamento misto constitui um desafio à sociedade e significa que os parceiros desse casamento preferiram a felicidade pessoal ao ajuste social e estão dispostos a suportar a carga da discriminação.

O caráter de exclusividade que rege as escolhas dos indivíduos e culmina na constituição de uma família, ou mesmo na escolha de amigos com quem desejamos compartilhar a vida, atestam o compromisso de Arendt com a liberdade e construção de um mundo em que tudo isso seja possível. Os casamentos mistos representam um desafio, pois se colocam como resistência a uma sociedade que quer impor regras e normas de como ser feliz. Não somente a luta pelos casamentos interracialis são contemplados nessa análise de Arendt, mas também as uniões homoafetivas presentes em nosso tempo, nas quais os indivíduos buscam, apesar da imensa pressão heteronormativa, se realizarem como pessoas humanas e desfrutarem da felicidade construída em comum.

Um segundo ponto tratado por Arendt em seu ensaio *Reflexões sobre Little Rock* diz respeito às razões pelas quais o movimento negro iniciou sua agenda política de luta contra a segregação racial pela escola e não pela proibição dos casamentos interracialis. De acordo com Young-Bruhel (1997), Arendt concebia a questão racial americana, sobretudo no Sul, a partir de suas categorias que ela denominou de “pária” e “parvenu”. Pertencia a categoria de “pária” os excluídos de qualquer direito, enquanto os “parvenu”, palavra de origem francesa, que designa uma pessoa que se elevou de sua condição econômica e social, ou seja, neste caso, os negros que conquistaram, apesar das dificuldades impostas pela segregação racial americana, um espaço social e uma melhor condição econômica. A intenção de Arendt ao propor tal separação categorial tinha por objetivo destacar a importância que os pais negros davam ao processo educativo como forma de seus filhos ascenderem social e economicamente (BODZIAK, 2017).

Para Arendt (2004), o problema envolvendo os jovens da *Little Rock Central High School* não diz respeito aos alcances de uma educação formal inclusiva numa escola de brancos, ou mesmo se esse seria a melhor forma de ascensão e luta contra o racismo, mas assume uma outra perspectiva, a saber, se é legítimo ou mesmo moralmente aceitável delegar a uma criança o dever de fazer valer seus direitos. Ao analisar os noticiários e as fotos em que uma menina negra é acompanhada por um homem branco até para fora do ambiente escolar sob xingamentos e palavras de ódio, Arendt afirma (2004, p. 271-272):

A menina, obviamente, foi convocada a ser uma heroína – isto é, algo que nem o seu pai ausente, nem os igualmente ausentes representantes do NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) se sentiram convocados a ser. Será difícil para os jovens brancos, ou pelo menos para aqueles no grupo que superarem a sua presente brutalidade, esquecer essa fotografia que expõe tão impiedosamente a sua delinquência juvenil. A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?

Essa longa citação, porém muito pertinente, nos aponta o que já seria desenvolvido no ensaio *A crise na educação*. Dois pontos são fundamentais para entender a crítica de Arendt. O primeiro diz respeito à solidão em que viveu Elizabeth ao ser confrontada com o ódio dos brancos. Nem seu pai, nem mesmo a associação política de luta contra o racismo estavam presentes, mas delegaram à criança o papel de enfrentar o racismo sozinha, sob o risco de perder a própria vida, caso a situação saísse do controle. Ela também considera que as ações dos jovens brancos, registradas nas imagens fotográficas, farão parte de suas vidas como sendo atitudes delinquentes e que eles terão que conviver internamente com essa brutalidade.

O segundo ponto esboça a crítica de Arendt a educação progressista, que no ensaio *A crise na educação*, ficará mais clara, quando ela textualmente criticará os ideais de educação de Rousseau e seus desdobramentos no movimento da Escola Nova e as contribuições do Pragmatismo. A indignação de Arendt é dar protagonismo político àqueles que não tem nenhuma possibilidade de realizá-lo, que são as crianças e jovens, que ao estarem na escola participam de um espaço pré-político. Posteriormente teremos a possibilidade de voltarmos com mais profundidade a essa questão e elaborarmos nossa crítica ao modo como Arendt concebe a educação e a escola. Por ora, voltemos a argumentação de Arendt nas *Reflexões acerca de Little Rock*.

Arendt tenta se aproximar o mais próximo possível da situação humilhante envolvendo as crianças de Little Rock e propõe fazer um exercício mental de se colocar como uma mãe

negra do Sul e depois como um mãe branca, a fim de poder compreender melhor esses acontecimentos. “Se eu fosse uma mãe negra no Sul, sentiria que a decisão da Suprema Corte, involuntária mas inevitavelmente, colocara o meu filho numa posição mais humilhante do que aquela em que ele se encontrava antes” (ARENDR, 2004, p. 262).

O que está em jogo nessa constatação de Arendt ao se representar como mãe negra, vendo seus filhos humilhados pelos brancos é uma tentativa do Estado em não resolver os problemas raciais, transferindo para as crianças o papel que os adultos se isentaram de fazê-lo. No seu entender, as crianças saíram mais humilhadas do que antes, pois não estavam em situação de paridade de armas para se defenderem. Sob elas pesou o medo, a solidão e a impossibilidade de confrontar o poderio estatal, inclusive os soldados apontavam as baionetes para as crianças (ARENDR, 2004). O que o movimento negro nos Estados Unidos deveria lutar era pela igualdade perante as leis, questionar a sua violação com a segregação e não desvirtuar a questão, transformando-a num problema de costumes ou mesmo metodologia de como ensinar.

Ao se colocar como uma mãe branca no Sul, Arendt (2004, p. 263) acentua: “Novamente tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola”. Em outras palavras, ela protegeria seu filho branco de cometer uma delinquência, ao mesmo tempo em que não permitira com que mudanças no cenário educacional fossem feitas sem seu consentimento. As críticas vão se avolumando a ponto de Arendt considerar que a introdução de crianças negras por meio de uma sentença judicial foi uma imposição mal planejada. Para Arendt (2004, p. 263):

Entretanto se eu estivesse firmemente convicta de que a situação no Sul poderia ser materialmente melhorada pela educação integrada, tentaria organizar – talvez com a ajuda dos quacres ou de algum grupo de cidadãos da mesma opinião – uma nova escola para as crianças brancas e negras e a faria funcionar como um projeto-piloto, como um meio de persuadir outros pais brancos a mudar sua atitude.

Como podemos perceber, ao se colocar na posição de uma mãe branca, Arendt pensou que o processo de integração dos negros na escola deveria passar pelo aval da sociedade local (quacres) e nunca uma imposição vertical de cima para baixo. Mesmo a criação de escolas mistas, para Arendt, deveria ser feita paulatinamente, dando oportunidade dos pais brancos assimilarem a presença de crianças negras convivendo com seus filhos. O objetivo de Arendt ao propor escolas pilotos é minimizar os impactos da violência no interior da escola e fora dela (nas ruas e na própria família). Por outro lado, Arendt considera a importância do acompanhamento do Estado no processo de assimilação dos negros e na criação das escolas

mistas. Nas palavras de Arendt (2004, p. 263-264):

Suponhamos, que ao longo desse empreendimento, os cidadãos sulistas que se opõem à educação integrada também se organizassem e até conseguissem persuadir as autoridades do estado a impedir a abertura e o funcionamento da escola. Esse seria o momento preciso em que, na minha opinião, o governo federal deveria ser chamado a intervir. Pois nesse exemplo teríamos novamente um caso claro de segregação imposta pela autoridade governamental.

Para Arendt fica evidente que a construção coletiva de um projeto, nesse caso a criação de uma escola-piloto que integrasse brancos e negros, envolvendo sociedade civil e pais dos alunos, não pode sucumbir às pressões de grupos contrários ao projeto. Nesse caso, o dever do Estado é fazer valer os interesses da maioria, sob pena dele mesmo produzir segregação.

De acordo com Young-Bruhel (1997), Arendt manteve interlocuções profícuas com o romancista afro-americano Ralph Elisson, que muito contribui para repensar suas concepções sobre o papel das crianças negras na luta contra a segregação. Elisson expõe a Arendt o que é realmente ser negro na sociedade americana e o que melhor designa essa experiência é o ideal de sacrifício. Para a biógrafa, Arendt não conseguiu perceber que tudo na vida do negro era permeada de sacrifício e não seria diferente quando ele conquistou seu espaço na escola de brancos. Para Arendt as imagens hostilizando Elizabeth representavam o descuido dos pais e a exploração de simples crianças, além de uma exposição desnecessária. Por outro lado, a intenção dos pais era que as crianças negras se defrontassem com o terror e contivessem o medo, reconhecendo que nada seria fácil para elas, mas que aquele espaço escolar era também delas e que caberia também a elas se apropriarem dele. Nas palavras de Warren (2014, p. 325)²²:

É aqui que Hannah Ernst [Arendt] está bem na contramão em suas reflexões sobre o Little Rock. Ela não tem nenhuma ideia sobre o que se passa entre os pais negros que enviam seus filhos para essa linha de luta. A criança deve ser capaz de resistir – ela é um Negro, e deve dominar essas tensões, e caso se machuque, será mais um sacrifício.

Segundo Young-Bruhel (1997), Arendt responde a Elisson por meio de uma carta, na qual afirma não saber exatamente o que era ser uma mãe negra, falta-lhe a devida compreensão do ideal de sacrifício, o que de certa forma limitou suas análises sobre Little Rock. A intenção de Elisson era demonstrar a Arendt que não havia uma outra opção para as crianças, ou elas enfrentavam a segregação racial começando pela escola ou falhariam no projeto de superação

²² Em sua obra *Who speaks for the Black?* (2014) WARREN, R. P, apud Nascimento, 2019, p. 187, reproduz uma citação de Elisson na qual ele afirma para Arendt: is is where Hannah Ernst is way off in left base in her reflections on the Little Rock. She has no conception of what goes on in the parentes who send their kids through these lines. The kid supposed to be able to go through the line — he’s a Negro, and he’s supposed to have mastered those tensions, and if he gets hurt then this is one more sacrifice” (WARREN, 2014, p. 325 apud Nascimento, 2019, p. 187). Tradução do autor.

da segregação.

A filósofa e cientista política da Universidade de Yale, Seyla Benhabib²³ acredita que as análises de Arendt acerca de Little Rock estão eivadas de três equívocos: o primeiro foi de fazer uma analogia indevida entre o racismo americano e o sofrido pelos judeus no contexto nazista; o segundo foi de defender a necessidade da discriminação social como algo inerente a esfera social; e, por fim, o de ignorar o ideal de sacrifício dos pais ao enviarem seus filhos para a escola, mesmo em condições adversas.

Para Benhabib (1996), Arendt teria cometido uma falha de natureza representativa quando tentou pensar como se fosse uma mãe negra e uma mãe branca americana. O equívoco se deu justamente na ideia de pensar que os pais negros, ao enviarem seus filhos para a escola dos brancos, estavam contando que a educação seria um instrumento de ascensão social, o que não condizia com a verdade. A atitude dos pais era justamente de afirmar o ideal de sacrifício necessário à conquista dos direitos dos negros na sociedade americana. Além disso, seguindo os passos de Benhabib, a distinção proposta por Arendt entre espaços da esfera social que permitem a discriminação e outros não. Ao defender que não haveria nenhum problema existir camping de férias só para judeus, ou só para brancos, ou só para negros, mas que não poderia haver discriminação em trens, metros, bancos, museus, teatros ou em qualquer tipo de serviço público, Arendt está afirmando que seria possível criar, na interpretação de Benhabib (1996, p. 151) um certo “cordão sanitário”, o que evidentemente não é nada razoável, na medida em que não se pode pensar que instituições públicas ou privadas que permitam a violação dos direitos fundamentais do ser humano. Além disso, a escola como instituição, cujo objetivo é formar indivíduos para atuar no mundo, não pode ser comparada a espaços de serviço social.

No ensaio *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt esboça sua compreensão sobre o conceito de escola, a saber, uma instituição que se interpõe entre a esfera da vida privada do lar e a esfera política. Nesse sentido, Arendt (2004, p. 280) realça:

Para a própria criança, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e à sua família. Esse mundo público não é político, mas social, e a escola é para a criança o que um emprego é para um adulto. A única diferença é que o elemento de livre escolha que, numa sociedade livre, existe pelo menos em princípio na escolha de empregos e associações conectadas, ainda não está à disposição da criança, mas continua em poder dos pais.

Podemos observar que, apesar de Arendt não desenvolver todo o seu argumento acerca do caráter pré-político da escola, ela já deixa evidente que ela não pode ser comparada ao espaço

²³ BENHABIB, S. *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*. New York: Sage Publications, 1996, p. 149-154 apud BODZIAK, 2017, p. 63.

político, cuja essência é a liberdade e a igualdade. Na escola as crianças não exercem liberdade, pois não estão em condições de igualdade, na medida que não conhecem o mundo, cabendo ao professor a incumbência de introduzi-las nele.

Em *A crise na educação*, Arendt afirma que a responsabilidade por apresentar o mundo às crianças depende da autoridade dos professores, que na percepção da autora, são guardiões da tradição, ou seja, de todo arcabouço cultural produzido pelos indivíduos ao longo da história. Sob esse ponto de vista, Arendt considerou um erro integrar as crianças negras na escola de brancos a partir de uma imposição vertical oriundo de uma decisão judicial. No entender de Arendt, a interferência do Estado na dinâmica da vida escolar provocou uma perda da autoridade tanto dos professores que passaram a ter que apresentar o mundo àqueles dos quais eles não estavam preparados quanto dos pais que tiveram que inserir obrigatoriamente seus filhos na escola.

Vale destacar que Arendt não é contrária à luta contra a segregação racial nos Estados Unidos, mas se colocou fortemente contra essa mesma luta ter se iniciado na escola. Nas palavras de Arendt (2004, p. 271):

Entretanto, a parte mais surpreendente de toda a história foi a decisão federal de iniciar o processo de integração, dentre todos os lugares, nas escolas públicas. Certamente não havia necessidade de muita imaginação para ver que isso sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver.

Para Arendt, a escola não é o espaço para a luta política, justamente por se encontrar numa esfera pré-política. A filósofa atribui a tentativa de politizar a escola e os alunos um dos maiores feitos das modernas pedagogias, que não tem apreço à história e por isso deixa as crianças entregues à própria sorte. As crianças não fazem parte da comunidade política, pois ainda não são suficientemente livres para assumir as responsabilidades perante o mundo. Desse modo, o que houve em Little Rock, no entender de Arendt, foi uma violência contra as crianças negras e não uma oportunidade de afirmação de seus direitos.

A relação entre a questão racial e a educação constituiu um ponto nevrálgico para Arendt e não se esgotou no ensaio *Reflexões sobre Little Rock*, como também não foi apaziguada com os diálogos entre o escrito afro-americano. Em carta endereçada a Ralph Elisson em 25 de julho de 1965, Arendt reconhece que foi incapaz de compreender o ideal de sacrifício dos pais ao enviarem seus filhos à escola (YOUNG-BRUEHL, 1997). Contudo, isso não foi suficiente para que nesse mesmo ano, por ocasião da publicação de sua obra intitulada *Sobre a violência*, Arendt tecesse críticas a juventude negra universitária. Segundo Arendt (2015, p. 106):

A violência séria só entrou em cena com o aparecimento do movimento Poder Negro nos recintos universitários. Estudantes negros, a maioria dos quais admitidos sem qualificação acadêmica, se consideravam e se organizavam como um grupo de interesses — os representantes da comunidade negra. Seu interesse era rebaixar os padrões acadêmicos [...] parece que a instituição acadêmica, na sua curiosa tendência de ceder mais às exigências dos negros, ainda que sejam abertamente ultrajantes e tolas, do que às reivindicações desinteressadas e por vezes altamente morais dos rebeldes brancos.

Ao que nos parece há dois sérios problemas na análise de Arendt. O primeiro diz respeito à ideia defendida pela autora de que antes não havia violência em relação aos negros e que somente após o surgimento do movimento *Black Power* é que a violência séria surgiu. Ora, a segregação, por si só, vivida cotidianamente pelos negros, não representava um tipo de violência séria? Não seria esse discurso responsável por mais repressão ao movimento, na medida que apontava para sua criminalização? O segundo problema refere-se ao caráter elitista da educação universitária. Ao que tudo indica, para a autora, a introdução dos jovens negros no cenário universitário representava uma depauperação dos padrões de excelência acadêmica. É como se os negros estivessem querendo baixar o nível de exigência para atender às suas necessidades, o que hoje comumente ouvimos falar como nivelar por baixo.

Não é estranho que uma autora que defendeu o resgate e a reconciliação com a história em *Origens do Totalitarismo* possa estar flertando com ideias que desvalorizam a história e não reconheça a imensa dívida histórica para com os negros? Não seria a inserção dos negros no universo acadêmico o exercício da cidadania, que por sinal é entendida pela autora como sendo o “direito a ter direitos”.

Nas próximas seções abordaremos o ensaio *A crise na educação* destacando conceitos essenciais como natalidade, tradição, autoridade e o desfazimento do espaço público e suas consequências para a educação. Nesse sentido, a crise na educação amálgama uma série de outras crises, sendo com isso responsável pela reprodução de uma lógica excludente, cujo objetivo é a manutenção de diversos tipos de segregação racial, social e cultural, na medida que nega aos recém-chegados a posse do mundo.

3.2 Natalidade e construção do mundo comum

O ensaio intitulado *A crise na educação* é herdeiro das reflexões que o caso Little Rock despertou em Arendt, por ocasião da integração das crianças negras na escola destinada aos brancos. A primeira versão deste ensaio é fruto de uma palestra que Arendt ministrou na Alemanha em maio de 1958, sob o título “*Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur*

Progressive Education” (A crise na educação: pensamentos sobre a Educação Progressista). Há diversas outras versões do texto, contudo, vale destacar que entre a publicação original em alemão e a inglesa, integrada na obra *Entre o Passado e o Futuro (Between past and future)*, Arendt suprime um trecho em que diz respeito aos acontecimentos de Little Rock (ALMEIDA, 2011).

Trata-se do único texto em que Arendt aborda a questão da educação a partir da sua experiência na América, considerando os rápidos avanços que assolavam não somente o novo mundo, mas também a Europa, de quem Arendt deve toda sua formação. O texto se estrutura em quatro partes. Na primeira, a autora espera compreender a crise na educação a partir de uma esfera mais geral que atingiu diversos outros âmbitos da vida. Destaca-se ainda nessa primeira parte um conceito central para Arendt, a saber, da natalidade. Na segunda parte, Arendt apresenta os três grandes pressupostos responsáveis por promover a crise na educação: a crise da autoridade; o advento da psicologia moderna e a influência do pragmatismo e, por fim, a aplicabilidade do pragmatismo nas metodologias educacionais pela Escola Nova. Na terceira e quarta parte, Arendt apresenta sua própria concepção de educação e o papel da escola na formação dos recém-chegados ao mundo. Retomando a noção de autoridade, a autora considera indispensável resgatar o conceito de tradição. Para ela, esses dois conceitos não podem prescindir o processo educativo, sob pena da própria educação perder o seu sentido.

As primeiras palavras ditas por Arendt e que abrem o ensaio nos situam na intenção da autora: “A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda a esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas” (ARENDR, 2013, p. 221). Com essas palavras, Arendt quer afirmar que não é possível pensar a crise na educação fora de um contexto maior, de uma crise geral, que não somente assolou a nação americana, mas o mundo todo e em diversos âmbitos da vida. As razões para essa “crise geral” encontram-se nos desastrosos acontecimentos que o mundo experimentou durante as duas Grandes Guerras, sobretudo, os horrores provocados pelos campos de extermínio. Para Arendt (2013) pode parecer tentador considerarmos a crise na educação um fenômeno local, sem conexão com as tragédias dos regimes totalitários e seus desdobramentos. Contudo, é necessário não ceder a essa tentação, no sentido de fazer um esforço em pensar o quanto tais acontecimentos históricos resvalaram no projeto de educar.

Após a Segunda Grande Guerra, o mundo experimentou uma forte polarização entre o bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos e o bloco socialista liderado pela União Soviética. Trata-se do momento da Guerra Fria, uma disputa ideológica e técnico-militar entre essas potências hegemônicas. De acordo com o historiador Erick Hobsbawm (1999, p. 247):

Na medida em que a retórica da Guerra Fria via capitalismo e socialismo, o “mundo livre” e o “totalitarismo”, como dois lados de um abismo intransponível, e rejeitava qualquer tentativa de estabelecer uma ponte, podia-se até dizer que, à parte a possibilidade de suicídio mútuo da guerra nuclear, ela assegurava a sobrevivência do adversário mais fraco.

Os Estados Unidos se apresentavam ao mundo como sendo a Nação da liberdade e da oportunidade econômica, na medida que encampava o ideal neoliberal e a livre iniciativa do comércio, enquanto a União Soviética centrava sua atenção na forte presença de controle do Estado e na socialização dos bens produzidos.

Para Hobsbawm (1999), o que alimentava a Guerra Fria era o espectro subjetivista que reinava em ambos os blocos econômicos. Havia sempre a desconfiança de que um país poderia ser atacado por outro a qualquer momento e para isso se fazia necessário estar sempre e constantemente armado. A produção de armas atômicas representa muito bem esse clima beligerante. Em seu artigo intitulado “*Europe and the Atom Bomb*”, publicado em setembro de 1954, Arendt²⁴ afirma: “O símbolo para uma conspiração entre o homem [sic] e as forças elementares da natureza, as quais, quando desencadeadas pelo *know-how* humano, podem um dia reclamar sua vingança e destruir toda vida na superfície da terra e talvez a própria terra”. Numa conferência intitulada a Guerra Fria e o Ocidente em 1966, Arendt (2021, p. 292) afirma:

Em outras palavras, meu temor é que a Guerra Fria, como uma substituta real da guerra quente, venha a eclodir um dia por talvez constituir a única alternativa na nossa atual circunstância, em que precisamos evitar a ameaça de aniquilação total sem saber como excluir a guerra do campo da política externa.

Se por um lado o convívio com uma ameaça iminente e a impossibilidade de extirpar a guerra do campo político fizeram parte da experiência cotidiana das pessoas, por outro lado, procurou-se encontrar na educação os meios necessários para o progresso científico e humano. O sistema educacional americano, fortemente marcado pelo pragmatismo e por um discurso liberal e democrático, empreendeu um projeto de renovação do ensino a partir da especialização tecno-científica, a fim de poder atender aos interesses do progresso da Nação.

A educação americana, na visão de Arendt (2013), assume uma peculiaridade em relação as demais em outras partes do mundo. Os Estados Unidos constituem terra de imigrantes e isso implica um problema político importante. É preciso conciliar as mais diferentes visões de mundo em prol de uma Nação. É nesse sentido que a educação americana cumpre o seu papel, a saber, instruir e americanizar os filhos de imigrantes, não somente por meio da

²⁴ Cf. ARENDT, Hannah. “Europe and the Atom Bomb”. In: ARENDT, Hannah. *Essays in Understanding: 1930-1954*. Ed. J. Kohn. New York: Schocken Books, 1994. p. 418-422 apud ROSSATI, 2016, p. 540.

habilidade de dominar a língua materna, mas também incutir nas crianças, desde os primeiros anos, o *american way of life*, o modo, o estilo de viver americano, o ideal de empreendedorismo como símbolo da conquista individual.

O caráter instrumental da educação americana tão diferente da formação alemã de Arendt, para quem a tradição, a história e a cultura assumem lugar proeminente no processo formativo, fez com que a autora pensasse para além das circunstâncias óbvias como ela mesmo afirma: “Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2013, p. 222). A crise não está circunscrita a um problema local ou mesmo a falência de determinado método de ensino, mas assume contornos “políticos de primeira grandeza, aparecendo quase que diariamente no noticiário televisivo” (ARENDR, 2013, p. 221).

Se por um lado a crise abala as estruturas e produz fissuras no modo como até então concebíamos o mundo, por outro oportuniza pensar a essência da questão, desvela seu real sentido. Para Arendt (2011, p. 223) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”.

Arendt compreende a natalidade não como sinônimo de nascimento, um acontecimento biológico em que pessoas adentram na Terra e assumem uma posição enquanto espécie, mas como uma possibilidade de construir algo novo, por meio da ação. Em outras palavras, a natalidade representa a renovação do mundo, a possibilidade de sua continuidade, na medida que cada criança traz em si a possibilidade de vir a ser, cada criança é uma promessa. Como bem nos lembra Guimarães Rosa no Grande sertão: veredas: “Um menino nasceu - o mundo tornou a começar”. Assim, os recém-chegados devem ser acolhidos e apresentados a este mundo até então desconhecido por eles.

O fato de simplesmente nascermos não nos garante uma pertença ao mundo. É preciso que nos apropriemos dele, por meio das palavras e da ação. Por essa razão, para Arendt, a ação política confere aos homens um segundo nascimento, pois é por meio dela que se pode construir um mundo em comum. Segundo Correia (2010)²⁵, adentramos no mundo como estrangeiros e assim permanecemos até o momento em que decidimos agir. A ausência, ou mesmo a recusa em agir incorre na pena de não alcançar nunca a resposta acerca de sua identidade, do valor real de sua vida. Numa linguagem quase poética Arendt²⁶ resume o transcurso da vida humana e seu significado.

[...] nascemos nesse mundo de pluralidade no qual pai e mãe estão à nossa

²⁵ CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

²⁶ ARENDT, Hannah. *Journal de pensée* (1950-1973). 2 vols. Tradução de Sylvie Coutrine-Denamy. Paris: Éd: du Seuil apud CORREIA, Adriano. Educação, natalidade e amor ao mundo em Hannah Arendt, 2017, p. 156-7.

espera, prontos para nos receber, dar-nos boas-vindas, guiar-nos e comprovar que não somos estrangeiros. Crescemos para nos tornarmos como qualquer outro, mas quanto mais crescemos, mais nos tornamos iguais no sentido de uma absoluta e insuportável unicidade. Depois nós amamos e o mundo entre nós, o mundo de pluralidade e familiaridade [*homeliness*], põe-se em chamas, até que nós próprios estamos prontos para receber os novos que chegam, os recém-chegados a quem comprovamos aquilo em que não mais acreditamos inteiramente, que eles não são estrangeiros. Morremos em absoluta singularidade, estrangeiros que afinal dizem adeus a um lugar estranho após uma curta estadia. O que continua é o mundo da pluralidade.

A dinâmica da vida exige desde seu surgimento na Terra a responsabilidade por parte daqueles que vieram antes. Em que pese o insuportável fardo de nos tornamos iguais, não podemos nos furtar da responsabilidade de receber os recém-chegados ao mundo. É imprescindível reconhecermos que para Arendt a tarefa da educação é introduzir as crianças num mundo em que as antecede e que continuará existindo depois do nosso desaparecimento. Se a natalidade é a essência da educação, a responsabilidade é sua função primordial.

Vimos anteriormente que o conceito de mundo para Arendt não se reduz a produção de coisas fabricadas pelo homem, mas constitui um espaço em que coexistem a obra e a ação. Em outras palavras, os homens por meio de instrumentos garantem uma melhor duração da vida na terra, ao mesmo tempo em que garantem com que o espaço da ação, a experiência política por excelência, permita a construção de um mundo comum. A atividade do agir corresponde à condição humana da pluralidade, ou seja, os homens, e não o homem, vivem e habitam o mundo (ARENDR, 2020). Isso significa que a natalidade assume uma importância para a construção política, na medida que cada criança é única, ao mesmo tempo em que traz em si a possibilidade de inserir no mundo algo absolutamente novo, imprevisto. O mundo comum é o lugar em que as relações humanas se dão num *continuum* de inventividade e imprevisibilidade. Nas palavras de Arendt (2020, p. 220):

O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode 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 singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém.

Para Arendt (2020), ao receber uma criança no mundo, inevitavelmente buscamos resposta à pergunta: “Quem és?”. É evidente que a revelação de sua identidade está condicionada à compreensão de um conjunto de suas ações e do seu discurso. Os homens agem sobre o mundo, imprimem sua marca por meio de seus feitos, ao mesmo tempo que dão significado a essas ações por meio do discurso. Caso houvesse uma dissociação entre ação e discurso, num situação hipotética em que fosse possível fabricar na ausência de discurso,

teríamos uma produção análoga a dos robôs, que na esfera da vida ativa, não teriam nenhum significado. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 221): “A ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras”.

Diferentemente das máquinas, por mais inteligentes que possam ser no nosso tempo, somente os homens podem dar o verdadeiro sentido às coisas por meio do discurso. As imperecíveis questões que desde Platão aguçam o espírito humano como, por exemplo, o que é o belo? o que é o justo? o que é a verdade? somente são possíveis de serem formuladas porque resultaram de um processo coletivo de indagações e compreensões e não um exercício solitário de um único homem.

A construção de um mundo está condicionada a emergência de um espaço interrelacional entre os homens. Isso significa que a própria realidade em si, independente da ação dos homens, como postulava Platão ao propor a existência em si do mundo das formas puras e perfeitas e o mundo sensível como cópia apagada, um simulacro da verdadeira realidade. Para Arendt, não se trata de dicotomizar o mundo, mas determinar que sua realidade depende de uma partilha intersubjetiva. “A presença dos outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 2020, p. 62).

O mundo resulta de uma série intrincada de relações, o que ela mesma denomina de “teia de relações”. A pessoa se revela quem é quando aparece no mundo e age sobre ele, instanciada pelo discurso. Nas palavras de Arendt (2020, p. 228):

A rigor, o domínio dos assuntos humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. O desvelamento do “quem” por meio do discurso e o estabelecimento de um novo início por meio da ação inserem-se sempre em uma teia já existente, onde suas consequências imediatas podem ser sentidas.

Esse “quem” aparece para a própria pessoa como oculto para a pessoa, mas se desvela para os outros. Arendt recorre ao conceito grego de *daímon*, próprio da religião grega, para designar que a divindade, que sempre acompanha os homens, só é vista pelos outros e não pela própria pessoa. A singularidade para Arendt, apesar de não poder ser descrita, se revela no espaço entre-os-homens, ou seja, são os outros que nos conhecem mais do que a nós mesmos. (ALMEIDA, 2011, p. 96).

O próprio desenvolvimento das crianças no interior da vida privada da família e, posteriormente, nas relações com outras pessoas na vida pública, passa por essa apreensão do

outro, por sua identidade. Com efeito, sublinha-nos Totschnig (2017, p. 342)²⁷:

Representa a multiforme rede de relações interpessoais – relações de afeto, amizade, cooperação, autoridade, obrigação, etc.– que constituem o mundo humano. Ora, cada criança que nasce é uma recém-chegada a esta teia de relações e conseqüentemente induz mudanças nela. As pessoas próximas à criança devem construir um relacionamento com ela, o que pode levá-las a mudar o relacionamento com os outros. Por outro lado, a criança deve construir relacionamentos com aqueles que cuidam dela e logo começará a desenvolver relacionamentos com estranhos. Para colocar a questão de forma mais concreta: quando uma criança nasce, os pais devem estabelecer uma relação com ela, e a criança com eles. Isso afetará o relacionamento dos pais entre si, com os avós, com os amigos e com outras pessoas. Alguns meses ou anos depois, no parquinho ou no jardim de infância, a criança começará a conhecer outras crianças, e através da sua iniciativa os seus pais irão interagir com outros pais. Este processo continuará quando ela entrar na escola e, mais tarde, quando ela entrar na esfera pública como adulta. Assim, por causa do recém-chegado, novos fios são tecidos e novas conexões são amarradas na teia das relações humanas, enquanto alguns fios antigos podem ser afrouxados e algumas conexões antigas podem ser desfeitas. Em suma, o nascimento de cada criança agita a teia de relacionamentos e evita que ela se petrifique.

Para Arendt (2020, p. 226), a “teia de relações” que une os homens uns aos outros resulta da ação e, por esta razão, não pode ser tecida isoladamente. É algo *inter-essa* (*inter-est*), na acepção latina da palavra, ou seja, se situa entre as pessoas, numa realidade objetiva mundana que revela quem o sujeito é para o mundo. Ao revelar-se para o mundo, o sujeito se insere numa teia previamente existente e juntos com outros homens compartilha de suas estórias individuais que tem o condão de afetar a cada um com que manteve contato.

Embora a “teia de relações” seja uma construção coletiva e os homens iniciem sua aventura se inserindo no mundo por meio do discurso e da ação, ninguém pode apregoar para si a autoria de sua própria estória de vida. Para Arendt, as estórias individuais revelam a existência de um sujeito, embora não seja ele o autor nem produtor, na medida que alguém as iniciou e insere na condição de autor e padecente. Nas palavras de Arendt (2020, p. 228):

²⁷ Totschnig, W. “Arendt’s Notion of Natality. An Attempt at Clarification.” *Ideas y Valores* 66.165 (2017): 327-346. Deixe-me explicar. “A teia de relações humanas” é uma expressão que Arendt cunha em *A Condição Humana* (cf. 1958 183-184): Let me explain. “The web of human relationships” is an expression that Arendt coins in *The Human Condition* (cf. 1958 183-184). It stands for the manifold network of interpersonal relations –relations of affection, friendship, cooperation, authority, obligation, etc.– that constitute the human world. Now, every child that is born is a newcomer to this web of relationships and consequently induces changes in it. The people close to the child must build a relationship with her, which may lead them to change their relationships with others. Conversely, the child must build relationships with those who tend to her, and soon enough she will begin to develop relationships with strangers. To put the point more concretely: When a child is born, the parents must establish a relationship with her, and the child with them. That will affect the relationship of the parents to each other, to the grandparents, to their friends, and to others.²⁴ A couple of months or years later, at the playground or in kindergarten, the child will begin to get to know other children, and through her initiative her parents will engage with other parents. This process will continue when she starts school and then, later on, When she enters the public sphere as an adult. Thus, because of the newcomer, new threads are woven and new connections tied in the web of human relationships, while some old threads may be loosened and some old connections undone. In short, the birth of every child stirs up the web of relationships and so prevents it from petrifying.

Que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma estória com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica da história [*history*], a grande estória sem começo e sem fim. Mas, a razão pela qual cada vida humana conta a sua estória e pela qual a história se torna finalmente o livro de estórias [*storybook*] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem quaisquer autores tangíveis, é que ambas resultam da ação.

Como podemos observar, a ação encontra-se fundada na natalidade, na medida em que permite não somente o aparecimento de um novo ser biológico no mundo, mas possibilita a inserção do novo e do imprevisível no mundo. Não obstante ser essa uma preocupação constante no pensamento político de Arendt, devemos nos perguntar quais seriam as motivações que levaram os homens a construção de um mundo comum entre eles. Exímia pesquisadora da história greco-romana, Arendt (2013, p. 104) defende a tese segundo a qual o organismo político nasce de uma necessidade dos homens em “vencer a mortalidade da vida e a futilidade dos feitos humanos”. Isso significa que a vida, fora da política, representava medo e insegurança, uma vez que reinava a barbárie. Os homens decidem construir um sistema político porque desejam que seus feitos humanos perdurem no mundo e, com isso, sua dignidade pudesse ser preservada.

Para além de uma explicação contratualista que defende o fim da insegurança provocada pela “guerra de todos contra todos”, numa linguagem hobbesiana, Arendt propõe que há no fundamento da construção de um mundo comum, um *amor mundi*, um amor pelo mundo. Vale lembrar que o título provisório de sua obra *A condição humana* foi justamente *Amor mundi*. Em uma de suas correspondências para seu antigo orientador Jaspers, Arendt assim afirma: “Comecei tão tarde, na verdade somente nos últimos anos, a amar o mundo realmente [...]. Por gratidão quero chamar meu livro sobre teorias políticas “Amor mundi” (ao que Jaspers lhe responde que Amor mundi é um lindo título)²⁸.

Em sua tese de doutorado intitulada *Der Liebesbegriff bei Augustin*, traduzida sob o título *O conceito de amor em Santo Agostinho*²⁹, Arendt divide a obra em três partes: a primeira

²⁸ ARENDT, Hannah; JASPERS, Karl. *Briefwechsel: 1926-1969*. Herausgegeben von Lotte Kohler, Hans Saner. Munchen: Piper, 1985, p. 301-302 apud ALMEIDA, 2011, p. 83).

²⁹ De acordo com a biógrafa Laure Adler em sua obra *Nos passos de Arendt*, há vários elementos que possibilitam explicar o interesse de Arendt por Agostinho. Primeiramente, Hans Jonas e Rudolf Bultmann defenderam uma tese sobre a relação de Agostinho e a liberdade proposta nas cartas paulinas e apresentaram o resultado de suas pesquisas em um dos seminários de Heidegger, o que muito encantou Arendt. O próprio Heidegger já havia desenvolvido um trabalho sobre o livre-arbítrio em Agostinho e apresentado em um dos seus cursos. Um outro motivo se encontrava vinculado ao contexto religioso de Arendt, como mulher judia, vivia atormentada pela existência de Deus. Inicialmente, Heidegger assume a orientação, contudo, Arendt acaba por defender sua tese sob a orientação de Karl Jaspers. A defesa acontece em Heidelberg em 26 de novembro de 1928. Na ata de defesa, Jaspers não deixa de tecer críticas ao trabalho de Arendt: “Arendt possui as aptidões necessárias, mas não soube reunir tudo o que Agostinho disse sobre o amor; renunciou à certas ideias essenciais, sobretudo sobre o tema do

a autora procura compreender o amor como desejo, o que ela chama de *appetitus*. Na segunda parte ela busca tratar do amor na relação entre o homem e o Deus criador. Por fim, a filósofa procura compreender como o amor se desenvolve na relação entre os homens e a vida em sociedade.

Para fins meramente elucidativos de nossa pesquisa, nos deteremos em analisar como Arendt compreende o conceito de *amor mundi*, e quais as influências de Agostinho em sua elaboração.

Na primeira parte da obra, Arendt intitula “Amor como desejo: o futuro antecipado”. Nesse capítulo a autora, motivada por sua paixão pela cultura grega e revisitando as escolas helenísticas, defende a tese de que o amor é uma disposição motivada pela falta de algo, uma ausência que precisa ser suprida. O amor entendido como desejo (*cupiditas*) revela o caráter incompleto do ser humano, que almeja a felicidade. Esse amor que supriria a necessidade de felicidade almejada pelo homem, sustenta dois tipos diferentes de amor: o amor *caritas* e o amor *cupiditas*, que apesar de serem amor, diferem entre si. O amor *caritas* é entendido à luz de Agostinho por Arendt como sendo o amor correto, ou seja, o amor verdadeiro, porque é o amor por Deus e pelos valores da eternidade.

Por outro lado, o amor *cupiditas* se revela no amor pelo mundo, pelas coisas transitórias. Embora o objeto entre esses dois tipos de amor seja diferente, o que os aproxima é o desejo que está para além do homem. Em outras palavras, o amor entendido como desejo (Deus ou do mundo) tem uma intencionalidade que projeta o homem para além da sua mera introspecção ou mesmo reconhecimento de um sentimento (*foris, extra me*). Por essa razão, o *amor mundi* se encontra numa das mais excelentes realizações humanas, uma vez que o homem toma consciência de que ele não basta a si mesmo e precisa do mundo para se realizar. Essa realização não se completa na esfera do trabalho ou da obra, mas somente na atividade da ação que, como vimos anteriormente, se encontra fundada na natalidade.

Diferentemente de Agostinho para quem a realização plena da vida humana se encontrava em Deus e, portanto, no distanciamento do mundo material e dos prazeres que ele oferece, Arendt propõe o amor ao mundo, a tudo que diz respeito aos feitos humanos. Nas prerrogativas de Almeida (2011, p. 88):

O amor que, segundo Agostinho, resulta na pertença, para Arendt demanda também a contribuição ativa e responsável daqueles que fazem parte do mundo. Dessa forma, o *amor mundi* diz respeito também às atividades relacionadas ao mundo, já que este depende constantemente delas. Sem ser permanentemente renovado, ele vai para a ruína.

conhecimento” (ADLER, 2005, p. 90). Atualmente contamos com a tradução de Tradução Alberto Pereira Dinis de Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

O amor pelo mundo constitui uma gratidão por tudo que nos foi legado e que exige de nós uma contribuição no sentido de conservá-lo às gerações futuras. Nesse sentido, a educação assume um papel de destaque, na medida em que apresenta o mundo aos recém-chegados e garante, por meio da autoridade, sua continuidade.

As experiências totalitárias colocaram em xeque o *amor mundi*, uma vez que as pessoas deixaram com que a barbárie destruísse o legado construído pelos homens e insere-se na esfera da vida pública a impossibilidade de pensar a novidade. Sob à égide dos regimes totalitários a possibilidade de pensar um comum e agir sobre ele se tornaram praticamente inexistentes. Como pensar a educação em tempos sombrios em que o *amor mundi* foi exorcizado e a própria educação perdeu seu sentido? A proposta de Arendt é repensar o papel da autoridade e da tradição na educação como elementos que contribuem para reconciliar o passado.

3.3 A crise da tradição e da autoridade

Desde as reflexões acerca de Little Rock que ensejaram as ácidas críticas de Ralph Ellison e de parte da comunidade negra americana às posições políticas de Arendt é que as questões relativas à educação se tornaram um ponto nevrálgico em seu pensamento.

Em *A crise na Educação* Arendt mantém suas ambiguidades e critica os fins políticos que foram dados à educação que politiza as crianças e o processo de aprendizagem. Para Arendt, a escola é uma instituição que se interpõe entre a vida privada da família e a esfera da vida pública. A escola não é nem participante da esfera privada nem da esfera pública, mas uma instituição que apresenta o mundo à criança, que a prepara para vivê-lo.

Se a escola tem o seu lugar bem demilitado no pensamento de Arendt, as crianças nela inseridas então devem compreender a finalidade do processo educativo que em nada corresponde a uma formação política. Arendt veta qualquer forma de responsabilização pelo mundo por parte das crianças, pelo simples fato de que elas não estão preparadas para isso. Por não estarem em condições de igualdade, as crianças não podem participar da política.

A consequência que se depreende dessa concepção é que a educação se encontra circunscrita a um campo pré-político e, por essa razão, “não pode desempenhar nenhum papel na política, pois na política lidamos com aqueles que já são educados” (ARENDR, 2013, p. 224). Ao que nos parece há uma dissonância entre o espaço da escola e o espaço da vida pública. Enquanto no espaço público as relações se dão numa perspectiva de igualdade, a relação que se estabelece no interior da vida escolar é de desigualdade. Professores e alunos nunca estão

em paridade e as relações de ensinar e aprender atestam essas diferenças.

Ao afirmar que a escola se situa num campo pré-político, Arendt não está nos autorizando a interpretá-la como sendo apolítica. Pelo contrário, a escola tem um compromisso político, a saber, apresentar o mundo aos recém-chegados, além de construir uma estrutura curricular substancial para formar cidadãos para, no futuro, atuarem no mundo.

O compromisso político da escola com os recém-chegados só se torna possível graças ao lugar que a autoridade e a tradição encontram na educação. Dentre as razões que levaram a crise na educação no mundo contemporânea, Arendt (2013, p. 129) ressalta o desaparecimento da autoridade:

A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo mundo ocidental durante longo período de tempo [...] Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou.

A autoridade a que Arendt se refere não é o exercício do poder e da força bruta, mas é o exercício mediador do professor que se manifesta a partir de duas responsabilidades: a primeira é de apresentar o mundo aos recém-chegados por meio do exercício de ensinar e educar; o segundo seria de representar o mundo, ou seja, de ter para com ele uma responsabilidade.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume uma forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a 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 perante o mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo a criança: - isto é o nosso mundo (ARENDR, 2013, p. 239).

Arendt reconhece que a qualificação técnica por si só não é capaz de produzir a autoridade, pois esta exige a responsabilização pelo mundo. Isso significa que não basta o professor ser bem formado em sua área de atuação e dominar as habilidades e competências necessárias à sua atuação específica, é preciso que ele assuma uma postura ética perante o mundo, colocando-se como um representante dele, mantendo a autoridade de ser o apresentador do mundo: “isto é o nosso mundo”.

Ao representar o mundo, o professor desenvolve o *amor mundi* que, como vimos anteriormente, não tem nenhuma relação com um amor interior como postulava Agostinho na

monumental obra *A Cidade de Deus*. Ao professor é exigido uma postura segundo a qual ele compreenda o mundo como sendo sua casa, ou seja, como pertencente a um mundo compartilhado com demais pessoas que o antecederam e as atuais.

Por compreensão Arendt entende não apenas a aquisição de uma informação a respeito do mundo, mas uma tentativa constante de se reconciliar com o passado, procurando dar a esse um sentido. Ao adentrarmos no mundo somos um estranho e de certa forma nos mantemos nessa posição durante a vida, pois reconhecer-se pertencente ao mundo, e tê-lo como sua casa é um processo infundável³⁰.

Para Almeida (2011, p. 40), não se trata apenas de convidar as crianças como visitantes do mundo e dizer-lhes: “Sintam-se em casa”. É preciso acompanhá-las na introdução ao mundo, mesmo porque elas ainda não sabem como se mover nele e não se pode exigir que saibam como fazê-lo. É o professor o responsável pelo processo de condução, o anfitrião que acolhe os recém-chegados. É nisso que se reside a autoridade, a responsabilidade pelo mundo.

O diagnóstico de Arendt acerca do nosso tempo é de que a autoridade e tradição foram eliminadas da vida política e do espaço escolar pré-político. Para Arendt (2013), o mundo moderno experimentou uma constante e crescente crise da autoridade. A natureza dessa crise é política, na medida em que se instalou na esfera da vida pública regimes totalitários que tentaram por cooptar todas as formas de pluralidade presentes nos partidos políticos³¹. Contudo, o sintoma mais significativo da crise que indicaria sua agudização seria quando a autoridade se ausentou das dimensões pré-políticas, ou seja, na criação dos filhos e na escola. No entender de Arendt, esses espaços pareciam contar com uma necessidade natural, pois os recém-chegados são naturalmente vulneráveis e, portanto, devem ser cuidados.

O mundo antes das experiências totalitárias se movia a partir da tríade autoridade-religião-tradição, responsável por conduzir o julgamento das ações humanas. Os critérios que levavam os homens a definirem suas condutas estão em conformidade com os princípios instituídos pela autoridade, tradição e religião.

O mundo moderno experimentou a perda da tradição na medida em que “perdeu o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDR, 2013, p. 130). Em outras palavras, o passado deixou de lançar luz sobre o futuro, passado esse que por séculos guiou as gerações futuras, resultando numa nefasta ameaça de esquecimento do passado, que no entender de Arendt comprometeria a “profundidade na existência humana”,

³⁰ Para maior compreensão da noção da metáfora da casa, ver ARENDR. *Essays in Understanding*, p. 307-308.

³¹ Para uma maior compreensão ver o ensaio de Arendt: *O que é autoridade?* Esse texto faz parte da coletânea *Entre o Passado e o Futuro*.

uma memória e profundidade são indissociáveis.

Desde o século XVII e XVIII, com o anúncio da dúvida metódica de Descartes, passando pelas ácidas críticas de Pascal ao projeto da racionalidade do mundo moderno, a verdade religiosa tem sido questionada, tanto por cristãos e não-cristãos o que não quer dizer que a fé foi negada. Arendt (2013, p. 131) reconhece que entre fé e religião, crença e fé há diferenças. A crença está no campo das dúvidas e, portanto, passível de questionamentos, enquanto a fé se insere numa dimensão institucional, protegida pela religião. No entanto, o abalo provocado pela dúvida atingiu também a fé provocando uma multiplicidade de interpretações do dado revelado e, com isso, relativizando a verdade.

Nos 1955 e 1956, Arendt empreende duas publicações muito importantes sobre o papel da autoridade no mundo moderno. Nesse primeiro ensaio intitulado “*Que é autoridade?*”, Arendt faz um movimento interessante, pois ela afirma que não quer definir o que é autoridade, mas o mais sensato seria definir o que foi a autoridade, uma vez que a filósofa acredita que a autoridade se desfez no mundo moderno. Contudo, é preciso ressaltar que Arendt não está se referindo a autoridade no sentido geral, mas a um tipo específico de autoridade que por muito tempo serviu como suporte para as ações políticas no mundo ocidental.

O primeiro passo para caracterizar a autoridade é compreendermos que esse termo encontra-se vinculado a ideia de relação. Quando usamos o termo autoridade vinculado a pessoas, o que temos é uma relação na qual há de um lado um sujeito que obedece e o outro do qual emana a autoridade. É assim que se dá a relação dos filhos para com os pais e dos alunos para com os professores. Numa esfera mais institucional, como no caso do Senado Romano, há de um lado os que elaboram as leis e do outro àqueles que a obedecem. Diferentemente de uma relação de domínio em que o poder é exercido por alguém, a autoridade, por sua vez é validada em que a obedece. Em outras palavras, quem concede a autoridade é sempre o outro. Por essa razão, um dos primeiros sintomas da perda da autoridade é a indiferença e o desprezo perante comandos que se traduz no modo jocoso com que as pessoas tratam os que representam a autoridade.

No campo político, a autoridade representa um dos fenômenos mais complexos, pois ela encontra dificuldade de se relacionar com a concepção moderna de igualdade que pressupõe a obediência, além do que muito se confunde autoridade com poder ou violência.

Para Arendt, o poder corresponde aquele tipo de habilidade humana que faz com que se possa agir em concerto, ou seja, não é uma ação individual, mas de um grupo, de um coletivo, e só existe à medida em que esse grupo se mantém unido. Por essa razão, o exercício do poder nada mais é do que a autorização que se tem para falar em nome desse grupo que funda o poder.

A violência, por sua vez se refere a todo e qualquer ato que se opõe à vida de forma a matar e destruir o corpo físico, violando-o e fazendo uso de meios eficazes para se atingir esse fim.

Desse modo, podemos perceber que a autoridade não usa de coerção e nem mesmo da persuassão, pois caso usasse desta última, ela deveria pressupor a igualdade. Nesse sentido, podemos dizer que a autoridade desaparece do âmbito familiar quando os pais usam de métodos de violência física para “educar” seus filhos, pois estariam violando o corpo de outrem para fazer com que esse obedeça, dando lugar à violência. Do mesmo modo, quando na relação entre professor e aluno, tenta-se estabelecer persuassão como forma de se fazer o aluno obedecer. Nesse caso, o que se estabelece é a tirania, pois persuadir é um ato que exige igualdade, o que não é possível nesse tipo hierárquico de relação.

Posto isso, o que temos é que a autoridade exige de um lado quem obedece e do outro quem manda, numa relação hierarárquica segundo a qual esses personagens tem seus papéis muito bem definidos.

Do ponto de vista histórico, a autoridade surge no contexto da República Romana e etimologicamente falando, autoridade deriva do substantivo *auctoritas*, que vem do verbo *augere*, que significa aumentar e de *auctor*, que significa pessoa, ator responsável por uma determinada ação³². Ao procurar sua oriegem etimológica, Arendt (2012) quer afirmar que a autoridade se funda naqueles que fazem crescer a fundação da cidade.

No caso de Roma, eram os velhos que tinham a responsabilidade de fazer crescer a cidade por meio da transmissão aos mais jovens toda sua história, isto é, a tradição. Nesse sentido, a autoridade está inevitavelmente vinculada ao passado, não a um passado morto ou superado, mas a um passado que era responsável por lançar luz para o presente e o futuro.

O passado estava impregnado de tesouros e essa herança precisava ser conservada para as gerações futuras. Cabiam aos velhos a responsabilidade por fazer inovar a cidade sem perder o fio que a ligava ao passado. É a tradição que conservava o passado e garantia às gerações futuras ter contato com tudo aquilo que foi produzido pelos seus antepassados. No entender de Birulés (2017, p. 126):

Assim, a autoridade emerge das peitas com que os romanos enxergavam a fundação de sua cidade, brotava do caráter sagrado da fundação política, do espaço de liberdade que o ato fundador fez nascer. Esse caráter sagrado estava vinculado à ideia de que uma vez fundado algo, sua validade se conserva para as gerações futuras.

Um aspcteto muito importante e que pode gerar confusão diz respeito a diferenciação

³² Benveniste, Émile. Vocabulaire des institutions indo-européenes. Paris: Minuit, 1969, vol. II, cap. VI apud Birulés Fina, 2017.

entre autoridade e autoritarismo. A autoridade por partir do pressuposto da tradição tem por finalidade garantir a continuidade do mundo e a maior experiência possível de liberdade para aqueles que obedecem. Por outro lado, o autoritarismo implica na submissão coercitiva do outro a um comando, sem que o passado esteja iluminando o momento presente. Um bom exemplo disso são os movimentos totalitários do século XX em que não havia sequer precedentes históricos que pudessem explicar como uma nação pode se deixar cooptar por uma ideologia, além de não ter nenhum apreço à história e à vida dos que a construíram.

Diferentemente do autoritarismo, a autoridade conserva a história e lhe dá sustentação, lançando luzes para o futuro a partir do passado. O compromisso da autoridade é com a continuidade do mundo e a transmissão de seus tesouros aos recém-chegados. Por essa razão, é preciso compreender que o mundo não é apenas um amontoado de coisas, mas um espaço em que as relações acontecem perpassando o passado e o futuro.

A autoridade desempenhou o papel de garantidora de permanência e durabilidade no mundo, uma vez que os seres humanos, dada sua contingência e precariedade, necessitam disso para sobreviver (ARENDDT, 2013). Uma vez que a autoridade desapareceu, sua perda pode ser comparada a perda do fundamento do mundo. Em outras palavras, a ausência da autoridade trouxe a volatilidade no mundo e sua intrépida rapidez nos inseriu num universo heraclidiano em que a única coisa que existe é a aparência, nada é estável.

Ao aproximar autoridade do conceito de sentido, Arendt relembra o quão extraordinário foi para os romanos a fundação da cidade de Roma. Ela representou mais do que uma ação arquitetônica, era a demarcação de um espaço de pertencimento, de posse de uma casa. Nas palavras de Arendt (2013, p. 162):

Não os gregos, e sim os romanos, estavam realmente enraizados ao solo, e a palavra pátria deriva seu pleno significado da história romana. A fundação de um novo organismo político – quase um lugar-comum na experiência dos gregos – tornou-se, para os romanos, o central, decisivo e irrepitível princípio de toda a sua história, um acontecimento único. E as divindades mais profundamente romanas era Jano, o deus do princípio, com o qual de certo modo ainda iniciamos nosso ano, e Minerva, a deusa da recordação.

Essa belíssima passagem de Arendt, inclusive destacando as divindades romanas e as identificando com o fundamento e a recordação nos dão a exata medida de como a autoridade foi forjada na mente dos romanos. Há um caráter de sagrado, de algo profundamente enraizado nos corações que move as pessoas a aceitarem esse acontecimento único e irrepitível e não a violência ou mesmo a persuasão. Há na autoridade, assim como na fundação da cidade de Roma, um elemento de reconhecimento de sua legitimidade.

Unida à autoridade, a tradição representava no contexto romano a necessidade de

garantir com que a experiência única e irrepetível do pertencimento a uma pátria não sucumbisse à ação do tempo. O próprio conceito etimológico de tradição nos introduz no exato sentido que fundamentou o pensamento romano. Tradição vem do latim *traditio*, que por sua vez, vem do verbo *tradere*, que significa entregar, passar para a frente, confiar³³. Nesse sentido, a tradição não é simples rememoração do passado, um contar história dos fatos e situações, mas um modo de revisitar o passado com olhos no futuro, sempre a partir dos valores que o nortearam.

A perda da tradição, da religião e da autoridade acabaram por provocar crises profundas que resvalaram em diversos âmbitos da vida, mas sobretudo no campo da educação, para quem os efeitos de seu desaparecimento foram mais sentidos.

Na segunda parte do ensaio *A crise na educação*, Arendt (2013) aponta que a crise educacional que assolava a América e porque não o mundo como todo, tinha três pressupostos básicos. O primeiro diz respeito a crise da autoridade; o segundo trata dos efeitos das modernas concepções psicológicas aplicadas à educação e, por fim, as influências do pragmatismo na educação.

Quanto ao primeiro pressuposto, Arendt (2013) é cirúrgica em afirmar que a educação atual entregou suas crianças à própria sorte, uma vez que pretendeu libertá-las da autoridade dos adultos e inseri-las na autoridade do grupo. Contudo, no entender de Arendt, a autoridade do grupo se confunde com tirania. As crianças não estão preparadas para decidir sozinhas sobre suas vidas e delegar a elas a autoridade de um adulto seria o mesmo que deixar de amá-las. Nas palavras de Arendt (2013, p. 230): “A autoridade de um grupo, mesmo que seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um adulto isolado”.

Para Arendt (2013), o modo como nós apresentamos o mundo às crianças constitui um dos aspectos importantes para se entender a crise na educação. O que se tem na educação é o fato de que não se é possível assumir os recém-chegados ao mundo sem necessariamente se responsabilizar por ele. O professor é a figura central, pois ele é o representante do mundo; é ele quem diz às crianças: “eis aí o mundo”.

Nesse sentido, na esteira de Arendt, educação, autoridade e tradição estão intimamente vinculadas, na medida em que não se educa a partir do nada, tal como Deus criou o mundo. O professor se apoia nos que vieram antes dele para propor métodos de aprendizagem eficazes que valorizem o legado histórico. Por essa razão, a educação deve ser conservadora, isto é, não

³³ Ver GLARE, P. G. W. et al. *Oxford Latin Dictionary*. Inglaterra: Universidade de Oxford, 1968.

abrir mão do passado, contudo, isso não significa ser tradicionalista, a ponto de não se abrir a novidade.

A maior novidade para Arendt são os recém-chegados num mundo que é velho, mas trazem em si a novidade, a continuidade desse mundo por meio do empreendimento do inusitado. Cada criança que nasce renova o mundo, pois traz um pouco de si mesma para compor esse grande mosaico.

Qual a responsabilidade da política em face da educação dos recém-chegados? A primeira responsabilidade diz respeito ao rompimento de uma visão imediatista que almeja alcançar resultados rápidos, projetando-se para o futuro sem as luzes do passado. Entendemos que as inovações no âmbito educacional são necessárias e devem acompanhar às necessidades do nosso tempo, contudo, não podem prescindir de sua história ou mesmo perder o fio condutor da tradição a qual ela se encontra ancorada.

A segunda responsabilidade diz respeito ao modo como lidamos com os recém-chegados ao mundo. Não se deve sucumbir à tentação de substituir a autoridade pela igualdade, no sentido de fazer com que as crianças assumam a responsabilidade por um mundo em que elas ainda não conhecem. Ancorados em Carvalho (2017) podemos dizer que a educação contemporânea é profundamente marcada por uma transferência de responsabilidades às crianças, como se elas fossem capazes de dirimir problemas complexos, o que evidentemente não é nada razoável.

Para melhor compreender a esfera da responsabilização política, é preciso não confundir culpabilização com responsabilidade. A primeira se situa num campo da ação individual, enquanto que a segunda se manifesta na esfera coletiva. Como fazemos parte de uma comunidade, os problemas não podem ser dirimidos apenas a partir do desejo ou da ação individual, mas deve contar com a participação da comunidade.

Com essa diferenciação, à luz de Arendt, reflteimos a crise na educação a partir de uma crise maior que atinge a esfera da responsabilização política. O legado totalitário trouxe consigo a perda da autoridade e o desfalecimento da política, ocasionando o desmoronamento do mundo comum. A educação assimilou a falência política na medida em que tem valorizado o momento presente em detrimento do passado. As crianças são ensinadas a se adequarem às rápidas transformações sem ao menos pensar suas consequências.

Ao comentar o historiador Francês Hartog (2007), Birulés (2017), afirma que a nossa época se caracteriza por um “presentismo”, ou seja, o modo como nos relacionamos com o passado, o presente e o futuro é obscuro e vivemos sob um forte tirano do imediato. Isso não significa que deixamos de olhar para o passado e para o futuro, mas que o presente se coloca

para nós como o único horizonte de interesse.

A crise na educação é fruto da perda da autoridade e da tradição após as experiências totalitárias que assolaram o mundo moderno. Por sua própria natureza, a educação não pode abrir mão da autoridade nem da tradição, contudo, ela se vê obrigada a se mover num mundo em que não existem mais nem autoridade nem mesmo a tradição.

A crise que se inaugura na educação é a crise da ausência de responsabilidade pelo mundo, na medida em que não se importa mais com os recém-chegados. É como se disséssemos às crianças: “Eis o mundo, conhecem-no por si mesmas, procurem desbravá-los sozinhos, vocês são perfeitamente capazes disso!” Ora, longe de soar como um exercício de liberdade, trata-se de uma verdadeira violência, na qual as crianças são entregues a si mesmas sob a tirania umas das outras.

CAPÍTULO 4 – REFLORESTAR O DESERTO DO MUNDO

Vimos que a crise na educação não se resume apenas em saber o porquê Joãozinho não conseguiu aprender matemática ou Francisca não desenvolveu bem suas habilidades de leitora e escritora. Se a crise na educação estivesse circunscrita nos seus aspectos didático-pedagógicos, talvez poderíamos recorrer às inúmeras abordagens pedagógicas e psicológicas para nos ajudar a superar essas dificuldades. Contudo, o que percebemos é que a educação não pode abrir mão nem da autoridade nem da tradição, ao mesmo tempo em que tem que se mover num mundo onde desapareceram tanto a tradição quanto a autoridade. Isso implica que há um forte sentimento de estranhamento em relação ao mundo, na medida em que os próprios professores já não mais se sentem representantes do mundo, pois, ao que nos parece, o fio condutor que os ligava ao passado foi rompido.

O sentimento que permeia a vida de professores e alunos é de total impermanência em relação ao mundo. Nada se mantém estável e seguro e as pessoas se movem num mundo cuja sobrevivência representa o maior dos anseios humanos. Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt denominou sociedade de massas como sendo aquela na qual os indivíduos vivem isolados, atomizados.

Numa sociedade como essa, é praticamente impossível valorizar o passado ou mesmo transmiti-lo às novas gerações, uma vez que o futuro se apresenta como incerto e o passado foi abandonado, restando apenas o presente, fugaz e sem sentido. O sentimento de despertencimento ao mundo e a ausência de esperança ameaçam o propósito da educação que é apresentar o mundo aos recém-chegados. A questão que se impõe é justamente esta: que mundo será apresentado?

Apesar de tudo isso, Arendt sempre nos coloca saídas e possibilidades que exigem evidentemente o exercício da liberdade. Precisamos fazer uma escolha: ou abandonamos o mundo e as crianças que nele adentram ou vamos ter fé no mundo e cuidar daqueles que vão desenvolver suas vidas nele. O drama é como introduzir as crianças num mundo em ruínas. A resposta de Arendt é contundente: não é possível nem desistir do mundo, nem desistir das crianças. É preciso empreender esforços no sentido de amar o mundo e responsabilizar-se por ele.

Nessa seção veremos a importância de se voltar para o pensamento e suas implicações para a educação. Não se trata de uma fórmula mágica para resolver a crise na educação, mas representa um caminho possível de reconstrução do mundo e sua permanência para os recém-chegados.

4.1 O objeto do pensamento e sua relação com o mundo

Ao revisitarmos a produção intelectual de Arendt, de modo especial a sua principal obra, *A condição humana*, percebemos que o seu propósito é tratar da vida ativa (*vita activa*), ou seja, das atividades que fazem parte do mundo da ação. Com efeito, nos afirma Arendt (2020, p. 6) O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo. “O que estamos fazendo” é, na verdade, o tema central deste livro. Ele aborda somente as articulações mais elementares da condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano.

É interessante notar que *A condição humana* foi publicada em 1958, o mesmo ano em que Arendt ministrou uma conferência intitulada *A crise na educação*, que consistiu em uma prévia que viria a ser posteriormente o texto incorporada na obra *Entre o Passado e o Futuro*. Qual a relação entre a *opus magna* de 1958 e o ensaio acerca da crise na educação? Em ambas as obras, Arendt pretende responder a questão “o que estamos fazendo? Não somente com o nosso mundo, mas com as crianças que nele adentrarão.

Apesar de Arendt ter dedicado algumas páginas para lançar luz sobre a crise na educação, é importante destacar que ela não é uma filósofa da educação, mas pretende apenas compreender em que medida a crise na esfera pública resvala na esfera pré-política da educação e como seus responsáveis lidam com esse fenômeno.

Após o julgamento de Eichmann em Jerusalém, Arendt se voltou às atividades do espírito, na tentativa de compreender o que é o pensamento. Ao acompanhar todo o julgamento, Arendt chegou a conclusão que Eichmann, visto por muitos como um dos carrascos mais cruéis do regime nazista, protegido pela cabine blindada, era nada mais, nada menos, do que uma pessoa comum. Suas respostas aos interrogadores no tribunal não passavam de clichês, justamente porque ele não tinha capacidade de pensar e de julgar a si mesmo.

Diante dessa constatação que fugia de toda e qualquer compreensão a respeito do mal forjada pela tradição filosófica e teológica, sob a qual se assentava o pensamento ocidental, emerge uma questão angustiante, formulada por Arendt: “[...] será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade para distinguir o que é certo do que é errado, esteja conectado com a nossa faculdade de pensar?” (ARENDR, 2002, p. 19).

A questão acerca da relação entre pensamento, vontade e julgamento constituem a tríade para entender como é possível o pensamento tornar-se cativo de uma ideologia a tal ponto de entorpecer não somente o próprio pensamento, mas a capacidade de distinguir o certo do errado, o justo do injusto e com isso depreciar a vida.

Iniciamos esta secção recordando que as primeiras obras de Arendt tinham por interesse analisar a vida ativa, o mundo público e a difícil relação, desde Sócrates, entre filosofia e política. Ao que sabemos por meio de Platão, Sócrates foi vítima de um descompasso entre filosofia e política, uma impossibilidade de se adequar o discurso filosófico a retórica cada vez mais corrupta da ágora. O resultado de tudo isso, todos nós sabemos: a filosofia foi eliminada da vida pública e Platão refugiou-se na interioridade do pensamento, a ponto de dicotomizar o mundo em duas realidades intransponíveis e propor como única saída possível para a política, o governo do filósofo.

Nessa nova etapa de produção de Arendt, destaca-se algo muito interessante, o fato de que o pensar, enquanto atividade própria do espírito, não envolve nenhum tipo de ação prática, algo do que seria possível dizer que modificaria a nossa vida material. Ora, se não há impacto direto sobre nossas condutas humanas, qual a relevância do pensar? O que significa exatamente pensar?

Antes de tudo, é preciso compreender que o pensamento só acontece se houver um certo distanciamento do mundo. Pensar exige que saíamos do mundo das aparências e nos voltemos para a atividade interna do espírito, sem a qual não se é possível os acontecimentos que permeiam a esfera da ação. Ao tentar responder a questão: “o que nos faz pensar?”, Arendt (2002, p. 99) assim afirma:

Sem questionar a necessidade humana de pensar, ela parte da suposição de que a atividade de pensar está incluída entre as *energeiai*, aqueles atos (como de tocar flauta) têm o seu fim em si mesmo e não deixam nenhum produto externo tangível, no mundo externo em que habitamos.

Além de distanciar-se do mundo, o pensamento implica entreter-se consigo mesmo, na solidão do pensamento, no qual o mundo não se faz presente. Nas palavras de Arendt (2002, p. 59):

O fato de que o estar só, enquanto dura a atividade do pensar, transforma a mera consciência de si – que provavelmente compartilhamos com os animais superiores – em uma dualidade é talvez a indicação mais convincente que os homens existem essencialmente no plural.

No entender de Almeida (2011), a definição do pensamento enquanto atividade solitária distante do mundo, pode nos colocar em um campo inseguro. Por outro lado, pode nos mover para uma compreensão do significado das coisas, a medida em que nos distanciamos momentaneamente das aparências para dar-lhes o devido significado. Nas asserções de Almeida (2011, p.151-152):

O afastamento do mundo, por um lado, é perigoso, porque pode resultar num pensamento que dele se isola e isenta da responsabilidade pelos

acontecimentos concretos, mas, por outro lado, o pensar nos abre a uma dimensão própria da existência: a busca de significados para a qual em outras esferas de nossa existência não há espaço nem tempo.

Em outras palavras, sem esses momentos de retirada do mundo, sem essas pausas para que o pensamento aconteça, não é possível ter nenhuma responsabilidade para com o outro nem com o mundo, pois a responsabilidade é um ato eminentemente político, na medida em que emerge entre-os-homens, contudo, não seria possível sem o movimento do pensamento.

É próprio do pensamento se reportar ao mundo e refletir acerca dele numa busca constante de sentido. O solilóquio que travamos conosco mesmo é permeado de inquietações e questionamentos que sempre nos dispõem a viver duas experiências: primeiro o modo como eu me sinto comigo mesmo quando penso e isso implica em dar satisfações a mim mesmo; segundo, em pensar como eu me coloco perante o mundo e os demais seres que nele habitam, sobretudo, os demais seres humanos dos quais eu compartilho um mundo em comum.

Ao tentar aproximar a atividade do pensamento da própria educação é preciso ter em mente que Arendt considera dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à necessidade de considerar o pensar em si mesmo, sem relacioná-lo com a capacidade do querer e do julgar. Ambas atividades se relacionam com o planejamento e com a ação e, portanto, estão intimamente vinculadas a algo prático que o pensamento produz. O pensar em si mesmo é aquela atividade na qual o sujeito se retira do mundo, numa atitude solipsista numa perfeita reflexão consigo mesmo.

Em segundo lugar, podemos considerar, nos passos de Arendt, que há uma distinção entre o pensar, entendido como reflexão, e o pensar, enquanto atividade cognitiva. Este último encerra o pensamento em processos de raciocínios lógicos e estratégicos. Esse tipo de compreensão do pensar resultou num modo instrumental de lidar com a capacidade cognitiva do homem moderno que produz tecnologia sem auxílio do pensamento. Em outras palavras, o pensamento serve à reprodutibilidade técnica, sem responsabilidade pelo mundo, sem refletir acerca das consequências do avanço tecnológico.

Em sua obra *O princípio responsabilidade*, o filósofo Hans Jonas considera imprescindível refletir acerca de como o agir moral, a partir de rápidas e sucessivas transformações nos âmbitos políticos, social e econômico, tem se deixado moldar pela condição tecnológica produzida pelo próprio homem. A tecnologia tem se apresentado ao mundo moderno de forma onipotente e tem provocado mudanças significativas no modo de pensar o presente e o futuro da humanidade.

Para Hans Jonas (2006), é preciso um intenso exercício do pensamento, no sentido de

repensar referenciais éticos que possam instanciar a conduta do homem em face do desenvolvimento tecnológico. Assim como Arendt chama a atenção para o *amor mundi*, Jonas nos pede uma ética da responsabilidade, de modo a pensar nos que virão depois de nós, ou seja, a continuidade do mundo. A ideia de que a vitória do *homo faber* sobre o *homo sapiens* tem inspirado tanto Hans Jonas quanto Arendt e tem demonstrado que o saber-fazer tem rivalizado com o pensar, distanciando o homem da responsabilidade pelo mundo. Nas argumentações de Jonas (2006, p. 43):

Hoje, na forma da moderna técnica, a *techne* transformou-se em um infinito impulso da espécie para adiante, seu empreendimento mais significativo. Somos tentados a crer que a vocação dos homens se encontra no contínuo progresso desse empreendimento, superando-se sempre a si mesmo, rumo a feitos cada vez maiores. A conquista de um domínio total sobre as coisas e sobre o próprio homem surgiria como a realização do seu destino. Assim, o triunfo do *homo faber* sobre o objeto externo significa, ao mesmo tempo, o seu triunfo na constituição interna do *homo sapiens*, do qual ele outrora costumava ser uma parte servil.

Para Giacóia Junior (2000, p. 194), é preciso, à luz de Hans Jonas, pensar os impactos cumulativos e irreversíveis da tecnologia sobre a natureza e o homem:

[...] o novo poder tecnológico abriga uma dimensão ameaçadora e perigosa; o risco que se encontra encerrado no sucesso extraordinário do poder tecnológico é aquele que envolve a possibilidade de desfiguração da essência ou natureza daquilo que tradicionalmente é pensado sob o conceito de homem, risco face ao qual Jonas propõe uma postura fundamental de temor e reverência.

Nesse sentido, o poder tecnológico pode não somente destruir por completo a vida na terra, mas também desfigurar a essência do homem, ou seja, sua capacidade de inventar algo novo. No prólogo da obra *A condição humana*, Arendt (2020) comenta acerca dos feitos tecnológicos do homem moderno que procura tornar cada vez mais artificial a vida e com isso cortar os laços que a unem os filhos da natureza. A tentativa de criar um bebê de proveta é a representação mais bem elaborada do desejo de se produzir seres humanos superiores que escapem a sua condição humana. Esse desejo de superioridade vem acompanhado de um desejo de rebelião contra a natureza humana. Segundo Arendt (2002, p. 3):

Esse homem futuro, que os cientistas nos dizem que produzirão em menos de um século, parece imbuído por uma rebelião contra a existência humana tal como ela tem sido dada – um dom gratuito vindo de lugar nenhum. Não há razão para duvidar de que sejamos capazes de realizar tal troca, assim como não há motivo para duvidar de nossa atual capacidade de destruir toda vida orgânica na Terra.

A questão trazida por Arendt não se trata de termos ou não capacidade, com nossos recursos tecnológicos, de destruir a vida na Terra, pois as experiências totalitárias e as bombas

atômicas revelaram que somos suficientemente capazes disso, o problema encontra-se circunscrito à esfera política de primeira grandeza e não meramente técnica.

As reflexões de Arendt (2020) e Jonas (2006) nos permitem compreender que há uma distinção entre o pensar, entendido como reflexão, e o pensar como resultado de processos cognitivos que produzem conhecimento e tecnologia. Esse modo de pensar, no entender de Arendt, não é capaz de elaborar um sentido e um significado para o mundo, pois operam na lógica da reprodução para fins que satisfazem a glória humana. A faculdade de pensar, num sentido mais específico, nos reporta a capacidade do homem em pensar sobre o que está fazendo e qual o sentido de suas ações quando compartilha um mundo comum com os demais seres humanos.

Ao pensar sobre o que está fazendo, o homem elabora um sentido para o mundo. Por essa razão, Arendt considera que o exercício do pensar exige uma flexibilidade acerca da realidade, isto é, o pensamento se alimenta de verdades provisórias, de saberes que se refazem constantemente. “Daí se depreende que o pensamento é como a teia de Penélope, desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior”³⁴ (ARENDR, 2002, p. 69).

Como sendo uma atividade inacabada, o pensar implica em um voltar-se para si mesmo e não na produção de algo concreto, como no caso das atividades que envolvem a vida ativa. No prólogo da obra *A condição humana*, Arendt (2020, p. 6) se propõe a pensar: “O que estamos fazendo?” No contexto da vida ativa, a filósofa pergunta sobre o que fazemos quando desenvolvemos diferentes atividades que se tornam visíveis no mundo por meio do trabalho, da fabricação e da ação. Por outro lado, na introdução da obra *A vida do Espírito*, Arendt (2002, p. 8) se pergunta, ancorada na tradição de Cícero: “O que estamos ‘fazendo’ quando nada fazemos a não ser pensar?” Onde estamos quando, sempre rodeados por outros homens, não estamos com ninguém, mas apenas em nossa própria companhia?”

Ao que nos parece, há uma dicotomia entre a vida ativa, cujos resultados são concretos e a vida do espírito, da atividade de pensar, cujos seus conteúdos não são tangíveis à experiência empírica e, portanto, encontram-se circunscritos à metafísica, à filosofia e a teologia. De acordo com Almeida (2011), a teologia se dedica a compreender como construir uma narrativa de Deus, sendo ele invisível aos nossos olhos. Por um outro lado, a teologia procura compreender

³⁴ Na mitologia grega, Penélope era esposa de Ulisses. Enquanto o marido estava lutando na guerra de Tróia, Penélope foi assediada por diversos pretendentes. Para acalmar os ânimos de seus pretendentes, prometeu escolher um quando terminasse de tecer a mortalha de Laertes (pai de Ulisses) que tecia de dia e desfazia à noite. Graças a sua astúcia, Penélope conseguiu se manter fiel a Ulisses por 20 anos, que regressou vitorioso e exterminou os pretendentes que a incomodaram por todos esses anos. Essa alegoria nos ensina que o trabalho do pensamento é sempre inacabado.

de que modo esse Deus invisível tornou-se visível, revelado a nós por meio do mistério de sua encarnação no mundo.

O mesmo princípio, segundo Arendt (2002), se aplica à filosofia, no que se refere ao fim da metafísica. As antigas questões, propostas a milhares de anos pelo homem, tenham perdido o seu significado ou tenham se tornado “sem sentido”, mas, adverte Arendt (2000, p. 10), “a maneira pela qual foram feitas e respondidas perdeu a razoabilidade”. Nesse sentido, a metafísica não deixou de existir, pois ela trata das questões últimas do ser, mas o modo como os homens têm se questionado a respeito dessas realidades últimas acabou por se desfazer num mundo em que se predominam as atividades da vida ativa.

A agenda de reflexão da tradição teológico-metafísica, representadas pela Patrística e pela Escolástica, centrou-se na elaboração de provas racionais de existência de Deus e sua encarnação no mundo. Nesse contexto, a filosofia era vista como serva da teologia, ou seja, a teologia procurava legitimar-se enquanto discurso racional de Deus a partir da forma lógica-argumentativa da filosofia. O objetivo da teologia era demonstrar que Deus, apesar de invisível, era plenamente acessível à razão humana. No entanto, coube ao filósofo Blaise Pascal o duro golpe na tradição, ao considerar que a teologia não estava submissa aos critérios da razão.

Nesse sentido, só existe um tipo de conhecimento adequado que se aplica a Deus, a saber, o conhecimento de Cristo. Logo, a única fonte segura que poderia instanciar a teologia era a revelação contida nas Escrituras. Há aqui uma defesa da fé independente da razão. Conforme Pascal (2005, p. 322):

Há duas maneiras de persuadir das verdades da nossa religião: uma pela força da razão, outra pela autoridade de quem fala. Não se usa esta, mas aquela. Não se diz: deve-se acreditar nisso porque as Escrituras que o dizem são divinas, mas se diz que se deve acreditar por tal ou tal razão, que são argumentos fracos, sendo a razão flexível a tudo.

Para Arendt (2004), assim como a religião entrou em crise quando os próprios teólogos começaram a reproduzir o discurso “Deus está morto”, a crise na filosofia deu-se com a declaração do fim da metafísica. Nas palavras de Arendt:

O que chegou ao fim é a distinção básica entre o sensível e o supra-sensível, junto com a noção, pelo menos tão antiga quanto Parmênides, de que tudo o que é dado aos sentidos – Deus, o Ser, os Primeiros Princípios e Causas (*archai*) ou as Ideias – é mais real, mas verdadeiro, mais significativo do que aquilo que aparece; que não está apenas *além* da percepção dos sentidos, mas *acima* do mundo dos sentidos³⁵.

³⁵ Itálico da autora.

Arendt (2004) quer destacar que o golpe desferido à metafísica diz respeito não somente ao *locus* da realidade suprassensível, mas a própria distinção em relação ao mundo sensível. Mesmo o positivismo moderno, na esteira de Arendt, tem nos alertado de que o desmoronamento do mundo suprassensível implica também no aniquilamento do mundo sensível das aparências.

Ao revisitar Nietzsche, Arendt (2004) destaca a confusão que a morte de Deus em *Zarathustra* trouxe para a moral cristã. Do mesmo modo, em *O crepúsculo dos Deuses*, a palavra de Deus era apenas um símbolo para as realidades eternas, enquanto que agora, Deus era entendido a partir da expressão mundo verdadeiro. Nessa expressão, Nietzsche quis afirmar que, de fato, abolimos o mundo verdadeiro e o que restou foi simplesmente nada, nem mesmo o mundo das aparências.

O anúncio das mortes de Deus, da Metafísica e da Filosofia só podem ser compreendidas por meio da atividade do pensamento. A questão principal que se impõe não é o movimento de desmoronamento das realidades invisíveis e visíveis, mas o que permitiu aos homens justamente pensar sobre elas. A questão incide sobre “o que nos faz pensar”. É a própria atividade do pensamento que interessa a Arendt e que ela recorre à tradição filosófica para melhor compreendê-la.

Ao recorrer à tradição filosófica, desde os gregos, Arendt (2004) considera que há uma íntima relação entre poesia e filosofia, na medida em que ambas atividades refletem a própria atividade do pensar. Contudo, é importante ressaltar que para Arendt essa não é uma atividade exclusiva da classe dos poetas e dos filósofos, uma vez que pensar não implica necessariamente dominar determinado conhecimento ou ter alguma proficiência cognitiva.

Pensar faz parte da vida cotidiana, desde a simples apreensão de um incidente na rua em que o indivíduo se coloca numa atitude de entender suas causas e consequências, estabelecendo um solilóquio como uma história que ressoa para mim mesmo, colocando-me numa atitude propedêutica para a comunicação com demais pessoas que também realizaram no seu íntimo o mesmo movimento.

Desse modo, o que podemos perceber é que pensar é inerente a todos os seres humanos e não se trata de um privilégio de uma determinada classe de pessoas. Em *A vida do Espírito*, Arendt (2002) postula que, por muito tempo, tem se apregoadado haver uma distinção entre os chamados “pensadores profissionais”, aqueles dedicados, especialmente à atividade mais elevada do ser humano e os que dedicam às questões relativas às aparências. Contudo, com o passar do tempo, essa questão acabou sem sentido, pois não é possível que o pensar esteja nas mãos de um grupo seleto de pessoas, assim como seria inconcebível acreditar que a alta

matemática fosse objeto exclusivo e privilegiado de uma determinada disciplina especializada.

Almeida (2017), ao comentar Arendt (2004), reconhece que à despeito do fato de que deve-se considerar a universalidade do pensamento, Arendt, contudo, não pode deixar de refletir que, independentemente de todos pensarem, nem todos deixam um legado escrito, sendo que uma parcela considerável se volta para às suas necessidades mais urgentes.

O exemplo mais eloquente trazido por Arendt é do filósofo Sócrates. *Em Responsabilidade e Julgamento*, Arendt (2004) se propõe a buscar um modelo que, diferentemente dos denominados pensadores “profissionais”, pudesse dar conta de representar a universalidade do pensar. Esse modelo de filósofo não poderia ter sucumbido aos interesses de governar a cidade, uma vez que estaria inteiramente imerso no reino da necessidade; nem deveria ter a arrogância de sentir-se o mais sábio de todos; nem poderia ser o postulador de doutrinas cujas verdades seriam dogmas indiscutíveis e imprescritíveis, mas que pudesse estar acessível a todos que se dispusesse a aprendê-los e ensiná-los. Assim, Arendt (2004, p. 236), procura:

[...] usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates, e espero que ninguém venha a contestar seriamente que minha escolha não seja historicamente justificável.

Por que Arendt escolhe a figura de Sócrates como modelo de homem que melhor elucida “o que nos faz pensar”?

A primeira coisa que Arendt considera importante ao evocar a figura de Sócrates é o fato de que ele mesmo nada deixou por escrito. Tudo que sabemos acerca do seu pensamento nos foi legado por Platão e por Xenofonte. O que mais nos chama a atenção nos diálogos socráticos de Platão, relembra-nos Arendt (2004) é o fato de que todos eles são aporéticos, ou seja, não tem por finalidade responder a nenhuma questão, mas apenas a alargar a reflexão acerca de determinado assunto proposto como fio condutor do diálogo.

Argumentar num diálogo aporético é o mesmo que andar em círculos, uma vez que não se chega a lugar algum, pois não se tem a intenção de oferecer uma resposta pronta e acabada ao interlocutor. No diálogo *Eutrífon*, Sócrates procura levar seus interlocutores a refletir acerca da piedade. Ora, para ser piedoso, devo de antemão saber o que é a piedade. Contudo, o que significa ser piedoso? A resposta dada à pergunta socrática seria: piedosa são as coisas que agradam aos deuses. Mas, o que isso significa? Essas coisas são piedosas porque agradam aos deuses, ou agradam aos deuses porque são piedosas? Percebe-se que andamos em círculos e a

discussão parece ser infrutífera. No entanto, o que Sócrates quer não é definir a piedade, mas mobilizar o pensamento do seu interlocutor. Quem ousar dar uma resposta aparentemente plena e definitiva terá que iniciar o diálogo novamente com Sócrates e considerar se suas proposições não carecem de uma reflexão mais aprofundada.

Do mesmo modo, ocorrem em outros diálogos socráticos em que se procura definir o conhecimento, no caso do diálogo *Teeteto*, no Banquete em que se busca refletir sobre o amor, no diálogo *Laques*, onde se procura refletir sobre a coragem. O que torna os diálogos socráticos envolventes é que eles tratam de questões do cotidiano da vida das pessoas que viviam na *polis*. Todas as pessoas procuram refletir sobre a felicidade, os atos justos, como ser piedoso, como alcançar a coragem para vencer os inimigos. Assim, felicidade, piedade, coragem e justiça são conceitos que sempre ansiamos por responder. Contudo, para Platão, esses nomes eram na verdade ideias que tinham um estatuto de realidade própria, isto é, existiam em si mesmas e eram responsáveis por explicar atos de coragem, atos de justiça, ato de piedade, a partir do momento que o homem, por meio de um exercício ascético, se desvencilhava do corpo, entendido como túmulo da alma, e o elevasse dialeticamente para o mundo das formas puras e perfeitas.

O objetivo de Sócrates não era definir um conceito mas propor um caminho de virtudes, a partir de uma experiência de depuração do pensamento. Com isso, salienta-nos Jaeger (2001, p. 536):

A experiência da alma como fonte dos supremos valores humanos deu à existência aquele jeito de interioridade, característico dos últimos tempos da Antiguidade. A virtude e a felicidade deslocaram-se, assim, para o interior do Homem. Um traço significativo da consciência com que Sócrates dava este passo, nós o temos na sua insistência para que as artes plásticas não se concentrassem apenas com reproduzir a beleza corpórea, mas aspirassem também a transmitir a expressão moral.

É a alma o grande foco de interesse de Sócrates, a interioridade, a busca pela mobilização do pensamento, a reflexão como sendo o ponto de partida para uma vida virtuosa. De fato, na *Apologia*, Sócrates adverte os jovens a não se preocuparem tanto com o corpo ou mesmo com a aparência física, mas a deixar se conduzir por uma vida devotada à reflexão, a interioridade. Na *Apologia*, (1980, p. 22), Sócrates assim admoesta:

[...] para o homem nenhum bem supera o discorrer cada dia sobre a virtude e outros temas de que me ouvistes praticar quando examinava a mim mesmo e a outros, e que vida sem exame não é digna de um ser humano, acreditareis ainda menos em minhas palavras. Digo pura verdade senhores, mas convencer-vos dela não me é fácil.

Uma vida sem reflexão, sem se dedicar ao pensar é uma vida inautêntica, uma vida vazia e indigna de ser vivida. Para seus interlocutores, esse tipo de reflexão era inalcançável, uma vez que estavam habituados a cultuar o corpo e a beleza da aparência física. A nova areté inaugurada por Sócrates era da interioridade da alma e só a alcançaria quem soubesse desapegar das necessidades corporais e se elevar acima delas. Para Jaeger (2001, p. 527): “A filosofia que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação”.

O interessante é notar que não se trata em Sócrates de aprender uma determinada habilidade, a fim de se ter virtude, pelo contrário, trata-se de um exercício da alma de conversão, não no seu sentido teológico de volta para a vontade da divindade, mas de um voltar-se para as realidades suprasensíveis, através da atividade de pensar. A nova areté, a excelência moral, reside na busca do homem em sua interioridade. O maior inimigo a ser vencido, não são os espartanos, pensando do ponto de vista dos atenienses, mas a si mesmo, seus vícios que arrastam a alma para a inferioridade moral.

O apelo de Sócrates aos cidadãos atenienses é o cuidado da alma. Só assim eles poderiam romper com um conceito de vida reduzido à mera satisfação das necessidades e centrar na vida como *bios*, ou seja, como a existência humana na sua integralidade e unidade de sentido, uma vida verdadeiramente autêntica, pois é uma vida em que há a primazia do pensamento sobre os atos humanos. É essa nova forma de vida que se baseia na interioridade que faz do ideal da paideia socrática um dos elementos que rompem com a tradição mítica e inaugura o legado da razão.

Há outras três razões que levaram Arendt a pensar na figura de Sócrates como um bom exemplo de homem que nos ensina “o que nos faz pensar”. Todas as três, encontram-se circunscritas em determinadas comparações que seus interlocutores fizeram de Sócrates, mas que bem elucidam sua missão para com o povo ateniense.

A primeira diz respeito a um Sócrates compreendido como moscardo, isto é, uma grande mosca provocando os cidadãos e despertando-os da ilusão provocada pelas aparências. No entender de Arendt (2002, p. 130):

Sócrates é um moscardo: ele sabe ferroar os seus cidadãos que, sem ele, vão ‘continuar a dormir pelo resto de suas vidas’, a menos que alguém venha despertá-los. E para que os despertem? Para o pensamento e para a investigação, uma atividade sem a qual, a seu ver, a vida não valia a pena e nem sequer era totalmente vivida.

Sem a existência dessa mosca incômoda, ou seja, sem o convite à reflexão, ao solilóquio, próprios da filosofia socrática, o homem encontra-se irremediavelmente fadado a

viver nas sombras e escombros das opiniões nunca alcançada a realidade em si mesma, mas apenas o simulacro que apresenta ante os seus sentidos.

A segunda razão procura comparar Sócrates a uma parteira. O que exatamente faz uma parteira? Ela auxilia a mulher no momento em que vai conceber seu filho. A partir do diálogo *Teeteto*, Arendt (2002, p. 130) afirma que Sócrates é comparável a uma parteira, pois ele “sabe trazer a luz os pensamentos alheios porque ele mesmo é estéril; mais ainda, graças a essa esterelidade, ele tem a perícia da parteira e pode decidir se está lidando com uma gravidez real ou ilusória”.

Ao entrar em contato com seus interlocutores, Sócrates os faz enxergar que muitas de suas ideias eram comparáveis a uma gravidez ilusória, ou seja, acreditavam que sabiam o que era a coragem, a justiça, a piedade, o amor, mas, o que se demonstrava era fruto de ilusão. O papel de Sócrates era depurar essas ideias, assim como a parteira estimulava a parturiente a realizar movimentos dolorosos em prol do nascimento do seu filho, o filósofo buscava retirar a ideia verdadeira ofuscada pela ignorância e fazê-la surgir à luz da verdade.

A terceira comparação é de Sócrates como uma arraia-elétrica, aquele tipo de peixe que quando entra em contato com ele fica paralisado com sua descarga elétrica. Arendt (2002) chama a atenção para uma possível oposição, ao menos de princípio, entre o moscardo e o peixe elétrico.

Tal oposição surge quando se pensa que o moscardo assume o papel de movimentar, de não deixar a pessoa dormir, ao passo que o peixe elétrico tem a função de paralisar a partir de uma causa externa. Contudo, diferentemente do que acreditamos, a saber, que a arraia-elétrica teria o poder de deixar numa espécie de estorpor quem dela se aproximar, na verdade é exatamente o contrário, pois faz o corpo paralisar, enquanto o pensamento está em contínua atividade. Conforme indica Arendt (2004, p. 242):

O próprio Sócrates, muito ciente de que o pensamento lida com os invisíveis e é ele próprio invisível, carecendo de toda manifestação exterior das outras atividades, parece ter usado a metáfora do vento para comentá-lo: ‘Os próprios ventos são invisíveis, mas o que eles fazem é manifesto para nós, e de certo modo sentimos a sua aproximação’.

A grande contribuição de Sócrates como modelo do homem que nos ensina o que nos faz pensar é justamente a proemiência da razão em contraposição aos desejos e paixões suscitadas pelo corpo e que nos desvirtuam do caminho em direção às Ideias puras e verdadeiras, de modo especial a Ideia do Bem por excelência.

A vida plena ou entendida como sendo a vida feliz se dá no contexto da filosofia platônica como um união entre uma cidade bem governada pelo filósofo e a harmonização das

partes da alma (irascível e concupiscível) sob o comando da alma racional, que conduz o homem a uma vida virtuosa e feliz³⁶.

Tanto a vida quanto a morte de Sócrates depõem a favor de seu modo coerente de viver sua nova *areté*. Arendt (2002) reconhece que ao não fugir da pena que lhe impuseram seus acusadores, Sócrates realiza consigo mesmo o mais sincero dos diálogos, a saber, aquele em que ele se mantém inabalável em suas virtudes. Nas palavras de Arendt (1993, p. 160):

Se ‘não vale a pena viver uma vida sem reflexão’, então o pensar acompanha o viver, quando se envolve com conceitos como justiça, felicidade, moderação, prazer, como palavras que designam coisas invisíveis que a língua nos ofereceu para explicar o significado de tudo o que acontece em nossa vida e quando estamos vivos. Sócrates dá a essa busca o nome de *eros*, um tipo de amor que antes de tudo uma falta – deseja o que não possui – e que é o único assunto de que Sócrates se diz conhecedor. Os homens amam a sabedoria e fazem filosofia (*philosophein*) por não serem sábios, assim como amam a beleza e, por assim dizer, “fazem o belo” (*philokalein*, como diz Péricles) por não serem belos.

A escolha de Sócrates por Arendt é representada na expressão “pensar acompanha o viver”. Por essa razão, a filosofia não é apenas uma apreensão de conteúdos cognitivos e o pensar não é a mera mobilização desses conteúdos para fins práticos. O pensar representa no interior dessa perspectiva de Arendt a própria experiência do amor pela sabedoria, ou seja, a inclinação que permite ao homem ascender para além da realidade sensível e amar as realidades eternas.

Por essa razão, o pensar nunca tem um fim, ele é ininterrupto, e encontra-se intimamente vinculado ao modo de viver, não no seu sentido isolado, mas de responsabilidade pelo mundo. O mundo não é um amontoado de coisas, mas é o lugar em que a vida acontece entre-os-homens, o espaço não meramente físico, mas do significado de nossas vivências, da qual temos a responsabilidade de garantir para as futuras gerações e os recém-chegados nele, condições para que suas vidas se desenvolvam.

4.2 A peculiaridade do pensar para a educação

Na secção anterior, ao se dedicar à figura de Sócrates, Arendt defende a tese de que o pensar acompanha o viver. Isso significa que o exercício do pensar não é apenas uma concatenação de ideias ou mobilização de habilidades e competências cognitivas, mas a expressão do próprio sentido da vida, que em termos filosóficos, pode ser traduzido na busca

³⁶ Conforme mostra Platão na *República* 512a.

pela sabedoria.

O que propomos nessa secção é refletir em que medida o pensar se relaciona com a educação, isto é, com a responsabilidade que os mais velhos têm em relação aos recém-chegados de apresentar-lhes o mundo. Será que poderíamos considerar a educação à luz da maiêutica socrática, de modo que o pensamento oriente o modo de agir dos novos no mundo?

A questão levantada não tem o intuito de incorrer em anacronismo ou mesmo desconsiderar o contexto histórico-cultural em que a *paideia* grega se desenvolveu, assim como o papel da nova *areté* socrática. No entanto, se o pensamento acompanha o viver, como nos afirma Arendt, nada mais relevante do que reintroduzi-lo no mundo da vida. Do nosso ponto de vista, as experiências totalitárias tiveram o condão de exorcizar do mundo da vida o pensamento, na medida em que, as categorias morais da tradição foram insuficientes para explicar as atrocidades cometidas sob à égide do regime.

A figura emblemática de Eichmann nos revela o quanto o pensamento pode ser cooptado pelo sistema, restando ao indivíduo a experiência de um não-pensar, um mover-se no mundo na ausência do pensamento. Seguindo os passos de Arendt (2004, p. 245) temos a seguinte constatação:

Entretanto, o não-pensar, que parece um estado tão recomendável para os assuntos políticos e morais, também possui seus perigos. Protegendo as pessoas contra os perigos da investigação, o não-pensar as ensina a se agarrarem a quaisquer regras prescritas de conduta que possam existir num dado tempo e uma dada sociedade. As pessoas então se acostumam não tanto ao conteúdo das regras, cujo exame minucioso sempre a conduziria a um estado de perplexidade, quanto à posse de regras nas quais subsumem casos particulares.

Na perspectiva de Arendt, o não-pensar é muito perigoso, pois as pessoas que se entregam a ele, tem o hábito de nunca tomar decisões por si, vivendo na mais absoluta heteronomia, dilapidando todo o senso de responsabilidade, como no caso de Eichamann, que ao ser indagado se havia sido responsável pelo extermínio de milhares de judeus, sentiu-se perplexo com a acusação, pois em sua mente ele era um funcionário exemplar do regime e um exímio cumpridor das normas do Estado. Como afirmara Arendt, o que faltava a Eichamann era a capacidade de pensar a partir do outro, de permitir pensar as categorias morais acima dos interesses do regime.

A crise na educação, formulada por Arendt (2013), é a expressão da crise do pensamento, na medida em que os recém-chegados são obrigados a se mover num mundo em que a tradição e a autoridade não são condutoras do enredo da vida e o passado já não mais é capaz de lançar luzes para o futuro, justamente porque o pensamento encontra-se obliterado

para realizar esse movimento. Nesse sentido, é importante não somente reintroduzir o pensamento no mundo da vida, mas também se pergunta em que medida seria possível a educação contribuir para essa reintrodução.

Ao propor esse tipo de reflexão, à luz de Arendt, não estamos pensando em modelos ou mesmo estratégias pedagógicas que pudessem alargar o pensamento de nossos alunos e melhor contribuir para a prática docente em sala de aula. A questão não está posta nesse âmbito. A essência da educação é a natalidade, nos apregoa Arendt (2013), ou seja, o fato de que pessoas surgem no mundo e com isso o renovam constantemente, pois em cada criança que surge revigora a nossa esperança na continuidade do mundo. Assim, a educação se alimenta do novo, do desbravamento do mundo e do seu significado para os recém-chegados.

A educação moderna é profundamente marcada pela utilidade prática e seus desdobramentos podem se fazer sentir pela especialização do conhecimento. Como vimos anteriormente, o que faz Arendt buscar Sócrates para responder à questão sobre “o que nos faz pensar?”, é justamente o fato de que ela vê em Sócrates alguém avesso a um tipo específico de conhecimento, mas ao modo como os homens o constrói a partir do exercício do pensar. Se se deixam levar pela aparências e as sombras dos prazeres do mundo sensível, constroem para si um conhecimento baseado em mera opinião, contudo, se se deixam levar pelo caminho árduo da filosofia e empreendem esforços por se dedicar à dialética, produzem conhecimento verdadeiro que nada mais é do que a contemplação das formas puras e perfeitas, tendo por objetivo último a apreensão da ideia do bem.

Para Arendt é preciso distinguir o pensar enquanto atividade do espírito e o conhecer cujos princípios servem ao progresso da ciência. Em *A vida do espírito*, Arendt (2000, p. 13) apoiada em Kant distingue razão e intelecto:

Kant traçou essa distinção entre as duas faculdades espirituais após haver descoberto o ‘escândalo da razão’, ou seja, o fato de que nosso espírito não é capaz de um conhecimento certo e verificável em relação a assuntos e questões sobre os quais, no entanto, ele mesmo não se pode impedir de pensar.

O “escândalo” a que se refere Arendt é justamente o fato do intelecto querer ir para além daquilo que não lhe é possível conhecer. Deus, a liberdade e a imortalidade da alma estão fora do escopo do conhecimento, no entanto são objetos do pensamento. Contudo, Arendt não concorda plenamente com Kant e afirma que o pensar não necessariamente se dedica a objetos que estão para além do mundo fenomênico, mas também pode empreender esforço para dar sentido às coisas do mundo. Isso significa que o pensar como atividade do espírito reflete tudo que nele acontece e tudo que acontece no homem, independente se essas coisas estão ao alcance

do conhecimento pelo intelecto ou só podem ser pensadas pela razão.

Há aqui uma distinção fundamental trazida por Arendt (2000, p. 13): “[...] a distinção entre as duas faculdades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo caso”.

No entender de Almeida (2017), o conhecimento está vinculado ao progresso da ciência, na medida em que necessita validar seus dados na experiência objetiva do mundo. No entanto, o próprio cotidiano da vida nos interpela a conhecermos a realidade e exercermos sobre ela um determinado conhecimento que nos permita mantermos estáveis perante o mundo.

O exercício de uma profissão, por exemplo, exige a apropriação de determinadas competências e habilidades sem as quais não se pode construir um conhecimento seguro e comprovado do mundo. O pensamento, por outro lado, não procura resultados práticos que validem sua atividade. O pensar é por excelência a atividade que dá significado.

Ao propor a distinção entre as atividades do pensar e do conhecer, Arendt reconhece que é próprio desta última a entrega de algum produto durável no mundo. O conhecimento que produz a ciência tem por finalidade não só compreender como a natureza funciona por meio de leis físicas, mas também controlar e prever os fenômenos, de modo que seja possível a permanência da vida na Terra. Desse modo, a atividade do conhecer é análoga as atividades concernentes à vida ativa. Em *A condição humana*, Arendt (2020) afirma que o *homo faber* produz artefatos duráveis, embora não sejam infinitos, dão a segurança necessária na continuidade do mundo. Do mesmo modo acontece com a atividade da ação, na qual, por meio da palavra, os homens constroem um mundo em comum.

Na *Vida do Espírito*, Arendt pretende nos apresentar o conhecimento como sendo uma atividade do espírito voltada para resultados cuja finalidade é deixar um legado de estabilidade no mundo. O conhecimento científico nos permite uma maior segurança acerca dos fenômenos que nos envolvem, na medida em que buscamos suas causas e compreendemos como operam, além dos meios para controlar seus impactos sobre a vida na Terra.

Do ponto de vista filosófico, o advento da distinção entre conhecer e pensar, inaugurado por Kant, se tornou incontornável no decorrer da história do pensamento. De acordo com Almeida (2011, p. 169), com o advento da distinção entre razão e intelecto, abriu-se um fosso entre sentido e verdade. “Não entenderam que a verdade não pode ser critério de sentido e que, portanto, não podemos aplicar ao pensar a medida do conhecimento científico”.

A dicotomia entre pensar e conhecer traduzida por Arendt não implica que o conhecer esteja num patamar inferior ao pensar, mas apenas que marca duas formas distintas de operar

dessas atividades no espírito. Contudo, é importante destacar que tais distinções, num plano epistemológico, nos permitem enxergar consequências na educação, uma vez que o processo educativo opera na busca por um sentido de suas ações ao mesmo tempo em que emprega métodos que contemplam a sua utilidade.

A educação, assim como o conhecimento científico, pretendem garantir estabilidade do mundo aos recém-chegados nele. As crianças precisam por meio do intelecto aprender um conjunto de habilidades e competências que estão disponíveis nas diversas áreas do conhecimento com o objetivo de melhor compreender o funcionamento do mundo e oferecer sua contribuição para sua permanência. Esse fluxo contínuo de aprender e oferecer algo novo, salva o mundo de sua degradação natural.

É muito comum ouvirmos por parte dos alunos para que serve determinado assunto aprendido em determinada aula. No fundo, o que se questiona é qual sua utilidade prática na vida e, caso não a encontre, ao menos por ora, conclui-se não ser necessário perder tempo com isso. Ao que nos parece, há muito em nosso tempo o discurso de que a aprendizagem deve ser significativa e, para isso, o professor deve se acercar de metodologias ativas que despertem na criança o interesse por aprender. Na prática, isso implica em oferecer aos alunos conteúdos dos quais eles possam encontrar ressonância e utilidade na vida. Por essa razão, há um forte investimento em políticas públicas educacionais voltadas a ampliação de cursos técnicos e tecnológicos, o que evidentemente não significa que seja ruim para o cenário educacional brasileiro. No entanto, a reflexão a que nos propomos, seguindo os passos de Arendt, incide sobre o modo como a educação compreende o seu sentido e qual seu grau de comprometimento com a verdade.

Nos tempos atuais, os conteúdos pedagógicos estão à serviço das competências e habilidades. Isso significa que o processo de aprendizagem não parte dos conteúdos como um legado a ser transmitido aos recém-chegados, mas os instrumentaliza por meio do desenvolvimento das competências e habilidades à produções práticas no mundo.

O marco regulatório de amplo impacto na educação brasileira, intitulado de Base Nacional Comum Curricular deixa evidente como a educação deve se estruturar, a saber, a partir de competências que devem ser aprendidas no decorrer do percurso formativo do aluno em todas as etapas da educação básica. Competências são definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Como podemos observar, sob a égide desse marco regulatório, não são os conteúdos

que devem indicar o que os alunos devem saber, mas a mobilização desses conhecimentos que se expressam na produção de conceitos e também nos valores atitudinais, tudo isso em vista de um fim prático determinado, a saber, a preparação para o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. A educação, nesse sentido, tem um objetivo bem definido, qual seja, o de preparar os jovens para a participação na cidadania e seu ingresso no mundo do trabalho.

Ao considerar os caminhos atuais que a educação brasileira vem trilhando, cabe-nos questionar em que medida seus objetivos contemplam ou, ao menos, nos permite inferir a presença da atividade de pensar em suas propostas político-pedagógicas. Ao levantar a questão do pensar no contexto educacional, nos remete necessariamente ao seu sentido: qual o sentido da educação hoje?

Em *A crise na educação*, Arendt (2013) já havia nos alertado que a crise na educação não tem como causa o fato de saber se Joãozinho sabe ou não matemática ou Mariazinha não consegue ler adequadamente, ela se encerra num contexto muito mais amplo, numa correlação com o desaparecimento da autoridade política e a recusa pela responsabilidade pelo mundo. Como é possível despertar nos recém-chegados ao mundo o interesse pelos bens produzidos pela humanidade se o futuro se apresenta sombrio e sem sentido? Como garantir às crianças a permanência e a estabilidade do mundo, sendo que este encontra-se desmoronando? Nas palavras de Arendt (2013, p. 245-246):

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Para Arendt (2013), a educação de um modo geral e não somente a americana, após as experiências totalitárias, se vê profundamente marcada por um impasse. Como educadores, qual a opção que devemos tomar: desistimos do mundo e das crianças ou enfrentamos esses dilemas e assumimos o mundo e as crianças, apesar de nos movermos sob seus escombros? Arendt já sabia qual a resposta a ser dada: não é possível nem desistir do mundo nem das crianças.

A responsabilidade pela educação das crianças e o amor pelo mundo não é uma tarefa exclusiva dos professores ou daqueles que estão envolvidos na educação. Pelo contrário, diz respeito a todos que se movem num mundo juntamente com crianças e jovens, dos quais temos a responsabilidade de apresentar-lhes um mundo por eles desconhecido.

As perspectivas utilitaristas presentes na educação não promovem a valorização da atividade do pensar, mesmo quando estamos diante de produções que permitiriam essa

experiência, por exemplo, as obras literárias. A apreciação estética pela leitura é sequestrada por um fim prático: será cobrada determinada obra em avaliações externas, como vestibulares, ENEM ou mesmo concursos públicos. O aluno faz a leitura pensando em palavras-chave que ele deve decorar, a fim de poder responder adequadamente as perguntas da prova e não como uma oportunidade de mobilizar o diálogo consigo mesmo através da leitura daquela obra.

Um outro aspecto muito importante que decorre da distinção entre razão e intelecto ou entre pensar e conhecer, diz respeito ao modo como a verdade se relaciona ao sentido. A filosofia nasce a partir do espanto, ou seja, da necessidade de se compreender as causas, os motivos, a *arché* das coisas. Em última instância, o filósofo é aquele que, ao procurar tais respostas, ansiava pela verdade. A própria filosofia, segundo Pitágoras, é o amor, o desejo, a inclinação pela sabedoria. Desejar é o mesmo que amar essa verdade, entreter-se com ela no íntimo do espírito.

A distinção entre verdade e sentido proposta por Arendt (2000) em *A vida do Espírito*, diz respeito a verdade entendida dentro dos contornos da ciência moderna e não em seus aspectos religiosos, teológicos e filosóficos. A ciência que nasce a partir do século XVII tem o compromisso com uma verdade que se desvela através da clareza e da distinção. Descartes é o primeiro a desfazer-se das antigas opiniões aristotélico-tomistas e propor uma ciência certa e indubitável, tendo como fundamento as matemáticas. Com efeito, afirma-nos Descartes (1994, p. 45): “Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões; mas não notava seu verdadeiro emprego, não tivesse edificado sobre eles nada mais elevado”.

O método científico da ciência moderna baseia-se na universalidade e na necessidade. As matemáticas surgem como paradigmas da ciência em oposição aos critérios qualitativos da ciência aristotélica, baseada na aproximação dos entes físicos pela simpatia e pela sua natureza de maior ou menor pureza. O que vale na ciência moderna é aquilo que pode ser provado empiricamente, ou seja, verificável e que estejam circunscritas às leis físicas.

Com o advento dos regimes totalitários, de modo especial do nazismo alemão, a verdade foi instrumentalizada em proposições pseudocientíficas que de certa forma impactaram o pensamento e modo de agir das pessoas que a ela aderiram.

Para o regime nazista era imprescindível cooptar as consciências a partir de premissas aparentemente verdadeiras, quase que dogmas inquestionáveis. A mais evidente de todas era de que os alemães constituam uma raça superior e, portanto, tinham o dever de subjugar as inferiores e eliminar as que fossem contrárias a esta lei natural. A lógica que instanciava este tipo de raciocínio baseava-se na ideia de que havia vidas que tinham o direito de viver e outras

que não mereciam.

Em *Origens do totalitarismo*, Arendt procura explicar as razões pelas quais as pessoas se submetiam a uma lógica racial sem amparo algum na ciência. Muitas dessas pessoas se deixaram levar por puro medo de perder a segurança na qual elas se apoiavam, num momento histórico em que não havia segurança alguma a qual se pudesse agarrar.

O grande efeito da ideologia totalitária é o entorpecimento da consciência e, conseqüentemente, o comprometimento da liberdade da ação e do pensar. No contexto totalitário, as pessoas estavam como que embebecidas por um discurso altamente sedutor de que a reconstrução de uma nação devastada pela guerra só seria possível se eliminasse de seu interior os responsáveis por tal degradação, a saber, os judeus e, posteriormente, as demais minorias também responsáveis pela falência moral da raça pura alemã.

Como vimos, a verdade produz o conhecimento científico verificável empiricamente como também pode ser promotora de pseudociências, como o discurso racial contra judeus. Isso implica dizer que o conhecer, diferentemente do pensar, não é livre, pois pode ser instrumentalizado. O significado, por sua vez se vincula a atividade de pensar, na medida em que questiona o sentido dos acontecimentos internos e externos da vida humana. A pergunta: “o que estamos fazendo?” que norteou Arendt a pensar os horrores do totalitarismo, assim como a questão: “O que nos faz pensar?” nascem da reflexão do pensamento consigo mesmo, na tentativa de elaborar um significado para tudo que ocorreu bem como as conseqüências das quais somos condenados a viver interiormente. De acordo com Correia (2020, p. XXXI):

A única forma para escapar à ausência de significado em um mundo estritamente utilitário – no qual existem apenas meios e nenhum fim, de modo que o significado de algo sempre demanda algo outro, incessantemente – é o recuo à subjetividade do homem como usuário, tornado então paradoxal fim em si mesmo³⁷.

Considerando a distinção empreendida por Kant entre pensar e conhecer e muito bem problematizada por Arendt (2002), qual a ressonância dessa discussão para a educação?

A escola é sempre vista como um panteão do conhecimento. É nela que as crianças e os jovens aprendem e conhecem a respeito do mundo. Com isso, a educação estaria intimamente vinculada a atividade do conhecer e serviria a fins práticos, como preparar o jovem para o ingresso na universidade, o exercício da cidadania ou mesmo capacitando-o para o mercado de trabalho. A partir dessa premissa, emerge para muitos a ideia de que há disciplinas que são destinadas à formação prática e outras que servem apenas ao pensamento. Geralmente, essas últimas

³⁷ CORREIA, Adriano. *Pensar o que estamos fazendo*. Texto contido na obra *A condição humana*. 13ª edição, 2020.

encontram espaço na filosofia, na história e nas artes.

A ideia de dicotomizar as disciplinas em práticas e intelectuais constitui um dos equívocos que mais corroboram para aprofundar a crise na educação. Mesmo que consideremos para fins meramente didáticos pensar disciplinas que tenham uma finalidade mais prática, isso não as isenta de estarem sob a reflexão do pensamento, inclusive, no que tange ao seu significado.

A escola deve reconhecer o caráter integrativo do conhecimento e oferecer conteúdos diversificados e relevantes à formação técnica e cultural. Não é porque um aluno decide cursar medicina que a literatura deixou de ser importante para moldar seu espírito e o fazer pensar, por exemplo, o significado da dor e do sofrimento. Do mesmo modo, o jovem que decide cursar engenharia, nem por isso está dispensado de conhecer filosofia, arte e poesia, a fim de ser cada vez mais sensível aos empreendimentos humanos. Não se trata de instrumentalizar a atividade do pensar, mas considerá-la importante na esfera do conhecimento e, com isso, desfazer-se de uma visão educativa dualista.

4.3 Tem ainda a educação algum sentido?

Ao propor pensar se a educação em nosso tempo tem ainda algum sentido, é preciso, *a priori*, não se esquecer de que para Arendt, a essência da educação é a natalidade, que não pode ser confundida com o nascimento. O nascimento constitui um evento no qual somos inseridos na Terra em nossa condição biológica, como espécie humana, ao passo que a natalidade representa a possibilidade de sempre, por meio da ação, interpor a novidade no mundo. É o momento no qual podemos dizer que cada recém-chegado no mundo traz consigo a promessa de dar continuidade aos feitos humanos, ao mesmo tempo em que se responsabiliza por eles.

Se por meio do nascimento somos inseridos na Terra como estrangeiros, se faz necessário sermos acolhidos por aqueles que vieram antes de nós, cuja responsabilidade é exatamente nos apresentar o mundo. A nossa condição de estrangeiros permanece no mundo, até o momento em que decidimos romper a barreira do mero aparecer biológico e nos colocamos no campo da ação. Ao ingressarmos na esfera da ação, experimentamos, por meio do discurso, a política, como relação entre-os-homens, única possibilidade de construção de um mundo comum.

É graças à política que podemos nos sentir pertencentes ao mundo, a uma casa comum que preservamos para os recém-chegados, a fim de que encontrem uma tenda na qual possam descansar com segurança, sem se sentirem estranhos, mas estabeleçam com esse mundo um

sentimento de pertencimento.

Neste contexto, é papel da educação, na esteira de Arendt, contribuir para que os recém-chegados possam encontrar um mundo que os receba, ao mesmo tempo, que se sentem pertencentes a ele, mesmo ainda não o conhecendo completamente. Para Arendt, esse movimento de recepção dos recém-chegados ao mundo, depende, sobremaneira, da faculdade do pensamento, na medida em que esta nos impulsiona a buscar um sentido para o mundo e a vida. No entanto, no mundo moderno, profundamente marcado pela crise de sentido, pensar acerca do próprio sentido tem se tornado uma tarefa quase intransponível.

A perda da tradição e da autoridade têm papel preponderante na instauração da crise do pensamento, que por sua vez se desvela na crise de sentido. Se antes o pensamento era capaz de se nortear pelas categorias da tradição e da autoridade para compor uma imagem de mundo no qual o bem comum era a meta a ser alcançada em vista da felicidade coletiva, o mundo moderno experimenta a fragmentação da vida e a ausência de uma felicidade construída coletivamente. No cirúrgico diagnóstico do nosso tempo, Almeida (2011, p. 190) esclarece:

Temos hoje um mercado onde cada um pode ‘adquirir sentidos’ escolhendo entre diversas ofertas, como a realização pessoal por meio da autoajuda, as novas religiões com conteúdos mercadológicos, esotéricos, terapêuticos, ecológicos, estéticos e outras ‘filosofias da vida’. Quando cada um opta por sua ‘filosofia de vida’ conforme suas necessidades individuais, o mundo deixa de existir e o que nos une é apenas o consumo de ‘sentidos’.

Como podemos observar, a marca do nosso tempo é a despolitização do espaço comum e a vitória da introspecção, não do pensamento, mas de um voltar-se egoísta para si, na tentativa de construir seu próprio mundo interior a partir de religiões comprometidas com teologias da prosperidade sem nenhum compromisso coletivo com a vida. Além disso, podemos perceber a propensão por uma filosofia de vida que satisfaça aos interesses individuais. Nunca como hoje as correntes filosóficas estoíca e epicurista foram tão instrumentalizadas para sanar os conflitos oriundos dos desajustes mentais do mundo moderno, como se essas filosofias fossem a salvadora das mentes insanas. Mesmo as religiões orientais passaram a ser objeto de interesse de empresários e gestores, na tentativa desarticulada e descontextualizada de encontrar na meditação um caminho para superar as neuroses provocadas pelo capitalismo selvagem e adoecedor.

As ditas “filosofias de vida” trouxeram para a esfera da ação a ausência de sentido da *res pública*, da coisa pública, uma vez que as pessoas já não se sentem pertencentes a um mundo comum, mas procuram satisfazer interesses individuais. A crise que se instaura no campo ético advém do relativismo, onde as noções de certo e errado, justo e injusto dependem do ponto de

vista do sujeito e não há mais as instâncias da tradição, da autoridade e da religião para balizar os atos humanos. Ao abolir o tripé da autoridade, da tradição e da religião, o mundo moderno se vê entregue a si, sem um projeto de experiências autênticas que fossem intersubjetivamente compartilhadas.

A experiência do homem no mundo moderno é de insegurança e instabilidade, representada pela imagem de caminhar sobre a areia movediça, ou numa metáfora empregada por Arendt, de subir numa escada sem corrimão.

A crise que assola tanto a ação quanto pensamento encontra abrigo na perda da autoridade, da tradição e da religião, que de certo modo orientavam a vida humana para assumir suas responsabilidades perante suas escolhas. Ao perder essas referências, perde-se o sentido de um mundo comum compartilhado.

Desse modo, a pergunta acerca do sentido da educação é imprescindível, uma vez que não se pode pensar a educação sem a responsabilidade pelo mundo comum. Ora, se a educação implica num amor pelo mundo, numa responsabilidade perante os recém-chegados, como podemos introduzi-los num mundo cujo sentido parece não existir mais?

É evidente que o sentido do mundo não se encontra em sua objetividade, mas na experiência da ação que nos permite surgir para o outro e ser para o outro um contraponto no qual se possa elaborar seu discurso. Ao narrar os acontecimentos da história, o homem pode não só descrever o que ocorreu em termos objetivos, mas dar um sentido aos acontecimentos. Não se trata de mera transmissão de fatos, mas de colocá-los sob à égide de uma compreensão que é alcançada pelo pensamento.

Se a crise na educação se revela como uma impossibilidade de garantir um sentido ao mundo para os recém-chegados, uma vez que o mundo está desmoronando, então qual seria a posição dos educadores frente ao desmoronamento? Não se trata de escolher entre as crianças e o mundo, como nos afirma Arendt, mas de desenvolver o *amor mundi*, o amor pelo mundo que se expressa por meio da responsabilidade e da esperança por ele. E a esperança se alimenta da natalidade, do fato de que a cada recém-chegado uma novidade se interpõe no mundo.

Sem a esperança no mundo não seria possível pensar em transformá-lo por meio da ação. Contudo, é preciso se ancorar no futuro, ou seja, na possibilidade de que o inesperado sempre nos visite e nos impele a continuar acreditando no mundo. Por outro lado, é preciso estar ancorado no passado, nos acontecimentos que nos atingiram dos quais nós devemos nos reconciliar. De acordo com Almeida (2011, p. 199):

Reconciliar-se com o mundo não é tudo aceitar nem conformar-se com o que passou, mas significa que temos de entrar em algum acordo com este espaço

comum do qual dependemos e que depende de nós. Talvez haja coisas que não podemos perdoar, mas elas não devem, em princípio, nos fazer abrir mão da possibilidade de criar e preservar o lugar da convivência.

Para entrar em acordo com a história e com os acontecimentos, é preciso compreendê-los à luz daquilo que nos é possível perdoar. Os horrores perpetrados pelo regime totalitário na Alemanha não só representa uma vergonha para o mundo civilizado, como uma impossibilidade de se perdoar tais atos. Por outro lado, é preciso encontrar uma forma de lidar com estes acontecimentos sem que os mesmos obliterem o futuro. É fundamental que a faculdade de pensar se debruce sobre tudo que ocorreu, a fim de auscultar a história e compreendê-la.

Reconciliar-se com a história, na ótica de Arendt (2020), implica num duplo movimento de compreensão. O primeiro diz respeito aos fatos dos quais não são mais possíveis de seres revertidos, restando para estes apenas a faculdade de perdoar. O segundo trata da imprevisibilidade que o futuro oferece, onde apenas a faculdade de prometer e cumprir promessas pode dar conta. Nas palavras de Arendt (2020, p. 293):

As duas faculdades formam um par, pois a primeira delas, a de perdoar, serve para desfazer os atos do passado, cujos “pecados” pendem como espada de Dâmoles sobre cada nova geração; e a segunda, o obrigar-se através de promessas, serve para instaurar no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, ilhas de segurança sem as quais nem mesmo a continuidade seria possível nas relações entre os homens – para não mencionar todo tipo de durabilidade.

Assim, o perdão nos liberta das consequências das nossas ações e expande nossa capacidade de agir, liberando-nos da condição de vítima das consequências de nossas ações. Do mesmo modo, o ato de estarmos obrigados a cumprir promessas permite com que conservemos a nossa identidade perante os outros. Assim, para Arendt (2020, p. 294), tanto o perdão quanto a promessa:

[...] dependem da pluralidade, da presença e da ação dos outros, pois ninguém pode perdoar a si mesmo, se ninguém pode se sentir obrigado por uma promessa feita apenas para si mesmo; o perdão e a promessa realizados na solitude e no isolamento permanecem sem realidade e não podem significar mais do que um papel que a pessoa encena para si mesma.

Em *Homens em tempos sombrios*, Arendt (2008) nos elucida que o ato de perdoar leva em consideração a pessoa e não o ato que ela cometeu. Ninguém perdoa o assassinato ou mesmo o roubo, mas o assassino e o ladrão. Por essa razão é que muitos, talvez imbuídos da teologia paulina do amor, acreditam que só o amor pode perdoar. Porém, assevera-nos Arendt, com ou sem amor, somos capazes de perdoar, pois assim o fazemos em nome da pessoa. Se por um lado, a justiça parte do princípio de que todos somos iguais, por outro, a misericórdia insiste na

desigualdade, que implica em considerar que cada homem é, ou deveria ser, muito além do que suas próprias ações.

O fato de Arendt considerar o perdão como um ato que se refere sempre à pessoa e não ao ato por ela cometido, não significa que ela esteja perdoando os carrascos dos campos de extermínio, mesmo porque há situações em que o perdão não pode ser concedido.

No caso dos atos cometidos pelos agentes de Estado sob o regime nazista, no caso emblemático de Eichmann, seus crimes não foram contra um grupo de pessoas, mas contra a humanidade, pois como já afirmara Arendt, nos campos de extermínio morreu a humanidade. Um crime contra a humanidade não é passível de perdão. Para Hunt (2015), os atos nazistas destruíram a essência do humano, conduzindo a perda irremediável do significado de humanidade.

A condição para que possamos nos reconciliar com a história é que os acontecimentos possam fazer algum sentido, a fim de podermos aceitá-los. Contudo, isso não implica numa aceitação cega dos acontecimentos, mas uma tentativa de poder revisitar o passado e mesmo sobre seus escombros contar uma história, isto é, elaborar uma narrativa que nos permita responder à questão proposta por Arendt em *Origens do Totalitarismo*: “o que estamos fazendo?”. Em *Verdade e Política*, texto que se insere *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2013, p. 323) explicita:

É perfeitamente verdadeiro que ‘todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma estória a respeito delas’, nas palavras de Isak Dinesen, que não somente foi uma das maiores contadoras de estórias de nossa época, mas também – e ela foi quase a única quanto a esse aspecto – sabia o que estava fazendo.

É no âmbito do pensamento que se elabora a compreensão dos acontecimentos e se busca com isso a reconciliação. A busca pela reconciliação não tem a finalidade de lograr um alívio psicológico perante os desastres que assolaram o mundo pós-guerra, mas encontrar meios de garantir a permanência e a conservação do mundo aos recém-chegados. Há uma simbiose entre pensar e agir, no sentido de que para se reconciliar com o passado é preciso compreendê-lo em vista de uma ação que favoreça a conservação do mundo.

Neste contexto, compreender o mundo é de fundamental importância para a educação. O que se espera da educação, na esteira de Arendt, é que os responsáveis por ela introduzam os recém-chegados ao mundo e que estes se sintam pertencentes a ele. É por meio do discurso que os responsáveis pelos novos elaboram o mundo e o apresentam.

Ao narrar os acontecimentos, o educador deve ter em mente o seu sentido, sob pena da própria educação perder seu sentido. Não se trata simplesmente de transmitir um acontecimento

passado, mas de narrar-lhe seu sentido, compartilhar as vivências e compor um mundo comum.

O ato de educar é o ato de compartilhar vivências, comunicar pensamentos, deixar ser ouvido e ouvir o outro, num contato que cria uma teia de relações. A história vai tomando sentido à medida que se compartilham ideias. Almeida (2017), afortunadamente nos recorda um belíssimo ensaio de Walter Benjamim, intitulado *O narrador*. Nessa obra, Benjamin afirma que as experiências só podem ser narradas, porque é possível comunicá-las. Contudo, nos últimos tempos, a arte de narrar se encontra desmoronando. Isso se deve à própria ausência da experiência.

No entanto, é preciso se atentar, nos assevera Almeida (2017), para o fato de que vivências não dizem respeito às situações individuais, mas o modo como nos relacionamos com o mundo, como os acontecimentos são tecidos de tal forma que nos permitam, nos passos de Arendt, encontrar algum sentido que se interponha entre-os-homens.

Se a experiência do nosso tempo é do desaparecimento de uma narrativa com sentido do nosso mundo, a educação, por excelência, deve encontrar uma forma de reintroduzi-la em seu espaço educativo. Quando iniciamos esta última seção, deixando-nos conduzir pela questão: tem a educação ainda algum sentido?, não tínhamos com isso a intenção de pensar de forma pessimista a educação.

Não obstante o fato de que a crise na educação evidencia uma crise maior, a saber, da despolitização do espaço público e do abandono da tradição e da autoridade, em termos arendtianos, nem por isso estamos dispostos nem de abrir mão do mundo nem mesmo dos recém-chegados. Por mais difícil que possa parecer, cabe ao educador assumir uma postura de responsabilidade pelo mundo que se expresse numa postura de esperança em face do desmoronamento do mundo.

Com essa narrativa não estamos exigindo com que os educadores sejam os salvadores da educação, mas de reconhecer que o processo de reintrodução do sentido narrativo dos acontecimentos e, conseqüentemente, da própria educação, depende de uma postura de certeza perante as incertezas do mundo por parte daqueles que acreditam na educação.

Quando Arendt pergunta o que devemos fazer numa situação em que se deve abrir mão das crianças ou do mundo, ela mesma responde que não se deve nem abrir mão do mundo nem das crianças, ou seja, deve-se ter para com ambos um amor que se expressa na responsabilidade.

O que cabe ao educador é mostrar aos seus alunos a eficácia de se acreditar naquilo que se expressa em narrativa, de modo a tornar a história um fato vivo e recheado de sentido. Não se busca aqui uma forma de transformação da educação ou mesmo uma interferência nas políticas públicas educacionais, o que seria um trabalho infundável, mas apenas propor formas

de pensar e compreender a própria educação.

Um dos aspectos que tem contribuído para afunilar a crise na educação, diz respeito à forte influência positivista e tecnicista sobre a própria educação. Há um crescente apelo à aferição dos rendimentos escolares por meio de avaliações diagnósticas e avaliações externas.

Nas palavras de Sant'Anna (2009, p. 33), a avaliação diagnóstica:

[...] visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. [...] O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. [...] Tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas.

Como podemos observar, se a avaliação diagnóstica procura mensurar os conhecimentos do aluno, ela já deixou de ser uma avaliação e passou a ser mera pesquisa, uma vez que ela está limitada a aferir o que o aluno aprendeu e não os meios pelos quais esse conhecimento foi construído.

O que tem nas chamadas avaliações diagnósticas não mais é do que uma sondagem, uma investigação, que em hipótese alguma pode ser elevada a status de avaliação, pois esta implica uma via de mão dupla do educador para o educando e vice-versa. O fato do aluno ter respondido adequadamente não nos oferece uma explicação de como esse conhecimento está sendo elaborado. A consequência ao se tomar o diagnóstico por avaliação é que não se pode repensar as estratégias de aprendizagem e empreender algo novo que tenha real significado.

Ao se centrar em estatísticas oriundas de avaliações diagnósticas, perde-se a possibilidade de atribuir um sentido autêntico à educação que parta das vivências e da experiência concreta de cada educador e educando, num processo de entrelaçamento que constrói um compromisso de responsabilidade pelo mundo.

Atualmente, as políticas educacionais têm se deixado conduzir por uma profunda obsessão estatística, considerando que a excelência e a qualidade da educação dependem de um maior índice nas avaliações externas, tais como SAEB³⁸, SARESP³⁹. Tais considerações têm

³⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 5 mar. 2024.

³⁹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

contribuído consideravelmente para o esvaziamento do sentido da educação.

O fato de determinada escola despontar altos índices estatísticos, não implica necessariamente que estejam efetivamente comprometidas com uma educação para a responsabilidade pelo mundo e o resgate dos valores éticos essenciais à vida em comunidade. As experiências compartilhadas estão para além da representatividade estatística.

Não estamos com isso desconsiderando os aspectos quantitativos, mas apenas tentando compreender em que medida uma política educacional que se pauta exclusivamente por esses dados pode de fato estar comprometido com o sentido autêntico da educação. De forma poética, Almeida (2011, p. 224) afirma que:

Pensar a educação é pensar a experiência da educação – que pode ser contado por quem, de alguma forma mais ou menos direta, tem ou teve parte nela. A própria educação não pode ganhar uma relevância para o mundo comum – diferentemente de sua utilidade para o mercado de trabalho – e ter um sentido no momento em que há histórias que possamos contar a respeito dela.

O que a educação não pode abrir mão em hipótese alguma é de suas vivências, do elemento que a torna genuinamente diferente de outras atividades humanas. A educação exige com que as pessoas sejam colocadas em primeiro lugar e compreendidas à luz do pensar, a fim de se emprender ações significativas.

No mundo atual em que vivemos, profundamente marcado pela desesperança, por tempos sombrios em que o passado já não lança luz sobre o futuro, pensar a educação e seus atores constitui o ato mais iluminado que possamos fazer, ante um mundo mergulhado no indiferentismo e no individualismo.

O grande desafio é vencer a massificação que adentrou na educação como um reflexo da massificação e atomização política que enveredaram o mundo por caminhos sombrios. Conceber uma educação que promova a valorização da singularidade, a produção coletiva das práticas e saberes, como a preparação para a atuação no mundo, constituem, no nosso entender, caminhos de superação da crise na educação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir e conservar um mundo em comum exige um imenso amor por ele. Este talvez seja o legado do pensamento político de Arendt num mundo em desmoramento. O desafio de educar reside justamente no fato de que recebemos os novos todos os dias num mundo que está desmoronando, não podendo abrir mão nem do mundo e nem dos novos que nele adentram.

A crise na educação formulada e compreendida por Arendt tem como fundamento a perda da autoridade e da tradição no mundo moderno, que colocaram em xeque as categorias morais que conduziram as ações humanas até então. O que podemos ensinar para as novas gerações? Como conduzi-las por essa íngreme escada sem corrimão?

Com isso não queremos dizer que o mundo anterior à perda da autoridade e da tradição era melhor que o nosso mundo, ou mesmo defender o retorno a um estilo grecorromano de viver, mas apenas considerar o quanto a tradição e a autoridade garantem uma segurança para o agir humano, pois é por meio dela que se pode discernir o certo do errado, o justo do injusto.

Apesar disso, é preciso que assumamos um amor pelo mundo, a fim de construir um espaço comum de liberdade e pluralidade. As experiências totalitárias provocaram a desertificação e despolitização do mundo, que acabou por gerar inúmeras crises, sobretudo na educação. Arendt reconhece que para a educação a perda da tradição e da autoridade representou um golpe violento. Ao apresentar o mundo aos recém-chegados, os educadores tem que lidar com o fato de que o mundo está desmoronando e não há nada de seguro no qual se possa agarrar. Contudo, a importância da educação deriva da natalidade, ou seja, de que todos os dias a novidade se interpõe nesse mundo. Por essa razão, a esperança no mundo se alimenta da natalidade, que exige dos educadores o compromisso de não abrir mão nem do mundo nem dos novos.

No decorrer deste trabalho, vimos que uma das maneiras de poder manter acesa a esperança pelo mundo é poder encontrar um sentido para narrativas acerca dos acontecimentos que nos atingiram. Educar por meio de fatos narrativos é valorizar o passado e apresentar aos novos um mundo do qual eles não conhecem. É neste sentido que Arendt concebeu a escola, a saber, uma instituição que se interpõe entre a família e o mundo. Na visão de Arendt a escola está num campo pré-político, pois exige a desiguldade para que o processo de aprendizagem aconteça. Contudo, mesmo que venhamos a considerar a importância e a pertinência dessas ideias, é importante destacar que há em Arendt uma lacuna entre as vivências na comunidade escolar e a esfera da vida pública.

Arendt considera que a educação não pode ser política, pois a exigência fundamental da

política é a igualdade. No caso da escola, o aluno não está em pé de igualdade com o professor. Contudo, o modo como os alunos se relacionam entre si, compreendem e tecem o mundo escolar é genuinamente político, sem contar as relações que os professores mantêm com os demais colegas de outras áreas e demais agentes escolares. Tudo isso é permeado de relações políticas, no sentido de interesse comum.

Considerando os atuais marcos legais da educação, os alunos participam ativamente da vida escolar, sobretudo nos conselhos de escolas e nos grêmios estudantis, que constituem instâncias políticas decisórias daquela comunidade escolar específica.

As discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular que pretendeu renovar o currículo do ensino médio com a inserção de itinerários formativos, abriu espaço para se pensar um novo sentido para o currículo, ao passo que o anterior já não mais atendia às necessidades dos estudantes em face dos desafios do mundo contemporâneo.

Para além do preparo dos estudantes para o mundo do trabalho, insere-se a necessidade de se pensar os desafios que o mundo tecnológico com suas intrépidas mudanças vem provocando nas sociedades contemporâneas. Não se trata apenas de considerar a inserção de máquinas cada vez mais inteligentes e sofisticadas no cotidiano da vida escolar e do trabalho, mas de pensar o impacto da própria cultura digital na aprendizagem dos alunos.

No entender da própria Base Nacional Comum Curricular, os jovens têm assumido o protagonismo da cultura digital, engajando-se em formas novas de interação multimidiática e multimodal que trazem mudanças significativas para suas vidas, sobretudo no campo cognitivo e socioemocional, uma vez que os meios informacionais contribuem para a promoção de respostas imediatistas, superficiais e cada vez mais críticas no que se refere à interpretação da realidade.

Desse modo, um dos desafios é pensar um currículo que pudesse andar de mãos dadas com os avanços tecnológicos inerentes do nosso tempo sem abrir mão da responsabilidade e amor pelo mundo. Ora, no nosso entender, esse debate é eminentemente político e não pode ser realizado apenas entre os professores, mas deve abranger a comunidade escolar e toda a sociedade.

Para muitos especialistas em educação, a reforma do ensino médio era necessária, uma vez que essa etapa da educação básica pouca atendida aos seus objetivos, tendo alto índice de evasão escolar e um currículo obsoleto. O que temos percebido na prática é que as demandas relativas à preparação para o mundo do trabalho, qualificação técnica e a relação entre tecnologia e implicações éticas não são contempladas pelo ensino médio atual.

Se há, de um lado, uma defasagem na estrutura curricular, por outro, há a tentativa de

encontrar um culpado para as mazelas que norteiam a educação e, neste caso, acusam os professores de não estarem acompanhando as rápidas transformações tecnológicas, ao mesmo tempo em que julgam serem suas aulas desestimulantes, baseadas em modelos tradicionais dissonantes da realidade tecnológica que permeia o nosso mundo. Desse modo, para muitos, a salvação estaria na apropriação, por parte dos professores, de metodologias ativas e inovadoras que pudessem garantir a atenção dos alunos, bem como o uso de plataformas digitais responsáveis por instanciar modelos mais interativos e prazerosos de aprendizagem.

Por outro lado, existe uma ampla disussão no âmbito das políticas de gestão escolar que tratam da formação dos professores, de modo especial nas licenciaturas oferecidas na modalidade a distância. Para muitos especialistas em gestão curricular, os cursos de formação de professores, no geral, não atendem às necessidades atuais da educação básica ou até mesmo não conseguem dialogar com os desafios enfrentados na escola.

No afã de encontrar uma saída a estes desafios, se pretende ampliar a carga horária de estágio, reconsiderar o oferecimento de disciplinas totalmente online, curricularizar as atividades complementares, a fim de que o futuro profissional em educação pudesse, desde os primeiros anos da licenciatura, ter contato direto com a escola e tornar seu percurso formativo significativo. No entanto, ao que nos parece, esse modo de abordar o processo de formação do professor desconsidera outras questões relevantes envolvidas, sobretudo, as imensas disparidades sociais e econômicas dos quais se encontram envolvidos tanto alunos da educação básica quanto dos cursos de graduação.

No decorrer de nosso trabalho, vimos que antes da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, o que havia era uma educação para as elites, promovendo um imenso abismo entre os que tinham e os que não tinham acesso à educação formal. Por esse motivo, colhemos uma dívida histórica que deverá ser superada somente por meio de políticas públicas afirmativas que garantam a equidade e acelere o processo de superação dos que ficaram por anos à margem dos direitos educacionais.

Educar vai muito além de ensinar teorias ou compartilhar conteúdos, implica conquistar a própria cidadania, que segundo Arendt consiste em “o direito a ter direitos”. Nesse sentido, ser cidadão não é simplesmente habitar uma cidade ou um país, mas sentir-se pertencente a um espaço comum em que os direitos são construídos e garantidos coletivamente.

A nossa intenção neste trabalho foi de demonstrar que a crise na educação, entendida por Arendt, não é um fenômeno restrito ao espaço escolar, mas resvalou no espaço público, a medida em que a tradição e a autoridade desapareceram do mundo político. O efeito desta perda pode se fazer sentir na ausência de uma vida política ou até mesmo num movimento de

despolitização do espaço público.

Como nos recorda Arendt, a crise na educação vai muito além de saber porque Joãozinho não saber ler ou porque a Maria não sabe matemática. Não se trata de reduzir a questão aos problemas de ordem didático-pedagógicos, mas de tentar compreender o que estamos fazendo com o nosso mundo.

Os terríveis acontecimentos que emergiram a partir do terror totalitário tiveram o condão de produzir um sentimento de *apolitia* com resultados deletérios, sendo a ausência de responsabilidade pelo mundo o mais evidente, pois não nos permite olhar para o futuro a partir do passado. O papel da educação seria superar esse estado de ausência de responsabilidade e fazer exatamente o que Adorno em seu texto *Educação após Auschwitz* nos advertira: “o papel da educação é fazer com que Auschwitz não se repita mais”.

As questões levantadas por Arendt acerca do que havia acontecido e por que havia acontecido nos remete ao caráter eminentemente inédito dos acontecimentos, algo sem precedentes na história e, portanto, não inalcançável pelas categorias da tradição do pensamento político.

Ao pensar na emergência dos regimes totalitários, duas questões nos surgem à luz da ribalta: primeiro o declínio do Estado-Nação e, segundo, o desaparecimento dos direitos humanos. Graças a uma forte e massiva propaganda totalitária, usando inclusive de mecanismos de espriamento do terror e disseminação de falsas informações, é que foi possível postular o mais abjeto princípio que nortearia a ideologia totalitária, a saber, que havia vidas que seriam consideradas indignas de serem vividas.

A chamada “solução final” só foi construída graças a um intenso processo de precarização da vida política, traduzida numa profunda desertificação da esfera pública. É somente quando as consciências estavam completamente entorpecidas que as máquinas da morte puderam se erigir, o que nos faz corroborar a tese de que a crise na educação encontra-se atrelada à despolitização do espaço público.

O regime provocou uma verdadeira ruptura totalitária baseada na asserção segundo a qual “tudo é possível”. Isso significa que todos valores morais se encontraram comprometidos, uma vez que a própria noção de culpa e inocência já não encontram mais abrigo na consciência.

A existência das câmaras de gás corroborou o fato de que toda e qualquer explicação racional desapareceu e a linha divisória entre vítima e algoz se tornou tão tênue que a própria noção de civilização se diluiu. Como consequência, desenvolvemos a tese da banalidade do mal, a partir das apreensões de Arendt acerca do julgamento de Eichmann em Jerusalém.

O caso Eichmann fez com que Arendt refletisse a distinção entre conhecer e pensar e as

implicações de um conhecimento instrumental e de uma verdade científica que acabou por se submeter à lógica ideológica, resvalando sobretudo na educação, por meio da tecnização e ausência reflexiva e crítica dos seus conteúdos.

Os pressupostos que permitiram eclodir na modernidade a perda da tradição e da autoridade se encontram na ruptura entre filosofia e política e suas implicações para a compreensão do desfalecimento do mundo. Ao revisitar a tradição política nascida na Grécia Antiga, Arendt nos mostrou que houve um momento historicamente datado para o divórcio entre filosofia e política. Esse momento culminou com o julgamento e a condenação de Sócrates à morte. Trata-se de um acontecimento tão importante que seus efeitos resvalaram no modo como Platão, discípulo de Sócrates, compreendia a política.

A decepção de Platão com a política o fez abandonar a vida pública e repelir a democracia. Tudo isso foi muito além do insucesso de Sócrates em convencer seus juízes acerca de sua inocência como também seus amigos de que é preferível acatar as leis da cidade a fugir dela. Aliadas à morte do homem mais justo que a Grécia conhecera encontra-se o embate entre a opinião (*doxa*) e a verdade.

A consequência da separação entre filosofia e política se encontra no rompimento entre a *vida ativa* e a *vida contemplativa*. O que se desprende disso é o fato de que o mundo da ação se tornou o paradigma vigente no mundo antigo e somente foi paralisado com o advento do cristianismo, para quem a vida contemplativa representava a verdadeira vida. Com o advento da era moderna, procurou-se repensar a condição pela qual a vida nos foi dada e, a partir de então, restabeleceu a importância da vida ativa.

Para Arendt, a expressão vida ativa (*vita activa*) encontra abrigo no conjunto de atividades fundamentais que permitem a continuidade da vida, a saber, o trabalho, a obra e a ação. O desenvolvimento destas atividades ressalta nos coloca diante da reflexão acerca de como nos relacionamos com o mundo e com as coisas que dele fazem parte. No trabalho, o modo de relação é fugaz e transitório, na medida em que produzimos coisas que servem unicamente a nossa satisfação biológica e manutenção da vida.

A obra ou fabricação, por outro lado, se refere ao modo como transformamos a natureza e criamos um mundo artificial, porém durável, fruto das mãos humanas.

A ação, diferentemente do trabalho e da obra é a única categoria genuinamente humana, pois ela se constitui na seara do discurso, na medida em que se refere à política, a relação entre-homens e, portanto, assume proeminência perante as demais atividades.

Para Arendt, as três atividades que constituem a vida ativa nos permitem refletir a crise do mundo moderno e o desfalecimento do mundo comum, a partir da constatação de que houve

uma vitória do trabalho sobre a fabricação e a ação. O *homo faber* produz coisas que garantem a durabilidade do mundo, contudo, ainda não são coisas que acontecem na relação entre-os-homens, pois só esta pode ser considerada por excelência uma ação genuinamente humana.

Ao inaugurar a modernidade, Descartes trouxe em seu bojo uma série sucessiva de crises, sobretudo nas ciências, porém não se limitando a elas. As certezas alcançadas pela física aristotélico-tomista, não encontravam ressonância na dimensão da moralidade moderna, na medida em que, na visão de Arendt (2020, p. 344), “o que se perdeu na era moderna não foi, naturalmente, a capacidade para a verdade ou realidade ou a fé, nem a concomitante aceitação inevitável do testemunho dos sentidos e da razão, mas a certeza que antes as acompanhavam”.

O espaço que se interpôs entre a esfera privada da família e a esfera pública, denominado por Arendt de esfera social, ou sociedade de consumidores, se deu a partir do advento do capitalismo e do progresso tecnológico. A emergência da esfera social representa a instrumentalização dos interesses públicos. Em outras palavras, os governos passam a cuidar da vida pública como se fosse uma continuidade da vida familiar, ou seja, querer servir seus próprios interesses, ao mesmo tempo em que não se considera a importância do coletivo. O surgimento da chamada esfera social representa o abandono das necessidades do coletivo.

Quais as implicações do surgimento da esfera social para pensar a crise na educação? É importante lembrar que o ensaio *A crise na educação* de 1961 sofreu influências do ensaio *Reflexões acerca de Little Rock*. Nesse último, Arendt propõe a refletir os acontecimentos envolvendo a inserção de negros na escola de brancos por meio de determinação da Suprema Corte Americana.

O texto é muito polêmico, pois nele Arendt considera que o movimento negro deveria iniciar sua agenda política de luta contra a segregação racial não pela escola e sim pela proibição dos casamentos interraciais. Arendt considerou uma violência imposta pela Suprema Corte responsabilizar uma criança por lutar pelo direito de frequentar a escola de brancos.

A partir dessa constatação que nasce o pensamento segundo o qual a escola encontra-se numa esfera pré-política e, portanto, não deveria politizar as crianças que não estavam em condição de igualdade com os adultos, pois a política só pode ser realizada entre iguais.

Os acontecimentos de *Little Rock* contribuíram consideravelmente para que Arendt escrevesse *A crise na educação*. A autora considera que um problema na esfera social acabou por influenciar a esfera educativa, o que na sua visão não poderia acontecer, pois acabou por politizar um espaço que não permite politização.

Ao analisar a crise na educação americana, Arendt reconhece que, apesar das fissuras, a essência da educação é a natalidade. O fato de que o mundo é continuamente inundado por

recém-chegados. Por natalidade Arendt não quer se referir ao simples fato biológico de nascer, mas a possibilidade da continuidade do mundo, de construir algo novo por meio dos recém-chegados ao mundo. Cada criança que nasce traz em si a possibilidade de vir a ser, ou seja, cada criança é uma promessa. Como bem nos lembra Guimarães Rosa no Grande sertão - veredas: “Um menino nasceu - o mundo tornou a começar”.

Ancorada na natalidade, as noções de autoridade e tradição assumem em Arendt uma conotação fundamental para pensar a crise na educação. Por autoridade compreende-se o modo como se deve apresentar e representar com responsabilidade o mundo aos recém-chegados por meio do exercício de ensinar e educar. A tradição como exercício de revisitar o passado com olhos no futuro, a partir de valores que garantam a continuidade do mundo. O amor pelo mundo passa pela valorização desses dois conceitos fundamentais, pois foram eles que se perderam por conta da crise que assolou a educação.

A educação não deve servir apenas aos interesses técnico-científicos e econômicos, mas deve centralizar-se na pessoa, nos novos e deixar o mundo para futuras gerações. No último parágrafo do ensaio *A crise na educação*, Arendt nos convoca para aderirmos a dois amores. Nas palavras de Arendt (2013, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da sua 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-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

A primeira parte desta citação nos convida a compreender que a educação é antes de tudo uma decisão livre e responsável pelo mundo, o que implica pensar que se trata de uma ação eminentemente política. Ao assumir uma responsabilidade pelo mundo, oferecemos as condições para que a esperança faça morada entre nós. Sem a presença dos novos, o mundo estaria inevitavelmente condenado à aniquilação.

Num segundo momento, Arendt nos convida a desenvolver o amor pelos recém-chegados, a ponto de não abandoná-los a si mesmos. Seria uma imprudência ou mesmo leviandade dos mais velhos, abandonar à própria sorte os que acabaram de chegar no mundo, sem nenhuma orientação de como ele funciona. Isso equivaleria a frustrar todas as expectativas de empreender a novidade no mundo. Seria uma ação antipolítica, na medida em que a omissão do cuidado com o novo comprometeria o futuro.

No dia 12 de setembro de 2019, o Papa Francisco lançou o Pacto Educativo Global, que

consiste num convite ao diálogo sobre como estamos construindo o futuro da nossa casa comum e as mudanças que devem ser empreendidas para um caminho educativo de amadurecimento da solidariedade universal e de uma sociedade mais justa e acolhedora. É um compromisso, na visão de Francisco, com as novas gerações, renovando o amor pela educação aberta e inclusiva, que seja capaz de ouvir com paciência e estabelecer um diálogo construtivo, permeado de mútua compreensão.

Por ocasião do lançamento do Pacto, Francisco usou de uma expressão que assumiu a tônica do movimento. Nas palavras de Francisco (2019, p. 5):

Ora cada mudança precisa duma caminhada educativa que envolva a todos. Por isso, é necessário construir uma ‘aldeia da educação’, onde, na diversidade, se partilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas. Como afirma um provérbio africano, ‘para educar uma criança, é necessária uma aldeia inteira’.

Toda mudança no mundo exige educação, pois toda mudança traz algo novo e a essência da educação é a natalidade. Por isso, para mudar o mundo é preciso de uma “aldeia da educação”, ou seja, de pessoas que amem o mundo e as crianças e se comprometam com elas a ponto de nunca abandoná-las, mas de promover condições para a geração de novas mentalidades baseadas na liberdade, na justiça e na fraternidade universal.

A expressão “aldeia da educação” deve ser entendida não sob o aspecto organizacional de uma tribo, mas um espaço comum de cuidado com a vida dos recém-chegados, a partir da égide da responsabilidade ao apresentar o mundo aos que ainda não o conhecem.

A intenção de Francisco ao propor o pacto educativo e trazer a imagem de uma “aldeia educativa” era de conceber uma modo de reflorestar o deserto do mundo e ressignificar a educação como esperança aos recém-chegados.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Antônio. *Hannah Arendt: a fenomenologia da vida ativa e as condições limítrofes da existência humana no mundo moderno*. 1987. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.
- ADLER, Laure. *Nos passos de Hannah Arendt*. 5. ed. São Paulo: Record, 2014.
- ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.
- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus (II): livro IX a XV*. 4 ed. Tradução, prefácio, nota biográfica e transcrições de J. Dias Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- AGUIAR, Odílio Alves. *Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt*. Fortaleza: UFC, 1998.
- AGUIAR, Odílio Alves et al. (Org.). *Origens do totalitarismo: 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- ALMEIDA, Vanessa Severs de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, Hannah. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder*. Rio de Janeiro: Documentário, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999a.
- ARENDT, Hannah. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999b.
- ARENDT, Hannah. *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do Romantismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDT, Hannah. *Nós, os refugiados*. Lisboa: LusoSofia:Press, 2013.

ARENDDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDDT, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Ed. UNB. Brasília, 1999. São Paulo: Ed Ática, 1991.

BENHABIB, S. *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. New York. Sage Publications. 1996.

BERNSTEIN, Richard. *Por que ler Hannah hoje?* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

BIRULÉS, Fina. Um passado para o futuro: autoridade e educação em Hannah Arendt. In: *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, Fapesp, p.123-137, 2017.

BODZIAK, Paulo Eduardo Junior. *Em defesa do pensamento: modernidade e crítica às ciências sociais em Hannah Arendt*. 2017. 220 páginas. Tese (doutorado em filosofia). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Não aparece.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca; OLIVEIRA, Crislei Custórdio (Org). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. *RBEP - Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 89, n. 223, p. 411-424, 2008.

CARVALHO, José Sérgio. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CORREIA, Adriano. Educação, natalidade e amor ao mundo em Hannah Arendt, 2017, p. 156-7.

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

CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. In: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. p. XIII-XLIX.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORREIA, Adriano. “O desafio moderno – Hannah Arendt e a sociedade de consumo”. In: Moraes, Eduardo Jardim de e Bignotto, Newton (orgs.). *Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, pp. 227-45.

CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira* / Adriano Correia. - 1.ed. - Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2014.

DESCARTES, René. *Obra escolhida*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DESCARTES, R. *Discurso do método. Meditações. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, André. *O Pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Adalgisa Leão. O deserto como metáfora para pensar a relação entre educação e totalitarismo. In: *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, Fapesp, 2017. p. 41-55.

FRANCISCO, PAPA. *Pacto educativo global: Instrumentum Laboris*. 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

GLARE, P. G. W. et al. *Oxford Latin Dictionary*. Inglaterra: Universidade de Oxford, 1968.

GIACOIA JÚNIOR, O. Hans Jonas: o princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. In: MANFREDO, A. de Oliveira (Org.). *Correntes fundamentais da Ética Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 193-206.

GOBINEAU, Joseph Arthur. *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*. Barcelona: Editorial Apolo, 1937.

HARTOG, Fracois. *Regímenes de Histocidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México DF: Universidad Iberoamericana, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e o Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2001. Parte II .

HOBBSAWM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBBSAWM, Eric. *Pessoas Extraordinárias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HUNT, Grayson. Arendt on Resentment: articulating intersubjectivity. *The Journal of Speculative Philosophy*, v. 29, n. 3, p. 283-290, 2015. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/article/588863>. Acesso em: 6 mar. 2024.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JONAS, Hans. *O Princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização*

tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

KOHN, Jerome. Apresentação. In: *Hannah Arendt: pensar sem corrimão*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021. p. 13-33.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LAFER, Celso. *Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação*. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018. 2 volumes.

MARCUSE, Hebert. Cartas a Heidegger. In: *Cadernos da Escola do Legislativo*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1995.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Invisibilidade dos negros em “Reflexões sobre Little Rock”, de Hannah Arendt: outra história na educação. *Cadernos Cenpec / Nova série*, v. 9, n. 1 p. 175-196, jan./jul. 2019.

PASCAL, Blaise. *Da arte de persuadir*. São Paulo: Landy Editora, 2005.

PLATÃO. *Gorgias*. 6. ed. Buenos Aires: Aguilar, 1957.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: *Sócrates*. Seleção de textos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

PLATÃO. *Carta VII*. Tradução José Trindade Santos e Juvino Maia JR. São Paulo e Rio de Janeiro: Loyola e Editora Puc-Rio, 2008.

PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento); Sofista (ou do ser); Protágoras (ou sofistas)*. Bauru: Edipro, 2007.

PLATÃO. *A República*. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. Fédon. In: PLATÃO. *Diálogos: Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton e Fédon*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC Rio Loyola, 2001.

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação. In: *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, Fapesp, 2017. p.71-80.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Livraria José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 1982.

ROSSATTI, Gabriel Guedes. Hannah Arendt e a filosofia política na era atômica. *Veritas: Revista de Filosofia da PUCRS*, Porto Alegre, v. 61, n. 3, p. 535-552, set./dez. 2016.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? – critérios instrumentos*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STEINER, George. *No castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TAYLOR, Q. *From Timbuktu to Katrina: sources in African-American history*. Boston: Wadsworth Publishing, 2008. V. 2.

TOTSCHNING, W. Arendt's Notion of Natality. An Attempt at Clarification. *Ideas y Valores*, p. 327-346, 2017.

XENOFONTE. *Memoráveis*. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2009.

WERNER, Jaeger. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOLFF, Francis. *Sócrates*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. *Hannah Arendt: por amor ao mundo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.