

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Wanderley José Deina

**A Educação na Esteira da Crise Política da
Modernidade: uma análise a partir das
reflexões de Hannah Arendt**

SÃO PAULO
2012

Wanderley José Deina

**A Educação na Esteira da Crise Política da
Modernidade: uma análise a partir das
reflexões de Hannah Arendt**

Tese apresentada na Faculdade de Educação da
USP (FEUSP) para a obtenção do título de Doutor
em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Simões
Francisco.

**SÃO PAULO
2012**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 Deina, Wanderley José
D324e A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt / Wanderley José Deina; orientação Maria de Fátima Simões Francisco. São Paulo: s.n., 2012.
213 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Hannah Arendt 2. Filosofia da educação 3. Política 4. Modernidade I. Francisco, Maria de Fátima Simões, orient.

DEINA, W. J. A Educação na Esteira da Crise Política da Modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt.
Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao Rafael, meu filho, e a Cláudia, minha esposa.

AGRADECIMENTOS

À Profª Maria de Fátima Simões Francisco, que acolheu o meu projeto e ajudou-me a amadurecer minhas ideias iniciais, direcionando-as para que chegassem a este resultado. Obrigado pela confiança, por olhar o que havia de melhor naquilo que eu escrevia, apontando os problemas sem nunca perder a ternura.

À Cláudia. Obrigado pelo seu amor, apoio e paciência, por ter compreendido à minha ausência em todos os momentos em que ela foi necessária.

Ao Marco Antônio Martins Barreto (*in memoriam*). Obrigado pelas preciosas conversas filosóficas, pelo auxílio inestimável com os conceitos heidgerianos, pelo exemplo de comprometimento com a educação e por ter me ajudado a não me sentir um estrangeiro nas terras baianas. Você continua presente através das sementes de amor ao mundo que semeou em sua existência terrena.

À Malu, amiga, incentivadora e revisora. Obrigado pela infinita disposição na revisão de tudo o que eu escrevo, desde o trabalho de conclusão do curso de graduação.

Aos meus pais, Gerônimo e Cecília. Obrigado pelo exemplo de responsabilidade que representam e por terem se deslocado do Paraná à Bahia, para nos auxiliar, a mim e a Claudia, no cuidado com o nosso filho.

À Patrícia, minha cunhada, Máira, minha sobrinha, minha irmã, Giovana, meu cunhado Walter e meus sobrinhos Fernanda e Eduardo. Obrigado por acolherem nosso filho nos momentos em que eu e Cláudia precisávamos nos dedicar aos nossos afazeres profissionais.

A todos os amigos que me incentivaram em minha vida acadêmica. Agradeço especialmente a Sidnei C. Bueno, Silvio Bueno, Maria Darci Bueno, Paulo de Tarso Correa de Souza, Andrey Migliorini, Sergio Luis do Nascimento, Denilson Schena, Célia Bittencurt, Maurício Rios, Rodrigo Araújo, Theo da Rocha Barreto, Plínio Martins Falcão e Ila Maria de Sousa.

Ao Prof. Antônio Joaquim Severino, meu orientador do mestrado. Obrigado por assumir a responsabilidade por participar da Banca de Qualificação deste trabalho, ainda que em cima da hora. Suas contribuições são inestimáveis.

Ao Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Obrigado pela participação na Banca de Qualificação deste trabalho, pelos apontamentos fundamentais para que eu chegasse a este resultado.

Ao Prof. André de Macedo Duarte. Obrigado por ter me apresentado Hannah Arendt ainda no curso de graduação.

Ao Prof. Adriano Correia. Obrigado pelos diálogos esclarecedores nos momentos em que tive a oportunidade de ouvir-lo falar sobre Hannah Arendt.

Aos meus professores da UFPR. Obrigado por terem me iniciado no estudo dos grandes autores da filosofia.

Aos meus companheiros do Colégio Estadual do Paraná. Obrigado pelo apoio em momentos decisivos de minha vida como educador, que foram determinantes para a elaboração desta tese.

Aos meus professores das disciplinas da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP: Antônio Joaquim Severino, Moacir Gadotti, Valdir Heitor Barzotto, Celso de Rui Beisiegel, Gilda Naécia Maciel de Barros, Jean Lauand, Sonia Teresinha de Sousa Penin. Obrigado por ampliarem a minha compreensão sobre a área da educação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Obrigado pela imensa disposição em ajudar na resolução das questões burocráticas, pela excelente qualidade do atendimento, das informações prestadas e pelo grande comprometimento com o serviço público.

A todos os autores que, de alguma forma, foram importantes na elaboração desta tese. Especialmente àqueles que se dedicam ao estudo da obra de Hannah Arendt.

Aos professores que constituem a banca examinadora deste trabalho.

*Há um menino
há um moleque
morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
um sol bem quente lá no meu quintal
toda vez que a bruxa me assombra
o menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
que eu acredito que não deixarão de existir
amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero
viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
o solidário não quer solidão
toda vez que a tristeza me alcança
o menino me dá a mão*

*Há um menino
há um moleque
morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja
ele vem pra me dar a mão*

Milton Nascimento e Fernando Brant, *Bola de meia, Bola de gude.*

RESUMO

DEINA, Wanderley José. **A Educação na Esteira da Crise Política da Modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt.** 2012. 213 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta tese aborda alguns problemas da Educação Moderna apontados nas reflexões de Hannah Arendt em seu artigo *A Crise da Educação*, um texto relativamente sucinto, mas que remete a praticamente toda a sua produção teórica no campo da Filosofia e da Política. O objetivo é esclarecer as principais críticas que a autora dirige à educação moderna, a partir de seu próprio referencial teórico. Para Arendt, a crise da educação é uma manifestação particular da crise política que aflige a civilização ocidental desde o início da modernidade. Apesar da relação entre a crise política e a crise na educação, ela defende a separação entre ambas, de modo que a política não determine (em absoluto) a educação e a educação não seja utilizada como instrumento da política, algo que se tornou bastante corriqueiro nas sociedades modernas. A pedagogia, imbuída do “espírito científico” característico da Era Moderna, apesar dos grandes avanços que trouxe para o campo da educação, não é poupada pela autora, na medida em que colaborou para a ruptura com a tradição, um fenômeno que marcou a perda do senso comum que orientava a vida humana na Terra. A falta de um sentido comum em relação ao mundo é apontada como um dos fundamentos da alienação moderna, que se relaciona diretamente com o problema da falta de responsabilidade dos adultos em relação às crianças, os recém-chegados ao mundo pelo nascimento. Analisamos o artigo de Arendt, buscando subsidiar a sua leitura a partir, também, dos demais autores e teorias com quem ela se defronta em *A Crise da Educação*.

Palavras-Chave: Hannah Arendt. Filosofia. Modernidade. Política. Crise da Educação.

ABSTRACT

DEINA, Wanderley José. **Problems of Education in the Political Crisis of Modernity: an analysis from the reflections of Hannah Arendt.** 2012. 213 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This thesis approaches the problem of the modern education from the reflections of Hannah Arendt in her article *The crisis of the Education*, a text relatively summarized, but in which involves practically all of her theoretical production in the fields of Philosophy and Politics. The goal is to clarify the main critics that the author directs to the modern education, from her own theoretical references. For Arendt the crisis of the education is a particular manifestation of the political crisis that affects the western civilization since the beginning of the modern times. Despite the relationship between the political crisis and the educational crisis, Arendt defends the separation between the two, in a way that the political matter would not determine the educational, and that the education would not be utilized as a tool of the political, something that have turned very common in the modern societies. The pedagogy has the goal of the “scientific spirit”, a characteristic of the modern era, despite the great evolution that this brought for the educational field, this is not spared by the author, in that it collaborated to break with tradition, a phenomenon that marked the lost of common sense that used to orient the human life on Earth. The lack of a common sense in relation to the world is appointed as one of the fundamentals of the modern alienation, that relates directly with the problem of the lack of responsibility of adults in relation to children, the newborns. We have analyzed the article of Arendt searching to subsidize her readings and also the others authors and theories in which Arendt faces in *The crisis of the Education*.

Keywords: Hannah Arendt. Philosophy. Modernity. Policy. Crisis in Education.

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	10
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. Sobre a Modernidade e a Crise na Educação	23
1.1. A Revolução Científica e a perda do senso comum	25
1.2. A ascensão da sociedade: ciência, política e educação	44
1.3. A educação como fabricação	57

CAPÍTULO II

2. Sobre a Responsabilidade pelo Mundo e a Educação	71
2.1. A Educação e o estigma revolucionário	74
2.2. A Igualdade como um problema na educação	89
2.3. As mudanças da pedagogia e o surgimento da crise na educação	105
2.4. A unidimensionalidade da vida na sociedade e a educação	117

CAPÍTULO III

3. Tradição, Autoridade e o Problema da Educação Entre o Passado e o Futuro	130
3.1. Sobre a questão da autoridade na tradição ocidental: apontamentos preliminares	132
3.2. Platão e Aristóteles: o início da tradição do pensamento político e os fundamentos teóricos do tradicional conceito de autoridade	146
3.3. Autoridade e Tradição: do início romano à crise política moderna ..	158
3.4. Sobre a responsabilidade de educar sem o apoio da autoridade ...	180

CONSIDERAÇÕES FINAIS

<i>Pensar a Educação com Hannah Arendt: entre a perplexidade e a esperança</i>	194
REFERÊNCIAS	205

Introdução

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação da vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt, *A Crise da Educação*.

Mesmo se considerando uma leiga no campo da educação, Hannah Arendt não se furtou à responsabilidade de dizer algo sobre o assunto. Seu interesse pelos problemas da educação se revela na mesma perspectiva em que se dedicou às grandes questões de seu tempo – na esteira da crise política da modernidade –, aproveitando, ao abordar o tema, a oportunidade ímpar de explorar, no quadro de um campo específico, a validade de algumas de suas principais teses sobre a crise maior que acomete a sociedade. Embora Arendt não tenha se dedicado à educação como um tema específico – a não ser por dois “textos de ocasião”, *A Crise da Educação*¹ e *Reflexões sobre Little Rock*², referindo-se

¹ Neste texto, *The crisis in Education*, publicado pela primeira vez em 1957 na *Partison Review*, 25, 4, p. 493-513, Hannah Arendt aborda, de maneira específica, a crise no sistema educacional americano, mas ressalta que “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em qualquer outro país” (2003, p. 222). Exemplo disso é que, pouco mais de uma década depois, no ano de 1971, Theodor Adorno lançava uma coletânea, publicada no Brasil com título *Educação e Emancipação* (2000), tratando da crise educacional na Alemanha. Embora diferenciados por diversas particularidades – Arendt ressalta que o que ocorre nos Estados Unidos não acontece com a mesma intensidade na Europa –, são exemplos da crise educacional em dois países democráticos, altamente industrializados, com sistemas públicos de ensino universalizados, que se manifestou de maneira diferente, tendo como origem comum a crise maior que acomete as sociedades modernas. Esta analogia nos permite, pelo menos, supor que boa parte dos problemas educacionais enfrentados no Brasil contemporâneo, por se tratar de um país onde o desenvolvimento industrial é uma prerrogativa atual, são reflexos do mesmo tipo de crise enfrentada nos Estados Unidos e na Alemanha do final dos anos 60. Até mesmo pela influência das muitas teorias pedagógicas praticadas por aqui, que se inspiraram em muitas das teorias que se estabeleceram em primeiro lugar por lá. Sobre a relação entre as preocupações pedagógicas de Arendt e Adorno, ver o texto *Ética, Técnica, Educação*, de Oswaldo Giacoia Junior, in: MORAES, Eduardo Jardim & BIGNOTTO, Newton. Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2003. *The crisis in Education* é o texto que utilizo como referência para abordar o problema educacional em Hannah Arendt, confrontando com outros textos da autora.

² Publicado pela primeira vez em 1959, é considerado o primeiro texto em que a autora se envolve em uma controvérsia da vida pública americana “por decorrência direta de sua própria atividade de julgar. A preocupação, em sua última década de vida, sobre a generalizada recusa e incapacidade de pensar e julgar por si próprio, bem como de assumir responsabilidade não só política, mas sobretudo pessoal, nas sociedades contemporâneas, se evidencia na soma de manuscritos dispostos na Biblioteca do Congresso, entre pequenos textos, rascunhos de conferências e manuscritos mais substanciais dedicados ao tema” (ASSY, 2008, p. 48). O ponto de partida da reflexão, nas palavras da autora, “foi uma fotografia nos jornais que mostrava uma menina negra, saindo de uma escola

principalmente a problemas da educação nos Estados Unidos de sua época, e por algumas passagens pontuais espalhadas ao longo de sua obra –, ao discutir a crise política moderna, o fim da tradição e o fenômeno totalitário, entre outros assuntos, também levantou questões que, direta ou indiretamente, se relacionam com alguns dos principais problemas educacionais do mundo contemporâneo. Para a autora, não é possível abordar os problemas específicos da educação, senão como parte da “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDDT, 2003, p. 221). Tais problemas são, neste sentido, reflexos de uma crise muito mais ampla que ultrapassa os limites do quadro social específico da escola americana. Trata-se, portanto, de uma crítica que pode ser aplicada às principais concepções de educação que emergiram a partir da modernidade em todos os países do mundo. Ao chamar a atenção para a gravidade do problema, podemos perceber a grande importância política que a autora atribui à área da educação. Para Arendt, “certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré”³ (Ibid., p. 221).

Para a autora, o problema destes esforços empreendidos pelos especialistas, apesar da percepção da crise, é que geralmente tendem a abordá-la como se fosse um fenômeno particular, restrito ao campo específico da educação pública. Na leitura de Arendt, ela seria o reflexo de uma crise conjuntural muito mais ampla que acomete praticamente todos os países do mundo ocidental, cuja origem comum em suas instituições políticas, científicas e culturais resultou em problemas semelhantes, manifestando-se com maior ou menor intensidade em cada contexto, penetrando nas diversas áreas de atuação humana. Trata-se de uma crise que remete à relação dos homens com o mundo, à responsabilidade que assumem em

recém-integrada, a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas, protegida por um amigo branco de seu pai, a face dando um testemunho eloquente do fato óbvio de que não estava feliz” (2008, p. 261). Apesar de tratar de um tema relativo a um momento específico da história americana, como testemunha ocular daquilo que estava acontecendo, Arendt revela na sua análise algumas das suas principais indagações sobre o problema da educação nas sociedades modernas, temas que já haviam sido tratados no texto *A Crise da Educação* publicado dois anos antes. À parte as justificadas críticas suscitadas pela controvérsia em torno das posições de Arendt sobre o tema da integração racial, especialmente por parte do movimento negro americano (cf. FRY, 2009, p. 172-178), *Reflexões sobre Little Rock* apresenta coerência com as suas principais teses sobre o papel pré-político da educação, desenvolvidas em *A Crise da Educação*.

³ Neste caso, Arendt se refere aos esforços específicos das autoridades educacionais americanas.

relação a ele e, por conseguinte, em relação aos recém-chegados nele pelo nascimento. Não se trata, portanto, de um problema restrito ao campo da educação pública. Por isso não é possível separar os problemas da educação do cenário da crise geral que acomete a sociedade moderna. Para Arendt, “por mais claramente que um problema geral possa se apresentar em uma crise, ainda assim, é impossível chegar a isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece” (Ibid., p. 223).

Embora os textos de Arendt sobre a educação tenham sido escritos há mais de meio século, é praticamente impossível para os seus leitores contemporâneos não perceber a atualidade de suas críticas. Muitos dos problemas que afetavam a educação nos Estados Unidos, foco principal de sua análise, possivelmente não foram superados e basta um olhar panorâmico no quadro atual da educação brasileira para percebermos que os nossos problemas, mesmo ocorrendo em circunstâncias diferentes, se parecem muito com aqueles analisados por Arendt nas décadas de 50 e 60 do século XX⁴ (CORREIA, 2010, p. 820). Os problemas da educação, em todos os países atingidos pela crise institucional que se generaliza nos países do ocidente, vão muito além da “clássica” pergunta sobre o porquê de “Joãozinho não aprender a ler”. Tal pergunta reflete apenas a simplicidade com a qual geralmente são tratados os problemas da educação que, por sua vez, não se restringem à figura de “um suposto Joãozinho”, ao seu espaço e tempo específicos, encobrendo, deste modo, a gravidade e a complexidade da questão: “há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados” (ARENDR, 2003, p. 222). Simplificar uma crise, evocando problemas específicos, na busca de soluções paliativas – por exemplo,

⁴ No Brasil são bastante recorrentes os problemas relacionados à falta de qualidade na alfabetização, o analfabetismo funcional, à crise da autoridade dos educadores, à “politização” do espaço escolar, as deficiências na formação dos professores, a tendência a buscar a solução para problemas políticos através da educação, apenas para citar alguns dos problemas analisados por Arendt no contexto americano que repercutem em nosso país. Tais problemas servem geralmente como pretexto para as intervenções pontuais do Estado, para as mudanças frequentes nas políticas públicas da educação, que, muitas vezes, desconsideram a complexidade e abrangência da crise na educação. Nesse sentido, Cesar e Duarte destacam que, “no caso da educação brasileira, assim como no da maior parte dos países da América Latina, os estudos históricos sobre a educação inspirados pelo pensamento de Foucault demonstram a existência de ciclos de reforma precedidos por análises que apontam a crise nos sistemas educacionais. Segundo a perspectiva teórica da genealogia foucaultiana, isto é, a partir do ponto de vista da análise da constituição dos discursos e da configuração das práticas educacionais, pode-se demonstrar que o binômio crise-reforma é constitutivo do discurso sobre a educação” (CESAR; DUARTE, A., 2010, p. 833).

através da mudança nas políticas públicas, que vão e vêm na mesma velocidade com a qual elegemos novos governantes, ou ainda, tão somente a partir do aprimoramento das técnicas de ensino –, aumenta o perigo de os problemas se agravarem ainda mais, sobretudo se não for aproveitada a oportunidade, revelada pela própria crise, de se avaliarem com profundidade as razões pelas quais ela se tornou possível⁵. Não estaria na rapidez excessiva com a qual acontecem as mudanças nos parâmetros da educação moderna, a partir de critérios ideológicos que incidem nas políticas públicas, uma das razões de ela estar se tornando cada vez mais crítica? No caso da educação, estas razões transcendem ao âmbito escolar – e também familiar – e devem ser objeto de preocupação de todas as pessoas, não apenas daquelas consideradas especialistas no assunto. “A crise contemporânea da educação é, pois, o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo” (CESAR; DUARTE, A., 2010, p. 827). Deste modo, não é possível superá-la apenas na área da educação, como se esta fosse um campo afastado, livre da influência daquilo que ocorre na sociedade, por mais eficientes que as iniciativas dos especialistas possam parecer. Do mesmo modo, não é possível esperar que através da educação, como difundido em alguns discursos pedagógicos que assumem uma espécie de “caráter messiânico”, a crise nas instituições políticas e sociais seja superada. Seja como for, a mera constatação da crise nos obriga, no mínimo, a uma revisão crítica daquilo que estamos fazendo. “Se não tomamos a crise da educação como instância que requer a crítica, então, sem que o saibamos, apenas aprofundaremos os males que nossas contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar” (Ibid., p. 835).

Ao perceber a complexidade da crise na educação, que ultrapassa as fronteiras do campo específico, Arendt levanta duas questões que orientam sua reflexão sobre o problema: a primeira delas busca saber quais são os elementos que, para além dos muros da escola e do espaço privado do lar, influenciam na maneira como as crianças são educadas, ou seja, “quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional”. A outra questão diz respeito ao “papel que a educação desempenha

⁵ Comentando sobre a superficialidade de algumas investigações na área da educação nos anos 80, Jorge Nagle (1984, p. 29) destaca a tendência entre os especialistas brasileiros “à explicação fácil dos fenômenos, pelo emprego de categorias analíticas nem sempre suficientemente esclarecidas”.

em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (Ibid., p. 234).

A educação das crianças é um problema de todas as pessoas adultas, especialmente dos pais e professores que, por sua vez, devem assumir a sua responsabilidade incondicionalmente. Para Arendt, como afirmado na epígrafe inicial, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Ibid., p. 247). Se essa responsabilidade precisa de algum modo ser afirmada, podemos no mínimo desconfiar de que ela não esteja sendo suficientemente assumida. Neste sentido, a resposta à primeira questão sobre as circunstâncias do mundo moderno que se revelam na crise educacional diz respeito ao problema da responsabilidade dos adultos em relação às crianças, às novas gerações, que se traduz também na responsabilidade que assumimos, ou que deveríamos assumir, pelo mundo.

A reflexão de Arendt sobre a educação tem como um de seus fundamentos exatamente a crise de responsabilidade pelo mundo, apontando aquilo que, no seu entender, seriam os principais reflexos no campo educacional e, como consequência, do campo educacional para a sociedade. Por isso não é possível compreender sua crítica à educação sem relacioná-la com as suas principais elaborações teóricas no campo filosófico e político. “O diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política” (CESAR; DUARTE, A., 2010, p. 825). O fato de “Joãozinho não aprender a ler”, em si mesmo, já deveria fazer soar como alerta para os responsáveis pela educação, para as consequências políticas no futuro, quando esse sujeito hipotético tiver de assumir sua responsabilidade pelo mundo. Por isso é de fundamental importância aprofundar a questão, buscando as raízes do problema. Alguns problemas apontados por Arendt foram gerados a partir, principalmente, do século XIX, com as mudanças na maneira como se passou a educar as crianças, através da introdução de modernos métodos embasados no desenvolvimento da pedagogia como ciência da educação. Tais mudanças, baseadas numa recusa quase absoluta daquilo que, a partir da modernidade, passou a se chamar pejorativamente de “educação tradicional”, acentuaram – no campo da educação – a ruptura com a tradição do pensamento ocidental que remete aos gregos antigos. Mas de um modo geral, os problemas

relacionados à educação seriam consequência das transformações na ordem das atividades fundamentais, naquilo que Arendt denominou *vita activa*, onde o *trabalho*⁶, voltado para a mera subsistência da espécie humana, passou a ter a prerrogativa diante das demais atividades, sobretudo em relação à *ação*, à atividade política a partir da qual o mundo poderia ser compartilhado e dotado de um sentido comum, estabelecendo entre os homens o senso de responsabilidade pela sua continuidade.

Em conceitos importantes na obra de Arendt como *natalidade*, *mundanidade* e *pluralidade*, subjaz, também, um sentido formativo. Para a autora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem no mundo” (2003, p. 223). Mas as condições de vida do homem na Terra, a sua adaptação ao mundo e ao modo de vida humano exigem o domínio de conhecimentos específicos que transcendem a dimensão do mero estar vivo. Do ponto de vista de sua animalidade, o processo biológico pelo qual os homens vêm ao mundo através do nascimento é bastante semelhante ao das outras espécies. Porém as semelhanças param por aí, pois a artificialidade da condição humana estabelece a educação como o meio a partir do qual nos tornamos efetivamente humanos. Diferente dos outros animais, para quem as condições de vida se ligam aos aspectos instintivos universalizados no quadro de cada espécie, a vida do homem requer uma atenção maior, pois ganha sentidos diversos dentro de cada comunidade humana. “A condição da vida humana na Terra compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência” (ARENDR, 2010a, p. 10). O mundo propriamente humano é o conjunto de artefatos construídos pelo próprio homem, a *obra* erigida pelas mãos do *homo faber* e que não deve se confundir com o mundo natural, apesar de estar inserido nele. O mundo humano também é constituído de objetos menos palpáveis, como a língua, os

⁶ Optamos pela tradução das expressões *labor* e *work*, para *trabalho* e *obra*, a partir da mais recente versão da tradução brasileira de *A Condição Humana* da Editora Forense Universitária, revisada por Adriano Correia. Trata-se da mesma tradução de Roberto Raposo, publicada pela mesma editora, modificada em alguns trechos cuja intervenção mais significativa consistiu na alteração da tradução exatamente das expressões *labor* e *work*, que na versão anterior apareciam respectivamente como *labor* e *trabalho*. Verificar “nota à nova edição brasileira” (Forense Universitária, 2010), onde o revisor técnico justifica sua intervenção. A mudança se justifica, também, pela dignidade que o trabalho assume na teoria marxista, um dos objetos da crítica de Hannah Arendt em *A Condição Humana*, em contraposição ao seu sentido originário, derivado da expressão *tripalium*, que remete a um instrumento de tortura utilizado na antiguidade, onde aquilo que Marx denomina trabalho era executado principalmente por escravos e não por homens livres.

costumes e tradições que se praticam, bem como, as instituições sociais e políticas, que se interpõem entre os homens.

A educação, seja no âmbito da família, do Estado ou dos grupos sociais, sem deixarmos de lado suas diferenças e especificidades, é uma condição indispensável para a orientação dos recém-chegados ao mundo. Por isso ela não pode ser negligenciada pelos adultos, pois a continuidade do mundo e o futuro da espécie humana dependem dela. É neste sentido que Arendt procura responder a segunda questão, sobre “o papel que a educação desempenha em toda civilização”. Sem a educação e, principalmente, sem uma educação comprometida com o mundo e com a sua continuidade, toda herança deixada pelas gerações que nos antecederam corre sério risco de desaparecer.

A dinâmica da *vita activa* - no *trabalho*, na *obra* e na *ação* - revela as condições “básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (2010a, p. 8). Estas atividades fundamentais exigem que os novos pelo nascimento sejam continuamente educados para assumir o seu lugar em meio aos que aqui se encontram, para se adaptarem às condições da vida humana e garantirem a continuidade do mundo. A adaptação dos recém-chegados pelo nascimento ao modo de vida propriamente humano tem uma importância fundamental. Mas esta adaptação, é importante ressaltar, não acontece de forma passiva. Por mais que os processos de inserção dos indivíduos aos padrões de comportamento das modernas sociedades de massa, nos quais cada ser humano é colocado ao nascer, estejam se tornando em muitos aspectos cada vez mais parecidos com o determinismo da natureza, cada novo nascimento representa a possibilidade de renovação e de transformação da realidade. Se, de um lado, os padrões sociais dominantes pressionam os homens a um comportamento muitas vezes automático, de outro, a natalidade introduz a novidade no mundo e afirma a liberdade presente na possibilidade de um novo começo. “O milagre da liberdade é inerente a essa capacidade de começar, ela própria inerente ao fato de que todo ser humano, simplesmente por nascer em um mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois, é ele próprio um novo começo” (ARENDR, 2008a, p. 167).

Mas, na leitura de nossa autora, ensinar tornou-se uma atividade a cargo de uma pedagogia que prioriza a aplicação de técnicas de ensino nas quais o conhecimento, propriamente, transformou-se num apêndice secundário. Além disso, sob muitos aspectos, a educação se transformou num instrumento da política.

Arendt se opõe radicalmente ao uso político do espaço escolar. Isso não quer dizer que a educação não tenha também um sentido político. Da mesma forma que podemos relacionar o sentido que a autora imprime ao aprendizado com as atividades do *trabalho* e da *obra*, a educação, como o elemento que possibilita aos mais novos conhecerem o mundo, inevitavelmente, se relaciona com a política. No entanto, Arendt defende a necessidade de separação entre a política e a educação, pois não há como introduzir as crianças em um terreno sobre o qual não têm nenhum conhecimento e, portanto, para o qual ainda não estão preparadas. “A educação não pode desempenhar papel algum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (Ibid., p. 225). Para esclarecer este ponto, é bastante significativa a discussão levantada por Arendt em *Reflexões sobre Little Rock*, onde, entre outras coisas, defende a tese de que não cabe às crianças resolverem os problemas do mundo que os adultos criaram e se mostram incapazes de resolver (2008c). Para Arendt, a educação é uma atividade pré-política. Cabe a ela preparar os jovens para a ação política, mas é fundamental a separação entre as duas coisas. Os problemas da educação podem assumir uma conotação política, simplesmente, pelo impacto que uma crise crescente nos padrões básicos da qualidade educacional pode ocasionar na sociedade. Se os estudantes não aprenderem o mínimo necessário a respeito do mundo, não saberão como se orientar, portanto, sua ação, quando necessária, será destituída de comprometimento com a realidade *tal qual ela é*.

O Planeta Terra, que abriga o artifício humano, possivelmente, é a única morada de que o homem dispõe para viver no universo. Na Terra foi construído o mundo humano, a obra criada pelo homem, que confere sentido a nossa existência. Mas a organização do nosso mundo se pauta, sobretudo, em decisões políticas, que dependem do conhecimento que possuímos sobre ele. Neste caso, não se trata apenas do conhecimento técnico através do qual engendramos os processos de dominação da natureza, mas principalmente do sentido ético que orienta as nossas decisões políticas – e que deveria orientar, também, as decisões que, pelas características do mundo moderno, parecem assumir um caráter estritamente técnico. Arendt chama a atenção para o fato de a política estar se tornando cada vez mais uma questão a cargo de especialistas e o perigo que isso representa para a própria continuidade do mundo, na medida em que as decisões políticas são deliberadas a partir de seus aspectos meramente técnicos, embasadas nas mais

diferentes – e muitas vezes contraditórias – teorias científicas (2009b, p. 21). Se a cidadania é uma condição que se universalizou em todas as democracias modernas, todos aqueles que se encontram nessa condição, que têm “em suas mãos” o poder de decidir sobre o destino comum, precisam conhecer bem o mundo onde vivem. A universalização da cidadania não faz sentido algum na medida em que apenas uns poucos assumem a responsabilidade pelo destino de todos.

Arendt critica as correntes pedagógicas que pretendem mudar o mundo através da educação, remetendo às utopias políticas que, desde Platão na antiguidade, passando por Rousseau na modernidade, têm a pretensão de formar um novo mundo a partir das crianças. Segundo a autora, “o problema com essa ideia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola de tal modo que acabem se virando contra os próprios pais. É o que acontece nas tiranias” (2008c, p. 265). Essa tendência à politização da educação, que no passado não ultrapassava o campo da teoria, nos textos dos filósofos que se dedicaram ao tema, ganhou forma e se materializou como discurso pedagógico, sobretudo a partir do século XX, a partir do crescimento dos movimentos ideológicos.

Apesar da incondicional responsabilidade da educação em mostrar a realidade tal qual ela é àqueles que recém-chegaram ao nosso mundo, a partir da modernidade surgiu uma gama de discursos pedagógicos que trazem como premissa a transformação da realidade do mundo através da educação. Tais perspectivas pedagógicas, fazendo uma aproximação com a interpretação de Rouanet (2003) sobre a política na era moderna, encontram-se, mais ou menos, ancoradas nos dois princípios doutrinários que passaram a se contrapor no campo político e ideológico: o marxismo e o liberalismo. Ambas as perspectivas surgiram, também, como tentativas de resposta ao rompimento com a tradição que formou a cultura ocidental, estabelecendo como meta o ideal de progresso, a partir do entendimento particular de cada uma delas acerca deste impreciso conceito⁷.

⁷ No início do ensaio *A Tradição e a Época Moderna*, Arendt destaca que “a tradição do pensamento político” ocidental teve início a partir dos escritos de Platão e Aristóteles, encontrando o seu final “com a declaração de Marx de que a Filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser ‘realizada’ unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de ‘sociedade’, através da emergência de ‘homens socializados’ (*vergesellschaftete Menschen*)” (2003, p. 43). Em *A Tradição do Pensamento Político*, a autora sustenta que “com o início da era moderna, a velha crença no caráter sagrado da fundação num

Apesar deste rompimento, compartilham com as utopias políticas do passado a centralidade da educação para promover a construção de um mundo “mais justo”. Por não encontrarem fundamento na realidade existente, mas na perspectiva de construir uma nova realidade, estas doutrinas tendem a reduzir a educação a uma modalidade da ação cujo objetivo, na verdade, é a fabricação daquilo que compreendem como a “sociedade ideal”. Além do fato de o ideal de progresso não oferecer nenhuma estabilidade para fixar o lugar “aonde se pretende chegar”, o problema reside na impossibilidade de se “fabricar” um mundo novo a partir da ação, pois, diferente da natureza da fabricação, onde o objeto a ser transformado reside na própria natureza, que oferece “certa” estabilidade ao fabricante, a ação se realiza na pluralidade dos homens. Arendt salienta que “como a ação atua sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue seu curso próprio e afeta os outros” (2010a, p. 238). Isso talvez explique a pretensão em começar um mundo novo com as crianças. Mas ao abandonar a responsabilidade de mostrar o mundo como ele é para os mais novos, assumindo a perspectiva ideológica de apresentá-lo como *deveria ser*, a educação pode terminar por não mostrar coisa alguma. Isso acontece, simplesmente, porque em matéria de política, ou qualquer outra coisa, não é possível prever o futuro em absoluto.

Se o ideal de progresso não oferece nenhuma estabilidade para a atividade política, a via contrária, que pretende restituir o curso do mundo, remetendo ao resgate de uma tradição que existiu em outro contexto, em circunstâncias históricas e sociais completamente diversas daquelas que se manifestaram a partir da modernidade, também não é mais possível. O fim da tradição não significa necessariamente que alguns valores tradicionais não persistam no mundo moderno, inclusive no modo de vida de muitas pessoas (ARENDR, 2008a, p. 85). O que ocorre é que se quebrou a relação entre o modelo de tradição – que nasceu com a filosofia grega, manifestando-se concretamente na cultura romana, permanecendo viva na religião cristã até o momento em que o cristianismo, através de suas instituições, possuía alguma relevância para a condução dos assuntos humanos – e a prática política. O que se quebrou, segundo

passado longínquo deu lugar à nova crença no progresso e no futuro como um progresso infindável cujas ilimitadas possibilidades podiam não apenas ser jamais vinculadas a qualquer fundação passada, mas também interrompidas e frustradas em sua ilimitada potencialidade por qualquer nova fundação” (2008a, p. 98).

Arendt, foi a relação trinitária religião/autoridade/tradição⁸ que mantinha estável, até o início da modernidade, a necessária compreensão comum a respeito do mundo, tornando-o comum a todos os homens, o senso comum que não exclui da condição humana a pluralidade.

Sem a referência a uma tradição que lhe dê fundamento e voltando-se para o futuro, em direção a um “suposto” progresso da humanidade, para o qual caminha sem a segurança de saber para onde está se dirigindo, a educação encontra-se mergulhada em uma profunda crise que se manifesta das mais diversas maneiras na prática educativa cotidiana, afetando, principalmente, a relação entre os jovens e velhos, professores e estudantes e, como consequência da decadência da esfera privada do lar que a partir da modernidade foi sobreposta pela esfera social, entre pais e filhos. Fenômenos manifestos na educação, tais como a indisciplina, a rebeldia, a violência, o vandalismo, e o frequente desinteresse dos estudantes pelos conhecimentos ministrados nas escolas, ou a via contrária do desinteresse do professor por exercer coerentemente o seu papel como educador das novas gerações, assumindo a responsabilidade pelo mundo, seriam sintomas da crise geral que se instalou na civilização ocidental. Tais fenômenos, ao contrário daquilo que uma boa parte – talvez a maioria – dos educadores acredita, não seriam a causa de uma suposta degradação moral da sociedade, mas o seu efeito. Os referenciais de valores criados a partir da modernidade não conseguem dar conta de manter estável e segura a relação entre o professor e o estudante, pois pressupõem uma igualdade absoluta – que só pode existir na esfera política – como uma condição inerente a todo tipo de relação humana.

Chegamos a um ponto em que a crise da educação não pode mais ser postergada para a próxima geração resolver. Mesmo que não encontremos a solução, até porque não existem soluções definitivas onde os homens agem em conjunto, não podemos nos omitir da responsabilidade de refletir sobre o problema. Consideramos ser este o sentido principal das reflexões do texto *A Crise da Educação*, objeto de investigação desta tese. Assim, este trabalho analisa o posicionamento de Arendt sobre a crise na educação, procurando fundamentar

⁸ Sobre a importância da trindade religião, autoridade e tradição, Arendt esclarece que “sem a sanção da crença religiosa, nem a autoridade nem a tradição estão a salvo. Sem o apoio das ferramentas tradicionais da compreensão e do juízo, a religião e a autoridade estão fadadas a vacilar. E é um equívoco da tendência autoritária do pensamento político acreditar que a autoridade possa sobreviver ao declínio da religião institucional e à quebra de continuidade da tradição” (2008a, p. 98).

teoricamente as suas reflexões, com base em sua própria produção bibliográfica, como também a partir de alguns autores e teorias com quem ela se defronta ao longo de seu texto. Sobre este aspecto, é necessário chamar a atenção sobre as dificuldades encontradas para situar com precisão alguns dos autores e teorias, objetos de crítica de Arendt. Isso se deve ao caráter geral de seus questionamentos, o que nos levou, em determinados momentos, a correr alguns riscos de interpretação.

Dividimos o trabalho em três capítulos, seguindo, até onde isso foi possível, a estrutura do texto de Arendt. No primeiro capítulo, a partir da indicação da autora de que não é possível compreender a crise na educação sem a relacionarmos com a crise geral que aflige as sociedades modernas, procuramos investigar as bases desse pressuposto a partir das mudanças na ordem da *vita activa*, engendradas pelo desenvolvimento da ciência moderna, em relação à compreensão que se tinha do mundo. Para a autora, a Revolução Científica significou mais do que a invenção da tecnologia com a qual o homem passou a “dominar” a natureza: produziu uma mudança de mentalidade que promoveu o rompimento com a tradição antiga, mas se mostrou incapaz de criar um senso comum que tornasse o mundo igualmente compreensível para todos, dando origem ao fenômeno da alienação moderna. Nesse quadro, com o aparecimento das sociedades de massa e das ideologias políticas modernas, temos o surgimento da pedagogia que, no espírito da revolução científica, passou a determinar a educação com os olhos voltados para o futuro, tendo por referência o conceito de “progresso da humanidade”. Sob essa perspectiva, a educação passou a ser frequentemente utilizada como uma ferramenta da política, que, por sua vez, deixou de ter o sentido de uma atividade que, a exemplo dos gregos e dos romanos, conforme a interpretação de Arendt, congregava a pluralidade dos homens.

O segundo capítulo aborda o problema da responsabilidade com o mundo e a educação. Procuramos aprofundar a questão da utilização da educação como uma ferramenta para a fabricação política da sociedade, a partir da análise de Arendt sobre o significado das revoluções Americana e Francesa na constituição das Repúblicas Modernas. Nesse contexto surgiu o conceito de igualdade que – distintamente da antiguidade clássica, onde existiu como correlata à liberdade dos cidadãos – se estabeleceu como equalização. Apesar dos avanços do ponto de vista da “pessoa humana”, a igualdade moderna tornou-se um problema na educação,

colaborando para fazer desaparecer a autoridade natural dos adultos sobre as crianças, na medida em que, independentemente de sua condição no mundo, todos passaram a ser vistos como iguais. Isso foi possível a partir de determinadas mudanças ocorridas com o desenvolvimento da pedagogia moderna, num contexto em que a distinção entre o espaço público e o privado deixou de fazer sentido com a ascensão da sociedade, uma esfera híbrida que tende a apagar todas as diferenças entre as pessoas no mundo. A vida passou a ser vista como o “bem supremo” e a relação entre os homens transformou-se num processo automático marcado, sobretudo, pela ausência da liberdade que, apesar de se tratar de um problema que aflige a todas as pessoas, tornou-se praticamente imperceptível.

No último capítulo refletimos sobre o que a tradição e a autoridade significavam no mundo antigo e como esses dois princípios, fundamentais para a relação entre velhos e novos, desapareceram no contexto pós-revolucionário. A crítica à tradição e a ausência da autoridade são características marcantes das principais correntes da pedagogia moderna e, por se constituírem em um mundo onde o futuro e o progresso tornaram-se suas referências, colaboraram para aprofundar a crise na educação. Por ter se originado fora do contexto específico da relação entre velhos e novos, do campo propriamente educativo, trata-se de uma crise de difícil resolução. A lacuna que se abriu entre o passado e o futuro nos deixa numa situação na qual não podemos, simplesmente, recorrer às antigas respostas para resolver os nossos problemas. A falta de responsabilidade com o mundo, que apareceu no momento em que os homens deixaram de reconhecê-lo como seu, acentuou ainda mais crise geral que, na educação, repercute diretamente na responsabilidade dos adultos pelos recém-chegados ao mundo pelo nascimento.

CAPÍTULO I

1. Sobre a Modernidade e a Crise na Educação

Esta Fábula milorde concebeu-a com o propósito de apresentar um modelo ou a descrição de um colégio instituído para a interpretação da natureza e produção de grandes e maravilhosas obras para o benefício do homem, sob o nome de Casa de Salomão ou Colégio dos Trabalhos dos Seis dias⁹.

W. Rawley

O homem será feito / em laboratório, / muito mais perfeito / do que no antigório. / Dispensa-se amor, / ternura ou desejo. / Seja como for / (até num bocejo) / salta da retorta / um senhor garoto. / Vai abrindo a porta com riso maroto: / “nove meses, eu? / Nem nove minutos.” / Quem já conheceu melhores produtos? / A dor não preside / sua gestação. / Seu nascer elide / o sonho e a aflição. / Nascerá bonito? / Corpo bem talhado? / Claro: não é mito, / é planejado.

Carlos Drummond de Andrade,
O Novo Homem.

A utopia, o desejo de se viver em um mundo sob o signo da perfeição, é tão antiga quanto a tradição do pensamento político. A sociedade ideal de Platão, possivelmente, é o mais distante testemunho histórico dessa tendência de projetar modelos alternativos para a convivência humana. Inerente ao desejo de “um mundo melhor” encontramos a crítica à realidade, tal como ela se apresenta aos olhos dos “utopistas”. Por trás do ideal de erigir uma sociedade diferente, estaria uma profunda descrença nas instituições sociais do tempo em que essas ideias nascem. Arendt ressalta que “nossa tradição de pensamento político começou quando a morte de Sócrates levou Platão a desesperar da vida na polis e, ao mesmo tempo, a duvidar de algumas bases dos ensinamentos de Sócrates” (2008a, p. 47). Assim, a filosofia de Platão representa um rompimento com a visão de mundo que imperava na

⁹ Prefácio à *Nova Atlântida*, escrito por Willian Rawley, secretário particular de Francis Bacon e editor de suas obras póstumas.

Atenas de seu tempo, iniciando uma nova tradição marcada pela invenção da metafísica. Quando essa tradição, que respaldou as ações entre os homens até o início da modernidade, começou a ruir, a crise tornou-se inevitável e foram necessárias novas respostas para as infindáveis inquietações que surgiam. Foi nesse contexto que a ciência tornou-se gradativamente a instituição à qual os homens passaram a recorrer, com a esperança de reencontrar a segurança perdida com as convicções da antiga metafísica. Porém, na medida em que avançava, a ciência trazia novas e cada vez mais profundas perplexidades ao espírito humano.

Como viver em um mundo que deixou de fazer sentido? Qual a solução para tantos dilemas que, inevitavelmente, foram surgindo? Como as respostas não poderiam ser facilmente encontradas, a solução foi jogar a responsabilidade para o futuro. Em torno do desenvolvimento da ciência moderna surgiu o ideal de progresso, uma nova espécie de “terra prometida”. Em torno do ideal de uma humanidade científica, baseada na crença da capacidade racional do homem para alcançar o conhecimento verdadeiro, foi erigido o projeto da modernidade que, em seu curso rumo ao futuro, excluía todas as qualidades do passado. A visão otimista da ciência dos séculos XVII e XVIII encontrou o seu primeiro grande crítico em Nietzsche, no século XIX, que descreveu o ideal de progresso com uma lucidez implacável: “Todo futuro melhor que se deseja para a humanidade é, necessariamente, também um futuro pior em vários aspectos: pois é simples exaltação acreditar que um novo e superior estágio da humanidade reuniria todos os méritos dos estágios anteriores (...). Cada estação do ano tem os seus méritos e atrativos, e exclui aqueles das outras” (2004, p. 166). Do mesmo modo que a utopia platônica excluiu os méritos da experiência grega na polis, a utopia moderna excluiu praticamente todos os méritos da vasta tradição do mundo antigo, entre eles, o sentido comum que os homens compartilhavam sobre o mundo. Usando uma metáfora utilizada por Arendt em outro contexto, “jogou-se a criança fora junto com a água do banho”. Doravante, a ciência passou a orientar a vida na Terra, exilando o senso comum do campo das relações humanas.

Este capítulo está organizado em três partes na perspectiva de demonstrar, a partir da interpretação de Hannah Arendt, como processo desencadeado com a Revolução Científica contribuiu para a perda do senso comum que orientava a vida na Terra até o início da modernidade, colaborando para a configuração da atual crise na educação. A primeira parte trata especificamente da

Revolução Científica, articulando alguns processos engendrados por ela com o fenômeno do desencantamento do mundo, a perda do senso comum e a alienação moderna. Na segunda parte tratamos das mudanças na maneira de se conceber a política e a educação a partir do ideal de progresso da humanidade, das inovações trazidas pela ciência na área da educação e das implicações do surgimento das sociedades de massa. Na última parte, procuramos discutir a tendência, mais comum a partir da modernidade, de usar a educação como um instrumento da política.

1.1. A Revolução Científica e a perda do senso comum

Para Arendt, “o que distingue a era moderna é a alienação em relação ao mundo, e não, como pensava Marx, a alienação” do homem “em relação a si mesmo [*self-alienation*]” (2010a, p. 316). Apesar do aumento imensurável de seu conhecimento sobre a realidade – com o desenvolvimento científico e tecnológico e em função da criação de uma nova mentalidade que rompeu com praticamente todos os padrões da antiguidade que orientavam a vida na Terra –, na modernidade, a humanidade foi se tornando cada vez mais alheia ao mundo como seu *habitat*. O fenômeno do estranhamento do homem em relação ao mundo é explicado a partir de três eventos que, “no limiar da era moderna”, contribuíram de maneira decisiva para o desencadeamento do processo da alienação moderna:

a descoberta da América e a subsequente exploração de toda a Terra; a Reforma, que, expropriando as propriedades eclesiásticas e monásticas, desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social; e a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência que considera a natureza da Terra do ponto de vista do universo (Ibid., p. 309).

Cada um desses eventos, ao seu modo, desencadeou novos processos que permanecem ativos ainda hoje. Destes, Arendt confere um destaque maior à

invenção e utilização do telescópio e às descobertas realizadas por Galileu¹⁰. “Comparados à alienação da Terra, subjacente a todo o desenvolvimento da ciência natural na era moderna, a retirada da proximidade terrestre, contida na descoberta do globo como um todo, e a alienação do mundo, resultante do duplo processo de expropriação e acúmulo de riqueza, têm importância secundária” (Ibid., p. 329). Concordando com a analogia estabelecida por Whitehead¹¹ entre a importância das descobertas de Galileu para a Modernidade e o que o nascimento de Cristo representa para a Antiguidade, Arendt acrescenta:

Assim como o nascimento em uma manjedoura – que significou não o fim da Antiguidade, mas o começo de algo tão inesperado e imprevisivelmente novo que nem a esperança nem o medo poderia tê-lo antecipado –, essa primeira hesitante mirada na direção do universo através de um instrumento, ao mesmo tempo ajustado aos sentidos humanos e destinado a revelar aquilo que definitiva e eternamente tinha de ficar fora do alcance deles, montou o palco para um mundo inteiramente novo e determinou o curso de outros eventos que, com muito maior alarde, iriam dar início à era moderna (Ibid., p. 321).

Embora as pesquisas de Galileu também possam ser concebidas como mera confirmação daquilo que alguns filósofos e astrônomos – Nicolau de Cusa, Giordano Bruno, Copérnico e Képler – já haviam antecipado teoricamente, a ideia de que a Terra não era o centro de um universo finito¹², tais teorias só se transformaram efetivamente em fato demonstrável a partir das constatações empíricas possibilitadas pelo uso do telescópio, que proporcionaram ao homem a ampliação do sentido da visão, lançando o olhar humano para uma distância nunca antes alcançada, fora do nosso planeta. “Por ‘confirmar’ seus predecessores, Galileu estabeleceu um fato demonstrável onde antes havia especulações inspiradas”. O homem já não poderia mais ser considerado o centro do universo e, com isso, sua

¹⁰ Um *evento* constituiria um fato que não pode ser explicado “por cadeia alguma de causalidade” (ARENDDT, 2010a, p. 309). Emilio E. Dellasoppa (1990, p. 181) esclarece que, para Arendt, “a aplicação que Galileu fez do telescópio para a observação astronômica caracteriza um evento, isto é, um fato de transcendental importância no âmbito da história humana, que não pode ser explicado por nenhuma cadeia causal. Em oposição a evento, a autora, seguindo Alexandre Koyré, coloca os resultados especulativos dos filósofos e os imaginativos dos astrônomos como capazes de alcançar concepções semelhantes sem chegar jamais, por sua própria natureza, a constituir um evento”.

¹¹ A. N. Whitehead, *Science and the modern world*, Ed. Pelican, 1926, p. 12. (Nota da Autora).

¹² Arendt destaca: “Os filósofos, e não Galileu, foram os primeiros a abolir a dicotomia entre uma Terra e um céu sobre ela, promovendo-a, como eles pensavam, ‘à categoria das estrelas nobres’ e encontrando um lar para ela e um universo eterno e infinito” (2010a, p. 322).

visão de mundo pôde se deslocar definitivamente para um ponto fora da Terra, percebendo, através do uso da razão, a morada humana de uma perspectiva completamente diversa daquelas consagradas pela tradição, seja a do homem como centro, seja a de um Deus criador que se pressupunha habitar um céu até então inacessível e misterioso. O problema é que a cada novo avanço científico esse ponto foi se deslocando de tal maneira que não poderia oferecer o tipo de segurança encontrado no período anterior, quando as explicações metafísicas, embora destituídas de um embasamento objetivo, empírico, representavam respostas “seguras” para orientar a vida humana na Terra.

A metafísica constituía um elemento essencial para o senso comum, na definição de Arendt, “um sexto sentido misterioso, porque não pode ser localizado como órgão corporal” que serve para “adequar as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados” (2010b, p. 67). As descobertas de Galileu, que já não poderiam ser vistas apenas como especulações vazias, causaram uma reviravolta na percepção que se tinha do mundo.

A imediata reação filosófica a essa realidade não foi a exultação, e sim a dúvida cartesiana na qual foi fundada a filosofia moderna – essa “escola de suspeita”, como Nietzsche a chamou certa vez – e que terminou na convicção de que, “de agora em diante, a morada da alma só pode ser construída de modo seguro sobre a sólida fundação do mais inflexível desespero”¹³ (2010a, p. 325).

As respostas da antiga metafísica, ainda que controversas e objetivamente infundadas, de qualquer modo, constituíam respostas para algumas das questões fundamentais que costumavam paralisar os pensadores desde a Grécia Antiga e se prestavam ao papel de guia das ações dos homens em geral. Na medida em que foram confrontadas com as constatações empíricas de uma ciência que se desenvolvia com uma voracidade sem limites, pretendendo abarcar todos os campos do saber, as antigas crenças foram derrubadas, passando gradativamente a ser substituídas pelas “verdades científicas” que começaram a orientar a vida humana na Terra. O problema com essas “verdades” é que já não tinham a mesma estabilidade das “verdades eternas” do passado e, com a velocidade das novas descobertas, o conhecimento do mundo foi sendo alterado de tal forma que a

¹³ Burt, *Metaphysical foundations of modern science*, p. 58. (Nota da Autora).

percepção e a capacidade de compreensão humana não conseguiram acompanhá-las.

O advento das ciências naturais é creditado a um aumento demonstrável e cada vez mais célere do poder e do conhecimento humanos. Pouco antes da era moderna, a humanidade europeia sabia menos que Arquimedes no século III a.C., ao passo que os primeiros 50 anos de nosso século testemunharam mais descobertas importantes que todos os séculos de história registrada juntos. No entanto, com igual razão, o mesmo fenômeno foi responsabilizado pelo não menos demonstrável aumento do desespero humano, ou pelo niilismo especificamente moderno que se propagou para setores cada vez maiores da população, do qual o aspecto mais significativo talvez seja o de que já não poupa os próprios cientistas, cujo fundamentado otimismo, no século XIX, ainda foi capaz de enfrentar o igualmente justificável pessimismo de pensadores e poetas (Ibid., p. 325).

Ao mesmo tempo em que os novos conhecimentos, oriundos do desenvolvimento científico, foram se estabelecendo como os novos fundamentos da realidade, todos os conhecimentos antigos, fruto de uma tradição de pensamento que se iniciara na Antiguidade, passaram a ser rejeitados e rechaçados pelos adeptos da mentalidade científica vigente. Na medida em que perdiam seu valor, foram deixados de lado pelas novas gerações. Arendt se refere a esse acontecimento como à separação do presente com o passado, utilizando o aforismo de René Char: “nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (Arendt, 2003, p. 28). Com esta metáfora, a autora ilustra o fato de que houve uma quebra do fio da tradição, que separou o presente do passado, de um modo que não somos capazes de nos situar em nosso próprio tempo, em sua relação com a história passada. E a velocidade das mudanças na percepção da realidade, impulsionadas pelo célere desenvolvimento científico e tecnológico¹⁴, torna a nossa situação cada

¹⁴ Celso Lafer, na apresentação da Edição Brasileira de *Entre o Passado e o Futuro*, sintetiza como o “progresso científico” determinou, a partir de uma linguagem própria, a perda geral do sentido da realidade: “O progresso da Ciência implicou numa linguagem científica cuja formalização crescente esvaziou de sentido a nossa percepção concreta e, ademais, não só converteu, através da mediação da técnica, o nosso meio ambiente em objetos criados pelo homem, como também conseguiu modificar, por meio da ação humana, o desencadeamento dos próprios processos da natureza, como evidencia a fissão do átomo. Destarte, diluiu-se a tradicional distinção entre natureza e cultura, e o homem, quando se confronta com a ‘realidade objetiva’, não encontra mais a natureza mas se desencontra consigo mesmo, isto é, com objetos que criou e processos que desencadeou, que funcionam, mas que não entende porque não é capaz de explicá-los em linguagem comum, *Between Past and Future*, Cap. II, pp. 60-63; Cap. VIII, pp. 265-280; *The Human Condition*, p. 4. (LAFER, 2003, p. 12).

vez mais desesperadora, pois não temos nem o tempo e, muito menos, a capacidade ou a energia para assimilar tudo o que se passa a nossa volta. Já não conseguimos nos sentir em casa em nosso próprio mundo, porque estamos perdendo, inclusive, a capacidade de reconhecê-lo como a nossa casa.

Arendt ressalta que as descobertas de Galileu representam apenas o primeiro passo de uma ciência capaz de colocar o homem em pontos cada vez mais distantes do Planeta Terra, seja “objetivamente”, em direção ao exterior, seja, a partir da Filosofia de Descartes, “subjetivamente”, para dentro de si mesmo. Assim, a modernidade pode ser descrita como o período em que o homem começou a se divorciar de seu próprio *habitat* e de tudo o que outrora conferia sentido à sua existência. O prefácio de *A Condição Humana* descreve a euforia provocada com o anúncio do início da exploração do espaço como um exemplo literal do desejo humano de abandonar a Terra. Ela se revela como a manifestação de um sentimento de não pertença ao mundo, desencadeado, sobretudo, a partir da era moderna, quando o homem efetivamente abandonou o “mundo”, não necessariamente para algum lugar fora da Terra, mas recolhendo-se a sua própria interioridade. O desejo humano de abandonar a Terra é precedido pelo sentimento de estranhamento do homem em relação ao seu próprio *habitat*. Assim, a alienação moderna se estabelece na “dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para o si-mesmo [*self*]” (Ibid., p. 7). Quando as referências sobre a realidade mudaram de tal modo que o mundo humano perdeu o sentido que tivera na antiguidade, o homem passou a se sentir abandonado em seu próprio *habitat*. A maneira como o mundo moderno se configurou – com o estabelecimento de uma crença quase ilimitada no ideal de progresso; com a *reificação* que se estendeu do processo de dominação da natureza ao próprio homem; com o surgimento das sociedades de massa; com a preocupação com a simples subsistência e o consumismo elevado a modo de vida; com a perda da liberdade pela burocratização da vida política, ou no caso dos regimes totalitários do século XX, com o completo desaparecimento da política como uma atividade humana fundamental; entre outras questões –, contribuiu para o agravamento desse sentimento de desamparo.

A moderna ciência se caracteriza principalmente pelo desenvolvimento de pesquisas que permitiram o avanço nas técnicas. Outrora consideradas atividades menores, as técnicas tiveram a elevação de seu *status* a partir de sua transformação

em tecnologia¹⁵ e de toda a racionalização da vida – inclusive a política – por ela engendrada¹⁶. O desenvolvimento das Ciências da Natureza, baseado na observação dos fenômenos objetivos, na descoberta do princípio da causalidade¹⁷, ao mesmo tempo em que produziu uma crença quase ilimitada na capacidade humana de conhecer o mundo físico, reduziu a *vita activa*, as atividades humanas fundamentais, em seu conteúdo e significado. As ações dos homens, no *trabalho*, na *obra* e na *ação*¹⁸, passaram a ser analisadas e orientadas, também, pelo crivo da ciência: tanto o mundo natural como também a história humana começaram a ser percebidos como processos que podem e devem ser controlados pelas mãos humanas. A ciência, vertida em tecnologia, foi a principal ferramenta que tornou possível a realização da ambição do homem, idealizada como progresso da humanidade, de controlar o mundo natural e o mundo humano.

Esse controle, que teve início primeiro com os processos naturais para depois se estender para os processos sociais e históricos, só se tornou possível na

¹⁵ “O acréscimo do sufixo *logia* dá um sentido consciente, discursivo e sistemático a um saber-fazer que, embora já fosse conhecimento, não era necessariamente algo articulado, podendo perfeitamente ser um conhecimento tácito, uma habilidade não expressa em palavras” (OLIVEIRA, 2002, p. 48). O desenvolvimento científico permitiu esta elevação da técnica, como tecnologia, na sociedade moderna.

¹⁶ Arendt explica essa mudança de mentalidade com a ascensão do *homo faber* a partir do início da modernidade, quando a política passou a ser executada também nos moldes da fabricação. Aguiar destaca que “a política nasceu na Grécia e se estruturou originariamente como um campo específico e diferente daquele pertencente à esfera da técnica. A técnica era entendida como ligada ao âmbito da relação homem-natureza (*poiésis*) e não aos contatos entre humanos, campo próprio à ação (*práxis*). Na atual constituição da sociedade, a tecnologia ampliou enormemente o seu raio de atuação (Day; Beiner; Masciulli, 1988). Todas as dimensões da vida, hoje, estão enredadas na mediação tecnológica” (2009, p. 91).

¹⁷ O princípio da causalidade não foi uma descoberta moderna, mas teve seu significado alterado a partir de então. Aristóteles já dizia sobre a necessidade de “adquirir a ciência das causas primeiras” (*Metafísica A*, 3, 983 a 25), que “seus comentadores distinguiram como final, eficiente, formal e material. Delas, a mais importante era a final. Um ser caracteriza-se pelo fim (*télos*) que é o seu. Assim, um ovo distingue-se pelo seu fim, conforme vá resultar em galo, galinha, avestruz. Importa pouco o que efetue essa passagem da potência ao ato, isto é, do ovo que potencialmente é ave à ave, que é o seu fim ou *télos*. A passagem poderia ser efetuada com a ave-mãe chocando ou mediante qualquer outra fonte de calor, mas o essencial é o fim e não o meio. Ora, o que a Modernidade introduz é exatamente o ponto de vista contrário. Causas produzem efeitos. A ênfase não estará mais no fim, na meta, e sim na relação entre causa e efeito. A melhor prova disso é que, quando falamos em causa, sem adjetivos, entendemos a antiga causa eficiente, aquela que gera efeitos. Isso permite, em primeiro lugar, descobrir as causas do mundo que temos diante de nós. A palavra objeto significa isso: que as coisas sejam colocadas (*seto*) à nossa frente (*ob*). Passamos a vê-las, a olhá-las, a tratá-las como decifráveis. E isso permite, em segundo lugar, uma vez desvendado o mecanismo de causa e efeito, que também causemos os efeitos que desejarmos. É essa a articulação entre ciência e tecnologia, hoje mais forte do que nunca, e que começa com a modernidade. A objetividade no conhecimento é a condição para a eficácia na ação, mas ação num sentido muito específico, que é o de produção ou fabricação” (RIBEIRO, 2003, p. 16).

¹⁸ “Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. São fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDRT, 2010a, p. 8).

medida em que o homem começou a afastar-se do mundo para poder se colocar na posição de sujeito do conhecimento. Arendt destaca que

é próprio da natureza da capacidade humana de perquirição só poder funcionar quando o homem se desvencilha de qualquer envolvimento e preocupação com o que está perto de si, e se retira a uma distância de tudo o que o rodeia. Quanto maior a distância entre o homem e o seu ambiente, o mundo ou a Terra, mais ele poderá perquirir e medir, e menos espaço mundano e terrestre lhe restará (2010a, p. 313).

Nesse processo, que permitiu a descoberta das verdades objetivas do mundo natural, o homem passou a questionar a validade dos conhecimentos oriundos da tradição. Os primeiros conhecimentos que desmoronaram, caíram sob as lentes de Galileu: ao apontar sua luneta para observar o universo, forneceu também as primeiras provas objetivas, de que os antigos conhecimentos eram incapazes de explicar o funcionamento do mundo físico, uma suspeita que já fora levantada teoricamente pelos filósofos da renascença. A consequência foi um efeito dominó no qual todas as “antigas verdades”, que davam algum sentido à existência humana, também desmoronaram diante da facticidade das descobertas da nova ciência, a única instituição, a partir de então, considerada capaz de orientar a humanidade em direção ao seu “novo paraíso”, cuja possibilidade de existência não mais residia na vontade divina, mas na própria determinação humana congregada ao ideal de *progresso*¹⁹.

Mas o que está por trás do ideal de progresso científico não é, necessariamente, a possibilidade do conhecimento ilimitado do mundo ou da natureza, como um livro que se abre diante de um leitor atento, capaz de absorver

¹⁹ A destruição dos valores metafísicos trouxe a necessidade de se encontrar um novo princípio a orientar as ações humanas. “A noção de que haja algo como o progresso da humanidade como um todo era desconhecida antes do século XVII; tornou-se uma noção bastante comum entre os *hommes de lettres* do século XVIII e então veio a ser um dogma quase universalmente aceito no século XIX” (ARENDDT, 2009b, p. 41). Segundo Correia, “a insistência no futuro (e no progresso), a absolutização da razão e a sobrevalorização da história teriam constituído então o primeiro intento de suplantar o abismo que se abria nos primórdios da modernidade, com a razão cindida em seus momentos e a metafísica abalada em seus fundamentos tradicionais” (2001, p. 193). Para Oliveira, as utopias modernas, a despeito daquelas escritas na Antiguidade e na Idade Média “como modelos eternos para o comportamento humano (...), projetam a sociedade ideal como um estágio do progresso” no futuro. O autor aponta ainda que o principal interesse de seus criadores estava voltado, sobretudo, para os desenvolvimentos técnico e científico, ficando à margem as questões políticas, morais e religiosas. Autores como Campanella (*Cidade do Sol*, 1623), Bacon (*A Nova Atlântida*, 1627), Comenius (*Panorthosia*, 1657) e Glanvill (*Complemento à Nova Atlântida*, 1675), foram os verdadeiros “pregadores” do ideal de progresso.

tudo o que se apresenta nas linhas do texto dado. Essa era, de um modo geral, a essência da tradição iniciada por Platão, na qual se acreditava que a verdade luminosa se revela aos homens capazes de contemplá-la, seja pela filosofia, seja pela fé, ou ainda, pela observação passiva da natureza, como os pensadores renascentistas ainda acreditavam. No contexto moderno, a natureza aparece como um objeto a ser dominado pelo homem.

As palavras de Francis Bacon, “pai da filosofia experimental”²⁰, anunciam o espírito científico que passou a vigorar a partir da modernidade: “engendrar e introduzir nova natureza ou novas naturezas em um corpo dado, tal é a obra e o fito do poder humano”²¹. Mas para que fosse possível “engendrar” novas naturezas à natureza, uma ciência cujo caráter se limitasse a investigar especulativamente não seria suficiente. Para a realização desse projeto foi necessário romper com a mentalidade intelectual que conferia pouco ou nenhum valor para as atividades de caráter prático, que tradicionalmente estavam relacionadas ao campo da produção econômica. Para que fosse possível não apenas conhecer, mas dominar a natureza, o cientista moderno precisou romper com a tradição que, desde a Grécia Antiga, considerara todas as atividades humanas inferiores à contemplação filosófica. Pelo fato de que também era um teórico, Bacon não pretendia abolir a teoria, mas pretendia articulá-la de um modo absolutamente inovador com o campo da prática²². Segundo Ribeiro:

Talvez o traço mais decisivo das ciências da natureza tenha sido tratar como objeto a natureza, o mundo em geral e também o homem, procurando-se entender o que os determina. Um lema constantemente retomado, desde o século XVII, foi tornar o homem senhor do mundo. A ciência assim engendraria uma tecnologia. À diferença das técnicas dos séculos anteriores, que eram de lavra empírica, sem conexão com o que à época se chamava ciência, desde os inícios da Modernidade a ciência e a técnica se articulam. Lembremos que na Idade Média a ciência ainda é largamente

²⁰ Segundo Voltaire em suas *Cartas Filosóficas*, XII Carta (2001, p. 85).

²¹ *Novum Organum*, Aforismos Sobre a Interpretação da Natureza e o Reino do Homem, Livro II, I Aforismo (BACON, 1999, p. 101).

²² “O interesse dos gregos pela teorização, que diferenciava seu conhecimento dos de outros povos e que geralmente é visto como elemento fundador da cultura ocidental, é visto por Bacon como um equivocado excesso, que desvirtuara toda a filosofia. Isso não quer dizer que o conhecimento operatório, que ele proporá em substituição, deva abrir mão de qualquer teorização. Bacon defende (...) uma verdadeira união da teoria com a prática e, portanto, criticará também o desinteresse dos técnicos pelas teorias e métodos que potencializassem o conhecimento-domínio da natureza e o avanço das invenções. Mas a seu ver a ‘inclinação grega’ fora excessiva, levando a um descaminho que praticamente esterilizou toda a tradição filosófica” (OLIVEIRA, 2002, p. 65).

contemplativa. Não há diálogo entre o cientista e o prático. Christopher Hill tem páginas notáveis a esse respeito, em seu livro *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*²³, especialmente quando enfatiza os contatos que Francis Bacon, por exemplo, manteve com os “mecânicos”, como então se dizia, que eram os artesãos de ponta, os navegadores – em suma, gente de classe mais baixa que a sua, mais voltada ao trabalho quase manual, mas que justamente por isso sabia como lidar com a matéria e conhecia técnicas efetivas, mais que especulações vazias. A ciência moderna nasce, assim, do esgotamento da especulação – e da contemplação –, que os medievais haviam herdado dos antigos. Uma nova ideia de prática – próxima do que Hannah Arendt chamará de fabricação, isto é, de ação sobre as coisas – substituiu a primazia da teoria, do olhar descomprometido com os afazeres do mundo e empenhado em, só, conhecer. Conhecer, desde agora, estará ligado a atuar sobre as coisas vistas (2003, p. 15).

A vigência desse novo espírito não seria possível sem uma abrupta e radical mudança da mentalidade filosófica da época. Neste sentido, Arendt destaca a grande relevância da filosofia de Descartes, que teria nascido da “suspeita”, que começava a ganhar força, de que Deus não fosse o ser cuja essência seria a bondade. As diversas perplexidades surgidas em meio às especulações dos filósofos e astrônomos da Renascença e das descobertas científicas de Galileu, que abalaram as antigas convicções que se fundamentavam na metafísica tradicional, levaram Descartes, e também Leibniz, não necessariamente a buscar a prova racional da existência de Deus, mas da sua bondade, “o primeiro, demonstrando que nenhum espírito mau governa o mundo e zomba do homem, e o segundo, que este mundo, nele incluído o homem, é o melhor dos mundos possíveis”. Não se questionava a existência de Deus, que era tida como certa pelos dois autores, mas o problema da “revelação, tal como dada na tradição bíblica e suas intenções em relação ao homem e o mundo”. As perplexidades surgiam inevitavelmente das diversas contradições que se revelavam entre a tradição e as novas descobertas científicas. Segundo Arendt, “quanto mais o homem aprendia acerca do universo, menos podia compreender as intenções e propósitos para os quais ele deve ter sido criado” (2010a, p. 351). A saída de Descartes para o problema, com o artifício do *Dieu trompeur*, conduzindo à conclusão de que mesmo um Deus enganador não seria capaz de negar a realidade da existência de um ser que pensa – a afirmação

²³ Christopher Hill, *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Ver também seu *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 (Nota do Autor).

da verdade incontestável inferida no limite da dúvida pelo pensamento puro, *cogito, ergo sum*, não foi suficiente para salvar a realidade sensível:

a noção de um *Dieu trompeur*, resultou da própria experiência do engano inerente à aceitação da nova visão do mundo, um engano cuja pungência repousa em sua irremediável repetição, pois nenhum conhecimento da realidade heliocêntrica do nosso sistema planetário pode alterar o fato de que vemos diariamente o Sol girar em torno da Terra, erguendo-se e pondo-se em seu lugar predeterminado. Só então, quando se percebeu que o homem, não fosse pelo acidente da invenção do telescópio, poderia ter sido enganado para sempre, os caminhos de Deus se tornaram inteiramente inescrutáveis; quanto mais o homem aprendia acerca do universo, menos podia compreender as intenções e propósitos para os quais ele deve ter sido criado. A bondade do Deus das teodiceias é, portanto, estritamente a qualidade de um *deus ex machina*; a bondade inexplicável é, em última análise, a última coisa que salva a realidade na filosofia de Descartes (a coexistência da mente e da extensão, da *res cogitans* e da *res extensa*), da mesma forma que salva a harmonia preestabelecida, em Leibniz, entre o homem e o mundo²⁴ (Ibid., p. 351).

O recurso de Descartes a um artifício, como garantia para a certeza do conhecimento baseado no sujeito pensante, teve algumas consequências absolutamente inimagináveis pelo seu autor. Sua tentativa de provar racionalmente a existência de Deus e da alma²⁵, além de não lograr o êxito esperado, tornou a situação da já “moribunda” metafísica ainda mais agonizante. Ao abrir mão da fé como a fonte da confiança em Deus e como garantia da realidade, colaborou para aprofundar a crise desencadeada pelos eventos que deram início à modernidade. Quanto ao método para se chegar à verdade através da dúvida sistemática, ele estabelece, no máximo, um axioma para a verdade e não um princípio universal. Nas palavras de Arendt, “da mera certeza lógica de que ao duvidar de algo eu permaneço consciente de um processo do duvidar em minha consciência, Descartes concluiu que esses processos que se passam na mente do homem são dotados de

²⁴ Essa qualidade de Deus como um *deus ex machina*, como a única solução possível para a dúvida universal, é especialmente evidente nas *Meditations* de Descartes. Diz ele na terceira meditação: a fim de eliminar a causa da vida, “e, assim, reconheço muito claramente que a certeza e a verdade de toda ciência dependem tão-só do conhecimento do verdadeiro Deus: de sorte que, antes que eu o conhecesse, não podia saber perfeitamente nenhuma outra coisa”. (Nota da autora, acrescida da tradução brasileira dos trechos referidos das *Meditações* por J. Guinsgurg e Bento Prado Júnior, DESCARTES, 1983, p. 100 e 128).

²⁵ Seu objetivo “declarado”, conforme é possível verificar na carta dirigida à Igreja onde pede autorização para a publicação das *Meditações* (DESCARTES, 1983, p. 75).

consciência própria e que podem ser objeto da investigação e da introspecção” (Ibid., p. 349). A única “evidência clara e distinta”²⁶ desse processo é a própria introspecção, ou seja, o elemento que, segundo Arendt, caracteriza a alienação moderna: a fuga “do mundo para o si mesmo [*self*]”²⁷.

A grande relevância da proposta cartesiana, nos primeiros estágios da modernidade, segundo nossa autora, foi o fato de que:

o método cartesiano para assegurar a certeza contra a dúvida universal correspondia mais precisamente à conclusão mais óbvia a ser tirada da nova ciência física: embora não se possa conhecer a verdade como algo dado e desvelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz. Essa veio a ser realmente a atitude mais geral e mais geralmente aceita na era moderna; e foi essa convicção, mais que a dúvida que lhe deu origem, que impulsionou geração após geração, durante mais de três séculos, em um ritmo cada vez mais acelerado de descoberta e desenvolvimento (Ibid., p. 352).

A consequência imediata da proposta de uma razão baseada em si mesma e que se bastaria a si – “a razão cartesiana baseia-se inteiramente ‘no pressuposto implícito de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma

²⁶ A evidência, portanto, a “verdade”, no sistema cartesiano se baseia nos critérios da clareza e da distinção. Segundo Landin Filho: “É considerado evidente um conhecimento (expresso em um juízo) indubitável. Um juízo é indubitável se as ideias que são os seus elementos constitutivos são claras e distintas. Uma ideia pode ser clara e distinta enquanto é forma do pensamento (enquanto torna o sujeito consciente de seus atos de consciência ou dos ‘estados subjetivos’) e enquanto é uma representação (enquanto apresenta à consciência um conteúdo determinado, isto é, um objeto). Uma ideia pode tornar claro para um sujeito o seu ato de consciência (o seu modo de pensar ou seu ‘estado subjetivo’) sem que represente clara e distintamente o objeto do qual é uma ideia. No entanto, do ponto de vista do conhecimento dos objetos (res), é a ideia considerada como representação que deve ser clara e distinta. Clara é uma ideia que torna patente a presença do objeto, do qual a ideia, à consciência atenta de um sujeito. Distinta é a ideia completamente clara, isto é, é a ideia que apresenta o seu objeto de uma maneira suficientemente clara e precisa para que ele possa ser distinguido de qualquer outro objeto” (1992, p. 102)

²⁷ Em *A Vida do Espírito*, Arendt é ainda mais contundente na sua leitura crítica do *cogito cartesiano*: “O que Merleau-Ponty tinha a dizer contra René Descartes, disse-o de modo correto: ‘Reduzir a percepção ao pensamento de perceber (...) é fazer um seguro contra a dúvida, cujos prêmios são mais onerosos do que a perda pela qual eles devem nos indenizar; pois é (...) passar a um tipo de certeza que nunca nos trará de volta o ‘há’ do mundo’ (*The Visible and the Invisible*, pp. 36- 37). Além do mais, é precisamente a atividade do pensamento – as experiências do ego pensante – que gera dúvida sobre a realidade do mundo e de mim mesmo. O pensamento pode apoderar-se de tudo que é real – evento, objeto, seus próprios pensamentos; a realidade disso tudo é a única propriedade que permanece persistentemente além de seu alcance. O *cogito ergo sum* é uma falácia não apenas no sentido observado por Nietzsche, de que do *cogito* só se pode inferir a existência de *cogitationes*; o *cogito* está sujeito a mesma dúvida que o *sum*. O eu-existo está pressuposto no eu-penso. O pensamento pode agarrar-se a essa pressuposição, mas não pode demonstrar se ela é falsa ou verdadeira” (2010b, p. 66).

produziu e retém alguma forma dentro de si mesma”²⁸ (Ibid., p. 353) –, foi a perda do senso comum. “O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura de suas mentes, e isso eles não podem, a rigor ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio seja a mesma para todos²⁹. O fato de que, dado o problema de dois mais dois, todos chegaremos à mesma resposta, quatro, passa a ser de agora em diante o modelo máximo do raciocínio do senso comum” (Ibid.). A essa perda do senso comum, segue-se uma mudança radical na forma de se tratar a realidade que ultrapassou os limites das ciências da natureza, invadindo, também, o campo dos assuntos humanos.

A razão, tanto em Descartes quanto em Hobbes, torna-se “cálculo de conseqüências”, a faculdade de deduzir e concluir, isto é, um processo que o homem pode, a qualquer momento, desencadear dentro de si mesmo. (...) Aqui, a velha definição do homem como *animal rationale* adquire uma terrível precisão: destituído do sentido mediante o qual os cinco sentidos animais do homem se ajustam a um mundo comum a todos os homens, os seres humanos não passam realmente de animais capazes de raciocinar, de “calcular as conseqüências”³⁰ (Ibid., p. 354).

²⁸ A. N. Whitehead, *The concept of nature* (Ed. Ann Arbor), p. 32 (Nota da Autora).

²⁹ Essa transformação do senso comum em um senso interior é característica de toda a era moderna; na língua alemã, a diferença entre *Gemeinsinn*, palavra mais antiga, e a expressão mais recente *gesunder Menschenverstand*, que a substituiu, indica essa mudança (Nota da Autora).

³⁰ A tradução de *Common Sense* para *senso comum* traz algumas complicações para a compreensão do sentido que a autora confere à expressão, no conjunto de sua obra, para o contexto brasileiro. Na forma como geralmente senso comum aparece, nos mais diversos manuais, apresenta a ideia de um conhecimento ingênuo, desprovido de valor objetivo, contraposto e inferior ao conhecimento científico e, também, ao conhecimento filosófico. Sobre a oposição entre a ciência e o senso comum é interessante ressaltar a superioridade com a qual normalmente a primeira é destacada em relação à segunda. Nos manuais de filosofia esta oposição é, de maneira geral, colocada nos seguintes termos: “A ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é *conhecimento* que resulta de um trabalho racional” (CHAUÍ, 2003, p. 220). Esta visão da ciência, originária do Indutivismo Ingênuo, parte do princípio de que o “conhecimento científico é o conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar, etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente” (CHALMERS, 1999, p. 23). Tal concepção de ciência, como conhecimento confiável, só começou a ser colocada em questão, considerada ingênua, a partir da segunda metade do século XX com as elaborações de Bachelard, Kuhn, Popper, Feyerabend, Lakatos, entre outros. No entanto, é ainda bastante difundida a crença na infalibilidade da ciência, a ponto de ela estar presente dos comerciais de sabão em pó, que aparecem na TV, até a fundamentação do dogma religioso. A distinção entre senso comum, ciência e filosofia é encontrada com frequência, também, em determinados discursos pedagógicos, que partem do princípio de que o senso comum faz parte da ideologia, que, nas palavras de Marx, em sua *Ideologia Alemã*, é “a ideologia da classe dominante” (2002, p. 48) que precisa ser derrubada para que a revolução seja possível. Na educação, encontramos um bom exemplo dessa tendência que ganhou grande repercussão no cenário pedagógico nacional em Demerval Saviani (1996). Não é este o sentido de

As descobertas de Galileu, mais do que tirar os homens da Terra, literalmente “tiraram o chão”, a “terra firme” onde eles se sentiam seguros. É bastante significativo que Descartes tenha utilizado como metáfora, no início de suas Meditações, a imagem do edifício que vem abaixo com a ruína dos alicerces³¹. Acontece que o edifício já havia ruído através da “lente” do telescópio. Arendt destaca que “não foi a razão, mas um instrumento feito pela mão do homem, o telescópio, que realmente mudou a concepção física do mundo; o que levou ao novo conhecimento não foi a contemplação, nem a observação, nem a especulação, mas a ativa interferência do *homo faber*, da atividade de fazer e de fabricar [*making and fabricating*]” (Ibid., p. 342). A inevitável perplexidade diante daquilo que Galileu havia descoberto levou Descartes a uma desesperada busca por algum princípio que salvasse a realidade.

A perplexidade inerente à descoberta do ponto arquimediano era e ainda é o fato de que o ponto fora da Terra foi descoberto por uma criatura presa à Terra que descobriu, no instante em que procurava aplicar sua visão universal do mundo a seu real ambiente, que ela própria vivia em um mundo não apenas diferente, mas às avessas. A solução cartesiana dessa perplexidade foi deslocar o ponto arquimediano para dentro do próprio homem,³² escolher como último

senso comum empregado por Hannah Arendt. Senso comum representa o mundo comum a todos, que determina a identidade da realidade objetiva do mundo como sendo algo comum a todas as pessoas, possibilitando a capacidade de julgar adequadamente aquilo que aparece em público, mesmo que as coisas sejam vistas de perspectivas diferentes. A seguinte passagem de *A Condição Humana* é bastante esclarecedora: “Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas em uma variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem identidade na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo aparecer real e fidedignamente” (2010a, p. 70). Em *A Vida do Espírito*, Arendt descreve senso comum como uma espécie de sexto sentido a orientar a compreensão comum que temos do mundo: “Por um lado, a realidade do que percebo é garantida por seu contexto mundano, que inclui outros seres que percebem como eu; por outro lado, ela é percebida pelo trabalho conjunto de meus cinco sentidos. O que, desde São Tomás de Aquino, chamamos de senso-comum, *sensus-communis*, é uma espécie de sexto sentido necessário para manter juntos meus cinco sentidos, para garantir que é o mesmo objeto que vejo, toco, provo, cheiro e ouço; é a ‘mesma faculdade [que] se estende a todos os objetos dos cinco sentidos. Esse mesmo sentido (...) adequa as sensações de meus cinco sentidos privados – tão privados que as sensações, em sua qualidade e intensidade meramente sensoriais, são incomunicáveis – a um mundo comum compartilhado pelos outros” (2002, p. 39).

³¹ “aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões. (...) E, para isso, não é necessário que eu examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas, visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas” (DESCARTES, 1983, p. 85).

³² Essa transferência do ponto de vista arquimediano para dentro do próprio homem foi uma operação que Descartes realizou conscientemente: “*Car à partir de ce doute universel, comme à partir d’un point fixe et immobile, je me suis proposé de faire dériver la connaissance de Dieu, de vous-mêmes et de toutes les choses qui existent dans le monde*” (*Recherche de la vérité*, p. 680). (Nota da Autora) A referência ao “ponto arquimediano aparece, também, no início da Segunda Meditação: “*Arquimedes, para tirar o globo terrestre de seu lugar e transportá-lo para outra parte, não pedia nada*

ponto de referência a configuração da própria mente humana, que se assegura da realidade e da certeza dentro de um arcabouço de fórmulas matemáticas produzidas por ela mesma. Aqui, a famosa *reductio scientiae ad mathematicam* permite substituir o que é dado através dos sentidos por um sistema de equações matemáticas nas quais todas as relações reais são dissolvidas em relações lógicas entre símbolos criados pelo homem. É essa substituição que permite à ciência moderna cumprir a sua “tarefa de produzir” [*producing*] os fenômenos e objetos que deseja observar³³ (Ibid., p. 354).

A introspecção cartesiana foi o primeiro passo da perda do senso comum que, nos séculos que se seguiram, alcançou novos patamares na medida em que a ciência seguia seu curso progressivo, acentuando mais a distância da linguagem científica, expressa matematicamente, em relação à linguagem comum falada entre os homens. “O problema tem a ver com o fato de que as ‘verdades’ da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas tecnologicamente, já não se prestam à expressão normal no discurso e no pensamento” (Ibid., p. 3). Essa impossibilidade de comunicação não diz respeito apenas ao “homem comum”, mas ao próprio cientista que se encontra absolutamente isolado em relação ao mundo. Não se trata apenas da linguagem, mas da própria necessidade de se comunicar com o leigo. Talvez, no início da revolução científica, isso não fosse motivo de grandes preocupações, mas não é o que ocorre no tempo presente, onde a ciência interfere cada vez mais nas condições da existência da vida na Terra. O fato é que, desde o início da Revolução Científica, o cientista se encontra em uma realidade alheia às preocupações do campo dos assuntos humanos, mergulhado em suas próprias ocupações e preocupações “particulares” do universo de sua pesquisa. Politicamente, este é um problema da maior importância:

O simples fato de os cientistas terem efetuado a fissão do átomo sem qualquer hesitação, assim que souberam como fazê-lo, embora percebessem muito bem as enormes potencialidades destrutivas de sua ação, demonstra que o cientista *qua* cientista não se incomoda sequer com a sobrevivência da raça humana sobre a terra ou, o que disto decorre, com a sobrevivência do próprio planeta” (ARENDDT, 2003a, p. 339).

mais exceto um ponto fixo e seguro. Assim, terei altas esperanças se for bastante feliz para encontrar somente uma coisa que seja certa e indubitável” (1983, p. 91).

³³ Frank, “*Philosophical uses of science*”, define a ciência por sua “tarefa de produzir os fenômenos observáveis desejados” (Nota da Autora).

Arendt inicia o ensaio *Sobre a Violência* discutindo sobre o descompasso entre o desenvolvimento da tecnologia para a guerra e os presumidos objetivos políticos. “O desenvolvimento técnico dos implementos da violência alcançou agora o ponto em que nenhum objetivo político poderia presumivelmente corresponder ao seu potencial de destruição ou justificar o seu uso efetivo no conflito armado” (2009b, p. 17). O que significa dizer que, se todas as armas criadas pela moderna tecnologia fossem utilizadas numa eventual guerra, não haveria vencedores.

Apesar de a destruição do planeta, até agora o único *habitat* humano possível, ser uma preocupação latente para todos os seres humanos impactados pelos eventos nucleares de Hiroshima e Nagasaki, ao final da Segunda Guerra Mundial, e com a corrida armamentista, durante o período da Guerra Fria³⁴, existem outras preocupações, talvez mais emergentes, que geralmente passam despercebidas. Todos estes problemas que nos afetam diretamente no tempo presente podem ser vistos como desdobramentos de eventos anteriores. Para Arendt, “talvez a mais grave consequência espiritual das descobertas da era moderna e, ao mesmo tempo, a única que não podia ser evitada, uma vez que seguiu muito de perto a descoberta do ponto arquimediano e o resultante advento da dúvida cartesiana, tenha sido a inversão [*reversa*] da ordem hierárquica entre a *vita contemplativa* e a *vita activa*” (2010a, p. 361). Uma diferença fundamental entre a ciência especulativa que precedeu a Bacon e Descartes e o que se seguiu depois é que a nova ciência não apenas não se contentou com a passividade característica do período anterior, como também aboliu todo pensamento que extrapolasse os interesses específicos da pesquisa.

Com o surgimento da Era Moderna, o pensamento tornou-se principalmente um servo da ciência, do conhecimento organizado; e ainda que tenha ganhado muito em atividade, segundo a convicção crucial da modernidade pela qual só posso conhecer o que eu mesmo produzo, foi a matemática, a ciência não empírica por excelência, em que o espírito parece lidar apenas consigo mesmo, que passou a ser a ciência das ciências, fornecendo a chave para as leis da natureza e do universo que se encontram ocultas pelas aparências (2010b, p. 21).

³⁴ Ver *Sobre a Violência*, ARENDT, 2009b.

O pensamento, em seu sentido platônico e aristotélico, que valorizara a vida dedicada à contemplação passiva como a mais elevada atividade humana, perdeu completamente o seu valor. Além disso, o próprio pensamento que não se convertesse em um meio para um fim definido, utilitário, deixou de fazer sentido. “As primeiras atividades da *vita activa* a serem promovidas à posição antes ocupada pela contemplação foram as atividades de fazer e fabricar [*making and fabricating*] – prerrogativas do *homo faber*” (2010a, p. 368). Até então, eram ocupações dos homens que tinham pouca ou nenhuma importância no mundo público. A mudança de perspectiva, a inversão das atividades, surgiu junto à moderna convicção, inerente ao método cartesiano, de que o homem só pode conhecer aquilo que ele mesmo faz³⁵. Segundo Arendt,

O emprego da experimentação para fins de conhecimento já era consequência da convicção de que o homem só pode conhecer o que ele mesmo produz, pois essa convicção significava que ele poderia aprender algo acerca das coisas que não fez, se representasse e imitasse os processos através dos quais essas coisas passaram a existir. A tão discutida mudança de ênfase na história da ciência, da velha questão sobre “o que” e “por que” algo é para a nova questão de “como” veio a existir, é decorrência direta dessa convicção, e a resposta é encontrada no experimento. Este repete os processos naturais, como se o próprio homem estivesse a ponto de produzir os objetos da natureza; e, embora nos primeiros estágios da era moderna nenhum cientista responsável teria imaginado em que medida o homem realmente é capaz de “produzir” a natureza, ainda assim todo cientista abordou a natureza, desde o início, do ponto de vista d’Aquele que a fez – e isso não por motivos práticos de aplicabilidade técnica, mas exclusivamente pelo motivo “teórico” de que a certeza não podia ser obtida de outra forma” (Ibid., p. 369)³⁶.

O que o homem passou a dominar não foi a natureza como tal, mas os processos desencadeados por ele mesmo, imprimindo objetivos no experimento de acordo com seus próprios interesses. Uma das características do *homo faber*, destacada por Arendt, diz respeito ao uso que se faz da natureza como um meio para um fim definido por ele próprio, introspectivo na solidão de seu fazer. A

³⁵ No final do Discurso do Método, depois de ter demonstrado o caminho para a “ciência verdadeira”, Descartes ressalta: “E penso poder afirmar, sem vaidade, que, se há alguém que seja capaz disso, hei de ser eu mais do que outro qualquer: não que não possam existir no mundo muitos espíritos incomparavelmente melhores que o meu; mas porque não se poderia conceber tão bem uma coisa, e torná-la sua, quando se aprende de outrem, como quando a gente mesmo a inventa” (1983, p. 67).

³⁶ Tradução modificada.

metafísica tradicional levava o homem a crer que a natureza, obra da criação divina, possuía um sentido impresso pelo próprio criador ou, na linguagem aristotélica, que cada Ser na natureza possui uma finalidade que lhe é própria e independente de qualquer circunstância exterior³⁷. A finalidade da natureza, a partir da elevação do *homo faber* e da atividade de fabricação, passou a ser definida pelo próprio fabricante; a natureza deixou de ter um *fim*, em si mesma, para se transformar em *meio* para os diversos fins instituídos pelo fabricante, um homem no singular. Utilizando-se das ferramentas, que ele mesmo cria, estabelece uma relação com a natureza na qual ela não passa de um objeto, matéria prima para ser transformada em outros objetos, conforme o interesse daquele que age sobre ela. Se no período anterior, os desígnios divinos sobre a natureza eram mistério indecifrável, servindo como fonte apenas de especulação filosófica ou da adoração religiosa, sua nova qualidade adquirida diante dos instrumentos do *homo faber*, uma espécie de *demiurgo* humano, banalizou-a por completo quando a transformou em simples *meio* para os *fins* da fabricação³⁸.

Os utensílios e ferramentas do *homo faber*, dos quais provem a experiência mais fundamental da instrumentalidade, determinam toda obra e toda fabricação [*work and fabrication*]. Aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios. O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material, tal como a madeira justifica matar a árvore e a mesa justifica matar a madeira. É em atenção ao produto final que as ferramentas são projetadas e os utensílios são inventados, e o mesmo produto final organiza o próprio processo da

³⁷ Na *Metafísica*, Livro I, 983a, 25-30, depois de descrever as três primeiras das “quatro causas” (material, formal, eficiente e final), Aristóteles destaca a importância da quarta causa, a mais importante: “(1) Num primeiro sentido, dizemos que causa é a substância ou essência. De fato, o porquê das coisas se reduz, em última análise, à forma e o primeiro porquê é, justamente uma causa e um princípio; (2) num segundo sentido, dizemos que causa é a matéria e o substrato; (3) num terceiro sentido, dizemos que causa é o movimento; (4) num quarto sentido, dizemos que causa é o oposto do último sentido, ou seja, é o fim e o bem: de fato, este é o fim da geração de todo movimento”.

³⁸ Para Heidegger, em *A questão da técnica*, “quando todo real se apresenta à luz do nexo de causa e efeito, até Deus pode perder, nesta representação, toda santidade e grandeza, o mistério de sua santidade e majestade. À luz da causalidade, Deus pode degradar-se a ser uma causa, a *causa efficiens*. Ele se torna, então, até na teologia, o Deus dos filósofos, daqueles que medem o descoberto e o coberto de acordo com a causalidade do fazer, sem pensar de onde provém a essência da causalidade” (2006, p. 29). Em outra passagem: “A usina hidroelétrica posta no Reno dis-põe o rio a fornecer pressão hidráulica, que dis-põe as turbinas a girar, cujo giro impulsiona um conjunto de máquinas, cujos mecanismos produzem corrente elétrica. As centrais de transmissão e sua rede se dis-põem a fornecer corrente. Nesta sucessão integrada de dis-posições de energia elétrica, o próprio Reno aparece como um dis-positivo. A usina hidroelétrica não está instalada no Reno, como a velha ponte de madeira que, durante séculos, ligava uma margem à outra. A situação se inverteu. Agora é o rio que está instalado na usina (p. 20).

obra, decide sobre os especialistas necessários, a quantidade de cooperação, o número de auxiliares etc. Durante o processo da obra, tudo é julgado em termos de adequação e serventia [*usefulness*] em relação ao fim desejado (Ibid., p. 191).

O *homo faber* já existia no contexto anterior à modernidade e podemos dizer que ele é tão antigo quanto a própria história humana – vale lembrar que tradicionalmente dividimos a História, no período caracterizado como Pré-História, a partir das características dos instrumentos utilizados pelo homem primitivo: Idade da Pedra Lascada, Idade da Pedra Polida e Idade dos Metais. O exemplo do mito de Prometeu, roubando o fogo dos deuses, é também interpretado como o início do domínio técnico do homem sobre a Terra³⁹. Contudo, a diferença com a técnica antiga, na modernidade, como tecnologia, remete à ideia de um fazer consciente, “discursivo e sistemático” (OLIVEIRA, 2002, p. 48). Mas esse saber-fazer consciente diz respeito apenas ao processo do fazer enquanto tal. No que tange à finalidade daquilo que se faz, do ponto de vista do cientista, o *homo faber* moderno, o que interessa antes de qualquer coisa é o próprio processo. Para Arendt existiria um preconceito na interpretação, bastante comum, sobre a relação entre o desenvolvimento da ciência moderna e um suposto “desejo pragmático de melhorar as condições da vida humana na Terra” (2010a, p. 361), pois o uso prático da tecnologia no campo da produção econômica e na melhoria das condições sociais, desde o início da modernidade, teria sido uma contingência e não uma necessidade que supostamente estaria relacionada com o “sublime” ideal de progresso da humanidade.

É um dado histórico o de que a moderna tecnologia tem suas origens não na evolução daquelas ferramentas que o homem sempre havia inventado para o duplo propósito de facilitar seu trabalho e de erigir o artifício humano, mas exclusivamente na busca completamente não prática de conhecimento inútil. Assim, o relógio, um dos primeiros

³⁹ A seguinte passagem de Vernant, sobre a disputa entre Prometeu e Zeus, remete a esta interpretação: “Para os gregos, o trigo é uma planta cozida pelo calor do sol, e também pelo trabalho dos homens. Contudo, esse fogo é de fato a marca da cultura humana. Esse fogo prometeico, roubado pela astúcia, é um fogo ‘técnico’, um processo intelectual que demarca a distância entre animais e homens, e consagra o caráter dos homens como criaturas civilizadas”. Apesar de louvar a astúcia de Prometeu, que possibilitou a sobrevivência do homem, Vernant conclui com o aspecto negativo do domínio técnico sobre a natureza: “Contudo, se esse fogo humano, ao contrário do divino, precisa se alimentar para viver, ele também se reveste do aspecto de um animal selvagem que, quando se enfurece, não pode mais parar. Tudo queima, tanto o alimento que lhe dão como as casas, as cidades, as florestas; é uma espécie de fera ardente, faminta e que nada satisfaz” (2003, p. 67).

instrumentos modernos, não foi inventado para os propósitos da vida prática, mas exclusivamente para o propósito altamente “teórico” de realizar certos experimentos com a natureza. É certo que essa invenção, logo que se tornou clara a sua utilidade prática, mudou todo o ritmo e a própria fisionomia da vida humana; mas isso, do ponto de vista dos seus inventores, foi mero acidente. Se tivéssemos de confiar somente nos chamados instintos práticos dos homens, jamais teria havido qualquer tecnologia digna de nota; e, embora as invenções técnicas hoje existentes tragam em si certo ímpeto que, provavelmente, gerará melhorias até certo ponto, é pouco provável que o nosso mundo condicionado à técnica pudesse sobreviver, e muito menos continuar a desenvolver-se, se conseguíssemos nos convencer de que o homem é, antes de tudo, um ser prático (Ibid., p. 361).

Se o ponto de vista do *homo faber*, restrito ao campo da pesquisa científica e da produção econômica, já representa um grande problema político – na medida em que os resultados de sua atividade alteram significativamente toda a esfera da vida onde os homens realizam a experiência fundamental da *mundanidade* –, o problema se tornou mais grave quando sua mentalidade penetrou na esfera política, cujo fundamento se estabelece na *pluralidade*⁴⁰. Se o que os homens passaram a ter em comum foi apenas a capacidade de raciocínio, cujo ponto comum reside na “certeza” de se chegar ao mesmo resultado em um determinado cálculo, a *pluralidade*, que determina a diferença entre as pessoas e estabelece o fundamento da liberdade política, passou a correr o risco de perder todo o seu sentido. Em sendo assim, “a ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou a essência de qualquer outra coisa” (Ibid., p. 9). Mas se a ação política for decidida a partir dos critérios do *homo faber*, isto é, se ela for reduzida à razão matemática, somos obrigados a concordar que não existe qualquer diferença na maneira como os homens pensam ou agem. Tanto a ação, como o pensamento individual não teriam relevância alguma no espaço público, pois o único caminho possível para a política estaria na sua redução à lógica da fabricação, ao “cálculo de consequências”⁴¹. Concordando ou não com ela,

⁴⁰ Sobre os conceitos *mundanidade* e *pluralidade*, ver a primeira seção de *A Condição Humana*, Arendt, 2010a, p. 8-13.

⁴¹ A seguinte passagem de Hobbes é bastante reveladora: “A partir do que podemos definir (isto é, determinar) que coisa é significada pela palavra razão, quando a contamos entre as faculdades do

infelizmente, essa foi uma tendência largamente desenvolvida a partir da modernidade.

1.2. A ascensão da sociedade: ciência, política e educação

As mesmas perplexidades decorrentes das descobertas do século XVII, que levaram à dúvida e à introspecção cartesiana, na interpretação de Hannah Arendt, contribuíram com o desenvolvimento das filosofias políticas da modernidade⁴², que demarcam o início da efetiva tendência de tratar a política como uma atividade da esfera da *fabricação*. Uma das principais consequências da racionalização empreendida pela teoria política, a partir dos tempos modernos, pode ser descrita como a tentativa de homogeneizar todas as ações humanas. Assim como a teoria de Descartes teve como primeira vítima o senso comum, o sexto sentido que orientava a percepção comum que se tinha do mundo, podemos afirmar com Arendt que o racionalismo político nascido com Hobbes atacou, em primeiro lugar, a *pluralidade*, que só subsiste quando permanece a diferença de pensamento entre os homens que agem, independente da possibilidade da universalidade do raciocínio matemático: “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (Ibid., p. 9). No entanto, quando o ponto de vista do *homo faber* se dirige à natureza humana, analogamente ao modo como se

espírito. Pois razão, neste sentido, nada mais é do que cálculo (isto é, adição e subtração) das consequências de nomes gerais estabelecidos para marcar e significar nossos pensamentos. Digo marcar quando calculamos para nós próprios, e significar quando demonstramos ou aprovamos nossos cálculos para os outros homens.” (HOBBS, 2004, p. 51-52). Renato Janine Ribeiro, referindo-se à interpretação de Arendt e sobre a ação como fabricação, aponta a relação dessa perspectiva política que se revelou a partir da modernidade com a Filosofia Política de Hobbes nos seguintes termos: “A ação que o mundo moderno celebra é mais que tudo a fabricação de coisas ou de objetos, não a relação entre seres humanos. Por isso é significativo que, quando Thomas Hobbes imagina um Estado construído pelos homens, ele o defina como um mecanismo, como um autômato, análogo aos da relojoaria: o mundo humano é fabricado, não é mais o da práxis recíproca” (RIBEIRO, 2003, p. 16). Sobre a relação entre Hobbes e Descartes: “Contemporâneo de Descartes, podemos encontrar na obra hobbesiana muitos pontos que o aproximam do pensador francês. Em face da constante anarquia de ideias, das diversas opiniões expressas pelos ‘sábios’ do período, ambos os autores abraçarão uma prática analítica sistemática, procurando, através de um método preciso, evitar as divergências e chegar ao consenso. A influência de Descartes é uma chave importante para se entender a filosofia de Hobbes, dado que o autor do *Leviatã* procura aplicar o método cartesiano às questões políticas” (GUIMARÃES, 1995, p. 114).

⁴² Esta tendência é mais antiga e, como trataremos adiante, remete à filosofia política de Platão.

dirige ao mundo natural de onde retira o material para a obra da fabricação, o homem também passa a ser tratado como um material destituído de qualquer singularidade que possa possuir em relação aos seus semelhantes, transformando-se, literalmente, em *objeto*. Segundo nossa autora,

Anteriores à moderna descoberta da história, mas intimamente conectadas com esta última em seus impulsos, foram as tentativas feitas no século XVII no sentido de formular novas filosofias políticas, ou melhor, de inventar meios e instrumentos com os quais “produzir um animal artificial o *Commonwealth* ou Estado”⁴³. Para Hobbes, como para Descartes, “o primeiro motor foi a dúvida”⁴⁴, e o método escolhido para estabelecer a “arte do homem”, que lhe permitiria produzir e governar seu próprio mundo como “Deus produziu e governa o mundo” pela arte da natureza, é também a introspecção, a arte de “ler em si próprio”, pois essa leitura lhe mostrará “a similitude entre os pensamentos e paixões de um homem e os pensamentos e paixões de outro”⁴⁵.

E sendo assim,

(...) o processo que, como vimos, invadira as ciências naturais por meio do experimento, por meio da tentativa de imitar, em condições artificiais, o processo de “produção” mediante o qual uma coisa natural veio a existir, serve também, ou serve melhor, como princípio para o agir [*doing*] no domínio dos assuntos humanos. Pois aqui os processos da vida interior, encontrados nas paixões mediante a introspecção, podem tornar-se critérios e regras para a criação da “vida automática” daquele “homem artificial” que é “o grande *Leviatã*” (Ibid., p. 374).

Arendt salienta que “agir nos moldes da atividade de produzir, ou raciocinar nos moldes do ‘cálculo de consequências’, significa ignorar o inesperado,

⁴³ Introdução de Hobbes a seu *Leviatã* (Nota da Autora).

⁴⁴ Conferir a excelente introdução de Michael Oakeshott ao *Leviatã* (Black-wuell’s Political Texts, p. xiv (Nota da Autora).

⁴⁵ Sobre o problema da intervenção estatal para a efetivação de uma comunidade com suas relações políticas reduzidas ao raciocínio matemático, em Hobbes, Silva (2009, p. 27) destaca: “Para que as leis naturais sejam cumpridas conforme dita a *recta ratio*, será necessário um aparato jurídico forte que possa manter os homens em paz, ou seja, somente com o pacto e a criação do Estado político é que a razão poderá calcular os meios mais eficazes para manter os homens em um convívio minimamente pacífico. A própria natureza não oferece os meios necessários para que a paz seja construída sem a necessidade de um artifício, isto é, sem que as bases para um acordo comum sejam postuladas externamente. (...) Hobbes deriva sua filosofia moral da consideração da filosofia natural, e o que resulta necessariamente dessa concepção é um esvaziamento do conteúdo moral tomado como atribuição de valores universais a fatos ou condutas. O que resulta dessa abordagem mecânica e matematizante da natureza são julgamentos valorativos individuais que são incapazes de fornecer padrão ou medida natural universal”.

o próprio evento, uma vez que seria não razoável ou irracional esperar o que não passa de ‘improbabilidade infinita’” (2010a, p. 375). E a improbabilidade infinita repousa no fato de o homem ser dotado da capacidade da ação, ou seja, da capacidade de desencadear processos que, embora não possa absolutamente controlá-los, tem o poder de iniciá-los. Apesar disso, “toda a terminologia da teoria política e do pensamento político atesta claramente o quanto foi persistente e bem-sucedida a transformação da ação em uma modalidade da fabricação, e torna quase impossível discutir esses assuntos sem que se empregue a categoria de meios e fins e se pense em termos de instrumentalidade” (ARENDT, 2010a, p. 285).

Apesar de o ponto de vista do *homo faber* ter saído vitorioso no início da modernidade e de ter contribuído significativamente, a partir de Hobbes, para o desenvolvimento de variadas teorias políticas inspiradas no modelo da ciência que pretendia controlar a natureza, tais teorias tornaram-se politicamente mais relevantes com o surgimento das sociedades de massa, um acontecimento desencadeado por um desses eventos imprevisíveis, que até pode ser explicado através da sabedoria da retrospectiva histórica, mas que, para os seus próprios agentes, tornou-se incontrolável e incontornável. O aparecimento desse modelo de sociedade está relacionado com as transformações decorrentes da Reforma, que expropriou uma significativa parcela da população europeia de seu lugar no mundo, tornando-se, segundo Arendt, um dos fatores mais importantes da moderna alienação. “A expropriação, o despojamento de certos grupos do seu lugar no mundo e sua nua exposição às exigências da vida, criou tanto o original acúmulo de riqueza como a possibilidade de transformar essa riqueza em capital mediante o trabalho” (Ibid., p. 317). Destituídos de um lugar próprio no mundo, a alternativa que restou às pessoas atingidas por esse processo foi a migração para as cidades onde poderiam buscar a sobrevivência através do trabalho de seu corpo.

Nesse cenário, uma verdadeira massa humana começa gradativamente a ganhar importância no domínio político: trata-se da ascensão do *animal laborans*⁴⁶

⁴⁶ Na Grécia antiga o *animal laborans* se caracterizava pela atividade do trabalho ligado às necessidades básicas da vida, à sobrevivência da espécie. Era principalmente o escravo que, relegado à sombra da vida doméstica, estava obrigado a trabalhar pela própria subsistência e, também, pela subsistência dos demais membros da família, de modo que o cidadão e o filósofo pudessem dispor do tempo necessário à atividade política e à contemplação, respectivamente. Arendt argumenta que “a instituição da escravidão na Antiguidade, embora não em épocas posteriores, não foi um artifício para obter mão-de-obra barata nem um instrumento de exploração para fins de lucro, mas sim a tentativa de excluir o trabalho das condições da vida do homem. Tudo o que os homens tinham em comum com as outras formas de vida animal não era considerado humano. (Essa era

que, saído das sombras em que se encontrava mergulhado desde os tempos antigos, emergiu na cena pública até o ponto em que, a partir das revoluções políticas do século XVIII, tornou-se o cidadão da sociedade moderna. Num contexto, porém, em que ser cidadão já não fazia a diferença que fizera no passado, no universo greco-romano:

um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a 'normalizar' os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (Ibid., p. 49).

Como trataremos adiante, é nesse contexto que a educação pública moderna nasceu e passou a cumprir um papel cada vez mais central para a formação da coesão social, na construção do pensamento homogêneo e na preparação para o exercício de uma função específica no quadro da sociedade. Um contexto no qual o cidadão, que na antiguidade primava pela distinção, passou a ser equacionado como simples membro da espécie humana, preparado para desempenhar alguma função econômica cuja única diferenciação passou a ser determinada pela remuneração financeira, pela capacidade de consumo e todos os homens passaram a ser substituíveis, da mesma forma "objetiva" com a qual se substitui uma peça de uma máquina do sistema produtivo. Na sociedade moderna,

o que importa é esse equacionamento com a posição social, e é irrelevante se se trata da efetiva posição na sociedade semifeudal do século XVIII, do título na sociedade de classes do século XIX, ou da mera função na atual sociedade de massas. O surgimento da sociedade de massas (...) indica (...) que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares antes deles; com o surgimento da sociedade de massas o domínio do social atingiu finalmente, após séculos de

também, por sinal, a razão da teoria grega, tão mal interpretada, da natureza inumana do escravo. Aristóteles, que sustentou tão explicitamente essa teoria e depois, no leito de morte, alforriou seus escravos, talvez não fosse tão inconsistente como tendem a pensar os modernos. Ele negava não a capacidade dos escravos para serem humanos, mas somente o emprego da palavra 'homens' para designar membros da espécie humana enquanto estivessem totalmente sujeitos à necessidade.) E a verdade é que o emprego da palavra 'animal' no conceito de *animal laborans*, ao contrário do uso muito discutível da mesma palavra na expressão *animal rationale* é, realmente inteiramente justificado. O *animal laborans* é, realmente, apenas uma das espécies animais que povoam a Terra - na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida (2010a, p. 104).

desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada sociedade (Ibid., p. 49).

Essa mudança na ordem do mundo, cujo evento que lhe deu início foi a expropriação das terras eclesiásticas e monásticas no século XVI, desembocou na atual sociedade de massas, na qual todas as pessoas, independente de sua condição econômica ou do pertencimento a alguma classe social específica, passaram a ser equalizadas enquanto trabalhadores e consumidores, o que, na verdade, segundo Arendt, a partir da interpretação do pensamento de Marx, quer dizer a mesma coisa:

“Diz-se frequentemente que vivemos em uma sociedade de consumidores, uma vez que, como vimos, o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do mesmo processo, imposto ao homem pela necessidade da vida, isso é somente outro modo de dizer que vivemos em uma sociedade de trabalhadores. Essa sociedade não surgiu em decorrência da emancipação das classes trabalhadoras, mas resultou da emancipação da própria atividade do trabalho, que precedeu em vários séculos a emancipação política dos trabalhadores. A questão não é que, pela primeira vez na história, os trabalhadores tenham sido admitidos com iguais direitos no domínio público, e sim que quase conseguimos reduzir todas as atividades humanas ao denominador comum de assegurar as coisas necessárias à vida e de produzi-las em abundância. Não importa o que façamos, supostamente o faremos com vistas a “prover nosso próprio sustento”; é esse o veredicto da sociedade, e vem diminuindo rapidamente o número de pessoas capazes de desafiá-lo, especialmente nas profissões que poderiam fazê-lo (Ibid., p. 156).

Para a autora, “o que foi liberado nos estágios iniciais da primeira classe trabalhadora livre da história foi a energia [*force*] inerente à ‘força de trabalho’ [*labor power*], isto é, à mera abundância natural do processo biológico que, como todas as forças naturais – da procriação tanto quanto da atividade do trabalho –, garante um generoso excedente muito além do necessário à reprodução de jovens para contrabalancear os velhos” (Ibid., p. 318). Na medida em que a vida, o processo biológico foi ganhando importância para a moderna sociedade de trabalhadores/consumidores, as atividades da fabricação e da ação foram perdendo sua importância.

O que restava era uma ‘força natural’, a força do próprio processo vital, à qual todos os homens e todas as atividades humanas estavam igualmente sujeitos (“o próprio processo de pensar é um processo natural”)⁴⁷ e cujo único objetivo, se é que tinha algum objetivo, era a sobrevivência da espécie animal humana. Nenhuma das capacidades superiores do homem era agora necessária para conectar a vida individual à vida da espécie; a vida individual tornara-se parte do processo vital, e o necessário era apenas trabalhar, isto é, garantir a continuidade da vida de cada um e de sua família (Ibid., p. 402).

Arendt divide o evento que iniciou a mudança de ordem na *vita activa*, entre o trabalho, a obra e a ação, em dois estágios que culminaram naquilo que caracteriza como o “advento do social”⁴⁸, que derrubou a antiga distinção entre o público e o privado:

O primeiro estágio dessa alienação foi caracterizado por sua crueldade, pela miséria e pela pobreza material que representou para um número cada vez maior de “pobres trabalhadores” que haviam sido despojados, mediante a expropriação, da dupla proteção da família e da propriedade, isto é, da posse familiar e privada de uma parte do mundo e que, até o advento da era moderna, abrigara o processo vital individual e a atividade do trabalho sujeita às necessidades desse processo. O segundo estágio foi atingido quando a sociedade se tornou o sujeito do novo processo vital, como antes a família fora o seu sujeito. O pertencimento a uma classe social substituiu a proteção que antes era oferecida pelo pertencimento a uma família, e a solidariedade social passou a ser um substituto muito eficaz da solidariedade natural que antes reinava na unidade familiar (Ibid., p. 319).

Essa mudança de ordem é apontada por Arendt como um dos elementos que permitiu a construção da ideia do Estado-nação europeu na medida em que “a sociedade passa a substituir a família”, supondo-se “que ‘o sangue e o solo’ devam governar as relações entre seus membros”. Desse modo, “a homogeneidade da população e seu arraigamento no solo de um dado território passam a ser os requisitos do Estado-nação em toda parte” (Ibid., p. 319). A autora destaca o perigo político decorrente da centralização do poder nas mãos do Estado num vasto

⁴⁷ Em uma carta de Marx a Kugelmann, de julho de 1868 (Nota da Autora).

⁴⁸ “O aparecimento da sociedade – a ascensão da administração do lar, de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais – do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública não apenas turvou a antiga fronteira entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis” (ARENDR, 2010a, p. 46).

território e a crescente burocratização da relação entre os membros da sociedade, que já não conseguem mais fazer a distinção entre o público e o privado. Para Arendt, “o eclipse do mundo público comum, tão crucial para a formação do homem de massa desamparado e tão perigoso na formação da mentalidade sem-mundo dos modernos movimentos ideológicos de massas, começou com a perda, muito mais tangível, da posse privada de uma parte do mundo” (Ibid., p. 320). Foi nesse novo contexto que a tradição do pensamento político perdeu o poder de respaldar as ações entre os homens e que as novas teorias políticas, inspiradas e subsidiadas pelas descobertas científicas, passaram a ter uma maior relevância⁴⁹.

Arendt demonstra uma grande preocupação com o fato de a ciência e a tecnologia, a partir da modernidade e das novas filosofias políticas que surgiram e seguiram os seus princípios – acrescentando-se, também o evolucionismo que teve um grande impacto na configuração da ciência histórica⁵⁰ – interferirem diretamente no campo da ação política. Uma interferência que vai muito além do “mero” aperfeiçoamento técnico dos meios da violência, dos instrumentos da guerra, pois surgiu com a pretensão de homogeneizar o pensamento de todos os agentes políticos, instituindo um padrão único de comportamento cívico dentro de um determinado território, ou no caso das experiências totalitárias, pretendendo expandir sua área de abrangência para toda a Terra. A autora destaca que:

Desde o início do século XX, a Tecnologia emergiu como a área de intersecção das Ciências Naturais e Históricas, e embora dificilmente uma grande descoberta científica singular tenha jamais sido feita para fins pragmáticos, técnicos ou práticos (o pragmatismo, no sentido vulgar do termo, acha-se refutado pelo registro fatural do desenvolvimento científico), esse resultado final está em perfeito acordo com as intenções recônditas da Ciência moderna. As relativamente novas Ciências Sociais, que rapidamente se tornaram

⁴⁹ Tratamos desse tema no terceiro capítulo deste trabalho.

⁵⁰ “Na época moderna a História emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não mais compôs-se dos feitos e dos sofrimentos dos homens, e não contou mais a estória de eventos que afetaram a vida dos homens; tornou-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu exclusivamente à raça humana. Hoje, essa qualidade que distinguia a História da Natureza é também coisa do passado. Sabemos agora que, embora não possamos ‘fazer a natureza’, no sentido de criação, somos inteiramente capazes de criar novos processos naturais, e que em certo sentido, portanto, ‘fazemos a natureza’, ou seja, na medida em que ‘fazemos a história’. É verdade que alcançamos esse estágio somente com as descobertas nucleares, onde forças naturais são liberadas e desencadeadas, e onde os processos naturais que ocorrem jamais teriam existido sem interferência direta da ação humana. Este estágio vai muito além não apenas da época pré-moderna, onde vento e água eram utilizados para substituir e multiplicar as forças humanas, como também da era industrial, com a máquina a vapor e o motor de combustão interna, onde forças naturais foram imitadas e utilizadas como meios artificiais de produção” (Arendt, 2003a, p. 89).

para a História aquilo que a Tecnologia fora para a Física, podem utilizar o experimento de uma forma muito mais grosseira e menos segura do que o fazem as Ciências Naturais, porém o método é o mesmo: também elas prescrevem condições, condições ao comportamento humano, assim como a Física moderna prescreve condições a processos naturais. Se o seu vocabulário é repulsivo e se a sua esperança de acabar com a pretensa lacuna entre nosso domínio científico da natureza e nossa deplorada impotência para “administrar” questões humanas através de uma engenharia de relações humanas soa assustadoramente, é somente por terem decidido tratar o homem como um ser inteiramente natural, cujo processo de vida pode ser manipulado da mesma maneira que todos os outros processos (2003a, p. 90).

Os governos totalitários do século XX, que têm uma grande proeminência na obra da autora, são, provavelmente, os maiores exemplos históricos desta tendência moderna. Neles a liberdade humana desaparece por completo, restando apenas o terror empregado contra os seres humanos de forma equivalente à violência empregada pelo *homo faber* contra a natureza para dominá-la e transformá-la. “O terror, como execução da lei de um movimento cujo fim ulterior não é o bem-estar dos homens nem o interesse de um homem, mas a fabricação da humanidade, elimina os indivíduos pelo bem da espécie, sacrifica as ‘partes’ em benefício do ‘todo’ (ARENDT, 2009a, p. 517). Com o advento da tecnologia moderna, a realidade humana – tanto quanto a mercadoria na indústria – passou a ser fabricada e o totalitarismo é o exemplo extremo de como o mundo humano pode ser produzido a partir do emprego dos mais avançados princípios científicos, substituindo a ação política pela administração total da sociedade a cargo de uma burocracia altamente racionalizada. Os dois exemplos de regimes totalitários analisados por Arendt, o nazismo e stalinismo, não por acaso, se fundamentam na interpretação de duas das mais respeitadas e influentes concepções científicas desenvolvidas pelo homem na modernidade: o darwinismo e o marxismo.

Sob a crença nazista em leis raciais como expressão da lei da natureza está a ideia de Darwin do homem como produto de uma evolução natural que não termina necessariamente na espécie atual de seres humanos, da mesma forma como, sob a crença bolchevista numa luta de classes como expressão da lei da história, está a noção de Marx da sociedade como produto de um gigantesco movimento histórico que se dirige, segundo sua própria lei e dinâmica, para o fim dos tempos históricos, quando então se extinguirá a si mesmo (ARENDT, 2009a, p. 515).

Tudo o que os homens tentarem decidir consensualmente no espaço público não encontra nenhuma legitimidade diante do pretense princípio de progresso da humanidade que se tornou central na política moderna, principalmente nos regimes totalitários, seja na perspectiva evolucionista⁵¹ ou na histórica⁵² que se intercambiam e se complementam. Assim, o espaço público desaparece por completo, pois as decisões são tomadas a partir do princípio superior da lei do movimento da história ou da evolução da humanidade. “Pressionando os homens, uns contra os outros, o terror total destrói o espaço entre eles; comparado às condições que prevalecem dentro do cinturão de ferro, até mesmo o deserto da tirania, por ainda constituir algum tipo de espaço, parece uma garantia de liberdade” (Ibid., p. 518). Nos regimes totalitários⁵³, tanto no regime nazista, quanto no stalinista, a tecnologia – entendida num sentido amplo, que se estende da invenção das máquinas, do desenvolvimento das técnicas de publicidade, da organização dos campos de concentração e dos métodos “mais eficazes” de assassinato em massa, até a completa racionalização das relações humanas – ocupou um papel central, tanto na implementação como na perpetuação do terror⁵⁴.

⁵¹ Para Agamben (2010, p. 141), os princípios da *biopolítica* instituída na Alemanha pelo nacional socialismo “são ditados pela eugenia, compreendida como a ciência da hereditariedade genética de um povo”. O nazismo procurou relacionar, a partir da aplicação destes princípios, a biologia e a economia, tendo a política como mediadora. Agamben cita uma passagem de Hans Heiter, um dos responsáveis pela política sanitária do Reich, para ilustrar essa estranha relação: “Como o economista e o comerciante são responsáveis pela economia dos valores materiais, assim o médico é responsável pelos valores humanos... É indispensável que o médico colabore para uma economia humana racionalizada, que vê no nível de saúde do povo a condição do rendimento econômico... As oscilações da substância biológica e aquelas do balanço material são geralmente paralelas”.

⁵² Wagner salienta que “a junção entre a visão retrospectiva do processo histórico, emprestada de Hegel, e a visão prospectiva, emprestada das filosofias políticas modernas, não foi, nota Arendt, uma tarefa difícil para Marx, que contava, então, com um conceito de ação assentado na atividade da fabricação – no trabalho. Firmando na Teoria das Ideias de Platão, que era, já, inspirada na atividade da fabricação, Marx encampou a noção de modelo (*eidós* ou ‘forma’), que norteia a atividade do artífice, concluindo, agora sim, a sua obra: o homem é quem faz (fabrica) a história, ficando a sua ‘ação’, no entanto, subordinada às leis da dialética e ao cumprimento dos ‘designios superiores’ da história. Ao fazer a história – através das revoluções (violência) -, o homem, norteado por um fim historicamente estabelecido, estaria realizando aquelas leis – assentadas na luta de classes” (2002, p. 114).

⁵³ A visão de Arendt que confere uma identidade comum ao stalinismo e ao nazismo, sob o signo “totalitarismo”, é frequentemente criticada por teóricos das mais diversas perspectivas (LOSURDO, 2006). No entanto, a autora justifica tal equalização a partir principalmente de algumas características comuns entre ambos, dentre as quais, destacamos a visão cientificista e a centralidade de uma ideologia que pretende fornecer todas as respostas para a organização da vida em sociedade, um tema do qual tratamos na sequência deste trabalho.

⁵⁴ Um estudo de Herbert Marcuse, *A nova mentalidade alemã*, datado de 1942, quando trabalhava para o governo americano no *Office of War Information*, faz uma interpretação bastante reveladora sobre a relação entre moral e tecnologia no contexto do nacional-socialismo: “Na Alemanha nacional-socialista, todos os homens são meros apêndices dos instrumentos de produção, destruição e comunicação e, apesar de estes apêndices humanos trabalharem com um grau alto de iniciativa,

Embora até o aparecimento do nazismo e do stalinismo não tenha existido na história da humanidade nenhuma sociedade onde as relações humanas fossem administradas, de forma absoluta, pelo aparato estatal, a concepção de uma sociedade construída a partir de princípios advindos de fora da esfera dos negócios humanos não é nenhuma novidade moderna, apesar de ter encontrado apenas na modernidade as condições favoráveis para o seu desenvolvimento. Retrocedendo na história do pensamento político, podemos afirmar que o germe desse modelo de sociedade “fabricada” já estava presente nos escritos de Platão, quando na *República* propôs a organização de uma sociedade orientada por uma teoria filosófica que estabeleceria todos os parâmetros para a ação. Conforme a interpretação de Hannah Arendt, Platão foi o pensador que desencadeou a separação entre a filosofia e a política⁵⁵, que permanece até os nossos dias, quando pretendeu retirar do campo da práxis recíproca, do espaço propriamente político, a responsabilidade pelo destino dos homens.

Do ponto de vista de sua pretensão, podemos comparar a utopia platônica aos regimes totalitários, surgidos na era moderna, pelo fato de que também pretendia controlar a ação, a partir de um “modelo superior” de organização do Estado. Baseado em princípios postos como “verdade absoluta”, acessíveis apenas aos “reis filósofos”⁵⁶, projetou um modelo de organização política que retiraria dos homens comuns, daqueles que não eram filósofos, a sua cidadania e a liberdade inerente a essa condição. Esses parâmetros estariam presentes no mundo das ideias, a realidade inteligível que, em contraposição à realidade sensível, onde

espontaneidade e até ‘personalidade’, seus desempenhos individuais são inteiramente ajustados à operação da máquina (a soma total de seus instrumentos) e cronometrados e coordenados de acordo com suas exigências. E onde quer que os homens não apareçam como apêndices de seus instrumentos, são os apêndices de suas funções (como deputado, *Gauleiter* [chefe], agente da Gestapo etc.); eles próprios foram coisificados e se tornaram parte fixa da máquina. O sistema tem uma estrutura estritamente *técnica* e sua coerência é um procedimento estritamente *técnico*. O moral tornou-se parte da tecnologia” (MARCUSE, 1999, p. 220).

⁵⁵ Nesse sentido, Arendt salienta: “O hiato entre a filosofia e a política se abriu historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates, que na história do pensamento político é um momento análogo ao julgamento e a condenação de Jesus Cristo na história da religião. Nossa tradição de pensamento político começou quando a morte de Sócrates levou Platão a desesperar da vida na pólis e, ao mesmo tempo, a duvidar de algumas bases dos ensinamentos de Sócrates. O fato de Sócrates não ter conseguido persuadir os juízes de sua inocência e de seus méritos, tão evidentes para os melhores e mais jovens cidadãos de Atenas, fez Platão duvidar do valor da persuasão” (ARENDR, 2008a, p. 47).

⁵⁶ “Concordais que, a respeito da cidade e da constituição, de maneira alguma minhas palavras eram apenas expressão de um desejo meu, e que são propostas penosas, mas possíveis, porém só pelo caminho que foi indicado e não por outro, quando os verdadeiros filósofos, tornados senhores da cidade, sejam eles muitos ou um só (...)” (*A República*, Livro VII, 540 d).

tudo é transitório e a verdade não passa de opinião, *doxa*, o filósofo, apenas ele, contemplaria “a ideia do bem que se deixa ver com dificuldade, mas, se é vista, impõe-se a conclusão de que para todos é a causa de tudo quanto é reto e belo (...)” (*A República*, Livro VII, 517c).

Segundo Arendt, “Platão foi o primeiro a usar as ideias com finalidades políticas, isto é, a introduzir parâmetros absolutos na esfera dos assuntos humanos, onde, sem esses parâmetros, tudo é relativo” (2008a, p. 48). De qualquer modo, a teoria política de Platão permaneceu, em seu próprio tempo, limitada ao campo das ideias filosóficas. Apenas a partir do uso de sua filosofia como fundamento para a doutrina da Igreja Católica, já na Idade Média, que algo semelhante a sua utopia pôde ser realizado politicamente⁵⁷. Pode ser, também, que até tenha servido como “fonte de inspiração” para determinadas doutrinas políticas da modernidade, mas para Platão propriamente e para os homens de seu tempo, não passou de uma utopia inspirada no primeiro modelo metafísico do pensamento ocidental.

Uma das principais características da modernidade foi o rompimento com os modelos metafísicos originados na antiguidade, anunciado por Nietzsche, como “a morte de Deus”⁵⁸. Afirmar que Deus morreu, não significa dizer literalmente que Deus esteja morto, mas que as doutrinas que fundamentavam a crença religiosa, que pretendiam abranger a totalidade dos seres humanos, perderam a capacidade de se estabelecer como critérios para a ação humana⁵⁹. A expressiva multiplicação das doutrinas religiosas da atualidade atesta claramente que a fé continua bastante presente no mundo ocidental, mas com uma relevância muito menor do que a que tivera para o mundo público no passado. Com a secularização da atividade política, vinculada à nova interpretação da realidade empreendida pela ciência desde o século XVII, a religião perdeu a importância pública que possuía na Europa durante o período da Idade Média, quando existia uma única religião oficial. Mas isso também não significa que a tendência a erigir sistemas políticos baseados em princípios absolutos tenha desaparecido. Com a ciência ocupando o lugar outrora ocupado pela religião única, a Europa viu nascer uma nova vertente dessa tendência, agora na forma das ideologias políticas.

⁵⁷ Desenvolvemos melhor este assunto no terceiro capítulo deste trabalho.

⁵⁸ Ver *A Gaia Ciência*, nas seções 108, 125 e 343.

⁵⁹ O papel da religião na tradição do pensamento político é um dos temas discutidos no terceiro capítulo deste trabalho.

As ideologias – os ismos que podem explicar, a contento dos seus aderentes, toda e qualquer ocorrência a partir de uma única premissa – são fenômeno muito recente e, durante várias décadas, tiveram papel insignificante na vida política. Somente agora, com a vantagem que nos dá o seu estudo retrospectivo, podemos descobrir os elementos que as tornam tão perturbadoramente úteis para o governo totalitário. As grandes potencialidades das ideologias não foram descobertas antes de Hitler ou de Stalin. (...) As ideologias são notórias por seu caráter científico: combinam a atitude científica com resultados de importância filosófica, e pretendem ser uma filosofia científica. (...) Uma ideologia é bem literalmente o que o seu nome indica: é a lógica de uma ideia. O seu objeto de estudo é a história à qual a “ideia” é aplicada; o resultado dessa aplicação não é um conjunto de postulados acerca de algo que é, mas a revelação de um processo que está em constante mudança. A ideologia trata o curso dos acontecimentos como se seguisse a mesma “lei” adotada na exposição lógica de sua “ideia”. As ideologias pretendem conhecer os mistérios do processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas ideias (ARENDDT, 2009a, p. 522).

Arendt ressalta que o problema da utopia⁶⁰ de Platão, assim como o de todas as ideologias políticas modernas que pretendem controlar a ação a partir de “critérios superiores”, é que, além de destruir o espaço público – acabando com a liberdade humana que só pode se realizar na atividade política originada na pluralidade⁶¹ –, se fundamentam geralmente em princípios concebidos pelo próprio

⁶⁰ É bastante interessante a interpretação de Karl Popper, no texto *Utopia e Violência*, no qual utiliza a palavra “utopia” com um sentido bastante próximo ao empregado por Arendt para a palavra “ideologia” no que diz respeito ao seu uso político, sobretudo no resultado inevitável, a violência cujo exemplo comum está nos exemplos totalitários: “Que o método utópico, que elege uma organização social ideal como objetivo que pode servir as nossas atuações políticas, pode levar facilmente ao recurso à violência, pode mostrar-se da seguinte forma: como não podemos determinar os fins da atuação política, então as divergências de opinião quanto à forma social que pareça ideal nem sempre se podem equilibrar pelo método da argumentação. Terão, pelo menos em parte, o caráter de diferentes religiosos. E entre as diferentes religiões utópicas não há lugar para a tolerância. Pois os objetivos utópicos destinam-se a servir como base para a atuação política racional e para a discussão; e essa ação só parece possível quando se decidirem finalmente os objetivos. O utopista tem de procurar convencer os concorrentes que não compartilham dos seus próprios métodos e que não se declaram partidários da sua própria religião utópica; se não o conseguirem, têm de procurar submetê-los recorrendo à violência. Mas têm de fazer ainda mais. Têm de exterminar pela base todas as opiniões heréticas e concorrentes. Pois é longo o caminho para o objetivo utópico. Assim, a racionalidade da atuação política permite que se encontrem medidas para manter constante o objetivo ao longo de um período de tempo extenso. Mas isso só se pode conseguir não apenas reprimindo as religiões utópicas concorrentes, mas ainda sufocando, tanto quanto possível, a lembrança delas” (1981, p. 8). Na passagem também aparece uma referência às “utopias racionais” modernas como análogas ao dogmatismo religioso. O objetivo do autor é defender a ciência das críticas levantadas por autores dentre os quais destacamos Hannah Arendt.

⁶¹ Em *Homens em Tempos Sombrios*, Arendt cita o exemplo de Rosa de Luxemburgo, para quem a primeira experiência revolucionária russa, ocorrida em 1905, servira de alerta sobre as consequências de uma revolução que entrega aos “especialistas do partido” a responsabilidade pelo governo, retirando o poder de ação do povo: “Naturalmente, seu primeiro contato com uma revolução real ensinou-lhe mais e melhores coisas do que a desilusão e as refinadas artes do desdém e da

homem, mas atribuídos a algum tipo de “absoluto” referendado pela filosofia, pela religião ou, no caso das ideologias políticas modernas, pela própria ciência pervertida aos interesses dos ideólogos. A esse respeito, argumenta:

No momento da ação, para nosso desconforto, revela-se, primeiro, que o ‘absoluto’, aquilo que está “acima” dos sentidos – o verdadeiro, o bom, o belo –, não é apreensível, porque ninguém sabe concretamente o que ele é. Não há dúvida de que todo mundo tem dele uma concepção, mas cada um o imagina concretamente como algo inteiramente diferente. Na medida em que a ação depende da pluralidade dos homens, a primeira catástrofe da filosofia ocidental, que em seus últimos pensadores pretende, em última instância, assumir o controle da ação, é a exigência de uma unidade que por princípio se revela como impossível, salvo sob a tirania. Segundo, que para servir aos fins da ação qualquer coisa serve como absoluto – a raça, por exemplo, ou a sociedade sem classes e assim por diante. Tudo é igualmente conveniente, qualquer coisa serve” (2008a, p. 43).

Outra novidade da teoria política desenvolvida pela primeira vez na *República* de Platão, uma tendência amplamente seguida pelos teóricos revolucionários modernos e um dos elementos da crise educacional apontado por Arendt em *A Crise da Educação*, é o problema da relação entre a criação do “Estado Ideal” e a educação. Por mais que o tema central de Platão seja o problema da Justiça, uma ideia importante que subjaz nos diálogos é, segundo Jaeger (2010), a elaboração da primeira⁶² concepção teórica de educação com uma finalidade pública⁶³. Logo no início do Livro VII, já na primeira frase, quando o personagem

desconfiança. (...) O ponto principal é que ela aprendera com os conselhos operários revolucionários (os posteriores soviéticos) que “a boa organização não precede a ação, mas é seu produto”, que “a organização da ação revolucionária pode e deve ser aprendida na própria revolução, assim como só se pode aprender a nadar na água”, que as revoluções não são “feitas” por ninguém, mas irrompem “espontaneamente”, e que “a pressão para a ação” sempre vem “de baixo”. Uma revolução é “grande e forte enquanto os social-democratas [na época o único partido revolucionário] não a destroçam” (2003b, p. 53).

⁶² Para Jaeger, “a educação dos ‘guardiões’ de acordo com um sistema legalmente estabelecido pelo Estado é uma inovação revolucionária de alcance histórico incalculável. É a ela que em última instância remonta a exigência do Estado moderno sobre a regulamentação autoritária da educação e dos cidadãos, defendida principalmente desde o Século das Luzes e a época do absolutismo por todos os Estados, qualquer que fosse a sua forma de governo” (2010, p. 766). Rousseau faz referência a Platão, neste sentido, no *Emílio*: “Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a República de Platão. Não é uma obra política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (ROUSSEAU, 2009, p. 13).

⁶³ A educação assumiu um caráter público na modernidade, com o aparecimento dos Estados Nacionais, mas, sobretudo, a partir da Revolução Francesa, quando passou efetivamente a orientar a formação dos indivíduos na perspectiva de um modelo estabelecido pelo Estado, com características que permanecem ainda hoje: “Na França, entre a Revolução e o Império, nasce o sistema educativo

Sócrates⁶⁴ inicia a narrativa da *Alegoria da Caverna*, afirma: “compara nossa natureza, no que se refere à educação ou à ausência de educação” (*A República*, 514a). Em toda a descrição posterior, quando expõe o caminho para a formação do Estado capaz de promover a justiça, Platão se refere à educação dos homens, conforme o papel a ser desempenhado na cidade ideal. Para Jaeger, “a formação da alma é a alavanca com a qual ele faz o seu Sócrates mover todo o Estado” (*Ibid.*, p. 752). Na visão platônica – ainda que Platão não percebesse dessa forma, pois é de se supor que realmente acreditava na superioridade da *theoria* em relação ao mundo da *práxis* –, a educação também aparece como *meio* para um *fim* específico: construir um Estado perfeito onde todas as relações humanas fossem coordenadas pela “verdade filosófica”. Na modernidade, a filosofia sai de cena e surge a ciência.

1.3. A educação como fabricação

De qualquer modo foi na modernidade, com aquilo que Arendt denomina como a “ascensão do social” (2010a, p. 83), com a *reificação* da vida humana a partir da aplicação dos princípios científicos na organização política dos Estados Nacionais, que a ideia de uma sociedade “fabricada” começou a se efetivar, tendo uma significativa contribuição das novas teorias pedagógicas que pretendiam “adequar” o indivíduo à nova dinâmica da vida. É de grande relevância observar que a educação moderna, ao mesmo tempo em que estabeleceu como princípios educativos os ideais de emancipação humana, cuja principal fonte de inspiração foi o pensamento iluminista, na prática, a pedagogia se desenvolveu, enquanto ciência da educação, na criação de modelos pedagógicos direcionados pelas exigências

moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (CAMBI, 1999, p. 365).

⁶⁴ Uma controvérsia ainda não resolvida na história da filosofia reside na diferença entre o Sócrates real e o personagem que figura nos diálogos de Platão. Segundo Arendt, “a oposição entre verdade e opinião foi, certamente, a mais anti-socrática das conclusões que Platão tirou do julgamento de Sócrates” (2008a, p. 49). Sobre o desprezo de Platão em relação à opinião, *doxa*, e sua diferença em relação a Sócrates, Arendt acrescenta: “O que Platão chamou mais tarde *dialegesthai*, Sócrates chamava de maiêutica, a arte do parto: ele queria ajudar as pessoas a dar a luz a seus próprios pensamentos, a encontrar a verdade em sua *doxa*” (*Ibid.*, p. 56).

sociais. Nesse sentido, Cambi destaca uma série de ambiguidades que atravessam o mundo moderno e que se manifestam na educação:

deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (1999, p. 200).

Para Durkheim, um dos principais expoentes desse modelo de educação, “a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma *tábula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo” (1978, p. 42). Os “meios mais rápidos”, sobre os quais o autor se refere, passaram a ser desenvolvidos pela pedagogia enquanto ciência da educação.

Com o surgimento das Ciências Humanas, a partir do século XIX, principalmente com a psicologia e a sociologia, a pedagogia afastou-se da filosofia, que lhe dera os fundamentos até então, aproximando-se das novas áreas do conhecimento⁶⁵. Sua reformulação visava à construção de uma ciência da educação: a pedagogia científica e experimental. Ao mesmo tempo em que partia da descoberta da infância como um momento distinto do desenvolvimento humano, procurando respeitar as suas particularidades e rompendo definitivamente com a crença anterior de que ela seria um “adulto em miniatura”, a pedagogia buscava os meios efetivos de desenvolver o “comportamento esperado”. Segundo Hilsdorf,

a questão fundamental dos pedagogos de “conhecer a criança”, ou seja, saber no que consiste o seu desenvolvimento, ganhou no

⁶⁵ A partir da Revolução Científica, a própria filosofia abandonou os caminhos da metafísica e, de certo modo, aceitou ficar em segundo plano em relação à ciência. Sobre as mudanças na pedagogia, e também na filosofia, Dalbosco (2006) destaca: “se a epistemologia moderna tendeu a reduzir o conceito de filosofia ao tratamento de problemas e objetos oriundos da investigação científica, a pedagogia, ao incorporar um conceito positivista de conhecimento, ciência e método, passa a operar com um tipo de racionalidade que tende a objetificar seus próprios temas, conceitos e problemas. Não é difícil perceber que a culminância última deste processo é a própria objetificação da dimensão formativo-educacional do ser humano, que é o tema e o problema central das investigações pedagógicas” (p. 1119).

movimento da Educação Nova o apoio das ciências psicológicas de base experimental, elas próprias influenciadas pela ciência biológica. (...) Todo o século XIX viu crescer a prática de mensurações em laboratórios e o uso da linguagem matemática na psicologia. O século XX já encontrou essa psicologia experimental preocupando-se com o processo educativo: Binet (1857-1911), diretor do Laboratório de Fisiologia Psicológica da Universidade de Paris, foi um dos primeiros investigadores europeus a desenvolver estudos de medida da inteligência para subsidiar os métodos pedagógicos, trabalhando a pedagogia segundo o um enfoque experimental. “Os progressos da pedagogia experimental (científica) parecem, então, cada vez mais determinados pelos da psicologia experimental” (Léon, “Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República”, p. 373). Mas aconteceu também o movimento inverso, dessa psicologia ser favorecida pela atitude científica dos pedagogos experimentais que também usavam os métodos da observação e da experimentação (2005, p. 121).

Não é possível menosprezar os avanços técnicos no campo educativo, pois não se pode ignorar que a pedagogia, de fato, passou a oferecer um conhecimento melhor elaborado acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, subsidiando a prática educativa, tanto em relação às práticas no campo da didática, quanto no campo da psicologia e da sociologia da educação, que já avançaram criticamente em relação à ciência positivista do século XIX. Mas aceitar que a ciência esteja apta a oferecer os “meios mais eficazes” para a educação significaria aceitar também que ela seja apta a decidir sobre os fins? Encontramos aqui um dos pontos fundamentais da crítica arendtiana à educação moderna, o que fica bastante explícito na abordagem da autora sobre o papel do pragmatismo na pedagogia americana (ARENDR, 2003a; 2008b): se, por um lado, a “educação científica”, com a psicologia e com a sociologia, colaborou para um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento humano e sobre a dinâmica das sociedades, o que é fundamental para a prática educativa, por outro, ofereceu também um conhecimento instrumental para a produção de padrões de comportamento homogêneos, capazes de anular praticamente toda a capacidade de iniciativa individual, um dos principais elementos da experiência democrática. Uma educação com tamanho poder traz alguns problemas de difícil resolução: quem está apto para definir quais seriam os comportamentos esperados para serem desenvolvidos na criança? A filosofia? A religião? A ciência? O mercado de trabalho? O movimento sindical? A Universidade? O Estado? Os partidos políticos a partir de seus referenciais ideológicos? Qual seria a diferença entre uma escolha determinada por qualquer um desses critérios

daquela “escolha”, da proposta por Platão, determinada pelo absoluto metafísico para a constituição do domínio dos filósofos? As diferenças substanciais são muitas, mas do ponto de vista daqueles para quem a educação é dirigida, dos mais novos, não existiria diferença alguma.

Não podemos fugir do fato de que a educação é uma forma de intervenção de uma geração sobre a outra, como afirma Severino, “a educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (2001, p. 67). Qualquer resposta sobre os fins da educação pressupõe um modelo de sociedade para o qual o estudante deve ser preparado, mas ela se torna absolutamente problemática, quando as decisões sobre o “melhor modelo de educação” são tomadas a partir de critérios que transcendem a realidade dada, seja na idealização do passado, seja na projeção do futuro, o que passou a predominar quando a ideia de “progresso da humanidade” apareceu como um dos princípios orientadores do discurso pedagógico. A grande diversidade de discursos ideológicos surgidos na modernidade, associada a uma não menor diversidade de teorias pedagógicas, torna o problema praticamente insolúvel, pois qualquer resposta que tenha como critério uma realidade que não existe, ou que não brote da pluralidade das pessoas que constituem a comunidade, torna a escolha absolutamente arbitrária.

Para fugir dessa arbitrariedade seria possível, tendo por base a suposta “neutralidade científica”, pensar nos objetivos da educação como um simples “cálculo de consequências” que transformasse a “escolha” na “livre” aceitação de uma tendência natural da sociedade? Para Arendt, não! Num breve texto, no qual critica o pensamento de Dewey a partir da leitura da coletânea de alguns de seus ensaios publicados na década de quarenta⁶⁶, afirma que, quando “quem toma a dianteira no argumento é a ciência, não o homem”, como resultado “o homem fica reduzido a um boneco que, através da educação – através da ‘formação de atitudes’, através de ‘técnicas para lidar com a natureza humana’ –, tem de ser encaixado num mundo cientificamente controlado” (2008b, p. 224)⁶⁷.

⁶⁶ *Resenha de Problems of men, de Jonh Dewey*, The Nation, 163, 19 de outubro de 1946. in: ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008, (p. 223-225).

⁶⁷ Destacamos, neste ponto, a proximidade entre o pensamento de Arendt e de Horkheimer: no que diz respeito à crítica de Arendt ao pragmatismo, vale ressaltar que em *Eclipse of Reason* um dos focos principais da crítica de Horkheimer se situa no pensamento de Jonh Dewey: “Enquanto a filosofia em seu estágio objetivista procurou ser força que induziu a conduta humana, inclusive os

Embora as críticas de Arendt sobre a Educação Progressista se manifestem de uma forma bastante ácida, há que se levar em consideração o peso que a experiência totalitária exerceu sobre toda a sua obra, tendo em vista que algumas características essenciais daquela proposta de educação contêm alguns elementos constitutivos do pensamento totalitário. Destacamos dois aspectos que sobressaem na pedagogia de Dewey: a ruptura com a tradição e a proposta de um sistema de educação orientado por objetivos determinados pela ciência⁶⁸. Para Arendt, uma característica fundamental dos governos totalitários é que “sempre que estes se tornavam realmente totalitários, passavam a operar segundo um sistema de valores tão radicalmente diferente de todos os outros que nenhuma das nossas tradicionais categorias utilitárias – legais, morais, lógicas ou de bom senso – podia nos ajudar a aceitar, julgar ou prever o seu curso de ação (2009a, p. 512). Essa ruptura com os valores tradicionais, com o senso comum, surgiu como uma das principais premissas da Educação Progressista – e como um dos elementos essenciais da crítica de Arendt à educação moderna, especialmente em relação ao caso específico da educação americana⁶⁹. Dewey deposita uma confiança ilimitada no potencial da educação para o progresso da humanidade, pretendendo romper com o senso comum para deslocar para o futuro os avanços sociais que podem ser conquistados a partir da educação dos mais novos, cabendo à ciência determinar além dos métodos, também os objetivos a serem alcançados:

É um contra-senso falar de objetivo educacional quando na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. É igualmente fatal a um objetivo permitir a ação caprichosa ou descontínua em nome da auto-expressão espontânea. Um objetivo implica uma atividade ordenada e regular, na qual a ordem consiste na progressiva conclusão de um processo. Dada uma atividade que

empreendimentos científicos, a uma compreensão final de sua própria razão e justiça, o pragmatismo tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta” (HORKHEIMER, 2003, p. 55).

⁶⁸ Escolhemos apenas dois aspectos que sobressaltam na obra de Dewey, em *Educação e Democracia* (1959), relacionados à primazia da ciência no que tange aos objetivos e métodos da educação e a ruptura com a tradição, que podem ser verificados na obra do autor, e aparecem como objeto da crítica de Arendt em *A Crise da Educação*. Independente das críticas que possam ser levantadas, a importância da pedagogia de Dewey para as melhorias na educação moderna é incontestável. Para uma melhor compreensão de sua teoria é necessária uma análise mais profunda, o que não poderíamos executar neste trabalho cujo propósito é compreender a análise de Hannah Arendt sobre a crise da educação moderna.

⁶⁹ Desenvolvemos este tema no próximo capítulo. Detemo-nos, aqui, à relação entre a pedagogia, ciência e progresso na teoria de Dewey.

ocorra em certo período e que tenha desenvolvimento cumulativo no decorrer do tempo, um objetivo significa prever um fim ou término possível antevisto. Se as abelhas antecipassem as consequências de suas atividades e percebessem sua finalidade, prevendo-a, elas teriam o elemento primário de um objetivo. Por causa disso, é absurdo discutir sobre o objetivo da educação – ou de qualquer outro empreendimento – se as condições não permitem prever os resultados e não estimulam uma pessoa a olhar para frente e vislumbrar o efeito de determinada situação. O objetivo, como um fim antevisto, dá direção à atividade; não se trata da visão frívola de um simples espectador, mas algo que influencia os passos tomados rumo ao fim (DEWEY, 2007, p. 14).

Por mais que Dewey manifeste um reconhecido compromisso com a construção da sociedade democrática (MACLAREN, 1997, GIROUX, 1997), ao pretender ordenar a educação a partir de critérios científicos, retira dos educadores, pais e professores, a liberdade sobre o sentido da formação das novas gerações pelas quais são inexoravelmente responsáveis. A pluralidade de opiniões de uma comunidade acerca da educação dos mais novos não possui relevância alguma diante da centralidade da ciência. Junto com a responsabilidade do educador, sacrifica-se, também, a autoridade⁷⁰. Para esse autor,

não foi mera coincidência a concomitância do ideal de progresso com o desenvolvimento da ciência. Antes desse desenvolvimento os homens colocavam os tempos áureos da antiguidade. (...) O problema da eficácia educacional da ciência é, portanto, o de criar e nutrir uma compreensão e uma plena convicção da possibilidade da direção, por intermédio dela, das coisas humanas. O método científico, tornado em hábito por meio da educação, significará nossa emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles” (DEWEY, 1959, p. 247).

A educação, sobretudo nas condições das modernas sociedades de massa, não pode prescindir de um ordenamento mínimo: trata-se de uma atividade que possui como fim a formação humana e, para que isso se torne possível, a organização dos meios é uma tarefa fundamental. No que diz respeito aos meios, já ressaltamos a importância do desenvolvimento da pedagogia como ciência da educação, sobretudo, em relação aos conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, o problema principal reside na definição dos fins a partir do critério *progresso da humanidade*. A adoção do ideal de progresso como

⁷⁰ Tratamos do problema da autoridade na educação moderna no terceiro capítulo deste trabalho.

único critério só pode significar o rompimento com todos os critérios tradicionais existentes. A respeito da adoção do ideal de progresso como principal fundamento para o ordenamento das sociedades modernas, Arendt ressalta, em *Origens do Totalitarismo*, que “a tremenda mudança intelectual que ocorreu em meados do século XIX, consistiu na recusa de encarar qualquer coisa ‘como é’ e na tentativa de interpretar tudo como simples estágios de algum movimento ulterior” (2009a, p. 516). Os regimes totalitários do século XX são exemplos reais, que servem de alerta para os homens de hoje, sobre as piores consequências da organização de sociedades a partir de critérios definidos “exclusivamente” por teorias, ditas, “científicas”⁷¹. No caso, não se trataram apenas de idealizações utópicas, mas da efetiva produção “científica” de realidades sociais a partir das premissas ideológicas “justificadas” pela compreensão particular de cada uma acerca do ideal *progresso da humanidade*. O mesmo cientificismo, que fundamenta a teoria de Dewey, também serviu como fundamento na organização dos regimes totalitários⁷². Sobre esse aspecto da educação progressista Arendt pondera:

⁷¹ Nossa comparação diz respeito apenas a alguns dos pressupostos do pragmatismo, presentes também no positivismo e no behaviorismo, que caracterizam aquilo que Arendt trata como totalitarismo. Essa relativização pode ser conferida no texto da própria autora: “quaisquer que sejam as falhas do positivismo, do pragmatismo e do behaviorismo, e por maior que seja a sua influência na formação do tipo de bom senso característico do século XIX, não é de modo algum ‘o produto canceroso do segmento utilitário da existência’ que caracteriza as massas atraídas pela propaganda totalitária e pelo cientificismo. A convicção dos positivistas, como a conhecemos através de Comte, de que o futuro pode vir a ser previsto cientificamente repousa na crença de que o interesse é a força que existe por trás de tudo na história, e na pressuposição de que o poder tenha leis objetivas que podem ser descobertas. O cerne do utilitarismo moderno, positivista ou socialista, é a teoria política de Rohan, de que ‘os reis comandam os povos e os interesses comandam os reis’, de que o interesse objetivo é a ‘única [lei] que não falha’, de que, ‘mal ou bem compreendido, o interesse é o responsável pela existência e pelo desaparecimento dos governos’. Mas nenhuma dessas teorias aceita a possibilidade de ‘transformar a natureza do homem’, como o totalitarismo realmente procura fazer. Pelo contrário, implícita ou explicitamente, todas presumem que a natureza do homem é sempre a mesma, que a história é o relato de circunstâncias, e que o interesse, corretamente compreendido, pode levar a uma mudança de circunstâncias, mas não à mudança das reações humanas em si. O ‘cientificismo’ da política ainda pressupõe que o bem-estar do homem é a sua finalidade, conceito que é completamente alheio ao totalitarismo” (2009a, p. 396).

⁷² Se existe alguma proximidade entre alguns princípios do totalitarismo e o pragmatismo, também existem diferenças fundamentais. Insistimos nessa relativização, pois nosso objetivo, aqui, é fundamentar, a partir da obra de Arendt, as críticas que a autora levanta à educação progressista e não, simplesmente, desqualificá-la. As diferenças são, possivelmente, muito maiores do que as semelhanças. Vale destacar o comprometimento do pragmatismo com a verdade através do conhecimento científico, ao passo que o totalitarismo baseava-se, sobretudo, em distorções pseudocientíficas utilizadas para os propósitos da doutrinação ideológica. Sobre a relação entre o totalitarismo e o conhecimento científico, em *Compreensão e Política*, Arendt destaca: “Como tentativa de compreender, a doutrinação transcende o campo relativamente sólido dos fatos e números, a cuja infinidade quer escapar; como atalho no próprio processo de transcender, que ela interrompe arbitrariamente com afirmações apodíticas como se tivessem a confiabilidade dos fatos e dos números, a doutrinação destrói a atividade da compreensão” (2008b, p. 331). Sobre as

Como se não fosse o homem quem inventou a ciência, mas algum fantasma sobre-humano que preparou este nosso mundo e apenas esqueceu, devido a algum incompreensível lapso da memória, de transformar o homem num animal científico; como se o problema do homem fosse se adaptar e se ajustar a algumas minúcias abstratas. Como se a ciência algum dia pudesse ser mais do que o homem, e, por conseguinte, como se o tal fosso entre o conhecimento científico e o conhecimento social algum dia pudesse ser mais do que mera fantasia (2008b, p. 224).

Contrastando com a ideia de uma educação baseada no progresso da humanidade e com a ruptura com a tradição, para Arendt, a resposta sobre os fins da educação era muito mais simples e compatível com o interesse humano quando havia uma sólida tradição que dava sustentação à atividade educativa, o que desapareceu por completo a partir do momento em que o senso comum deixou de fazer sentido no mundo moderno, transformando-se na razão matemática. Afinal, educar não se reduz a ensinar as crianças a somar ou multiplicar, enfim, a realizarem operações matemáticas. Em *A Crise da Educação*, a autora argumenta que “o desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento” (2003a, p. 227). E a “vara mágica” está direcionada para a falência da tradição que “não nos deixou nenhum testamento”.

A educação, que até o início da modernidade estivera voltada ao passado, passou a mirar para o futuro. Mas um futuro absolutamente incerto, pois ele muda de lugar a todo instante, pelo fato elementar de que, quando avançamos no tempo, ele avança conosco. Além do que, como Arendt salienta, “previsões do futuro nunca são mais do que projeções de processos e procedimentos automáticos do presente, isto é, de ocorrências que possivelmente advirão se os homens não agirem e se nada de inesperado acontecer; toda ação, para o melhor e para o pior, e todo acidente destroem, necessariamente, todo o modelo em cuja estrutura move-se a previsão e no qual ela encontra a sua evidência” (2009b, p. 22). Em contraposição ao futuro, a não ser pelo olhar do historiador profissional, o passado se torna cada vez mais distante e, no caso da experiência moderna, praticamente inacessível para a maioria das pessoas. Mas trazia como vantagem o fato de não criar a perversa

diferenças entre o totalitarismo e as teorias científicas, objeto da crítica de Arendt, ver também a nota anterior.

ilusão de que estaríamos nos aproximando dele. A visão retrospectiva do passado, além disso, por permanecer perene no transcurso da história, oferecia uma estabilidade que o futuro, com seu vago conceito de progresso da humanidade, provavelmente jamais poderá oferecer⁷³.

A despeito dos tempos antigos, quando a educação já aparecia como *meio* na utopia política de Platão, baseada na contemplação das ideias enquanto “verdades absolutas”, a modernidade educacional abandonou o caráter utópico da filosofia, assumindo a perspectiva de se realizar enquanto projeto. Mas qual seria o projeto? É muito difícil julgar os méritos ou os problemas dos variados discursos pedagógicos modernos, na medida em que podemos considerar a todos uma consequência natural da pluralidade e da capacidade humana de agir, de iniciar novos processos. Afinal, são os homens os criadores das ideologias. No entanto, trata-se de uma ação isolada, iniciada por um ou por poucos, que pretende envolver todos os demais como simples objetos a maneira da fabricação. Principalmente quando têm a pretensão, no caso da educação, de se estabelecer como o modelo absoluto para a formação humana, a partir da defesa intransigente de uma determinada doutrina política em contraposição a tudo o que aparecer de diferente. Nesse caso, a educação pode realmente transformar-se numa atividade da fabricação: enquanto alguns ideólogos definem o “o quê” e o “porquê” deve ser o futuro, os *fins* da educação, a pedagogia, a ciência da educação, desenvolve o “como”, os *meios*, a partir dos quais será formado o futuro cidadão a ser encaixado na futura sociedade ideal. E quanto aos mais novos, para quem a educação se dirige, qual seria o seu papel nessa “futura sociedade”? Devem ser vistos como meras peças de uma imensa máquina que precisa apenas “funcionar”? Arendt critica veementemente essa perspectiva que a educação pode assumir:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa

⁷³ Arendt ressalta a singular experiência romana, fixada na fundação da República, como o único modelo bem sucedido de educação com um propósito essencialmente político, mas que se tornou possível por conta da referência ao passado e não na construção de um Estado futuro, como projetam as utopias (2011, p. 55, 2003b, p. 161 e 244). Abordamos esse assunto no terceiro capítulo deste trabalho.

de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina (2003a, p. 225).

Neste ponto Hannah Arendt não esclarece a que movimentos revolucionários estaria se referindo. Sua crítica genérica deixa o espaço aberto para a interpretação do leitor. É interessante observar que o texto, *A Crise da Educação*, fora publicado em 1957 e que os movimentos estudantis com pretensões revolucionárias apareceram na cena política mundial uma década depois, caracterizando-se, sobretudo, pelo radicalismo de esquerda (Hobsbawm, 2003). Arendt aborda este tema em *Sobre a Violência*, mas trata-se de um movimento de jovens universitários, pelo qual a autora demonstra, senão certa simpatia, pelo menos uma compreensão sobre algumas das razões que os motivavam a ganhar as ruas: “Se se fizerem duas simples perguntas a um membro dessa geração: ‘Como você quer que seja o mundo em cinquenta anos?’ e ‘O que você quer que seja a sua vida daqui a cinco anos?’, as respostas serão quase sempre precedidas por: ‘Desde que ainda haja um mundo’ e ‘Desde que eu esteja vivo’” (ARENDR, 2009b, p. 33). Mas nosso problema está no fundamento da passagem, na qual ela se refere à educação das crianças. A experiência chinesa, a *Revolução Cultural* de Mao Tse-Tung, poderia responder ao fundamento histórico da crítica de Arendt à doutrinação das crianças, não fosse o fato de ter ocorrido praticamente uma década depois da publicação de *A Crise da Educação*, entre 1966 e 1976. Serve, no entanto, para confirmar o valor da crítica da autora. Mas talvez o comentário de Arendt se refira, tão somente, à tendência explícita em determinadas teorias pedagógicas que, ao assumir o ponto de vista de uma determinada ideologia, tendem a tornar unilateral a visão política das crianças em formação.

A partir da leitura José Sérgio Fonseca de Carvalho, pode-se observar que não é necessária a tomada do poder por uma facção extremista para que a educação se torne um palco de disputas ideológicas. Tal disputa pode ocorrer com mais facilidade no cerne de sociedades com regimes políticos democráticos:

Pense-se, por exemplo, na disputa, marcante ao longo da segunda metade do século XX, envolvendo o conceito de “democracia”. Por um lado, buscava-se associá-la de forma imediata e essencial ao liberalismo político e ao pluripartidarismo; por outro, à igualdade de acesso a direitos sociais e à elevação das condições de vida da classe trabalhadora. A luta entre concepções alternativas não tinha como alvo somente uma elucidação teórica, mas almejava precisamente justificar ou transformar *práticas sociais* a partir da veiculação ou do uso de um conceito, que ganhava, assim, um caráter *programático* ou *persuasivo*. A veiculação, no âmbito dos discursos educacionais, do ideal de uma “formação para a cidadania” parece ser, hoje, um dos casos mais emblemáticos dessa luta pela aceitação e legitimidade de um dentre vários conceitos alternativos que têm não só um interesse teórico, mas um propósito prático. Sob uma mesma fórmula verbal – a educação para a cidadania – é possível identificar desde a veiculação de propostas de doutrinação para a conformidade legal até a proposição de uma radical crítica social, de projetos ecológicos (2010, p. 842).

Não é necessário, portanto, buscar exemplos históricos para compreendermos crítica de Arendt à doutrinação ideológica das crianças. Sua argumentação, nesse sentido, é bastante clara quando se refere ao projeto “político/educacional” de Platão ou à pedagogia de Rousseau⁷⁴. A crítica de Arendt à politização da educação se baseia, sobretudo, no fato de que ela retira dos mais novos a possibilidade de construírem politicamente o futuro, quando a “política” lhes é imposta a partir de escolhas ideológicas dos educadores numa fase em que ainda não se encontram na condição de agentes políticos constituídos, quando há a pretensão de “antecipar” as mudanças de ordem política através da educação. Quanto à criança, pelo fato natural de não conhecer suficientemente a realidade, não tem a menor possibilidade de discutir um projeto político para o futuro, pois sequer conhece o mundo tal como ele se apresenta e sobre sua relação com o passado.

Arendt se refere também à responsabilidade individual do educador, que procura transmitir às crianças a sua própria visão político/ideológica de mundo em contraste com a realidade como ela é. O adulto que se presta a educar a criança para uma realidade que existe apenas em seu desejo utópico, de certo modo, se acovarda diante da realidade, ou seja, ao invés de enfrentar os seus iguais, para persuadi-los da necessidade de mudar os rumos da sociedade, opta pela doutrinação ideológica daqueles que sequer conhecem o sentido da palavra

⁷⁴ Tratamos deste assunto no próximo capítulo.

“ideologia”. Para Arendt, “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente” (2003a, p. 237). A “covardia” do adulto, velada por um suposto desejo de “melhorar o mundo” para torná-lo mais justo, se contrapõe à coragem necessária para agir politicamente entre pares.

A ação, pela sua própria essência, envolve riscos para o agente, pois, como destaca Arendt, “fazer e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes” (2010a, p. 238)⁷⁵. Mas o risco envolvido não dá o direito a ninguém de fugir da responsabilidade inerente à ação para a posição relativamente mais “segura” da relação entre adultos e crianças, onde o educador se encontra numa posição de absoluta superioridade sobre os estudantes. Para ilustrar o sentido desse tipo de politização da educação, a metáfora sobre a “facilidade de se tirar o doce da criança” parece bastante válida. E o “doce” que, literalmente, se tira é a liberdade, uma faculdade que a criança só poderá efetivamente assumir no futuro, quando for adulta e tiver condições de decidir e agir por conta própria. Para Arendt:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem deseja seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu

⁷⁵ O famoso texto de Kant sobre o Iluminismo, *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]?*” (KANT, 2005), já ressaltava o valor político da coragem para o homem esclarecido. Para ele o “esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (2005, p. 63). Essa menoridade, quando sua causa não “se encontra na falta de entendimento”, se fundamenta na “falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem”. Segundo Arendt, para quem a coragem igualmente se destaca como uma virtude política fundamental, “a conotação de coragem, que hoje reconhecemos ser uma qualidade indispensável a um herói, já está, de fato presente na disposição para agir e falar, para inserir-se no mundo e começar uma estória própria. E essa coragem não está necessariamente, nem principalmente associada à disposição para arcar com as consequências; a coragem e mesmo a audácia já estão presentes no ato de alguém que abandona seu esconderijo privado para mostrar quem é, desvelando-se e exibindo-se a si próprio” (2010a, p. 233). Agir “politicamente” entre as crianças, aparentemente, é um caminho que oferece menos risco, pelo menos do ponto de vista do agente.

próprio papel no futuro organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (2003a, p. 225).

Platão, ao presenciar a tragédia de Sócrates sendo condenado por ter se arriscado politicamente, criou, como alternativa para ação, um modelo de Estado a ser fabricado: uma utopia que colocava as crianças como “matéria-prima” e o filósofo como o “fabricante”. Mas a transformação da ação em uma modalidade da fabricação, que se concretizou na modernidade, tornou a revolução uma atividade profissional que não depende mais da vontade da maioria, pois, por princípio, o fabricante, além de si mesmo, depende apenas dos instrumentos necessários à sua obra. Assim, o próprio homem foi transformado em instrumento: com a universalização do espírito científico e com o surgimento e a expansão das ideologias políticas, tornou-se cada vez menor em sua capacidade de ação. O otimismo kantiano com o “século de Frederico”⁷⁶, supondo que no século XVIII viveria em “uma época de esclarecimento” encontrou novos e poderosos obstáculos a partir do século seguinte. Com a “ascensão do social”, em detrimento do político, a liberdade e a espontaneidade humanas tornaram-se cada vez mais restritas. O comportamento homogêneo tornou-se a regra social mais básica. Arendt destaca, em *A Condição Humana*, que “a triste verdade acerca do behaviorismo e da validade de suas ‘leis’ é que quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que se comportem e menor a possibilidade de que tolerem o não-comportamento” (2010a, p. 52). No exemplo limite dos sistemas totalitários do século XX, onde as ideologias foram utilizadas abertamente pelo Estado para a formação dos mais novos, tendo em vista o modelo de sociedade a ser construído, a autora argumenta que o objetivo

⁷⁶ Kant se refere à Frederico II (1712-1786), soberano da Prússia considerado um “déspota esclarecido”. Vejamos a passagem completa: “Se for feita então a pergunta: ‘vivemos em uma época esclarecida [aufgeklärt]’?, a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [Aufklärung]’. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [Aufklärung] geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do esclarecimento [Aufklärung] ou o século de *Frederico*.”

da educação “nunca foi a capacidade de insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las” (2009a, p. 520). As pessoas não precisavam concordar com o regime, mas eram obrigadas a se comportar como se assim fossem. Não precisamos ir tão longe, mas não podemos fugir do fato de que no contexto das sociedades de massa, no qual se espera do indivíduo principalmente o “comportamento adequado”, a educação passou a ocupar um espaço cada vez maior, estabelecendo a “fabricação” de seres humanos como uma alternativa concreta para a ação. Assim, é praticamente impossível não relacionar o surgimento das “ciências da educação” e suas relações político-ideológicas com as principais mudanças na ordem da *vita activa* ocorridas na modernidade, das quais trata Hannah Arendt: a ascensão do social e a “vitória do *animal laborans*”. Ao homem restaria apenas se adaptar as regras sociais e cumprir algum papel antevisto pelo sistema produtivo.

CAPÍTULO II

2. Sobre a Responsabilidade pelo Mundo e a Educação

A rua conduz o flanador a um tempo desaparecido. Para ele, todas são íngremes. Conduzem para baixo, senão para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio, o particular. Contudo, este permanece sempre o tempo de uma infância.

Walter Benjamim, *O Flâneur*.

No Júlio César de Mankiewicz todos os personagens têm uma franja na testa: umas são frisadas, outras filiformes, outras em forma de topete, outras ainda oleosas, todas bem penteadas, os calvos não foram admitidos, embora abundem na história romana. Os que tinham pouco cabelo nem assim escaparam, e o cabelereiro, principal artesão do filme, conseguiu sempre descobrir-lhes uma madeixa, que também puxou para testa, testa romana cuja exiguidade desde sempre assinalou uma mistura específica de direito, virtude e conquista.

Roland Barthes, *Os Romanos no Cinema*.

A alienação do mundo, um dos principais problemas que emergiram com a crise da modernidade, se manifestou de diferentes maneiras e é interpretada a partir de perspectivas que divergem completamente da análise de nossa autora. Isso talvez esclareça a polêmica de suas elaborações sobre a crise na educação. Mas sua singular interpretação também demarca a sua originalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a análise de Arendt sobre a educação moderna se move na contramão das principais teorias propriamente pedagógicas. O fato de ser uma teórica do campo da filosofia, que se dedicou principalmente a investigação de questões do âmbito da política, não a torna uma autoridade no assunto. Arendt reconhece suas limitações e, nesse sentido, assume uma posição socrática, pois não pretende encontrar respostas, mas apenas investigar e aprofundar a questão. O lugar de Arendt no campo da educação pode ser comparado também à figura do

flâneur, na interpretação de Walter Benjamin: “Em tempos de terror, quando cada qual tem em si algo do conspirador, o papel do detetive pode também ser desempenhado. Para tal, a *flânerie* oferece as melhores perspectivas” (1994, p. 38). Parece ser exatamente essa a posição assumida por Arendt quando comenta sobre o risco que o leigo assume ao dar atenção a uma área do conhecimento que não é a sua, pelo fato de não se reconhecer como uma educadora profissional: ele encontra-se submerso em um campo que, simplesmente, não parece lhe pertencer. Mas em seguida, Arendt pondera: “há outra razão ainda mais convincente para que ele se preocupe com uma situação problemática na qual ele não está imediatamente envolvido. É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos *nascem* para o mundo” (2003a, p. 222). A mesma natalidade que aparece na obra da autora como fundamento da política, “pois o novo começo inerente ao nascimento só pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (2010a, p. 10). Assim, o sentido da sua singular interpretação sobre a crise da educação só pode ser minimamente compreendido, levando-se em conta a sua própria investigação geral sobre a crise política da modernidade. Em se tratando de um problema político, a responsabilidade pela sua resolução não se limita ao campo dos propriamente especialistas, os educadores profissionais.

A consideração de Arendt sobre a dupla fuga do homem “da Terra para o universo e do mundo para o si mesmo [*self*]”, na sua análise “da natureza da sociedade, como esta se desenvolvera e se apresentava no instante em que foi suplantada pelo advento de uma era nova e ainda desconhecida” (2010a, p. 7) é bastante significativa para a compreensão sobre a crise na educação, observando seus desdobramentos no campo da política com o desaparecimento do senso comum. A introspecção cartesiana foi um reflexo da perda da fé na realidade tal como ela se apresentava em suas bases metafísicas tradicionais a partir do momento em que o homem tornou-se capaz de perceber a Terra de um ponto de vista no universo. Esse fenômeno, que poderíamos restringir ao campo epistemológico, influenciou diretamente a percepção que se tinha do mundo, alterando significativamente a relação dos homens com a realidade na Terra. No prefácio de *A Condição Humana*, quando descreve o desejo do homem de

abandonar a Terra, Arendt questiona se o desencantamento com o mundo não seria consequência do processo de “emancipação e secularização da era moderna, que começaram com um afastamento, não necessariamente de Deus, mas de um Deus que era o Pai dos homens no céu” e se isso não levou a “terminar com um repúdio ainda mais funesto de uma Terra que era a Mãe de todas as criaturas no firmamento” (2010a, p. 2). Na própria questão, já encontramos indícios do caminho traçado pela autora para interpretar o problema, que se reflete diretamente no tema da responsabilidade em *A Crise da Educação*. Como o homem poderia se responsabilizar por um mundo do qual não parece fazer parte e onde não se sente mais “em casa”? Esse estranhamento em relação ao mundo como seu *habitat* se manifesta diretamente no fenômeno da ausência de responsabilidade pelo mundo e no desejo, cada vez mais premente, de que ele seja diferente daquilo que é. Assim, a alienação moderna também é determinante na frequente instabilidade das instituições sociais, um fator que recai diretamente na essência da crise educacional. Para Arendt,

Uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (2003a, p. 234).

A instabilidade da sociedade é determinante na maneira como o mundo é apresentado aos recém-chegados. Para que sua educação seja bem sucedida, é necessária alguma segurança acerca daquilo que se pretende mostrar. O “vir a ser” que a criança representa necessita de um mundo estável para que se desenvolva plenamente. Assim, uma questão latente sobre a educação em uma realidade instável é: como apresentar com segurança em um mundo que se modifica o tempo todo e que, ademais, é representado sob as mais variadas formas a depender da perspectiva teórica, ou ideológica, que se assume? Além disso, para voltar ao problema da alienação moderna, como um adulto, que não se compromete com o seu próprio mundo, pode apresentá-lo satisfatoriamente a uma criança? Um dos principais méritos da pedagogia moderna consiste em ter assumido a responsabilidade, portanto, os riscos inerentes de fornecer respostas para uma área

que não pode jamais prescindir delas. Mas o questionamento sobre estas múltiplas respostas se torna inevitável quando nos deparamos com o cenário de crise instalado na educação moderna.

Tratamos, neste capítulo, sobre algumas mudanças promovidas pela pedagogia moderna, principalmente nos Estados Unidos, que, segundo Arendt, foram determinantes na instauração da crise na educação. Na primeira parte, abordamos a relação entre as revoluções políticas, a nova concepção de liberdade e seus reflexos na educação a partir das inovações pedagógicas que procuraram promover a dignidade da criança. Procuramos analisar o problema da aceitação das diversas teorias pedagógicas que teriam acentuado a crise da educação nos Estados Unidos a partir de características específicas daquele país, que se relacionam com a sua própria história, desde a sua fundação. Na segunda parte, continuamos a analisar os apontamentos críticos de Arendt sobre a educação americana a partir da experiência da fundação dos Estados Unidos, que na interpretação da autora, foi determinante na formação da consciência singular do americano acerca da igualdade. Procuramos demonstrar, a partir da distinção apresentada por Arendt entre o antigo conceito de igualdade que predominava na polis e a equalização política moderna, o quanto esta nova igualdade política se tornou problemática, sobretudo, quando estendida ao espaço educativo. Na terceira parte, discutimos os pressupostos da pedagogia moderna indicados por Arendt como fundamentos da reformulação do ensino e que contribuíram para o agravamento da crise na educação. Na última parte deste capítulo, abordamos as mudanças acarretadas na relação entre os mais jovens e os adultos a partir do desaparecimento da fronteira que delimitava as esferas da vida pública e privada.

2.1. A Educação e o estigma revolucionário

Em *Sobre a Revolução*, Arendt define o fenômeno revolucionário a partir da “ideia de que o curso da história de repente se inicia de novo, de que está para se desenrolar uma história totalmente nova, uma história jamais narrada ou conhecida antes” (2011, p. 56). Um novo mundo nasce dentro do velho a partir do desejo de mudança que emerge do descontentamento da comunidade política em

relação à realidade – ao mundo *como ele é* –, rompendo-se completamente com a tradição do mundo antigo. As principais alterações do sentido da realidade ocorridas na modernidade, entre elas, as revoluções políticas, são também explicadas por Arendt a partir da quebra do fio da tradição do mundo antigo engendradas pela descoberta do “ponto de vista arquimediano” e pela “introspecção cartesiana”, que alteraram de forma cabal a percepção que os homens tinham do mundo, dilacerando o senso comum que orientava a vida nas sociedades ocidentais. Se por um lado, a partir das perspectivas abertas pelo desenvolvimento tecnológico no século XX, o homem passou a desejar, literalmente, abandonar a Terra⁷⁷, por outro, muito antes da existência dessa “possibilidade”, ainda no século XVIII nas Revoluções Americana e Francesa, procurou, através da ação política, iniciar um mundo novo sem precisar sair da Terra.

Arendt destaca que as revoluções, que no decorrer da história só vieram a ocorrer efetivamente na modernidade, só se tornaram possíveis na medida em que sociedade foi se tornando secular. Contrapondo-se às teses de que o cristianismo estaria na origem das revoluções, pelo fato de afirmar-se “que toda a nossa noção de história tem uma origem cristã porque o seu curso segue um desenvolvimento retilíneo” e que “só numa concepção de tempo retilíneo fenômenos tais como a novidade, a singularidade dos acontecimentos e outros semelhantes são concebíveis”, argumenta que “a secularização, a separação da religião da política e o nascimento de um campo secular com a sua dignidade própria é certamente um fator crucial no fenômeno da revolução”. Embora o surgimento do cristianismo tenha representado um novo começo em relação à ordem secular em curso no final da antiguidade, “onde a mudança presidida todas as coisas mortais”, os cristãos, “possuindo uma vida eterna” como referência, “podiam romper esse ciclo da eterna mudança e deviam olhar com indiferença os espetáculos que ele oferecia” (Ibid., p. 31). O cristianismo era, portanto, fator de estabilidade na esfera dos negócios humanos e não de mudança, pois tornava o cristão alheio às contradições e tensões políticas que dão origem aos acontecimentos históricos, direcionando os homens para uma realidade fora do mundo, que também servia como parâmetro para a ação realizada pelos homens.

⁷⁷ Ver o prefácio de *A Condição Humana* (2010a, p. 1).

Mas a *ação* propriamente cristã consiste na bondade, que foi “a única atividade que Jesus ensinou, por palavras e atos” (2010a, p. 91). A premissa de que “a tua mão esquerda não saiba o que faz a tua mão direita” (*Evangelho de São Mateus* 6, 3), torna a bondade uma atividade que, embora só seja possível na presença de outras pessoas, pois se realiza em relação ao outro, não pode ter reconhecimento, por isso não encontra nenhum valor público. O cristão, “por fugir do mundo e esconder-se de seus habitantes, nega o espaço que o mundo oferece aos homens e, principalmente, aquela região pública desse espaço onde tudo e todos são vistos e ouvidos por outros” (Ibid., 95). A vida cristã não deixa de ser, portanto, uma vida alheia ao mundo, no entanto difere completamente da alienação moderna pelo fato de não despertar o desejo humano de literalmente abandonar a Terra, a não ser pela passagem para a eternidade, alcançada após a morte, como merecimento pela realização da bondade, que só deve ser “vista” por Deus. A vida na terra pode muito bem ser vivida “num vale de lágrimas”, mas a relação estabelecida pelo cristão entre o sofrimento na Terra e a esperança da vida eterna ao lado de Deus a torna suportável. Para Santo Agostinho, nas palavras de Arendt, “a vida terrestre é uma morte vivente (*mors vitalis*) ou então uma vida morredoura (*vita mortalis*), uma vida posta à determinação da morte” (1997, p. 19). Assim, a morte não representa o fim, mas um novo começo para a eternidade. Essa mudança de perspectiva acerca da morte significou também uma ruptura decisiva com o mundo greco-romano.

Enquanto os antigos procuravam no mundo potencialmente imortal a superação da fugacidade da vida, o cristianismo, na interpretação de Arendt, inverte a relação homem-mundo. Para os cristãos, a vida humana se torna imortal, em contraste com um mundo que é passageiro. Assim, o corpo político perde o seu significado, e os assuntos humanos perdem a sua dignidade, ao passo que a vida de cada um ganha uma relevância não conhecida até então. E isso não só para a vida depois da morte, mas também para a vida na Terra, início da condição para a imortalidade (ALMEIDA, 1999, p. 57).

O processo de secularização, ao desligar o homem do modelo de vida cristã, que tinha no Cristo crucificado o exemplo de que toda dor e sofrimento podem ser suportados, por sua vez, colaborou com a noção de que a vida na terra não precisa, necessariamente, ser vivida num “vale de lágrimas”. Por isso, a secularização foi decisiva para o processo de emancipação social empreendido na

modernidade – a luta pela igualdade de direitos entre os homens, contra a miséria e a opressão –, outro fator que se relaciona ao fenômeno do estranhamento do homem em relação ao mundo. Para Arendt,

a questão social começou a desempenhar um papel revolucionário somente quando os homens, na era moderna e não antes, começaram a duvidar de que a pobreza fosse inerente à condição humana, a duvidar de que a distinção entre a minoria que, à força, pela fraude ou pelas circunstâncias, havia conseguido se libertar dos grilhões da pobreza, e as massas trabalhadoras miseráveis fosse eterna e inevitável (2011, p. 49).

Não por acaso, a emancipação humana, um dos principais fundamentos das ideologias revolucionárias, aparece também como um dos pontos mais controversos nos discursos pedagógicos contemporâneos⁷⁸. Arendt argumenta que, antes mesmo que ocorressem as elaborações teóricas sobre a emancipação humana, a colonização dos Estados Unidos teria sido outro fator determinante para o desenvolvimento desse tipo de consciência, que se manifestou não apenas na Revolução Americana, mas em todos os processos revolucionários desencadeados a partir de então. Nesse sentido, um dos primeiros pontos levantados em *A Crise da Educação* diz respeito às características da educação americana relativas ao problema da imigração, que no caso dos Estados Unidos, se relaciona diretamente com o sonho de um “novo mundo” onde imperaria a justiça entre os homens. “A América não é simplesmente um país colonial, recebendo imigrantes para povoar a terra, embora dependa deles em sua estrutura política. Para a América, o fator determinante sempre foi o lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo” (2003, p. 224).

A imigração, desde o colonialismo, representou não apenas para a América, mas também para os europeus que sonhavam com uma nova vida –, a evidência de que a emancipação humana poderia se realizar, desde que uma nova ordem no mundo fosse estabelecida. O fato de que este sentimento ainda move um

⁷⁸ Ver a interessante discussão entre Theodor Adorno e Helmut Becker, no debate intitulado *Educação – para quê?* (ADORNO, 2000), onde os autores discutem sobre o dilema de se educar para a liberdade em uma sociedade orientada por padrões de conduta que atravessam todos os aspectos da vida, tornando-se uma exigência, sobretudo, no que diz respeito à atividade profissional em que a autonomia individual, na maioria das vezes, é uma qualidade totalmente dispensável. Ver também o artigo de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2010), *A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt*, disposto na bibliografia deste trabalho.

grande número de pessoas oriundas de todas as partes do mundo, principalmente da América Latina, em direção aos Estados Unidos, muitas vezes, arriscando a própria vida em busca de melhores condições de vida, é muito significativo. Desde a fundação, os Estados Unidos continuam a ser uma terra de imigrantes: “a certeza de que a Terra podia ser abençoada com a abundância, em vez de ser amaldiçoada com a penúria, era pré-revolucionária e americana; ela nasceu diretamente da experiência colonial americana” (2011, p. 49)⁷⁹. Esta nova ordem no mundo, expressa pela Fundação dos Estados Unidos da América, a primeira revolução moderna, significou muito mais do que uma mera possibilidade, pois, para os revolucionários, era uma prova de que o mundo poderia ser diferente do que era, de que a justiça poderia ser o princípio a orientar as relações entre as pessoas, que não seriam mais reféns do despotismo de um ou de poucos. “O significado dessa nova ordem, dessa fundação de um novo mundo contra o antigo, foi a eliminação da pobreza e da opressão” (ARENDDT, 2003, p. 224).

Mas em *Sobre a Revolução*, Arendt observa também que a Independência Americana, em si mesma, não teve tanta repercussão nos processos revolucionários modernos – até porque a pobreza não foi erradicada completamente, a escravidão continuou sendo uma instituição básica da vida americana por um bom período de tempo após a independência e a segregação esteve instituída juridicamente em muitos estados da federação até meados do século XX⁸⁰ –, como o teve a colonização no estabelecimento das condições pré-revolucionárias.

⁷⁹ Huberman destaca: “Desde o início, a América sempre foi um ímã a atrair os povos da terra. Eles eram arrastados até suas praias, vindos de qualquer parte, de todas as partes do mundo, de longe ou perto, de lugares frios ou quentes, das montanhas e das planícies, dos desertos e dos campos férteis. Este grande ímã, medindo três mil milhas de largura e mil e quinhentas milhas de comprimento, atraiu todos os tipos e variedades de seres humanos vivos. Gente branca, preta, amarela, de pele escura; católicos, protestantes, huguenotes, quakers, batistas metodistas, unitarianos, judeus; espanhóis ingleses, alemães, franceses, noruegueses, suecos, dinamarqueses, chineses, japoneses, holandeses, boêmios, italianos, austríacos, eslavos, poloneses, romenos, russos – e a lista está apenas começando; fazendeiros, mineiros, aventureiros, soldados, marinheiros, ricos, pobres, mendigos, ladrões, sapateiros, alfaiates, atores, músicos, ministros religiosos, engenheiros, escritores, cantores, cavadores de valas, industriais, açougueiros, padeiros e fabricantes de velas” (1987, p. 1).

⁸⁰ No texto *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt comenta sobre a “tragédia” política que o problema da segregação representava interna e externamente para os EUA: “A questão da cor foi criada por um grande crime na história dos EUA e só tem solução dentro da estrutura política e histórica da República. O fato de essa questão também ter se tornado um problema essencial nos assuntos mundiais é pura coincidência no que diz respeito à história e política americana; pois o problema da cor na política mundial surgiu do colonialismo e imperialismo das nações europeias – isto é, o único grande crime em que os Estados Unidos jamais estiveram envolvidos. A tragédia é que o problema da cor, não resolvido dentro dos Estados Unidos, pode lhe custar as vantagens que o país ao contrário desfrutaria justificadamente como uma potência mundial (2008c, p. 266).

Em termos simbólicos, pode-se dizer que estava montado o palco para as revoluções no sentido moderno de uma mudança completa da sociedade quando John Adams, mais de uma década antes de eclodir efetivamente a Revolução americana, pôde afirmar: ‘sempre considero a colonização da América como a inauguração de um grandioso plano e desígnio da Providência para o esclarecimento dos ignorantes e a emancipação da parcela escrava da humanidade em toda a Terra⁸¹ (ARENDDT, 2011, p. 49).

Dentro deste espírito a América, o Novo Mundo que ela simbolizava, estabeleceu desde o início uma relação especial com aquilo que é sempre novo no mundo, os recém-chegados pelo nascimento:

O entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma “perfectibilidade ilimitada” – observada por Tocqueville como o credo “do homem sem instrução” comum, e que como tal precede de quase cem anos o seu desenvolvimento em outros países do Ocidente –, presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, às crianças, as quais, ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade dos adultos como pessoas jovens, eram aquilo que os gregos chamavam simplesmente *óí neói*, os novos. Há o fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma da educação (ARENDDT, 2003a, p. 224).

O apontamento crítico a Rousseau se deve possivelmente a sua grande repercussão no sentido que a educação veio a assumir no contexto revolucionário e pós-revolucionário. Não foi por acaso que Rousseau escreveu, paralelamente, *O Contrato Social* e *o Emílio*, duas obras de grande impacto na política e na educação modernas, respectivamente. *O Emílio*, onde o autor faz uma referência direta ao modelo de educação proposto por Platão⁸², pode ser considerada a obra que inaugura na modernidade a tendência a tratar da educação como uma atividade política. “Publicados ambos em 1762, o paralelo entre *Emílio* e *o Contrato Social* é

⁸¹ Ver a sua ‘Dissertation on the Canon and the Feudal Law’ (1765), Works, 1850-1856, vol III, p. 452 (Nota da Autora). A mesma citação se repete no texto *A Crise da Educação*.

⁸² Conforme apontamos na nota nº 62.

bastante recorrente entre os comentadores” (BOTO, 2010, p. 211). Enquanto a primeira procura estabelecer as bases políticas para a cidadania num Estado laico respaldado na natureza, impactando decisivamente o curso da Revolução Francesa e das revoluções que seguiram seu exemplo (cf. ARENDT, 2011), a segunda estabelece os fundamentos pedagógicos a partir dos quais tal cidadania, centrada na liberdade do homem formado segundo o modelo prescrito no *Emílio*, pode ser viabilizada. Para Francisco (2008), “enquanto no Contrato Social o que se pretende é dar solução, no plano político-jurídico, à contradição entre as vontades particulares e a vontade geral, no Emílio o objetivo é tratar daquela entre homem e cidadão, no plano do indivíduo e de sua história de formação”. A contiguidade das obras é bastante evidente. Logo no início de *O Contrato Social*, Rousseau argumenta: “O homem nasce livre, e por toda a parte se encontra a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão” (1999, p. 53). A mesma indicação da ausência de liberdade na sociedade aparece no início do *Emílio*:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore em seu jardim. (...) No estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar (2009, p. 7).

A diferença é que aquilo que Rousseau afirma ignorar em *O Contrato Social*, o que operaria a transformação da liberdade do homem natural na escravidão do “domesticado animal social”, aparece como pano de fundo do seu consagrado escrito sobre a educação. Nesse sentido, ao que parece, uma obra serve como complemento à outra. Teria surgido daí a observação de Arendt, referindo-se a Rousseau, de que “a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma da educação”?

Apesar de Arendt considerar a *natalidade* a condição básica da ação política, pelo fato de “o novo começo” poder “fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDR, 2010a, p. 10), para a autora, antes, os novos devem ser apresentados ao mundo *como ele é* e não como ele *deveria ser*. Para Arendt, esta é a principal tarefa da educação: “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição do mundo como ele é” (2003a, p. 239). O problema com Rousseau seria o mesmo da utopia política de Platão: tratar a educação como um instrumento da política, pretendendo projetar nas novas gerações a sua própria visão de mundo. A ideia geral é a de que para que um novo mundo possa ser erigido seria necessário começar pela educação das crianças, rompendo com a realidade na forma como ela se apresenta⁸³.

⁸³ Para ilustrarmos melhor essa tendência, que repercutiu tanto na educação como na política modernas, a interpretação marxista parece bastante significativa, pois ela parte do princípio de que o ponto de vista liberal-capitalista, ao qual se opõe, é aquele que predomina nos sistemas de ensino das sociedades modernas. Não nos cabe discutir a “validade” do ponto de vista marxista, ou qualquer outro sobre a educação, pois nosso objetivo é apenas investigar os fundamentos da análise arendtiana sobre a crise na educação, que assume uma postura crítica em relação a qualquer tendência de tratar a educação como um instrumento da política, independentemente da moldura teórica que lhe revista. Vejamos uma passagem de Emir Sader, no Prefácio à edição brasileira de *Educação Para Além do Capital*, de Istvan Mészáros, discorrendo sobre a educação na sociedade capitalista pelo viés marxista: “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (SADER, in: MÉSZÁROS, 2005, p. 15). Assim como Rousseau via nas “convenções sociais” o impedimento da liberdade, a análise de Sader, que podemos estender a toda interpretação marxista, vê a educação pública como um instrumento de dominação que opera em nome dos interesses de uma classe em detrimento da outra. Essa análise se relaciona a uma interpretação mais abrangente, que envolve um grande número de autores na educação atual, mas que tem como ponto comum a interpretação de Marx acerca da natureza da educação e de sua relação com os mecanismos ideológicos que fundamentam uma realidade. Vale destacar que a concepção de ideologia, para Marx, parte do princípio de que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48). Assim, a escola (onde, a partir da modernidade, seria “operada” também a formação “espiritual”) passou a ser vista, em determinados momentos, como um “campo de batalha” política, fundamental na “estratégia” de mudança de ordem na sociedade. O novo, ou a nova sociedade, só pode vir a ser, se os mais novos forem educados, muitas vezes, num sentido diverso daquele do “espírito” de sua própria época. Essa perspectiva de educação pode ser verificada em alguns dos mais renomados autores da pedagogia brasileira, de Paulo Freire (SCOCUGLIA, 1999) a Demerval Saviani (Saviani, 2008). Não temos a pretensão de criticar esses autores, que, afinal, são suficientemente reconhecidos pela sua grande contribuição à educação. Tal pretensão exigiria uma profunda pesquisa sobre os fundamentos de suas teses, o que não é o foco de nosso trabalho. Mas

Mas no que diz respeito à crítica de Arendt à educação americana, há que se considerar que a revolução ocorrida nos Estados Unidos foi, de fato, um evento que rompeu com todos os padrões políticos do velho mundo. De um modo geral, o povo americano, arriscando a própria vida, foi o ator de um campo de batalha onde a violência se tornou necessária para a libertação e a fundação de um novo corpo político, comprometido com a emancipação humana (cf. ARENDT, 2011, p. 132). Por isso a autora ressalta que esta crítica radical à politização da educação não se aplica, de forma absoluta, ao sistema educacional daquele país. Isso tem a ver com suas características específicas, a partir da fundação de um novo mundo dentro do velho, pelo rompimento com a tradição política europeia que marcara o período colonial.

A Revolução Americana (...), única até a derrocada do sistema colonial europeu e o surgimento de novas nações em nosso século XX, foi em larga medida não apenas a fundação de um novo corpo político como também o início de uma história nacional específica. Por maior que possa ter sido a influência da experiência colonial e da história pré-colonial sobre o curso da revolução e a formação de instituições públicas neste país, sua história como entidade independente só se inicia com a revolução e a fundação da república (2011, p. 271).

Essa história nova, em contraposição à milenar história europeia, impregnou de sentido a educação do país: era uma necessidade educar os mais novos dentro do espírito de liberdade que marcou a sua fundação.

Outro aspecto relevante do sentido político da educação nos Estados Unidos se refere ao fato de que o país sempre foi “uma terra de imigrantes”. Este é um dos motivos pelos quais a crise do sistema educacional americano, no contexto analisado por Arendt na década de sessenta do século passado, também atinge um significado político:

Embora a crise na educação possa afetar todo o mundo, é significativo o fato de encontrarmos sua forma mais extrema na América, e a razão é que, talvez, apenas na América uma crise na educação poderia se tornar realmente um fator na política. Na América, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que

em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas – só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes. Como para a maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal, mas tem que ser aprendida na escola, esta obviamente deve assumir funções que, em uma nação-estado, seriam desempenhadas normalmente no lar (ARENDR, 2003a, p. 223).

Pelo fato de continuar a ser uma terra de imigrantes, a educação americana é obrigada a assumir um papel político. Ainda assim, esse papel se resume apenas a introduzir os novos – que não são necessariamente novos pelo nascimento, mas pela origem estrangeira –, ao “modo de vida americano”. A americanização das pessoas chegadas de fora, que são acolhidas, bem ou mal, traz a necessidade do aprendizado sobre os costumes e valores do país, a começar pela própria língua inglesa. O fato de que nas condições americanas a escolarização tem uma importância singular em relação aos demais países do mundo, no que diz respeito à vida política do país, “o papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não servem apenas para americanizar as crianças, mas afetam também os seus pais, e de que” nos Estados Unidos “as pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um novo mundo, tudo isso encoraja a ilusão de que um novo mundo está sendo construído mediante a educação das crianças”. Por mais que a educação possa, em relação à questão da imigração, possuir uma função política, a de introduzir os recém-chegados de fora no novo mundo que os Estados Unidos da América representam, ainda assim, “o mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração” (2003a, p. 226). Para estes, ao contrário do que ocorre com o americano nativo, que tem na família a base de sua educação em relação à língua e aos costumes, a escolarização é a única possibilidade de tornarem-se efetivamente americanos. Mas a função propriamente política da educação americana termina por aí, pois de um modo geral ela continua, para a maioria, a cumprir o papel pré-político de apresentar às crianças o mundo. O Estado Americano, apesar de ter se formado sob a égide do Novo Mundo, para os novos pelo nascimento representa sempre um

mundo antigo. Entretanto, a importância da fundação dos Estados Unidos, o impacto da ideia de que aquele país representa uma nova ordem no mundo, ajuda a reproduzir a ilusão de que a educação está formando pessoas para um novo mundo. Em relação a isso, Arendt argumenta:

Aqui, porém, a ilusão é mais forte do que a realidade, pois brota diretamente de uma experiência americana básica, qual seja, a de que é possível fundar uma nova ordem, e o que é mais, fundá-la com plena consciência de um *continuum* histórico, pois a frase “Novo Mundo” retira seu significado de Velho Mundo, que, embora admirável por outros motivos, foi rejeitado por não poder encontrar nenhuma solução para a pobreza e para a opressão (Ibid., p. 226).

O fato de que, a partir da fundação, a educação nos Estados Unidos manteve-se conservadora, torna essa ilusão ainda mais evidente. Tal conservadorismo pode ser explicado a partir da própria atitude dos fundadores frente ao processo revolucionário, que, em sua percepção, poderia desembocar numa situação de absoluto caos político. Daí a necessidade imediatamente latente de se estabelecer uma Constituição logo após o rompimento com a Inglaterra: “quando declararam a independência frente a esse governo, e depois de ter renegado sua lealdade à coroa, a questão principal para eles não era certamente como limitar o poder, e sim como estabelecê-lo, não como limitar o governo, e sim como instaurar um novo” (ARENDR, 2011, p. 196). Nesse sentido, Arendt destaca que “durante o período que em que a América foi realmente animada” pelo espírito “revolucionário, ela jamais sonhou iniciar uma nova ordem pela educação, permanecendo, ao contrário, conservadora em matéria educacional” (2003a, p. 242). A origem desse conservadorismo talvez esteja no temor de que a instabilidade política, que dominou a cena revolucionária de outros países nos séculos XIX e XX, também fizesse sucumbir os Estados Unidos. O mesmo temor teria sido decisivo no fato de que os americanos não se sentiram compelidos a elaborar uma história de sua própria experiência, o que explicaria também a sua menor relevância, em contraposição à Revolução Francesa, no quadro das revoluções modernas. Em *Sobre a Revolução*, Arendt pondera: “se é inegável que a erudição e o pensamento conceitual, de fato de altíssimo nível, é que ergueram a estrutura da república americana, também é verdade que esse interesse pela teoria e pelo pensamento político desapareceu quase de imediato depois de concluída a tarefa” (2011, p. 279). Por outro lado, a

autora arrisca afirmar que teria sido “exatamente a grande quantidade de interesse teórico e de pensamento conceitual prodigamente distribuída pelos pensadores e filósofos europeus à Revolução Francesa que contribuiu decisivamente para o seu sucesso mundial, apesar do desfecho catastrófico” (Ibid., p. 279). No mesmo texto, um pouco mais à frente, a autora discorre sobre as consequências dessa atitude dos americanos em relação ao pensamento conceitual, que, arriscamos afirmar, repercutiu na criticada aceitação das teorias pedagógicas revolucionárias originárias da Europa no cenário da crise educacional nos Estados Unidos:

De todo modo, da aversão “americana” ao pensamento conceitual resultou que, desde Tocqueville, a interpretação da história americana sucumbiu a teorias cujas raízes na experiência estavam alhures, até que em nosso século o país mostrou uma deplorável tendência a se render e a engrandecer todo e qualquer modismo e charlatanismo intelectual que veio a ganhar destaque após a desintegração, não do Ocidente, mas da estrutura social e política europeia após a Primeira Guerra Mundial. O estranho engrandecimento e a ocasional distorção de uma série de absurdos pseudocientíficos – em particular nas ciências sociais e psicológicas – talvez decorram do fato de que essas teorias, ao cruzar o Atlântico, perderam suas bases de realidade e, com isso, todas as limitações do bom senso. Mas a razão pela qual os Estados Unidos têm mostrado tanta receptividade a ideias forçadas e noções grotescas, pode ser simplesmente porque a mente humana sempre precisa de conceitos para funcionar; assim, ela aceitará praticamente qualquer coisa quando sua principal tarefa, a compreensão abrangente e a aceitação da realidade, corre o risco de ficar comprometida (Ibid., p. 280).

Os problemas na área da educação começaram a aparecer como fruto da ilusão de um novo mundo que realmente se constituiu com a Revolução Americana, mas que só era novo em relação ao que havia no restante do mundo. Mas essa ilusão só veio a se tornar um problema a partir do século XX, com o advento de novas teorias pedagógicas que pretendiam revolucionar a educação, partindo da rejeição de tudo o que era considerado tradicional⁸⁴. Arendt é bastante enfática em sua crítica a este viés que a educação veio a assumir:

⁸⁴ As mudanças no sistema de ensino dos Estados Unidos a partir do século XX, objeto da crítica de Hannah Arendt, ocorreram num contexto amplo de transformação social que se estendeu por todo o mundo, seguindo direções diferentes. Foi uma época de grande efervescência no campo educacional que Cambi resume: “1. a aventura das ‘escolas novas’ e do ativismo, que inaugurou um novo modo de pensar a educação; 2. a presença das grandes filosofias-ideologias que agiram sobre a elaboração teórica e sobre a prática educativo-escolar (como o idealismo italiano, o pragmatismo americano, o marxismo europeu e soviético); 3. o modelo totalitário de educação; 4. as elaborações

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressiva, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas e em instituições educacionais isoladas e estendendo depois gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para o outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem (2003, p. 226)⁸⁵.

Arendt, possivelmente, se refere ao fato de que nos Estados Unidos, ao contrário do que acontecia na Europa, onde as experiências com a pedagogia científica e experimental, caracterizadas pelo movimento da “Escola Nova”, não chegavam a influenciar na totalidade dos sistemas de ensino (MANACORDA, 2010), terem sido generalizadas através da educação ativa e progressiva a partir do século XX. Encontramos uma grande dificuldade de interpretação, neste ponto, pelo fato de Arendt não especificar a quais “modernas teorias educacionais originárias da Europa Central” estaria se referindo exatamente. Segundo Cesar e Duarte (2010, p. 830):

Em consonância com a nova atmosfera de liberdade que então soprava nos Estados Unidos nos anos cinquenta, proliferaram discursos pedagógicos europeus oriundos do século XIX e das primeiras décadas do século XX, como as pedagogias libertárias dos anarcossindicalistas, a Escola Nova dos franco-genebrinos, a escola democrática de John Dewey, além das novas descobertas dos estudos de psicologia do desenvolvimento infantil (Best et al., 1972; Cousinet, 1968). Por certo, Hannah Arendt não era contrária ao repúdio da violência e do autoritarismo no ambiente escolar. O aspecto central e iluminador de sua argumentação é o de que tais discursos e práticas pedagógicas acabaram por fornecer elementos para a criação de novos métodos pedagógicos que tomaram a criança e o mundo infantil do brinquedo e da brincadeira como o centro e o foco praticamente exclusivos das ações pedagógicas e de educação. No caso norte-americano, a autora aponta duas vertentes principais, a psicologia moderna e o pragmatismo, como responsáveis por parte significativa da crise na educação daquele país. Arendt argumenta que a fusão entre pedagogia, pragmatismo e

do personalismo, como posição que relança os princípios cristãos da educação, radicando-os justamente na crise contemporânea; 5. o crescimento científico da pedagogia e a nova relação que a liga à filosofia; 6. as características da pedagogia e da educação nos países não europeus, sobretudo do Terceiro Mundo, nos quais assume um papel e uma feição muito diferentes em relação aos resultados europeus e norte-americanos (1999, p. 512).

⁸⁵ Tradução modificada.

psicologia transformou a educação em um campo de conhecimento sobre o ensino, transformando-a em ciência da aprendizagem. Quanto a esse aspecto, ela lamenta a perda da importância do conteúdo a ser ensinado.

O fato é que existem várias tendências na educação moderna, o que torna difícil qualquer tentativa de generalização acerca da pedagogia. Por isso seria mais correto tratarmos dela no plural. Mas podemos arriscar que, em linhas gerais, essas “pedagogias” trazem consigo a essência do espírito iluminista que se define a partir dos ideais de emancipação e esclarecimento da humanidade (BOTO, 2003; VALE, 2003; HILSDORF, 2005). No entanto, o próprio movimento iluminista aparece imbuído de uma grande pluralidade de ideias que se manifestaram na educação de diferentes formas. Apesar da diversidade, cada uma dessas teorias assumiu a pretensão de se tornar universal no âmbito da sociedade. Hilsdorf destaca que “os iluministas pensam a sociedade que garante a melhor educação para todos: desde projetos totalizantes, em que o Estado controla cientificamente a vida do homem, e utopias, que recuperam antigas instituições de Esparta e Roma, até propostas revolucionárias nas quais toda uma sociedade igualitária é construída pela ditadura das vanguardas que educa seus membros” (2005, p. 73).

No turbilhão das diversas propostas elaboradas no século XVIII, encontramos novamente em Rousseau um autor que se destacou também pela inovação de sua visão da pedagogia no que diz respeito à própria criança, “objeto” da educação. Se a sua tendência de tratar a educação como um instrumento da política não era nenhuma novidade, na medida em que já estava presente na República de Platão, por outro lado encontramos em Rousseau uma forma inovadora de se conceber a infância⁸⁶. A partir dele, a infância “passou a ser

⁸⁶ Rousseau é frequentemente apontado como o “inventor” ou o “descobridor” da infância, como uma fase do desenvolvimento distinta do universo adulto, que pelas suas características específicas, precisa ser respeitada. O próprio Rousseau, no prefácio ao *Emílio*, destaca: “Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança sem pensar no que ela é antes de ser homem” (2009, p. 4). A importância da contribuição de Rousseau para a pedagogia moderna é incontestável e configura uma grande injustiça apontá-lo como o responsável por tudo aquilo que “deu errado” na educação a partir de seus escritos. O problema começa quando algumas teorias pedagógicas em nome desse pressuposto, sobretudo a partir do século XX, passaram a entender a diferença natural entre o adulto e a criança como uma necessidade de separação absoluta, dividindo a relação em dois mundos distintos. É o que Arendt vê naquilo que aponta genericamente como “psicologia moderna” e nos “princípios pedagógicos do pragmatismo”. Para Manacorda, seria “uma simplificação banal reduzir todo o pensamento de Rousseau à visão puerocêntrica, à tomada da consciência da natureza da criança, se se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir o seu

percebida como uma idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta” (CAMBI, 1999; HILSDORF, 2005; MANACORDA, 2010). Mas foi apenas com o desenvolvimento da pedagogia, como ciência da educação e de sua aplicação nos sistemas públicos de ensino, que a criança começou a ser tratada na escola, tendo por princípio suas próprias características que a diferenciam em relação ao mundo adulto. Essa foi uma das bases a partir das quais a pedagogia passou a determinar a maneira como as crianças devem ser educadas, rompendo com a educação tradicional em curso até então⁸⁷.

São inquestionáveis os avanços no campo educacional promovidos pela pedagogia moderna, no entanto, mais do que métodos de aprendizagem diferenciados, voltados para o desenvolvimento infantil que levam em consideração as suas características próprias, as novas teorias pedagógicas estabeleceram uma reviravolta no que diz respeito ao tratamento dos adultos em relação às crianças e, como não podia deixar de ser, repercutiu na relação das crianças com os adultos. Esta mudança, além de influenciar no problema do desaparecimento da autoridade no campo da educação, tema que discutiremos no próximo capítulo, modificou completamente a compreensão comum que se tinha da realidade. Sobre o exemplo específico da crise na educação dos Estados Unidos, Arendt destaca:

O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas a parte. Um procedimento como esse possui sempre grande e perniciosa importância, sobretudo em um país que confia em tão larga escala no bom senso em sua vida política. Sempre que, em questões

puerocentrismo à espontaneidade e à permissividade, quando nela há tantos outros aspectos (2010, p. 296).

⁸⁷ Essas mudanças na educação, na virada do século XIX, são também o resultado das transformações sociais advindas da Revolução Industrial, que impuseram novas exigências à educação pública relacionadas com as necessidades do sistema produtivo, para as quais a pedagogia procurou fornecer diferentes respostas: “O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna ‘descoberta da criança’. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir ‘de acordo com as máquinas’, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente” (MANACORDA, 2010, P. 367).

políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade aquele senso comum em virtude do qual nós e os nossos cinco sentidos individuais estamos adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos⁸⁸ (2003, p. 227).

A crítica de Arendt se refere ao fato de que os valores tradicionais que orientavam a educação nos Estados Unidos foram sendo questionados e foram introduzidas novas práticas vinculadas a teorias pedagógicas que, por mais que representassem avanço do ponto de vista da dignidade da criança, trouxeram, na sua análise, mais problemas do que soluções. A consequência foi que não só não foi resolvido o problema do “Joãozinho” que não consegue aprender a ler, como também os níveis médios da escola americana tornaram-se absolutamente “atrasados em relação aos padrões médios da totalidade dos países da Europa” (Ibid., p. 227). Arendt destaca a ambiguidade que isso representa: “Em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos e, em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (Ibid., p. 227). A gravidade do problema ganha em complexidade, considerando o fato de que se tratou, na maioria das vezes, da aplicação de teorias pedagógicas embasadas na ciência, considerada a fonte segura da verdade a partir da modernidade: “Assim, a crise na educação americana anuncia, por um lado o fracasso da educação progressiva e, por outro, constitui um problema extremamente difícil de ser resolvido por ter aparecido no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências”⁸⁹ (ARENDR, 2000, p. 29).

2.2. A Igualdade como um problema na educação

Um dos fatores apontados por Arendt como elemento de agravamento da crise na educação nos Estados Unidos é o “papel singular que o conceito de

⁸⁸ Tradução modificada.

⁸⁹ Tradução modificada.

igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana” (2003, p. 228). A igualdade, como conceito político, encontra sua origem na Grécia Antiga, mas com um sentido bastante diverso daquele que se estabeleceu a partir das revoluções modernas. Enquanto nas repúblicas modernas a igualdade passou a ser um direito político universalizado – independente da origem, classe social, opções políticas e religiosas, e também da própria disposição do indivíduo –, para todos os seres humanos a partir do nascimento, na antiguidade, estava restrita ao grupo que constituía o corpo de cidadãos, um número bastante pequeno em relação à totalidade dos atenienses. Se por um lado havia restrição quanto à entrada na *ágora*, o que seria inadmissível em qualquer regime democrático da atualidade, por outro a cidadania era algo bem mais evidente para um ateniense do que para qualquer cidadão de uma nação moderna⁹⁰.

Entre os gregos, a igualdade só existia no “campo especificamente político, em que os homens se encontravam como cidadãos, e não como pessoas privadas. Nunca é demais frisar a diferença entre esse antigo conceito de igualdade e nossa noção de que os homens são feitos ou nascem iguais e se tornam desiguais em virtude de instituições sociais e políticas, ou seja, criadas pelos homens. A igualdade da *polis* grega, sua isonomia, era um atributo da polis e não dos homens, que recebiam sua igualdade em virtude da cidadania e não do nascimento” (ARENDDT, 2011, p. 59). Já nas repúblicas modernas, apenas por terem nascido humanos, todos são considerados cidadãos independentemente de participarem ou não do debate público. Tal situação seria inconcebível para um cidadão ateniense da antiguidade.

Além da restrição do acesso à cidadania para uns poucos em relação à totalidade da população ateniense – a partir de critérios que excluía mulheres, crianças, escravos e estrangeiros, que levavam em conta também as condições de participação⁹¹ –, a principal diferença talvez resida no fato de que na modernidade a igualdade se instituiu como equalização, ao passo que na antiguidade era o fator

⁹⁰ “A cidadania era muito mais imediata e tangível para um ateniense do que para um cidadão de uma nação moderna. Nenhuma desgraça podia ser maior que a perda dos direitos de cidadão, *atimia*. O ateniense vivia numa cidade cujo corpo de cidadãos (em oposição à população total) provavelmente nunca passou de cinquenta mil pessoas” (JONES, 1997, p. 155).

⁹¹ Muitos daqueles que eram cidadãos atenienses por direito não dispunham de condições de participar das assembleias, *ekklesiás*, pelas dificuldades cotidianas, que muitas vezes eram provenientes da dificuldade de se ausentar do trabalho. A maioria dos cidadãos não dispunha de escravos para realizar o trabalho necessário à subsistência, daí a cidadania ateniense tornar-se, muitas vezes, ainda mais restritiva (cf. JONES, 1997, p. 207-211).

que possibilitava ao cidadão se diferenciar em relação aos seus pares. Enquanto no passado a igualdade abria espaço para a liberdade do cidadão, no sentido de iniciar processos imprevisíveis e de possibilitar ao grego demonstrar sua singularidade em relação aos seus pares, a partir da modernidade passou a ser orientada pela previsibilidade do comportamento esperado, politicamente, na redução matemática ao “cálculo de consequências”⁹². A igualdade era o elemento que garantia a liberdade entre os antigos: na Atenas da antiguidade, ninguém podia ser livre “a não ser entre seus pares e, portanto, o tirano, o déspota e o chefe de família – mesmo que fossem totalmente libertos e não se sujeitassem a ninguém – não eram livres” (Ibid., p. 59)⁹³. Para Arendt, todas as liberdades garantidas por uma constituição, no contexto moderno, “às quais poderíamos acrescentar nossas exigências de estarmos livres do medo e da fome, são, é claro, essencialmente negativas; resultam da libertação, mas não constituem de maneira nenhuma o conteúdo concreto da liberdade (...) que é a participação nos assuntos públicos ou a admissão na esfera pública” (Ibid., p. 61). Nas sociedades modernas o indivíduo é compelido a se comportar como cidadão, independente de sua disposição pessoal e a cidadania se realiza, principalmente, no cumprimento de determinados rituais para os quais o cidadão é convocado de tempos em tempos, sendo o voto nas eleições o principal deles. Isonomia significa, em nosso contexto, igualdade diante da lei, ao passo que

⁹² A seguinte passagem de Hobbes, o teórico dessa redução matemática e um dos “arquitetos” do Estado moderno, demonstra a mudança de sentido da liberdade e da igualdade entre o mundo antigo e o moderno: “[...] é coisa fácil os homens se deixarem iludir pelo especioso nome de liberdade e, por falta de capacidade de distinguir, tomarem por herança pessoal e direito inato seu aquilo que é apenas direito do Estado. E quando o mesmo erro é confirmado pela autoridade de autores reputados por seus escritos sobre o assunto, não é de admirar que ele provoque sedições e mudanças de governo. Nestas partes ocidentais do mundo, costumamos receber nossas opiniões relativas à instituição e aos direitos do Estado, de Aristóteles, Cícero e outros autores, gregos e romanos, que viviam em Estados populares, e em vez de fazerem derivar esses direitos dos princípios da natureza os transcreviam para seus livros a partir da prática de seus próprios Estados, que eram populares” (2004, p. 75).

⁹³ Em *A Condição Humana* esta diferenciação de sentido entre a igualdade antiga e o conceito moderno fica mais clara na distinção que Arendt faz entre a esfera pública da *polis* e a esfera privada da família: “A *polis* diferenciava-se do lar pelo fato de somente conhecer ‘iguais’, ao passo que o lar era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Significava nem governar nem ser governado. Assim, dentro do domínio do lar, a liberdade não existia, pois o chefe do lar, seu governante, só era considerado livre na medida em que tinha o poder de deixar o lar e ingressar no domínio político, no qual todos eram iguais. É verdade que essa igualdade no domínio político tem muito pouco em comum com o nosso conceito de igualdade: significava viver entre pares e ter de lidar somente com eles, e pressupunha a existência de ‘desiguais’ que, de fato, eram sempre a maioria da população na cidade-Estado. A igualdade, portanto, longe de estar ligada à justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade: ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de governar e mover-se em uma esfera na qual não existiam governar nem ser governado” (2010a, p.38).

entre os gregos, inicialmente, tinha um sentido bastante diferente que se referia diretamente à liberdade em uma “forma de organização política em que os cidadãos viviam juntos na condição de não domínio, sem divisão entre dominantes e dominados” (Ibid., p. 58). Posteriormente, na própria Grécia, com a instituição da democracia em Atenas, é que adquiriu gradativamente o significado que remete ao governo dos iguais, mas num sentido que não pode ser equiparado com o que aconteceu a partir da modernidade, onde ser igual passou a significar não poder ser diferente e a liberdade transformou-se no direito de exigir que o outro não seja, também, diferente daquilo que está estabelecido pela lei como o padrão para todos. Por isso Arendt caracteriza a liberdade moderna como uma liberdade negativa, pois nega a possibilidade que o indivíduo possui de iniciar novos processos e a diferenciação entre todos, que sob o domínio da lei – e dos modelos de comportamento socialmente instituídos – são obrigados a se comportar dentro de um padrão estabelecido para todos os cidadãos. Contraposta à isonomia da polis grega, a liberdade moderna contradiz a própria liberdade.

Essa igualdade moderna, baseada no conformismo inerente à sociedade, e que só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana, difere, em todos os seus aspectos, da igualdade dos tempos antigos, e especialmente da igualdade na cidade-Estado grega. Pertencer aos poucos ‘iguais’ (*homoioi*) significava ser admitido na vida entre os pares; mas o próprio domínio público, a *polis*, era permeado por um espírito acirradamente agonístico: cada homem tinha que se distinguir de todos os outros, de demonstrar por meio de feitos ou façanhas singulares, que era o melhor de todos (*aien aristeuein*). Em outras palavras, o domínio público era reservado à individualidade; era o único lugar em que os homens podiam mostrar quem realmente eram e o quanto eram insubstituíveis. Por conta dessa oportunidade, e por amor ao corpo político que a propiciava a todos, cada um deles estava mais ou menos disposto a compartilhar o ônus da jurisdição, da defesa e da administração nos negócios públicos (2010a, p. 50).

O espírito agonístico, a luta pelo reconhecimento público através da disputa retórica que predominava na *ágora* ateniense, era herança dos tempos homéricos, quando o guerreiro via-se compelido a se destacar no campo de batalha com o objetivo de alcançar, além do reconhecimento por seus feitos diante de seus iguais, a glória da imortalidade, que só era possível se suas histórias fossem repetidas ao longo da história, através das narrativas dos poetas. Para tanto, tais

façanhas precisavam tornar-se conhecidas e geralmente era o próprio guerreiro, quando de seu retorno, quem buscava narrar sua estória, trazendo os espólios da guerra retirados dos vencidos, como “prova material” daquilo que acontecera no campo de batalha. Mas sem o trabalho de um Homero, dificilmente a estória de um Aquiles teria chegado ao conhecimento dos atenienses do Período Pré-Socrático e serviria de modelo para a excelência do cidadão. Arendt buscou na *Ilíada* os elementos para explicar as características essenciais do espaço público grego, como o local onde os homens procuravam repetir, através da ação e do discurso, os grandes feitos dos heróis da Guerra de Troia. “O ofício de poeta permitira a Homero, segundo nossa autora, dar forma material e reificada às experiências ímpares vividas pelos participantes da aventura troiana do período arcaico. O poeta épico teria conferido aos atos imateriais desses valorosos guerreiros a materialidade e a durabilidade no mundo próprios da atividade do trabalho” (FRANCISCO, 2007, p. 103). O espaço público ateniense foi criado dentro deste espírito, para proporcionar ao indivíduo uma visibilidade e reconhecimento alcançados apenas por aqueles que, pelos seus feitos e atos, tornaram-se imortais nas narrativas dos poetas. “A esfera política, tal como instituída no modelo da *polis*, ou seja, em sua essência, se assemelha a um teatro a que cada ator adentra com a tripla intenção de realizar o grandioso, exibir sua individualidade e dar livre curso a seu desejo de se imortalizar” (Ibid., p. 108). Mas neste caso, o cidadão não dependia mais da narrativa poética, pois a própria materialidade da *polis* e a visibilidade proporcionada pelo espaço público aos homens de ação e de discurso servia como garantia de reconhecimento e permanência na memória coletiva da cidade através da história⁹⁴. A igualdade do cidadão ateniense era, portanto, absolutamente diversa, em seus fundamentos, daquela que veio a se estabelecer na modernidade, quando as possibilidades de diferenciação se tornaram cada vez mais remotas.

A instituição do princípio da igualdade, estendida a todos os seres humanos, se estabeleceu no processo revolucionário moderno, como uma consequência que não fora prevista pelos homens das revoluções, que por sua vez, não desejavam, num primeiro momento, instituir esse tipo de igualdade. Segundo Arendt, a “ideia de igualdade como a entendemos – ou seja, todas as pessoas nascem iguais pelo próprio nascimento, e essa igualdade é um direito inato – era

⁹⁴ Para uma visão mais elaborada da relação entre a *polis* grega e as narrativas de Homero, ver FRANCISCO, 2007.

absolutamente desconhecida antes da era moderna” (ARENDR, 2011, p. 70). Através das revoluções ou por influência delas, esse modelo de igualdade se estabeleceu em praticamente todas as repúblicas democráticas. Nesse contexto, a educação passou a desempenhar um papel fundamental, inclusive como uma espécie de substituto para a igualdade política, diante das barreiras, cada vez maiores, para uma igualdade universal nas sociedades de massa. Isso tem a ver com a transformação da educação em um instrumento da política:

Pois a conversão do político ao educacional é obra da modernidade, que, decretando ser impossível partir da igualdade política, estabeleceu que tudo estava a depender da educação do povo. Desde então, a educação pública, ao invés de decorrência, aparece como pré-condição para a participação política ampliada. No entanto, tornada questão *educacional*, a desigualdade política evidentemente não só não desaparece, mas se desdobra em uma nova desigualdade insobrepujável, a partir daí longamente realçada pelos esforços educativos que deveriam atenuá-la: aquela que divide a sociedade entre os que estão em condições de exercer sua autonomia e aqueles que, para tanto, devem ainda ser educados (VALLE, 2003, p. 262).

Embora o conceito de igualdade tenha uma conotação parecida na maioria dos países democráticos da atualidade, é importante estabelecer a distinção com a qual ele é concebido nos Estados Unidos, que, pela sua singular fundação revolucionária, se apresenta de modo diferente em relação ao restante do mundo. Tal distinção se revela em vários aspectos da vida americana, tendo um papel bastante significativo na educação, objeto da crítica arendtiana. Para entender o significado com que a igualdade se revela na educação americana, e por que ela tende a se tornar problemática no campo educacional segundo a análise de Arendt, se faz necessário um esclarecimento, antes, sobre o sentido da Revolução Americana em relação às demais revoluções que se seguiram na modernidade, de modo particular, a Revolução Francesa, que teve, no final das contas, uma maior importância no conceito de revolução, e, por consequência, no princípio da igualdade que se formou a partir do século XIX. Sem este esclarecimento, a tese levantada por Arendt de que a igualdade é um fator de “agravamento da crise da educação” pode parecer, no mínimo, estranha.

O sentido que a palavra revolução assumiu no contexto moderno, a ideia de mudança radical na ordem das coisas, de rompimento com a tradição, “de que

uma história totalmente nova, uma história nunca antes conhecida ou contada, está prestes a desenrolar-se”, era desconhecido antes do próprio fenômeno revolucionário. No período anterior às Revoluções Americana e Francesa, a palavra era utilizada pela astronomia, remetendo ao movimento cíclico dos astros que sempre retornavam àquilo que inicialmente eram. Aplicada à política, revolução queria dizer apenas que as coisas seriam postas em ordem. Referindo-se aos primeiros revolucionários, Arendt destaca que “os homens das primeiras revoluções – isto é, aqueles que não só fizeram uma revolução, mas introduziram as revoluções no cenário da política – não estavam minimamente ansiosos por coisas novas por um *novus ordo saeculorum*” (2011, p. 71). Queriam, sim, colocar o mundo em ordem e estavam “firmemente convencidos de que iriam apenas restaurar uma antiga ordem das coisas que fora perturbada e violada pelo despotismo da monarquia absoluta ou pelos abusos do governo colonial. Alegavam com toda sinceridade que queriam voltar aos velhos tempos, quando as coisas eram como deveriam ser” (Ibid., p. 74). O que desejavam, na verdade, era apenas um tratamento justo da parte daqueles que detinham o poder político, ainda que fosse num regime monárquico. Mas com a participação das massas e com os decorrentes efeitos de suas demandas no processo revolucionário, a palavra revolução ganhou uma nova conotação que, inclusive, vai de encontro ao sentido que tivera até o início da modernidade. Quando a multidão revoltada, que congregava todas as classes, ganhou as ruas, mesmo não pretendendo exatamente mudar a ordem das coisas, já não havia mais a menor possibilidade de se colocar em ordem um mundo antigo que começou a desmoronar. Sobre este fato, referindo-se à Revolução Francesa, Arendt destaca:

E essa multidão, aparecendo pela primeira vez em plena luz do sol, era de fato a multidão dos pobres e oprimidos, que todos os séculos anteriores haviam relegado à vergonha e às sombras. O que, a partir daquele momento, se tornou irreversível, e que os atores e espectadores da revolução imediatamente reconheceram como tal, foi que a esfera pública – reservada, até onde recuava a memória, aos que *eram* livres, a saber, livres de todas as preocupações ligadas às necessidades vitais, à sobrevivência física – devia oferecer seu espaço e sua luz a essa imensa maioria que não é livre, pois é movida pelas necessidades diárias (2011, p. 79).

Para a autora, o que realmente levou os pobres a participar da revolução não foi, necessariamente a luta pela igualdade, no sentido político, mas a força da necessidade biológica. Um dos seus argumentos para explicar o sucesso da Revolução Americana, contraposto ao fracasso da Revolução Francesa, se estabelece a partir da relação entre a necessidade, oriunda da pobreza que assolava a França, e as melhores condições de vida nos Estados Unidos, onde havia pobres, mas não miseráveis – pelo menos não na mesma proporção que havia no “velho mundo”. Sem se omitir da questão da escravidão, que representava uma contradição intransponível em relação à igualdade que se pretendia estabelecer nos Estados Unidos, consciente inclusive para os fundadores⁹⁵, argumenta sobre a impossibilidade de se realizar a liberdade política onde impera a necessidade. “A pobreza é mais do que privação, é um estado de carência constante e miséria aguda cuja ignomínia consiste em sua força desumanizadora; a pobreza é sórdida porque coloca os homens sob o ditame absoluto de seus corpos, isto é, sob o ditame absoluto da necessidade que todos os homens conhecem pela mais íntima experiência e fora de qualquer especulação” (Ibid., p. 93). Sob o domínio da necessidade, os franceses não conseguiram fundar um regime político onde a liberdade fosse o princípio. Quando os miseráveis “apareceram no palco da política, a necessidade apareceu junto com eles, e o resultado foi que o poder do antigo regime se tornou impotente e a nova república se mostrou natimorta; a liberdade teve de se render à necessidade, à premência do processo vital em si”⁹⁶ (Ibid., p. 93). Por outro lado, a Revolução Americana começou e seguiu seu curso “contra a tirania e a opressão, e não contra a exploração e a pobreza” e os fundadores “afirmaram os direitos do povo, cujo consentimento – segundo a Antiguidade

⁹⁵ Segundo Arendt, “a instituição da escravidão traz consigo uma obscuridade ainda mais negra do que a obscuridade da pobreza; o escravo, não o homem pobre, era ‘totalmente menosprezado’. Pois se Jefferson, e outros em menor grau, estavam conscientes do crime primordial sobre o qual se apoiava a estrutura da sociedade americana, se eles ‘tremiam quando pensavam que Deus é justo’ (Jefferson), faziam-no porque estavam convencidos da incompatibilidade da instituição da escravatura com o fundamento da liberdade, e não por serem movidos pela piedade ou por um sentimento de solidariedade para com seus semelhantes” (2000, p. 85). Mais do que compaixão pelo sofrimento dos negros escravizados, o que incomodava os fundadores era a contradição inerente à escravidão e a fundação de uma república baseada na liberdade. Era, portanto, uma preocupação de cunho teórico. Em *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt afirma que Jefferson “não tremia pelos negros, nem mesmo pelos brancos, mas pelo destino da República, porque sabia que um de seus princípios vitais fora violado bem no início” (2008, p. 265).

⁹⁶ O problema da necessidade e da liberdade na política é melhor desenvolvido por Arendt no decorrer de *A Condição Humana*, especialmente na última seção, *A vitória do animal laborans*.

romana, em cuja escola o espírito revolucionário estudou e se formou – é necessário para dar legitimidade ao poder” (Ibid., p. 110).

Por influência da Revolução Francesa, a preocupação com a solução das necessidades básicas de subsistência passou a ser o foco das reivindicações políticas, principalmente a partir dos escritos de Marx no século XIX. Daí para frente, a própria atividade política começou a ser determinada pelas necessidades econômicas. Arendt lamenta o fato de que tenha sido este o viés revolucionário a predominar no restante do mundo, ao passo que o modelo americano passou praticamente despercebido e surtiu pouca influência nos demais países. O caso é que o resgate do homem da miséria não garante o seu acesso ao espaço público, uma preocupação que esteve presente na mentalidade dos fundadores da Revolução Americana desde os primeiros momentos. Isso se deveu, sobretudo, à ausência da miséria no cenário americano “que permitiu a John Adams descobrir a precariedade política dos pobres” (ibid., p. 105). Porém, Arendt destaca que a percepção de Adams

das consequências mutiladoras que trazia a obscuridade, em contraste com a ruína mais visível que a indigência causava à vida humana, dificilmente poderia ser compartilhada pelos próprios pobres; e na medida em que essa percepção se manteve como um conhecimento privilegiado, não exerceu praticamente nenhuma influência na história das revoluções ou na tradição revolucionária (Ibid., p. 105).

Mesmo que, provavelmente, o próprio pobre não tivesse consciência do alcance do significado da igualdade política que fundamentou a Revolução Americana, ela se estabeleceu como um princípio que permaneceu como fundamento da sociedade nos séculos posteriores, tornando-se mais ou menos consciente em vários momentos da história dos Estados Unidos, influenciando decisivamente no curso dos acontecimentos políticos daquele país até os nossos dias. Os maiores eventos foram, provavelmente, a Guerra de Secessão – uma batalha sangrenta de americano contra americano que, no século XIX, aboliu juridicamente a escravidão – e a luta pelos direitos civis da população afro-americana a partir de meados do século XX, tema abordado por Arendt em *Reflexões sobre Little Rock*. Uma das principais teses desse texto é a de que a igualdade, um princípio exclusivamente político, extrapolaria todos os limites,

invadindo os domínios da vida privada e social daquele país. “Na sua forma mais abrangente, tipicamente americana, a igualdade possui um enorme poder de igualar o que por natureza e origem é diferente – e deve-se apenas a esse poder que o país tenha sido capaz de reter a sua identidade fundamental contra as ondas de imigrantes que sempre inundaram os seus litorais”. Apesar de reconhecer as virtudes do princípio da igualdade que fundamenta a vida americana, referindo-se ao problema racial nos Estados Unidos, Arendt argumenta: “Mas o princípio da igualdade, mesmo na forma americana, não é onipotente; não pode igualar características naturais, físicas”. Deixando de lado a questão racial, cujo ponto de vista adotado por Arendt pode ser considerado, no mínimo, controverso⁹⁷, é bastante significativa a sua reflexão sobre os problemas que uma igualdade absoluta acarreta nos domínios onde, segundo a autora, não tem como, ou, talvez, não deveria, se instituir: “quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a estrutura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros” (2008, p. 268). O problema da igualdade não está na sua origem e sentido político: ela se torna problemática quando se expande para os outros domínios da vida do indivíduo, na família e na sociedade. De sorte que a igualdade, ao extrapolar o campo da política, não poderia deixar de surtir os seus efeitos no sistema de educação americana. Para Arendt,

Há nisso muito mais que a igualdade perante a lei, mais também que o nivelamento das distinções de classe, e mais ainda do que o expresso na frase ‘igualdade de oportunidades’, embora esta tenha

⁹⁷ Arendt recebeu diversas críticas acerca de alguns de seus posicionamentos sobre a integração forçada na escola. Sobre essa questão, Fry (2009, p. 174) destaca: “Notavelmente, há poucas queixas acerca da preocupação de Arendt de que a integração dos espaços das escolas públicas seja um fardo injusto sobre as crianças: um ponto que foi perdido na primeira reação à sua obra. Imediatamente, cientistas políticos como David Sitz e Melvin Tumin, e filósofos como Sidney Hook criticaram o artigo de Arendt, com a reclamação mais ampla que questionava a viabilidade de sua posição no que diz respeito às distintas e separadas esferas do público, do privado e do social. Para Hook, igualdade é algo que envolve os âmbitos social e econômico, e deveria ser vista como uma questão política. Outros ficaram ofendidos pela audácia de Arendt em reivindicar e decidir o que seria importante para o Movimento dos Direitos Civis. Contudo, no meio da controvérsia em torno do seu artigo, Arendt aceitou a crítica feita pelo romancista Ralph Ellison. Ellison demonstra que Arendt não consegue compreender o ideal de sacrifício da comunidade afro-americana e a necessidade de as crianças, em tão tenra idade, enfrentarem o horror diário da sociedade na qual vivem. Ellison pensa que episódios como a integração em Little Rock são ritos de passagem que preparam as crianças para o terror de suas vidas como negros e ajudam-nas a controlar suas tensões íntimas. Arendt admite que estava errada ao supor que esta forma de racismo nos Estados Unidos era o mesmo tipo de racismo que ela sofreu em sua juventude, e que reconhece não ter entendido o ideal de sacrifício e de terror da juventude negra na América”.

uma maior importância no nosso contexto, dado que, no modo de ver americano, o direito à educação é um dos inalienáveis direitos cívicos. Este último foi decisivo para a estrutura do sistema de escolas públicas, porquanto, escolas secundárias, no sentido europeu, constituem exceções. Como a frequência escolar obrigatória se estende à idade de dezesseis anos, toda criança deve chegar ao ensino secundário, e este nível de ensino é, portanto, uma continuação da escola primária (2003a, p. 228)⁹⁸.

Nada mais justo, e natural no contexto das democracias modernas, do que o fato de a educação ter se transformado num direito cívico inalienável, conferindo aos cidadãos “igualdade de oportunidades”. Trata-se de uma característica comum a praticamente todos os países democráticos da atualidade. A igualdade de oportunidades e a necessidade de se criar um senso cívico comum são fatores que justificam a intervenção do Estado na educação das crianças. “O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo”. Mas, Arendt pondera: “tudo isso envolve, entretanto, apenas o conteúdo da educação da criança...” (2008c, p. 280). Mas no caso da educação americana, a igualdade implica muito mais do que a “igualdade de oportunidades” que está diretamente ligada ao direito à educação. O princípio da igualdade, pela sua radicalidade na formação do pensamento americano, a partir da fundação revolucionária, torna-se problemático na educação porque pretende apagar todas as diferenças entre as pessoas, é importante reforçar, não no sentido da pluralidade, mas da distinção que naturalmente existe entre elas pela sua própria condição no mundo e por suas disposições pessoais. O problema que emerge daí, no contexto da educação, é que a escola não é um espaço político e, portanto, não pode ser pautada nos mesmos princípios de igualdade que imperam na prática política. “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” (Ibid., p. 280). E sobre a esfera social, onde não é possível à igualdade estabelecer-se da mesma maneira que na esfera política, Arendt argumenta:

⁹⁸ Tradução modificada.

O que a igualdade é para o corpo político – seu princípio intrínseco –, a discriminação é para a sociedade. A sociedade é essa esfera curiosa, um tanto híbrida, entre o político e o privado em que, desde o início da era moderna, a maioria dos homens tem passado a maior parte da vida. Pois cada vez que abandonamos as quatro paredes protetoras de nosso lar e cruzamos o limiar do mundo público, entramos primeiro não na esfera política da igualdade, mas na esfera social. Somos impelidos a entrar nessa esfera pela necessidade de ganhar a vida, atraídos pelo desejo de seguir a nossa vocação, ou incitados pelo prazer da companhia; uma vez lá dentro, nos tornamos sujeitos do velho adágio ‘o semelhante atrai o semelhante’ que controla toda a esfera da sociedade na variedade inumerável de seus grupos e associações. O que importa nesse caso não é a distinção pessoal, mas as diferenças pelas quais as pessoas pertencem a certos grupos cuja própria possibilidade de identificação exige que elas discriminem outros grupos no mesmo âmbito. Na sociedade americana, as pessoas se agrupam e, portanto, discriminam umas às outras segundo tipos de profissão, renda e origem étnica, enquanto na Europa as categorias passam pela origem de classe, educação e maneiras. Do ponto de vista da pessoa humana, nenhuma dessas práticas discriminatórias faz sentido; mas, por outro lado, é duvidoso se a pessoa humana como tal chegue alguma vez a aparecer na esfera social. De qualquer modo, sem algum tipo de discriminação, a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam (Ibid., p. 274).

Arendt critica a tendência americana em tentar equalizar todas as pessoas, apagando as diferenças, mas não sem reconhecer as vantagens, do ponto de vista humano, em relação ao que acontece em outros países onde a meritocracia encontrava-se instituída no sistema escolar, privando boa parte dos estudantes do acesso ao ensino superior. Cita como exemplo a Inglaterra onde um exame realizado no final do ensino fundamental, quando as crianças completavam onze anos de idade, selecionava dez por cento dos estudantes capacitados para o ensino superior:

O que é intentado na Inglaterra é a ‘meritocracia’, que é obviamente mais uma vez o estabelecimento de uma oligarquia, dessa vez não de riqueza ou de nascimento, mas de talento. Mas isso significa, mesmo que o povo inglês não esteja inteiramente esclarecido a respeito, que, mesmo sob um governo socialista, o país continuará a ser governado como o tem sido desde tempos imemoriais, isto é, nem como monarquia nem como democracia, porém como oligarquia ou aristocracia – a última, caso se admita o ponto de vista de que os mais dotados são também os melhores, o que não é de modo algum uma certeza. Na América, uma divisão quase física dessa espécie entre as crianças muito dotadas e pouco dotadas seria considerada intolerável. A meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra

oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária (2003, p. 229).

As estatísticas são negligentes em relação ao número de pessoas que frequentavam o ensino superior na Inglaterra, mas segundo Hobsbawm (2003, p. 290), nos anos cinquenta, apenas nos Estados Unidos o acesso à universidade já havia sido democratizado – obviamente, com a exclusão dos afroamericanos que estavam em pleno processo de luta pela garantia dos direitos civis, entre eles o acesso à educação nas mesmas condições dos brancos –, sendo que na “Alemanha, França e Grã-Bretanha, três dos maiores países” da Europa “mais desenvolvidos e instruídos, com uma população total de 150 milhões, não tinham, juntos, mais do que aproximadamente 150 mil universitários, um décimo de 1% de suas populações somadas”. A época em que Arendt escreveu o texto *A crise da Educação*, era um momento de pressão popular pelo direito ao ensino superior na Europa, que se estendeu para o restante do mundo, nos demais países em desenvolvimento, a partir dos anos sessenta e setenta. No Brasil, a partir dos anos oitenta e noventa, mas a pressão da população trabalhadora pelo acesso de seus filhos a este nível de ensino se iniciou já no final dos anos setenta em plena ditadura militar (BEISIEGEL, 2006). Com base nestes dados, podemos observar quão significativo é o conceito de igualdade nos Estados Unidos, na medida em que a pressão popular pelo direito ao acesso ao ensino superior acontecera ainda no início do século XX, praticamente meio século à frente dos países mais desenvolvidos da Europa. Isso comprova a força com a qual o princípio da igualdade opera na mentalidade do cidadão americano. Mas apesar dessa consciência representar uma grande vantagem do ponto de vista da vivência democrática, na pressão social por direitos cívicos inalienáveis, como o direito à educação pública, quando ela invade o espaço propriamente educativo, a sala de aula, acaba por gerar problemas de difícil solução, pois, pela sua origem, transcendem ao âmbito do meramente acadêmico. O principal problema, que não é uma prerrogativa apenas da educação nos Estados Unidos, está relacionado ao desaparecimento da autoridade que, a cada dia tem se tornado mais grave e de difícil resolução.

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento do país, que espontaneamente pelega para igualar ou apagar tanto quanto

possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento deste tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes (2003, p. 229).

A crítica de Hannah Arendt ao problema da igualdade não se aplica à vivência política dos Estados Unidos, mas ao fato de que esta vivência, que deveria ficar restrita ao campo das deliberações políticas, invade espaços onde não deveria e nem poderia subsistir, quer seja no espaço privado da família, onde os pais são frequentemente confrontados, quando pretendem assumir sua responsabilidade na orientação dos filhos, quer no âmbito de determinados espaços sociais onde as pessoas, pelas suas condições e disposições pessoais, procuram se reunir entre pares, e, principalmente, no caso específico da educação pública, no espaço da sala de aula. Nesse espaço, o problema se torna ainda mais agudo na medida em que a criança, ao reivindicar tratamento igualitário, partindo da radicalidade da sentença de que “todos os homens são iguais”, sem compreender o seu real significado e sem estar ainda preparada para viver na esfera da igualdade, mas com a anuência dos adultos, inevitavelmente tende a se colocar no mesmo nível que o de seu mestre que, naturalmente, não é seu par, não pode e nem deve, portanto, ser considerado um igual. Assim, aquelas pessoas que têm a função de orientar as crianças no mundo, professores e pais, acabam sendo questionadas num dos princípios básicos que deveria mediar sua relação com os mais novos: a autoridade.

Além do questionamento do princípio da autoridade, a tentativa de equalização de todas as pessoas no espaço escolar teria também como consequência a impossibilidade de distinção entre os estudantes. Uma igualdade absoluta entre “alunos dotados ou pouco dotados”, para Arendt, só é possível “às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes”. Esta colocação é bastante curiosa porque parece destoar da consideração da escola como um espaço pré-político. “A excelência – *areté*, como teriam chamado os gregos; *virtus*, como teriam dito os romanos – sempre foi reservada ao domínio público, em que uma pessoa podia sobressair-se das demais” (ARENDR, 2010a, p. 59). Se Arendt percebe a impossibilidade de distinção na escola como um problema, podemos inferir, não é porque a concebe como um espaço público, pois seu posicionamento quanto a isso é suficientemente claro, mas por ser o local onde os mais jovens se

preparam para a vida pública, aprendendo a conhecer o mundo, e também se preparando para o universo do trabalho, adquirindo os conhecimentos necessários para o desempenho profissional, onde não deixa de haver algum tipo de distinção por meio da qualificação. Como etapa de preparação para vida, seja política ou social, a escola também precisa preparar os estudantes para se tornarem, até onde isso seja possível, os “mais excelentes” e, neste sentido, a distinção se torna inevitável, mesmo que na própria escola ela seja atenuada⁹⁹. Não há como não perceber que no âmbito social a qualificação acadêmica tem se tornado cada vez mais um fator de distinção entre as pessoas, na medida em que o conhecimento é indispensável para o mundo do trabalho, cada vez mais complexo e exigente, levando aqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade, à pressão política. O direito ao ensino de qualidade foi um dos fatores determinantes da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos dos anos 50 por parte da população afroamericana, tema da polêmica crítica de Arendt sobre *Little Rock*, onde a autora defende que a integração, no Arkansas, deveria ter começado com a mudança nas leis que impediam pessoas negras de votar e ser votadas e de se casar com pessoas brancas e não pela educação, onde as crianças são obrigadas a conviver com quem não gostariam, enfrentando todo tipo de hostilidade, “que dificilmente um adulto suportaria”, para resolver um problema que não foi criado por elas. Sem nos aprofundarmos nas polêmicas posições de Arendt sobre o processo de integração racial nos Estados Unidos, podemos observar nessa experiência o quanto o desejo de uma boa educação é um poderoso fator de mobilização política. Encontramos um exemplo semelhante na luta do movimento negro do Brasil que, através da pressão organizada dos movimentos sociais, conseguiu instituir recentemente uma “política de cotas raciais” em algumas das mais importantes universidades públicas. A justificativa sociológica se fundamenta exatamente no fato de que a educação é fator de distinção social e que a falta de acesso das populações negras ao ensino

⁹⁹ No que diz respeito à participação política, onde os cidadãos pretendiam se mostrar os mais excelentes durante o Período Clássico Grego, a “qualificação acadêmica” não era a virtude exigida do cidadão. Prova disso foi o destino de Sócrates, anunciado pelo Oráculo de Delfos como “o mais sábio entre os homens”. Arendt não é a favor da meritocracia, sobretudo na política. Isso fica bastante claro a partir da leitura das repetidas críticas ao governo dos reis filósofos de Platão, assim como na desconfiança em relação ao papel dos “especialistas” nos governos modernos: “Para melhor ou para pior – e creio que tenhamos todas as razões para estar tanto temerosos quanto esperançosos –, a classe realmente nova e potencialmente revolucionária na sociedade consistirá de intelectuais, e seu poder potencial, ainda que até agora despercebido, é muito grande, talvez grande demais para o bem da humanidade” (ARENDR, 2009b, p. 93).

superior é determinante na organização da “pirâmide social” brasileira, onde os brancos encontram-se nas posições mais altas e os negros nas mais baixas (DOMINGUES, 2005; MOEHLECKE, 2004).

De qualquer modo, quanto à questão da distinção, vale lembrar que para Arendt “nem a educação, nem a engenhosidade, nem o talento podem substituir os elementos constitutivos do domínio público, que fazem dele o local adequado para a excelência humana” (2010a, p. 60). Lembramos que a autora distingue a Revolução Americana da Francesa a partir da preocupação americana com participação política do pobre em contraposição aos franceses, que levaram em consideração, sobretudo, a libertação das necessidades biológicas, que se caracterizam como um problema social (ARENDR, 2011). Nesse sentido, existe uma coerência entre a crítica de Arendt sobre a educação americana e suas elaborações teóricas no campo da filosofia política. A esfera social pode até valorizar economicamente aqueles considerados os melhores em suas respectivas áreas de atuação profissional, mas neste caso estamos tratando do *animal laborans* e do *homo faber* e não da vida política, *bios politikos* (2010a, p. 17). De maneira alguma essa distinção social poderia ser comparada à prática dos gregos, onde um Aquiles era o grande exemplo de o quanto um homem pode ser singular, insubstituível e, por isso, inigualável nos seus atos. Para um cidadão da polis, onde havia uma identidade comum entre a política e a liberdade, tornar-se imortal na memória de sua comunidade, sendo lembrado através da história, era muito mais significativo do que qualquer prêmio material ou recompensa financeira que o indivíduo viesse a receber. O fato de o movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos ter colocado o direito à educação na vanguarda da luta política, forçando a integração na escola antes mesmo de ter garantido o direito político de o negro votar e ser votado, pode ser interpretado também como um sinal da prioridade da ascensão social, atrelada ao “sucesso financeiro”, em relação à participação na vida pública.

2.3. As mudanças da pedagogia e o surgimento da crise na educação

O princípio da igualdade universal, que só “poderia” subsistir na política, invadiu o espaço da sala de aula, obviamente, não por iniciativa dos próprios estudantes que “teriam decidido”, de uma hora para a outra, lutar contra a opressão de seus algozes professores, representantes de uma “sociedade reacionária”. A igualdade tornou-se pedagogicamente relevante a partir da mudança na maneira de se conceber a educação, com a introdução de novos pressupostos pedagógicos e científicos que se estabeleceram como os fundamentos de um projeto de educação moderno, voltado para o desenvolvimento de sujeitos ativos, no processo de construção do conhecimento e participantes, nas decisões políticas da sociedade (MANACORDA, 2010). De qualquer modo, isso não quer dizer que o “senso comum”, ou, utilizando uma expressão elaborada pela sociologia, “a consciência coletiva” (DURKHEIM, 1999), que se formou a partir das revoluções modernas e a partir dos ideais iluministas de igualdade, emancipação e justiça universal não tenham influenciado na consciência dos estudantes nos níveis mais avançados, sobretudo, na universidade¹⁰⁰ onde o público é constituído por jovens e não crianças.

¹⁰⁰ Em *Sobre a Violência*, Arendt trata, entre outras questões, das constantes rebeliões de estudantes nas universidades dos Estados Unidos e da Europa dos anos 60, estabelecendo a conexão entre o fenômeno da revolta estudantil contra aquilo que se tornou comum chamar de “o sistema” e a condição humana na modernidade, onde se tornou evidente a discrepância entre o progresso científico e tecnológico e o progresso da humanidade. A revolta, que geralmente descambava para a violência, é explicada pela autora, também, pela consciência dos estudantes acerca do comprometimento das universidades com o desenvolvimento armamentista, em detrimento de pesquisas voltadas para o progresso humano: “os novos militantes têm sido denunciados como anarquistas, niilistas, fascistas vermelhos, nazistas e, com justificativa muito mais considerável, ‘ludistas quebradores de máquinas’”. Seu comportamento tem sido repreendido sob todo tipo de fatores sociais e psicológicos – como a exacerbação da permissividade em sua educação nos Estados Unidos e uma reação explosiva à autoridade excessiva na Alemanha e no Japão; como oriundo da desastrosa falta de emprego para os estudantes de sociologia na França e o resultado da superabundância de carreiras em quase todas as áreas nos Estados Unidos. Esses fatores parecem bastante plausíveis em escala local, mas são claramente desmentidos pelo fato de que a rebelião estudantil é um fenômeno global. Um denominador social comum para o movimento parece estar fora de questão, mas é certo que, psicologicamente, essa geração parece caracterizar-se em qualquer lugar pela pura coragem, por uma surpreendente disposição para a ação e por uma confiança não menos surpreendente na possibilidade de mudança. Mas essas qualidades não são causas, e se perguntamos o que realmente levou a todo esse desenvolvimento inesperado nas universidades de todo o mundo, parece absurdo ignorar o mais óbvio e talvez mais potente fator, para o qual, ademais, inexistente precedente ou analogia – o simples fato de que o progresso tecnológico está, em muitos casos, levando ao desastre; de que as ciências ensinadas e apreendidas por essa geração parecem não apenas inaptas para desfazer as consequências desastrosas de sua própria tecnologia, mas

No que diz respeito à criança, sob o contexto educacional marcado pelo signo da autonomia (CARVALHO, 2010), a igualdade aparece como uma condição artificial, imposta a partir das mudanças na educação. Hannah Arendt levanta três pressupostos básicos que fundamentam essas reformulações pedagógicas e que contribuíram decisivamente para o agravamento da crise na educação: o *primeiro*, que se relaciona, até certo ponto, com essa “politização” do espaço educativo – cuja inspiração podemos remeter historicamente a Rousseau –, é “o de que existe um mundo da criança e uma sociedade, formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”; o *segundo* diz respeito às influências da “Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo”, que transformaram a Pedagogia “em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria a ser ensinada”; e o *terceiro* que, embora já fosse um princípio epistemológico originado na revolução científica, também encontra na educação sua “expressão conceitual e sistemática no Pragmatismo”, propondo “que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”, sendo que “sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (2003a, p. 232). Cesar e Duarte (2010, p. 832), salientam que “o corolário desses três pressupostos é a irresponsabilidade dos educadores para com o mundo e sua consequente perda de autoridade no campo educacional, visto que a autoridade do educador”, citando Arendt, se “assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (2003a, p. 239).

Quanto ao primeiro pressuposto, “de que existe um mundo da criança”, o problema não reside no reconhecimento das especificidades do universo infantil, o que permitiria que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas com um maior respeito às condições da criança no mundo, mas numa espécie de cisão absoluta entre a criança e o adulto. Arendt reconhece que “o objetivo central de todos os esforços da educação moderna foi o bem-estar da criança, fato esse que evidentemente não se torna menos verdadeiro, caso os esforços feitos nem sempre tenham logrado o êxito em promover o bem-estar da maneira esperada” (Ibid., p. 238). O problema dessa separação entre adultos e crianças é que, ao invés de despertar uma maior atenção às necessidades de proteção da infância, acabou

alcançaram um estado de desenvolvimento em que ‘qualquer droga de coisa que você faça pode transformar-se em guerra’ (...) (2009b, p. 30).

significando o seu abandono à sua própria sorte num ambiente em que a autoridade do adulto, que poderia lhe fornecer alguma segurança, deixou de existir.

A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas. E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual (Ibid., p. 230).

A autoridade legítima que o adulto deveria exercer sobre a criança, recai no próprio grupo das crianças que, por sua vez, a “exerce” de forma ilegítima sobre a criança individual. “Quanto à criança no grupo, sua situação, naturalmente é bem pior que antes. A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (Ibid., p. 230). Isso porque a criança não está preparada para enfrentar uma situação de conflito para a qual nem mesmo muitos adultos se sentiriam habilitados¹⁰¹. Este é um dos principais problemas que

¹⁰¹ Embora neste ponto Arendt não estabeleça nenhuma crítica específica à educação progressiva, vale ressaltar que o terceiro pressuposto da pedagogia moderna, levantado pela autora, também pode ser remetido ao princípio pragmático de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”. A “soberania” do grupo de crianças não se assentaria, nesse pressuposto, na medida em que o aprendizado sobre a democracia, na visão pragmática, perpassaria pela “experiência democrática” no grupo de crianças? Vejamos uma passagem de Dewey em *Democracia e Educação*: “Quanto ao aspecto educativo, observamos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio universal popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959, p. 93). A democracia idealizada por Dewey, fundada no sufrágio universal, não tem nenhuma relação com a democracia direta, praticada pelos gregos, que tinha por base uma isonomia que assegurava o direito de participação do cidadão onde, talvez, essa experiência da criança em seu grupo seria significativa, na medida em que se espelharia na experiência dos adultos. Obviamente, esse não é o caso das democracias de massa, onde o sufrágio universal foi proposto como um substituto para a participação do cidadão no governo. Na sua visão de uma democracia futura, o autor ignora que na realidade a representação é um dos pontos mais problemáticos das sociedades de massa. Para Arendt, “é fato que o governo representativo se tornou um governo oligárquico, mas não no sentido clássico de um governo de poucos para poucos; o que hoje chamamos de democracia

emergem de *Reflexões sobre Little Rock*, um texto que ganhou repercussão muito mais pela polêmica em torno dos posicionamentos de Arendt sobre a questão racial nos Estados Unidos, do que pela reflexão fundamental sobre a responsabilidade dos adultos pelas crianças. O ponto de partida de Arendt foi a experiência real de uma menina negra fotografada no momento em que estava sendo tiranizada por um grupo de crianças brancas, na saída da escola. Além da violência imposta a uma criança pelos seus próprios “pares”, que demarcaria esse moderno abandono da infância, a situação em *Little Rock* envolve a questão das práticas discriminatórias instituídas socialmente¹⁰² e o ambiente escolar, como o espaço escolhido, no caso do exemplo discutido por Arendt, para a solução de um problema que deveria ser resolvido pelos próprios adultos. Estes, por sua vez, teriam simplesmente deixado de se responsabilizar, tanto pelas crianças, quanto pelo próprio mundo. Prova disso foi terem estendido o problema às crianças e, principalmente, o fato de terem entregado a elas a responsabilidade por sua “resolução”, abrindo mão de sua própria autoridade numa questão política fundamental, pois se deve levar em conta que o problema da segregação no Arkansas ainda não havia sido resolvido no plano político-jurídico. A conclusão da autora remete, conseqüentemente, ao problema do desaparecimento da autoridade no mundo que, por sua vez, não deixou de refletir diretamente na educação:

À medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará sua suprema autoridade. O resultado só pode ser o surgimento do domínio da turba e do bando, como a fotografia do jornal mencionada acima demonstra com tanta eloquência. O conflito entre um lar segregado e uma escola dessegregada, entre o preconceito da família e as exigências da escola, abole de um só golpe tanto a autoridade dos professores como a dos pais, substituindo-a pelo domínio da opinião pública entre as crianças, que não têm nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria (ARENDR, 2008c, p. 261).

é uma forma de governo em que poucos governam no interesse, pelo menos supostamente, da maioria” (2011, p. 337).

¹⁰² E também juridicamente, no caso do Estado do Arkansas, onde o fato aconteceu na época. Arendt ressalta que, naquele contexto, “a questão real é a igualdade perante as leis do país, e a igualdade é violada pelas leis da segregação, isto é, por leis que impõem a segregação, e não por costumes sociais e maneiras de educar as crianças” (2008c, p. 262). Isso porque a integração racial teria começado na escola antes mesmo de ser resolvida no plano político, ou seja, antes que as leis que permitiam a segregação naquele estado da federação fossem abolidas.

Trata-se, basicamente, da mesma posição sustentada em *A Crise da Educação*, mas que neste caso tem a ver com uma situação que caracteriza a educação moderna pensada universalmente, a partir da separação entre adultos e crianças, decorrente do pressuposto de que existiria “um mundo da criança”:

Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente uma mistura de ambas (2003a, p. 230).

Atualmente, já existe até uma palavra em inglês, amplamente divulgada e debatida – não apenas nos círculos acadêmicos, mas também nos meios de comunicação de massa –, para se referir à violência, sobretudo, simbólica entre crianças e adolescentes: *bullying*¹⁰³. No entanto, arriscamos dizer, um dos problemas dessa abordagem seria o de, muitas vezes, tratar o problema como um fenômeno que emergiria no plano das próprias relações entre crianças e adolescentes, desconsiderando sua origem mais abrangente que se relaciona com o desaparecimento da autoridade, não apenas na educação, mas no mundo moderno como um todo. Apesar de existirem muitas pesquisas sérias acerca do problema do

¹⁰³ “A existência de bullying nas escolas tem sido tema reiteradamente investigado nos últimos anos, no exterior e no Brasil. O termo em inglês refere-se a uma denominação diferenciada para a violência nesse âmbito, evidenciando uma repercussão negativa da violência nas relações entre pares, com destaque para o ambiente escolar. Bullying caracteriza-se por atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros. Trata-se de indivíduos valentes e brigões que põem apelidos pejorativos nos colegas, aterrorizam e fazem sofrer seus pares, ignoram e rejeitam garotos da escola, ameaçam, agridem, furtam, ofendem, humilham, discriminam, intimidam ou quebram pertences dos colegas, entre outras ações destrutivas (Lopes, Aramis, Saavedra, 2003). Comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido nomeados como tal, sendo debatidas possibilidades de intervenção no ambiente escolar. Adolescentes vítimas do bullying geralmente são pessoas com dificuldades para reagir diante das situações agressivas, retraindo-se, o que pode contribuir para a evasão escolar, já que, muitas vezes, não conseguem suportar a pressão a que são submetidos” (MARRIEL et. al., p. 37).

bullying entre crianças e adolescentes, o uso recorrente da expressão nos mais diversos contextos tem colaborado muito mais para a sua banalização¹⁰⁴.

O segundo pressuposto básico da educação moderna criticado por Arendt – “Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” –, também se relaciona com o desaparecimento da autoridade na educação, embora não possa ser considerado um fator determinante para este fenômeno:

Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente e intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação de professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Ibid., p. 231).

Cesar e Duarte (2010, p. 831), destacam que “a partir do momento em que a pedagogia se concebe como uma ciência do ensinar a ensinar, surge a concepção de que o professor pode ‘ensinar qualquer coisa’”¹⁰⁵. O importante não

¹⁰⁴ Recentemente um Senador da República Brasileira chamou a atenção ao tomar das mãos de uma jornalista o gravador com o qual ela fazia uma entrevista. Curiosamente, ele “justificou” seu ato afirmando ser vítima de *bullying*: “Temos que acabar com o abuso, o *bullying* que sofremos nas mãos de uma imprensa às vezes provocadora e muitas vezes irresponsável” (Roberto Requião, in: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/907460-requião-afirma-que-tomou-gravador-porque-sofreu-bullying.shtml> . Acesso em: 26/09/2011). O gesto violento, seguido de uma justificativa infantil, da parte de um representante do Senado, uma instituição que, quando fora criada no contexto romano significava a fonte suprema da autoridade na política (Ver o Capítulo III), não seria a prova inconteste de que a autoridade já não existe nem mesmo na instituição cuja existência se funda historicamente na necessidade de autoridade na política? Imediatamente este senador, que já foi governador do estado que representa em três mandatos, foi alvo de críticas da imprensa e, como não poderia deixar de ser, de inúmeras chacotas dos programas humorísticos.

¹⁰⁵ Trazendo para o debate acerca da formação de professores no Brasil pós LDB/96, observa-se a presença de um problema semelhante em torno da configuração dos cursos de licenciatura,

seria mais ensinar algum conhecimento específico, mas fornecer aos estudantes os meios, as técnicas, a partir das quais ele próprio poderia “construir” seu próprio conhecimento, pois, relacionado com esse “ensinar a ensinar” encontramos o terceiro pressuposto, que do ponto de vista do estudante, se caracteriza pelo “aprender a aprender”, bastante difundido no Brasil, sobretudo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997)¹⁰⁶. Para Arendt, trata-se de “um pressuposto que o mundo moderno defendeu durante séculos e que encontrou expressão conceitual e sistemática no Pragmatismo. Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (2003a, p. 231). Assim, o conhecimento do próprio professor, sua qualificação específica em alguma área, que constituiria uma das bases de sua autoridade, passou a ser dispensável e, nesse sentido, o próprio professor, pois o estudante só deve confiar naquilo que ele descobrir por conta própria. Por isso, acrescenta a autora:

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos básicos normais de um currículo padrão (Ibid., p. 232).

sobretudo no que diz respeito à questão da carga-horária destinada à formação específica e à preparação para o trabalho como professor (GATI, 2010; ROSSO et. al., 2010; PEREIRA, 1999).

¹⁰⁶ Newton Duarte, a partir de uma análise do discurso pedagógico de Philippe Perrenoud, um dos principais expoentes dessa vertente pedagógica na atualidade, estabelece uma relação direta com a pedagogia da Escola Nova, de Dewey: “Philippe Perrenoud, em seu livro Construir as competências desde a escola, afirma que ‘a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos’ (1999, p. 53). Convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista. Alguns parágrafos mais adiante, nesse mesmo livro, Perrenoud afirma que ‘a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas’ (Ibid., p. 54). Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, N., 2001).

Um elemento importante, do ponto de vista das práticas pedagógicas relacionadas ao terceiro pressuposto, foi a introdução do brinquedo, de modo a tornar o aprendizado mais “interessante”. Isso porque, “a atividade característica da criança, pensava-se, está no brinquedo; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica” (Ibid., p. 232). Se o objetivo da educação era a participação ativa da criança, nada seria mais lógico do que partir daquilo que é próprio da sua natureza, introduzindo objetivos pedagógicos. O brinquedo estaria para a criança assim como o trabalho para o adulto¹⁰⁷. O problema foi que o brincar, transformado em objetivo da educação, significou uma retenção intencional da criança em seu “próprio universo”¹⁰⁸ quando, o que também seria natural, na medida em que a criança

¹⁰⁷ Segundo Dewey: “A conveniência de tomar-se como ponto de partida a experiência e aptidões dos educandos e de se aproveitarem as mesmas para o esforço da ação educativa, levou a adotarem-se espécies e atividades, nos jogos e nos trabalhos, semelhantes àquelas a que se entregam fora da escola as crianças e adolescentes. Às ‘faculdades’ gerais e já formadas da teoria antiga, a psicologia moderna deu como substituto um grupo complexo de impulsos e tendências instintivas. A experiência demonstrou que, quando se tem a oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil” (1959, p. 214).

¹⁰⁸ Walter Benjamim, a partir da leitura do livro de Karl Gröber, *Kinderspielzeug aus alter Zeit. Eine Geshicht des Spielzeugs* (Brinquedos infantis dos velhos tempos. Uma história do brinquedo), nos oferece uma boa interpretação sobre a artificialidade da brincadeira, a partir do processo de industrialização do brinquedo, com a qual podemos fazer uma analogia com o brinquedo tornado objetivo educacional: “A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido e policial. Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional (apesar de terem sido na origem, presumivelmente, de caráter ritual): bola, arco, roda de penas, papagaio – verdadeiros brinquedos, ‘tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos’. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. As várias casas de bonecas reproduzidas por Gröber ilustram esse fenômeno. Podemos descrevê-lo da seguinte maneira: a imitação está em seu elemento na brincadeira, e não no brinquedo. Mas não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo.” (1985, p. 247). Para Benjamim, um autor de grande relevância no pensamento de Arendt (DUARTE, A., 2001; LÖWY, 1996), o processo de industrialização, ao incorporar o brinquedo num formato próprio desse tipo de produção, colaborou para criar uma separação artificial entre os adultos e as crianças: “Considerando a história do brinquedo em seu conjunto, verifica-se que o formato tem nessa história um significado muito maior do que se supõe. Com efeito, quando na segunda metade do século XIX esses objetos começam a declinar, observa-se que os brinquedos se tornam maiores, perdendo aos poucos seu aspecto discreto, minúsculo, sonhador. Não seria nessa época que a criança ganha um quarto de brinquedos especial, um armário especial, em que pode guardar seus livros separadamente dos que pertencem aos seus pais? Não resta dúvida de que os velhos livros em seu pequeno formato exigiam de modo muito mais íntimo a presença da mãe, ao passo que os modernos livros *in quarto*, com sua ternura vaga e insípida, parecem ter como função manifestar seu desprezo pela ausência materna. O brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquivava ao

crece, ela precisa, gradativamente, abandonar o seu “universo” para adentrar no mundo adulto. Segundo Arendt,

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente em seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (Ibid., p. 233).

Apesar de Arendt discutir algumas mudanças específicas na maneira de se educar as crianças a partir da modernidade, é preciso lembrar que o seu olhar sobre essas especificidades da pedagogia tem como ponto de partida o cenário de crise desencadeado pela revolução científica, de que tratamos no primeiro capítulo: o momento em que um mundo novo começou a ser erigido a partir da recusa do mundo antigo, que foi derrubado quando deixou de fazer sentido, no momento que a metafísica, que constituía a base da tradição cristã, perdeu o poder de fornecer respostas para as questões humanas, passando a representar um obstáculo para o desenvolvimento de uma nova realidade idealizada como emancipação humana que, do ponto de vista da nova ciência, fora expressa como “progresso da humanidade”. As poucas páginas em que Arendt se dedica especificamente aos três pressupostos da educação moderna não são suficientes para esgotar o assunto. Nem é esse o objetivo da autora, cujo interesse é mais amplo, pois discute o problema da crise da educação no quadro geral da crise política que aflige todo o mundo. A própria autora esclarece o seu ponto de vista nas duas questões que orientam as suas reflexões. Como indicamos na introdução deste trabalho, para Arendt, importa saber, em primeiro lugar, “quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer

controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais” (Ibidem, p. 246).

coisas em contradição tão flagrante com o bom senso?” (Ibid., p. 234). Pelo fato de considerar a crise como o momento oportuno para “investigar a essência da questão”, as particularidades acerca dos métodos pedagógicos não importam tanto. Nesse sentido, estabelece a autora: “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (Ibid., p. 223). É dessa atitude, que Arendt propõe a segunda questão sobre “o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?” (Ibid., p. 234).

Em relação à essência da pedagogia no século XX, nota-se a grande relevância do pragmatismo para as críticas elaboradas por Arendt. Não poderia ser diferente, dada a grande importância educacional do movimento da Escola Nova ou escola progressiva, não apenas nos EUA, mas em praticamente todo o mundo ocidental. É importante destacar que o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro teve uma grande influência dessa vertente da pedagogia americana, a partir, sobretudo, do trabalho de Anísio Teixeira (LIMA, 2011; CUNHA, 2004, 1999). Para explicitar melhor o sentido da análise de nossa autora, que remete a sua leitura mais abrangente da condição humana na modernidade, o paralelo entre as mudanças na educação que levaram à crise no século XX – onde o pragmatismo se estabeleceu como um dos seus principais fundamentos – e a revolução científica dos séculos XVII e XVIII pode ser verificado, inclusive, nas palavras de John Dewey, o principal representante do pragmatismo no pensamento educacional:

Se me pedissem para fornecer um paralelo histórico a esse movimento do pensamento americano, recordaria o leitor da filosofia francesa do iluminismo. Todos sabem que os pensadores que fizeram aquele ilustre movimento foram inspirados por Bacon, Locke e Newton; o que lhes interessava eram as aplicações do método científico e as conclusões de uma teoria experimental do conhecimento para os assuntos humanos, a crítica e a reconstrução das crenças e das instituições. Como Höffding escreve, eles foram animados “por uma efervescente fé na inteligência, no progresso e na humanidade”. E, certamente, não são acusados, hoje em dia, justamente por causa de sua significância educacional e social, de terem tentado subordinar a inteligência e a ciência a objetivos utilitários ordinários. Procuraram simplesmente livrar a inteligência de suas impurezas, dando-lhe soberania. Não se pode dizer que

aqueles que glorificaram a inteligência e a razão em abstrato, por causa de seu valor para os que encontram satisfação em sua posse, estimam a inteligência mais verdadeiramente do que aqueles que desejam fazer dela um guia indispensável da vida intelectual e social (DEWEY, 2007b, p. 242).

Considerando que o pragmatismo tem suas raízes fixadas no “chão” da revolução científica, reforçamos a ideia de que não é possível dissociar a interpretação sobre a crise na educação da análise mais profunda que Arendt elabora sobre os eventos que desencadearam as mudanças de ordem na *victa ativa* na era moderna. O “lugar” de onde a autora lança o seu olhar sobre a crise da educação é o de alguém que está de fora do campo específico e, por isso, talvez consiga perceber o problema de uma forma mais abrangente, no cenário da “crise geral que acometeu o mundo moderno” (2003a, p. 221). O campo educacional é apenas um dos muitos espaços onde o discurso pragmático se fez repercutir a partir do século XX.

A relativa “distância” de Arendt em relação ao campo específico da educação não significa que os problemas dessa área não a afetem, o que tornaria a sua análise supostamente “imparcial”. Muito ao contrário: a sua preocupação com a educação se manifestou exatamente por considerar que uma crise nessa área representa um grave risco para o mundo todo. Para a autora, “certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares do sistema escolar”. Não se trata de tentar compreender, simplesmente, “por que Joãozinho não aprende a ler”. A questão é muito mais ampla, pois a educação não se reduz ao problema do aprendizado, onde a alfabetização se situa. A interpretação que leva em conta apenas as estatísticas acerca da aprendizagem, sem uma leitura mais ampla acerca dos princípios que fundamentam a educação, pode reduzir o problema à questão das técnicas de ensino. Candau (2004, p. 15) observa que, quando as técnicas de ensino são dissociadas do contexto amplo, político-social e ideológico, no qual se inserem, temos como resultado o tecnicismo: “a questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ e analisada de forma, muitas vezes, abstrata”. A partir da leitura dessa autora, podemos observar que, numa abordagem crítica, a própria didática, a disciplina que se ocupa

tradicionalmente da questão das técnicas de ensino, não pode ser dissociada de uma concepção mais abrangente de educação.

Apesar de tratar criticamente certas práticas da educação moderna, especialmente sobre a relação entre o brinquedo e o trabalho, em nenhum momento Arendt aborda o problema das “técnicas” de ensino em si mesmas, mas dos “pressupostos” que as fundamentam e das suas consequências manifestas na crise. Nesse sentido, sobre o problema específico da crise nos Estados Unidos, Arendt destaca:

A atual crise, na América, resulta do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, de transformá-lo inteiramente. Ao fazê-lo, o que se está procurando de fato – exceto quanto aos planos de uma imensa ampliação das facilidades de educação nas Ciências Físicas e em tecnologia – não é mais que uma restauração: o ensino será conduzido de novo com autoridade; o brinquedo deverá ser interrompido durante as horas de aula, e o trabalho sério retomado; a ênfase será deslocada das habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos no currículo; fala-se mesmo, por fim, de transformar os atuais currículos dos professores de modo que eles mesmos tenham de aprender algo antes de se converterem em negligentes para com as crianças (2003a, p. 234).

A ironia da autora, no final da citação, remete novamente ao problema mais abrangente da crise de responsabilidade pelo mundo. Vale enfatizar novamente, que a crise da educação não se reduz aos aspectos técnicos da organização dos sistemas públicos de ensino, pois, do contrário, ela possivelmente poderia ser resolvida a partir de mudanças estruturais nos próprios sistemas. A crise emerge, sobretudo, da condição da educação diante da instabilidade das instituições da sociedade moderna. Por isso, Arendt dirige a questão para a obrigação daqueles que estão diretamente relacionados com a crise, por serem os responsáveis diretos pela educação das crianças, os pais e os professores: como esses “atores”, distintos em um mesmo processo, estariam assumindo as suas responsabilidades frente aos recém-chegados ao mundo através do nascimento?

2.4. A unidimensionalidade da vida na sociedade e a educação

Para Arendt, a responsabilidade dos educadores se estabelece num duplo sentido, que vai do mundo em relação à criança e da criança para o mundo. Isso porque “a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo; (...) corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro” (Ibid., p. 235). Se a vida humana se desenvolvesse da mesma forma que a vida das demais espécies animais na natureza, essas preocupações simplesmente não existiriam. “Se a criança não fosse um recém-chegado neste mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida, do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos” (Ibid., 235). Nesse caso, uma educação estritamente tecnicista seria suficiente. Mas a condição artificial da vida humana na Terra, a sua *mundanidade* (ARENDRT, 2010a, p. 8), implica também na necessidade de se preservar o artifício humano contra o assédio do novo, que a todo instante chega ao mundo pelo nascimento, manifestando a condição humana da *pluralidade*. A novidade que as crianças representam, a sua espontaneidade, não deve, simplesmente, ser sufocada pela realidade tal como ela é. Porém, a educação não pode abrir mão da responsabilidade de apresentar essa realidade aos recém-chegados pelo nascimento, pois é seu papel prepará-los para assumir a sua própria responsabilidade pela preservação e pela continuidade do mundo.

Os pais humanos (...) não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem e, com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de

proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (2003a, p. 235).

Esse aspecto da condição humana impõe à família uma responsabilidade fundamental que diz respeito, sobretudo, à proteção da criança em relação ao mundo.

Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. Isso é verdade não somente para a vida da infância, mas para a vida humana em geral. Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída. No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também a obra, isto é, a obra de nossas mãos com que cada pessoa contribui para o mundo comum; porém a vida *qua* vida não interessa aí. O mundo não lhe pode dar atenção, e ela deve ser oculta e protegida do mundo¹⁰⁹ (Ibid., p. 235).

Mas nas condições atuais das sociedades de massa, a família seria realmente uma garantia de proteção à criança contra a pressão exercida pelo mundo? Para responder essa questão, Arendt cita como exemplo as “crianças de pais famosos” que frequentemente “não dão em boa coisa”, pelo fato de sua vida privada ser geralmente invadida pelo mundo público. “A fama penetra as quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo, nas condições de hoje o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde possam crescer” (Ibid., p. 236).

As “condições de hoje”, às quais ela se refere, aconteciam há meio século, nos anos 60 do século XX. Naquela época, ainda não estavam disponíveis todas as tecnologias de comunicação que possibilitam às crianças alcançar o mundo todo, estabelecendo relações com os mais diversos tipos de pessoas, sem precisar sair de casa. Se perguntássemos o que Arendt diria sobre a presença maciça da

¹⁰⁹ Para sermos coerentes com a mais recente edição brasileira de *A Condição Humana*, que utilizamos nesta tese, substituímos a palavra “trabalho” por “obra”.

televisão nas casas das famílias de todas as classes sociais, ou ainda, sobre as “comunidades” entre crianças no ambiente “virtual”, como ocorre em nossos dias, provavelmente teríamos como resposta a mesma reflexão de “meio século” atrás. Sua análise não diz respeito apenas à situação particular “das crianças de pais famosos”, mas a determinadas características da sociedade, que destruíram a tradicional fronteira entre o espaço público e o privado, comprometendo as condições básicas para o desenvolvimento seguro das crianças. Para a autora,

ocorre (...) exatamente a mesma destruição do espaço vivo real toda vez que se tenta fazer das próprias crianças uma espécie de mundo. Entre esses grupos de iguais surge então uma espécie de vida pública, e, sem levar absolutamente em conta o fato de que as crianças – isto é, seres humanos em processo de formação, porém ainda não acabados – são assim forçadas a se expor à luz da existência pública (Ibid., p. 236).

Porém, no caso da criança exposta ao mundo através dos meios de comunicação de massa, não podemos dizer que se trata de uma exposição intencional da parte dos pais: foi a própria dinâmica da vida em sociedade que convergiu para a situação atual, onde a interação com o mundo tornou-se uma poderosa convenção social que impõe a necessidade de todos estarem “conectados” no *ciberespaço*¹¹⁰. Ela só se tornou possível com desenvolvimento tecnológico, que criou e tornou os “instrumentos de comunicação” acessíveis a

¹¹⁰ O próprio ciberespaço, na maneira como se apresenta em nossos dias, foi uma consequência não planejada do processo de desenvolvimento tecnológico: “no final dos anos 80 e início dos 90, um novo movimento sócio-cultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial. Sem que nenhuma instância dirigisse o processo, as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial. Como no caso da invenção do computador pessoal, uma corrente cultural espontânea e imprevisível impôs um novo curso ao desenvolvimento tecnocômico. As tecnologias digitais surgiram então, como a infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, sociabilidade, de organização e de transação, mas também de mercado da informação e do conhecimento” (LEVY, 2001, p. 32). Atualmente existe uma enorme pressão social para que todas as pessoas, independentemente da faixa etária, estejam conectadas através da rede mundial de computadores. Para as crianças, essa pressão aparece até mesmo institucionalmente, no âmbito da escola, através do pressuposto de que *internet* transformou-se em uma ferramenta pedagógica indispensável. Para além das possibilidades educacionais, a *internet* possibilita um acesso livre a variadas comunidades virtuais que acentuam ainda mais os riscos da exposição ao mundo público. Segundo Dieterich (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 195), “no âmbito da comunicação, opera-se uma transformação substancial na cultura, baseada na escrita, para uma cultura visual ou da imagem, na qual os procedimentos miméticos, cada vez mais perfeitos dos meios eletrônicos, criam uma realidade própria, virtual, que se torna global e normativa frente às sociedades nacionais. Para o autor, trata-se de um novo paradigma antropológico imposto através dos “subsistemas de educação e cultura da sociedade global”.

praticamente todas as pessoas¹¹¹ com poder de consumo, nos países mais desenvolvidos economicamente, de tal modo que as crianças, abandonadas a sua própria sorte, não deixam de ser afetadas por aquilo que acontece no mundo, transformado em espetáculo¹¹², contra o que deveriam ser preservadas. Essa exposição ilimitada, através principalmente da televisão e da internet, tornou a situação da relação entre crianças e adultos ainda mais complicada do que na época em que Arendt se dedicou ao problema. Com as mudanças no mercado consumidor, a criança deixou de ser um “espectador” passivo do espetáculo midiático, tornando-

¹¹¹ André Duarte, a partir da leitura de Deleuze, chama a atenção sobre o papel dos meios de comunicação de massa, nas sociedades de controle, que ao mesmo tempo em que determina a visão de mundo de seus usuários, esvazia de sentido conceitos fundamentais para a compreensão da realidade, seja para a vida pública, seja para a vida privada: “Será que autonomia e liberdade ainda podem ser exercidas na era tecnovirtual em que já vivemos, a qual elevou ao estatuto de fantasias publicamente compartilhadas nossos desejos de controle, de comunicação irrestrita, de presença instantânea e de espetacularização de si e de todos os acontecimentos sociais? Ao que parece, quanto mais se acelera e se suaviza o processo de dominação técnica de nós mesmos e da natureza, tanto menos percebemos nossa ausência de liberdade. Atentemos para as transformações pelas quais vem passando nossa vida profissional e privada desde a última década do século passado. De lá para cá, o jargão empresarial invadiu e colonizou nossos processos de educação formal e sentimental, forjando um novo vocabulário: gerenciamento do saber, gestão da qualidade total, gestão de riscos, aprendizagem e avaliações contínuas, inteligência emocional, dentre tantos outros, que são termos que encontramos em manuais de autoajuda e em *talk shows* de aconselhamento, em projetos de transformação da escola pública em empresa privada, assim como projetos de transformação da empresa privada em instituição meritocrática. Se o controle não pode ser exercido na ausência de meios tecnológicos, é preciso não esquecer que é a própria linguagem dos meios de comunicação em rede que oculta e dissimula a dominação e a despolitização sob a qual vivemos. Cotidianamente, somos inundados com informações nas quais se misturam temas cruciais como cidadania, ética, diversidade e desigualdades sociais, sexuais e de gênero. No entanto, Deleuze nos ensina que, no âmbito das sociedades de controle, é a própria linguagem midiática globalizada – quem tem televisão a cabo sabe que os telejornais do mundo se equivalem – que traz consigo um processo de despolitização e neutralização das lutas sociais que deram origem àqueles conceitos. Assim, é o próprio vocabulário político de nosso tempo que se despolitiza e se transforma em discurso vazio e inócuo, apenas mais um dentre tantos outros discursos a respeito de tantos outros assuntos. Evidencia-se, assim, o desinvestimento do sentido político da linguagem política contemporânea, por meio da repetição enfadonha dos mesmos clichês e chavões politicamente corretos. Nas sociedades de controle, a participação política é requerida e mesmo exigida, mas sempre sob a rubrica da despolitização psicologizante, moralizadora e empresarial: não é de se admirar que tantas vezes se fale em participação popular em termos da gestão organizada e administrada de uma ‘grande festa’ em que nunca há ganhadores e perdedores, pois o que importa é a interatividade, isto é, manifestar uma opinião. Ao que parece quanto mais se acelera e se suaviza o processo de dominação e de controle técnico-linguístico de nós mesmos, tanto menos percebemos nossa atual ausência de autonomia e liberdade” (DUARTE, A., 2010, p. 113-114).

¹¹² Segundo Guy Debord (1997), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Uma representação que se sobrepõe a qualquer visão particular de mundo, pois, “o espetáculo não pode ser compreendido como o abuso de um mundo da visão, o produto de técnicas de difusão maciça das imagens. Ele é uma *Weltanschauung* que se tornou efetiva, materialmente traduzida. É uma visão de mundo que se objetivou” (p. 13-14).

se, em meio ao seu grupo e perante os próprios pais, uma “verdadeira” protagonista¹¹³.

De qualquer modo, independentemente da pressão social, essa situação ainda implica na irresponsabilidade do adulto que abandona a criança à sua própria sorte, numa espécie de mundo público no qual e contra o qual, por ser criança, encontra-se absolutamente desprotegida. Nesse sentido, um dos aspectos que mais impressiona, quando se leem as reflexões de Arendt sobre o assunto, é que, no entender da autora, essas mudanças na relação entre adultos e crianças – que atualmente ultrapassam o campo específico da educação, manifestando-se em todos os espaços e formas de relacionamento entre as gerações –, em certo sentido, se fundamentam em postulados criados pela própria teoria educacional que, por sua vez, se originaram da aceitação irrefletida de pressupostos mais gerais que passaram a determinar toda a organização da vida no mundo ocidental:

Parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. Contudo, choca-nos como algo realmente estranho que tal dano ao desenvolvimento da criança seja o resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era servir à criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades. “O Século da Criança”, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la do mundo adulto. Como pode então acontecer que as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança fossem desprezadas ou simplesmente ignoradas? Como pode acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais do que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo

¹¹³ Sobre o papel da criança no mercado consumidor é bastante relevante a interpretação de Pereira (PEREIRA, 2002, p. 83-84): “Na sociedade de consumo (Baudrillard, 1995), a criança não mais é colocada como dependente do adulto, seja no âmbito mais amplo da esfera econômico-política, seja no plano mais restrito da vida familiar e escolar, mesmo porque o lugar que o mercado concedeu para a criança tem sua história intimamente ligada às transformações das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho de cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao status de cliente, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente. Tão exigente que o mercado se moldou a ela, em nome de formar, desde cedo, um cliente fiel: carrinhos de supermercados em tamanho pequeno, shoppings dedicados somente a crianças, espaços destinados para festas, o “reconhecimento” do seu lugar privilegiado de ser protagonista e espectador dos anúncios publicitários (Capparelli apud Garcia et al., 1996). Tais transformações dos modos de ser e de relacionar-se devem-se, segundo Guattari (1987), ao fato de que a modelagem da infância pelo mundo adulto tem sido pautada cada vez mais pelas semióticas dominantes por ele engendradas e se tem limitado ao domínio das técnicas – de aquisição da linguagem, escrita, desenho etc. –, sem levar em consideração as questões micropolíticas que a constituem. Com isso, os rituais de iniciação aos meandros da vida adulta não mais se circunscrevem a períodos precisos ou cerimoniais, mas se efetivam em tempo integral”.

adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão de que o erro em toda educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido? (Ibid., p. 236)

Contudo, é importante observar que antes que a pedagogia elaborasse qualquer teoria acerca da aprendizagem ou sobre o desenvolvimento infantil, foi a dinâmica da vida social, desde o início da modernidade, que determinou essas mudanças. A partir da era moderna, com a ascensão do social, a distinção entre as esferas pública e privada tornou-se cada vez menos evidente¹¹⁴. Por isso, acrescenta Arendt:

O motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, diretamente, com a educação; deve antes ser procurado nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores, ao começarem relativamente tarde a modernizar a educação, aceitaram como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das consequências que deveria acarretar necessariamente para a vida da criança. É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família como bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privacidade, expondo-a à luz do mundo público. É esse o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não como pessoas, sem dúvida, mas na medida em que preenchem uma função necessária vital da sociedade (Ibid., p. 237).

Essa reflexão remete à transformação geral na ordem das atividades fundamentais, que a autora discute em *A Condição Humana*, onde conclui que a emancipação dos trabalhadores na era moderna significou a efetiva vitória do *animal*

¹¹⁴ Para Arendt, uma das características mais importantes da modernidade foi a ascensão do social, uma esfera híbrida entre os espaços público e privado, que neutralizou a tradicional separação entre as esferas pública (destinada especificamente à política) e privada (o espaço reservado do lar) que possuíam fronteiras muito bem demarcadas na antiguidade. A partir do momento em que as distinções entre as duas esferas desapareceram, fenômenos característicos apenas em uma começaram a aparecer como problemas na outra, o que explica, por exemplo, o fato de a igualdade política estar cada vez mais presente de uma forma problemática em espaços não-políticos como o espaço privado do lar. Para Arendt, “a sociedade de massas não apenas destrói o domínio privado tanto quanto o domínio público; priva ainda os homens não só de seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família” (2010a, p. 72). Para uma visão mais elaborada acerca da sobreposição da sociedade em relação ao público e ao privado, ver o segundo capítulo de *A Condição Humana*, “Os Domínios Público e Privado”.

laborans. A vida biológica da espécie transformou-se na maior preocupação da sociedade de massas, tornando irrelevantes as tradicionais distinções entre a vida pública e a privada. Para Arendt,

O último estágio da sociedade de trabalhadores, o qual é a sociedade de empregados, requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, a abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer a um tipo de funcionamento, entorpecido e “tranquilizado” de comportamento (2010a, p. 403)¹¹⁵.

As crianças não deixaram de ser afetadas por essas transformações que, apesar de representarem, até certo ponto, a emancipação de grupos sociais tradicionalmente excluídos do centro das preocupações políticas ao longo da história ocidental, aconteceram no momento em que a própria política, como uma atividade associada à autonomia e à liberdade do cidadão, já não possuía a relevância que

¹¹⁵ O papel que a escola veio a desempenhar, nas condições modernas, assumiu a essência dessa concepção da realidade. Para compreendermos melhor sobre o papel da escola no âmbito das sociedades de massa e sua relação com a “vitória do *animal laborans*”, é bastante pertinente uma reflexão de André Duarte sobre a conexão entre o pensamento de Michel Foucault e Hannah Arendt acerca do “vínculo entre os dilemas e horrores de nosso tempo e o berço de origem da modernidade. Para Arendt e Foucault, nosso presente é a culminação consequente de uma modernidade que desde o século XVII se viu fascinada pela objetificação científica da natureza e do próprio homem. Em grande medida, aquilo em que hoje nos tornamos tem de ser pensado em uma linha de continuidade com os mecanismos de disciplinamento e vigilância institucionais que visaram a fabricar o que Foucault denominou sujeitos sujeitados, isto é, homens que são o resultado de complexos processos disciplinares por meio dos quais se pôde extrair deles um máximo de ‘utilidade’ e ‘docilidade’. Em *Vigiar e punir*, Foucault nos ensinou a reconhecer a terrível e não fortuita semelhança entre os dispositivos institucionais da escola, da prisão, do quartel, da fábrica e do hospital. Ao recordar-nos que as luzes que inventaram as liberdades também inventaram as disciplinas, Foucault nos alertou que o moderno desejo de autonomia e liberdade tem a mesma idade dos processos de normalização disciplinar, os quais, ademais, se encontram intimamente relacionados. A partir do século XIX, esse homem moderno descrito por Foucault como sendo o sujeito manipulador de todos os entes e o objeto produzido por uma trama de saberes e micropoderes articulados assume também a feição daquela figura histórica que Hannah Arendt denominou *animal laborans*, isto é, o homem reduzido aos processos de trabalho e consumo, constantemente empenhado na manutenção do ciclo vital de sua sobrevivência e da espécie. Nas modernas sociedades administradas de massa, nas quais as atividades giram em torno do eixo do trabalho e do consumo – afinal, ‘somos’ aquilo que fazemos e o que consumimos – o próprio homem se tornou um item a mais a ser fabricado e consumido. (...) Para Arendt, não é fortuito que a economia contemporânea seja uma economia do desperdício, em que todas as coisas têm de ser devoradas ou substituídas imediatamente a fim de que o processo cíclico de produção e consumo não chegue a um fim repentino e catastrófico. Também não é de se espantar que vivamos em sociedades apáticas e conformistas, nas quais a capacidade humana para agir espontaneamente vai sendo crescentemente substituída pelo mero comportamento em sua monótona previsibilidade repetitiva e normatizada: trabalhar para consumir, consumir para trabalhar” (2010, p. 112-113).

tivera no mundo antigo. Se, por um lado, os discursos sobre a autonomia e a liberdade universais se tornaram cada vez mais frequentes, por outro, a facilidade com que apareceram em todos os contextos, a partir do movimento iluminista, reduziu-lhes, muitas vezes, ao nível da banalidade. “Como lembra Hannah Arendt em *A Condição Humana*, no período áureo das cidades-estado gregas, do século V a.C., a liberdade foi experimentada de modo ativo pelos cidadãos no espaço público e constituiu-se como uma segunda forma de vida para cada homem da polis, o *bios politikós*, forma de convivência na qual prevaleciam a ação coletiva e o discurso persuasivo entre iguais” (DUARTE, A., 2010, p. 104). Naquele contexto, havia uma distinção que demarcava exatamente a fronteira entre as dimensões da vida privada e da vida pública, que aparecia como outra vida, totalmente dissociada das necessidades que caracterizam a convivência familiar. Mas no contexto atual, é impossível não se questionar sobre o sentido da autonomia, quando todos, incluindo as crianças, cuja espontaneidade tem sido cada vez mais sacrificada, tendem a se comportar como se fossem células de um único organismo vivo. Essa equalização entre o privado e o público é uma indicação de que o reduto necessário à preservação da criança em relação ao mundo, a família, perdeu o poder de distinguir, e também de proteger, não apenas as crianças como também os próprios adultos¹¹⁶. Por isso, Arendt argumenta:

Os últimos a serem afetados por esse processo de emancipação foram as crianças, e aquilo mesmo que significara uma verdadeira liberação para os trabalhadores e mulheres – pois eles não eram somente trabalhadores e mulheres, mas também pessoas, tendo tanto direito ao mundo público, isto é, a serem e serem vistos, falar e serem ouvidos – constitui abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida em crescimento prepondera sobre o fator personalidade. Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o

¹¹⁶ Para Arendt, nas condições das sociedades modernas, a linha divisória entre a esfera pública e a privada estaria completamente difusa, na medida em que “vemos o corpo de povos e comunidades políticas como uma imensa família cujos assuntos diários devem ser zelados por uma gigantesca administração doméstica de âmbito nacional. O pensamento científico que corresponde a esse desdobramento já não é a ciência política, e sim a ‘economia nacional’ ou a ‘economia social’, ou, ainda, a *Volkswirtschaft*, todas as quais indicam uma espécie de ‘administração doméstica coletiva’; o que chamamos de ‘sociedade’ é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é denominada ‘nação’” (2010a, p. 34).

privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDR, 2003a, p. 238).

Arendt caracteriza a escola como “a primeira instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”¹¹⁷. Apesar de introduzir a criança no mundo, “a escola não é de modo algum o mundo e não deveria fingir sê-lo” (Ibid., p. 238). Nesse sentido, a autora sustenta que na escola

o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez a responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é um estranho no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí (Ibid., p. 239).

Enquanto na família, tradicionalmente, a responsabilidade do adulto se dirige, principalmente, ao desenvolvimento biológico e afetivo da criança, a escola assumiria a responsabilidade de apresentar-lhe o mundo. Embora essa também seja uma responsabilidade dos pais, e apesar de toda a confusão em torno das responsabilidades na educação atual, o fato é que a escola representa o Estado e, apenas nesse sentido, o mundo público. Por isso, a função da escola é apresentar o mundo às crianças. Assim, os professores têm uma responsabilidade mais geral, como representantes do mundo. Trata-se de uma “responsabilidade que não é imposta arbitrariamente aos educadores”, pois ninguém é obrigado pelo Estado, nas condições das democracias modernas, a tornar-se um professor: “ela está implícita

¹¹⁷ A escolarização cada vez mais precoce é um novo elemento que, em certo sentido, torna inválida essa descrição do espaço escolar nas condições atuais: “Há que se considerar também o fato de que a escola, na atualidade, para além de suas funções tradicionais relativas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, chama ainda para si certa parte de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando” (NOGUEIRA, 1998, p. 100). Uma responsabilidade que no passado cabia exclusivamente à família.

no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança”¹¹⁸. Por isso, em relação à responsabilidade dos educadores (pais e professores), Arendt apresenta uma posição radical: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Ibid., p. 239). Isso porque a falta de comprometimento dos educadores¹¹⁹ repercute diretamente no conhecimento e também no comprometimento das crianças com o mundo. Além disso, a falta de responsabilidade dos educadores repercute igualmente no problema da autoridade, uma das principais preocupações que emergiu com a crise política da

¹¹⁸ Não se trata de uma responsabilidade individual que caberia ao professor decidir se assume ou não, mas de uma responsabilidade coletiva que os adultos devem assumir pelo mundo, que recai, principalmente naqueles que escolheram o magistério como profissão. Nesse sentido, José Sérgio Fonseca de Carvalho destaca: “O êxito, maior ou menor, nessa tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende, pois, de um esforço conjunto de toda a instituição, na qual o professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes próprias ao mundo escolar (...). É evidente que a ‘responsabilidade pelo mundo a que se refere Arendt, não é uma responsabilidade individual. Ela decorre do fato de que as gerações mais velhas, às quais pertencem os professores, são simultaneamente produtos e produtoras do *mundo* (isto é, do conjunto cultural de um povo), cujos conteúdos, linguagens e procedimentos legamos às gerações seguintes através da educação. A essa responsabilidade coletiva não podemos escapar, pelo menos se tivermos como ideal de vida – ou, no mínimo, como escolha profissional – ser professores e atuar em instituições escolares” (2004, p. 97).

¹¹⁹ Essa posição de Arendt, sobre o problema da responsabilidade dos educadores, muitas vezes, é utilizada no discurso oficial para justificar os baixos índices educacionais nas escolas públicas. A falta de comprometimento com a educação pode ser explicada, no caso específico dos professores brasileiros, a partir de diversas questões que se relacionam às condições de trabalho: baixa remuneração, carga horária excessiva, número elevado de alunos por turma, falta de reconhecimento, formação precária, entre outros problemas. Mas nesse caso, a posição crítica de Arendt sobre a falta de comprometimento dos educadores abrange, também, a responsabilidade do Estado que não prioriza a resolução dessas questões que interferem diretamente na atuação do professor na sala de aula. A crítica de Arendt, longe de compactuar com o tipo de discurso que entrega a responsabilidade sobre os problemas da educação exclusivamente aos professores, atinge principalmente aqueles que “tomam as decisões” nos sistemas de ensino. Afinal, ao longo do texto ela também aborda o problema dos sistemas de ensino, das políticas públicas, da baixa qualidade na formação dos professores. De qualquer modo, os problemas relacionados ao exercício da profissão não eximem o educador de sua responsabilidade com o mundo. Contribuem, contudo, com a precarização do trabalho docente. Sobre essa responsabilidade do educador com o mundo, Rubem Alves faz uma interessante distinção entre o professor e o educador que remete a necessidade do amor ao mundo: “Educadores, onde estarão? Em que covas estarão escondidos? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança... (ALVES, 2004, p. 16). O autor compara professores e educadores a eucaliptos e jequitibás, respectivamente. Enquanto o primeiro é cultivado com uma rapidez compatível com o ritmo da industrialização, o segundo demora muito mais tempo para crescer e tornar-se, de fato, uma árvore. Obviamente que mesmo o professor por vocação precisa de condições de trabalho adequadas. Mas o que chama a atenção no texto de Alves é o amor como fundamento da vocação “educador”. Para Arendt, num sentido semelhante, o amor ao mundo é o que define a educação: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele...” (2003a, p. 247). Sobre a relação entre o amor ao mundo e a educação, ver a tese de doutorado de Vanessa Sielvers de Almeida (2009), disposta na bibliografia deste trabalho.

modernidade, que tem acarretado grandes problemas na educação, na relação entre jovens e velhos.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações profissionais 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 por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (Ibid., p. 239).

Na análise de Arendt, o problema com a responsabilidade exigida do professor, que se reflete na ausência de autoridade na educação, é correlato ao que ocorre na sociedade de um modo geral. Para a autora, “qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada, (...) ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestável (Ibid., p. 240). O fato é que a autoridade parece ter desaparecido do mundo junto com a responsabilidade. “Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas” (Ibid., p. 240). Esse fenômeno, segundo a autora, abriria duas possibilidades, uma positiva e a outra negativa:

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda moderna de autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas¹²⁰ (Ibid., p. 240).

¹²⁰ Tradução modificada.

Não se pode deixar de considerar que o “rumo do mundo”, nas condições modernas, parece ser decidido a partir de critérios técnicos, onde qualquer decisão de caráter público leva em conta principalmente as melhores e as piores “variáveis” para a administração da sociedade, onde a ciência econômica possui uma relevância muito maior do que o interesse político das pessoas. Nesse caso, as decisões são tomadas por técnicos que, geralmente, consideram apenas as questões técnicas. A vontade individual do cidadão não parece fazer muita diferença em meio à sociedade organizada burocraticamente através do conhecimento científico¹²¹. No campo específico da educação, a situação não é muito diferente e os ditames técnicos influenciam diretamente no esvaziamento da relação entre a escola e o mundo, tomado de um modo geral. Isso se reflete até mesmo no sentido da formação oferecida pela escola que, em função das necessidades econômicas, muitas vezes prioriza um ensino voltado para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais geral que pretenda “apresentar o mundo”.

Como fica a educação diante das profundas ambiguidades em torno da responsabilidade pelo mundo e da autoridade na sociedade atual? No que diz respeito à sociedade de um modo geral, possivelmente não existe uma resposta para um problema tão abrangente que encontra suas raízes numa crise muito mais profunda. Mas no que diz respeito especificamente à educação, a resposta de Arendt é categórica:

¹²¹ Esse é, basicamente, o pano de fundo da interpretação de Arendt sobre o mundo moderno, onde a ação política praticamente desapareceu do campo das relações entre os homens, dando espaço para que as decisões sobre o destino comum sejam tomadas com base em critérios técnicos oriundos do conhecimento científico-econômico. Aguiar (2007, p. 19) faz uma síntese bastante contundente dessa leitura arendtiana, relacionando com aquilo que hoje é chamado de “sociedade do conhecimento”: “Arendt nos oferece o conceito de ação como um elemento compreensivo de suma importância para esclarecer as complicações semânticas e práticas surgidas com a modernidade. Esse conceito foi pensado e desenvolvido pela autora logo após a escrita de *Origens do Totalitarismo* e faz parte do seu denso arsenal reflexivo elaborado na tentativa da recuperação da política após os tormentos totalitários entificadores de formas não políticas de governo. O principal texto em que aparece sua reflexão sobre a ação é *A Condição Humana*. Constituem pano de fundo dessa obra não só o totalitarismo, mas também uma visão da modernidade como um momento histórico-político-econômico-cultural no qual se alteram valorativamente as diversas dimensões da vida, prevalecendo a economia, as tarefas humanas ligadas à reprodução biológica, à vida privada, à dominação da natureza, à produção do consumo de massa, à formalização e à institucionalização das relações entre as pessoas etc. A sociedade do conhecimento, de certa forma, aperfeiçoa essa linha. Assim sendo, podemos dizer que se mantêm para essa nova formação social as exigências de recuperação da política posta por Arendt. A eliminação da perspectiva agônica na política, sua transformação em mera instância encarregada da administração é algo explicitamente denunciado por Arendt ao longo de toda a sua bibliografia. Trata-se de uma forma eficaz de proibir o envolvimento das pessoas nas questões relacionadas ao destino comum. Tornar as questões públicas temas para especialistas é tornar os cidadãos incompetentes para opinar sobre o que diz respeito a todos e deixar sem a atenção dos cidadãos a razão de ser dos embates públicos: a estruturação política da vida comunitária”.

Na educação, ao contrário, não pode haver tal ambiguidade face à perda hodierna de autoridade. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido à prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (Ibid., p. 240).

CAPÍTULO III

3. Tradição, Autoridade e o Problema da Educação Entre o Passado e o Futuro

Há grandes vantagens em alguma vez alienar-se muito de seu tempo e ser como que arrastado de suas margens, de volta para o oceano das antigas concepções do mundo. Olhando para a costa a partir de lá, abarcamos pela primeira vez sua configuração total, e ao nos reaproximarmos dela teremos a vantagem de, no seu conjunto, entendê-la melhor do que aqueles que nunca a deixaram.

Nietzsche, *Humano, Demasiado*

Humano.

Como estranhas lembranças de outras vidas, que outros viveram, num estranho mundo, quantas coisas perdidas e esquecidas no teu baú de espantos.... Bem no fundo,
Mario Quintana, *O Baú.*

Uma das marcas fundamentais dos escritos de Arendt é a remissão ao passado entendido como a fonte fundamental para pensar o que estamos fazendo no presente. Isso porque muitos conceitos importantes que, em certo sentido, ainda orientam o pensamento no mundo moderno encontram sua origem na Grécia e na Roma antigas, principalmente no que diz respeito à política. A autora considera que “desde a Antiguidade clássica quase não se fez mais a sério a pergunta para o sentido da política” (2006b, p. 130). Daí a importância dos exemplos gregos e romanos. Suas experiências foram tão significativas para a tradição do pensamento político que se torna impraticável discutir sobre o assunto sem essa remissão ao passado.

A política moderna, pelo fato de ter se transformado em uma atividade da administração econômica, lida principalmente com o reino da necessidade. Mas a política, em si mesma, não é necessária e ela começa exatamente onde terminam as necessidades. A seguinte passagem esclarece esse ponto de vista de Arendt e ressalta ainda mais o valor dos exemplos grego e romano:

A política não é necessária, em absoluto – seja no sentido de uma necessidade imperiosa da natureza humana como a fome ou o amor, seja no sentido de uma instituição indispensável do convívio humano. Aliás, ela só começa – onde cessa o reino das necessidades materiais e da força física. Como tal, a coisa política existiu sempre e em toda parte tão pouco que, falando em termos históricos, apenas poucas grandes épocas a conheceram e realizaram. Esses poucos e grandes casos felizes da História são, porém, decisivos; é só neles que se manifesta de cheio o sentido da política e, na verdade, tanto o bem quanto a desgraça da coisa política. Com isso eles tornam-se determinantes, mas não a ponto de poder ser copiadas as formas de organização que lhes são inerentes, e sim porque certas ideias e conceitos que se tornaram plena realidade para um curto período de tempo também co-determinam as épocas para as quais seja negada uma experiência plena com a coisa política (Ibid., p. 50).

O caso da tradição e da autoridade, que pretendemos discutir neste capítulo, é emblemático: por se tratarem de elementos imprescindíveis para a educação e de já não encontrarmos em nosso cotidiano experiências autênticas para refletirmos sobre o problema, não resta alternativa a não ser recorrermos, com Arendt, às experiências do passado. Ao nos depararmos com a imensa quantidade de “coisas perdidas e esquecidas”, podemos perceber que o “oceano das antigas concepções do mundo”, de Nietzsche, se revela o verdadeiro “baú de espantos”, de Quintana.

O texto base deste capítulo é *Que é Autoridade?*, a partir do qual procuramos aprofundar algumas das questões apontadas por Arendt em *A Crise da Educação*, com o objetivo de esclarecer determinados aspectos de sua leitura crítica acerca da educação moderna relacionados com o fim da tradição e o desaparecimento da autoridade do mundo¹²². Na primeira parte, situamos o

¹²² Cesar e Duarte (2010) chamam a atenção sobre a contiguidade dos dois textos para a compreensão da análise de Arendt sobre a crise na educação moderna: “Embora tenham sido escritos há meio século, ‘Que é autoridade?’ e ‘A crise na educação’ são textos que conservam o frescor próprio da obra dos grandes pensadores, que não envelhecem jamais. Em ambos os textos, Arendt fornece pistas importantes para pensarmos a crise contemporânea na educação e, principalmente, a crise das instituições escolares. Lendo os textos em conjunto, compreendemos que a crise na educação possui profunda relação com a perda de autoridade no mundo moderno, problema político que se espalhou para áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a própria educação. (...) Após considerar que a genuína autoridade teria desaparecido de nosso mundo moderno e contemporâneo, Arendt (2005) pergunta-se por aquilo em que a autoridade teria se transformado em nosso tempo. Em outras palavras, ela empreende uma genealogia da noção de autoridade, ao distinguir entre a autoridade legítima, que teria desaparecido do nosso mundo político, e o autoritarismo, isto é, a ausência de autoridade em seu caráter legítimo. Quanto a esse aspecto, os ensaios ‘A crise na educação’ e ‘Que é autoridade?’ convergem e permitem pensar que a crise na educação é também uma crise da autoridade legítima, isto é, uma crise da perda de estabilidade, tanto do conhecimento quanto do próprio sentido de responsabilidade dos professores e dos adultos pelo mundo em que vivem” (p. 829).

problema do desaparecimento da autoridade a partir de algumas distinções conceituais propostas pela autora. Tratamos ainda do nascimento da tradição do pensamento ocidental a partir do momento em que Platão, ao olhar criticamente seu próprio contexto, propôs a organização da sociedade a partir de bases estáveis que pudessem coordenar a ação política. Na segunda parte, buscamos explicar os fundamentos do tradicional conceito de autoridade a partir das elaborações teóricas de Platão e Aristóteles. Na terceira parte, investigamos o sentido fundamental que os conceitos de autoridade e tradição adquiriram no passado, principalmente nos contextos romano e cristão, comparando com a falta de sentido em se aplicar estes mesmos conceitos em nosso contexto. Na última parte, voltamos a nos dedicar, de forma mais específica, ao texto *A Crise da Educação*, para abordar o problema na forma como se configura atualmente, de se educar sem o apoio da autoridade e da tradição, considerando tratar-se de princípios imprescindíveis na relação educativa entre as gerações, numa conjuntura em que o homem vem perdendo cada vez mais a capacidade de se responsabilizar pelo mundo e pela sua continuidade através das gerações futuras.

3.1. Sobre a questão da autoridade na tradição ocidental: apontamentos preliminares

Apesar de, em certas circunstâncias de nosso contexto educacional, ficarmos atônitos quando observamos a completa ausência da autoridade na relação dos mais velhos com os mais novos – no tratamento dispensado, muitas vezes, pelos filhos aos seus pais ou pelos alunos aos seus professores, ou o contrário –, é preciso entender que o problema não se originou na própria esfera educativa e, por isso mesmo, as pessoas envolvidas nas relações educacionais, onde a autoridade é uma necessidade, geralmente ficam completamente sem ação. Quando a reação se manifesta, podemos observar a sua ineficiência na medida em que, muitas vezes, se revela através da violência ou, no outro extremo, se estabelecem na forma daquilo que se costuma chamar “negociação”. Tais atitudes diante da ausência da autoridade, além de não resolver o problema, tendem a acentuá-lo ainda mais. Para

Arendt, a crise da autoridade, "manifesta desde o começo do século" XX "é política em sua origem e natureza" (2003a, p. 128), por isso a dificuldade em restituí-la fora desse contexto na esfera pré-política da educação. Na medida em que na sua origem e natureza ela é política e que desapareceu, ou está desaparecendo do mundo, por mudanças na esfera política, só é possível compreender este fenômeno, se o relacionarmos com o começo e o fim da tradição política do ocidente.

A constatação de que a autoridade deixou de existir no mundo moderno – pelo menos no sentido específico como existiu no passado – nos coloca a impossibilidade de responder o que ela é em nosso tempo. "Uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão" (Ibid, p. 127). Neste sentido, no ensaio *O que é Autoridade?*, Arendt faz a opção por uma retrospectiva histórica, analisando o conceito desde a sua origem platônico-aristotélica, passando pela experiência romano-cristã, até a modernidade, no momento em que aquele modelo de autoridade deixou de fazer sentido. Para a nossa discussão é bastante significativo o fato de ter sido *A República de Platão*, o texto considerado por Arendt (2008a) como a "certidão de nascimento" da tradição política do ocidente, onde o princípio da autoridade foi proposto (em suas bases teóricas) como um substituto para a persuasão e para a violência, ter sido também aquele que teria apresentado a primeira teoria que estabeleceu a importância fundamental da formação humana na organização política da sociedade, ou seja, para além das intenções políticas de seu autor, se trataria da primeira obra que explicita a importância fundamental da educação, num sentido público, para a sociedade¹²³. Sobre o modelo de autoridade proposto por Platão, Arendt destaca o fato de que ele "sabia que estava buscando uma alternativa para a maneira grega usual de manejar os assuntos domésticos, que era a persuasão (*péithein*), assim como para o modo comum de tratar os assuntos estrangeiros, que era a força e a violência (*bía*)" (2003a., p. 129). A partir desta constatação, torna-se igualmente significativo, apesar de poder ser também considerada uma consequência óbvia, o fato de a crise da autoridade ter se espalhado na educação quando a tradição política, iniciada por Platão, foi chegando ao fim. Sobre a crise da autoridade no contexto político moderno e sobre seus efeitos na educação a autora destaca:

¹²³ Ver a nota nº 62.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade é (2003, p. 128).

Diante disso, para pensarmos hoje naquilo que a autoridade é, não há outro caminho senão através da reflexão histórica acerca daquilo que “a autoridade foi”. De qualquer modo, ressaltamos novamente, o que se perdeu foi um modelo específico de autoridade, com o poder de estabilizar a ordem das coisas tanto no domínio público, nas relações estabelecidas entre os homens no plural, como também fora dele, na esfera privada do lar, no sentido educativo que era impresso nos mais novos de tal modo que, mesmo quando deixavam essa condição ao entrarem no mundo adulto, ainda permaneciam ligados a uma tradição que era forte o suficiente para inspirar sua continuidade nas gerações que se seguiam. Somente num contexto assim, em que ela se estabelece como um princípio aceito universalmente, como uma condição necessária para a sustentação política da comunidade, seria possível responder o que a autoridade é. Não significa que a “autoridade em geral” tenha se perdido. Por isso, acrescenta Arendt, “admito como pressuposto que a resposta a essa questão não pode em absoluto encontrar uma definição da essência da ‘autoridade em geral’. A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta ‘autoridade em geral’, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo ocidental durante um longo período de tempo” (Ibid., p. 129).

A dificuldade em se definir o que é a autoridade torna-se ainda mais aguda pela enorme confusão em torno de seu sentido nos dias atuais. Como raramente nos deparamos com formas autênticas de autoridade, quando as

encontramos, temos muita dificuldade em identificá-las, mesmo na educação, onde deveria permanecer, como defende Arendt, um princípio permanente (Ibid., p. 245). Na educação, há uma variedade de ações que se deslocam muitas vezes do extremo do autoritarismo ao extremo da permissividade, sob a premissa ora do exercício, ora da conquista da autoridade, acentuando ainda mais a confusão.

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como 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, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (Ibid., p. 129).

Na educação, este problema parece se manifestar tanto no discurso cada vez mais comum daquele que defende que “a autoridade se conquista” a partir do diálogo, do estabelecimento de “acordos” entre o professor e o estudante, ou entre pais e filhos, quanto daquele que acredita que “a autoridade se impõe”, utilizando-se de métodos de coerção, tais como a “nota da prova”, a “ameaça de reprovação”, “privações e castigos”, entre outros. Arendt esclarece entre parênteses, na sequência da citação acima, sobre a principal característica da autoridade que consiste no reconhecimento mútuo da hierarquia, tanto daquele que “manda”, quanto daquele que “obedece”, e que não depende nem da força e nem da persuasão, ou de qualquer outro elemento externo à própria inter-relação hierárquica: “A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado” (Ibid., p. 129).

Em *Sobre a Violência*, encontramos uma definição sobre o sentido da autoridade, com alguns exemplos a partir dos quais podemos compreender o porquê da dificuldade moderna de se encontrar a autoridade autêntica e como pode ser facilmente perdida quando se usa a persuasão ou a coerção para tentar estabelecê-la:

A autoridade (...), um termo do qual se abusa com frequência, pode ser investida em pessoas – há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre a criança e seus pais, entre aluno e professor –, ou pode ser investida em certos cargos como, por exemplo, no Senado romano (*auctoritas in Senatu*); ou ainda em postos hierárquicos da Igreja (um padre pode conceder a absolvição mesmo bêbado). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a autoridade tanto ao bater em seu filho quanto ao discutir com ele, ou seja, tanto se comportando em relação a ele como um tirano quanto o tratando como um igual.) Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio de miná-la é a risada (ARENDDT, 2009b, p. 62).

A partir disso, podemos perceber que a autoridade é um princípio que se estabelece entre os homens pela condição de cada indivíduo no mundo: seja ela natural, na relação básica entre pais e filhos, que têm a ver com a condição humana da *natalidade*, que exige que os recém-chegados pelo nascimento sejam cuidados e orientados por aqueles que já se encontram no mundo e que possuem a responsabilidade por eles; seja ela institucional, entre alunos e professores, relacionando-se com a condição humana da *mundanidade*, do artifício criado pelas mãos do homem, que lhe garante a permanência no mundo¹²⁴, naquilo que no passado se chamava tradição e a partir da modernidade passou a ser tratado de uma maneira genérica na sociologia e na antropologia como cultura (CHINOY, 2006; LAPLANTINE, 2007). Se fizermos uma comparação entre a volatilidade das instituições modernas com a estabilidade das instituições do mundo antigo, podemos perceber que é, sobretudo, de sua condição artificial que se revela a fragilidade do princípio de autoridade e que não é, certamente, por acaso que foi a partir da modernidade, quando as coisas começaram a mudar de ordem numa velocidade vertiginosa, que a autoridade gradativamente foi desaparecendo do mundo.

A falta de experiências legítimas de autoridade não é o único fator determinante para a sua ausência de sentido nos dias atuais. O problema, para Arendt, também é de cunho teórico, revelado numa incapacidade de se fazer distinções fundamentais entre conceitos políticos que, nas condições modernas, passaram a ser entendidos muitas vezes de uma forma genérica, por exemplo, entre

¹²⁴ Para uma definição mais precisa sobre as expressões *natalidade*, *mundanidade* e, também, *pluralidade* na obra de Arendt, ver a primeira seção de *A Condição Humana*, “A *vita activa* e a condição humana”.

as formas de governo autoritárias, tirânicas e totalitárias, que são vistas e analisadas no contexto particular de cada corrente ideológica – e pelos próprios cientistas sociais – de uma forma superficial, desconsiderando as especificidades de cada uma, identificando tirania e totalitarismo como formas de governo autoritárias. Arendt remete esta questão às ideologias políticas que se formaram no contexto moderno, de modo específico ao liberalismo e ao conservadorismo, e no campo das ciências sociais, ao funcionalismo. “O liberalismo (...) mede um processo de refluxo da liberdade, enquanto o conservadorismo mede um processo de refluxo da autoridade; ambos denominam totalitarismo o resultado final esperado e veem tendências totalitárias onde quer que um ou outro esteja presente” (2003a, p. 137). Ideologicamente, liberalismo e conservadorismo analisam o problema de pontos de vista diametralmente opostos, a partir das perspectivas da ausência ou do excesso da liberdade, sem se darem conta de que a visão de uma não exclui o ponto de vista da outra na medida em que, também, uma e outra são, por essência, interdependentes para justificarem sua própria existência¹²⁵. Segundo Arendt,

o liberalismo e o conservadorismo apresentam-se como filosofias políticas que correspondem à Filosofia da História muito mais geral e abrangente do século XIX. Em sua forma e conteúdo, elas são a expressão política da consciência histórica do derradeiro estágio da época moderna. Sua incapacidade para distinguir, justificada teoricamente pelos conceitos de história e processo, de progresso ou decadência, atesta uma época na qual certas noções, claras em sua distinção para todos os séculos anteriores, começaram a perder sua clareza e plausibilidade por terem perdido seu significado na realidade público-política – sem perderem inteiramente a sua importância (Ibid., p. 139).

Em relação ao funcionalismo, o problema estaria na sua proposta de analisar as estruturas políticas das formas de governo a partir do critério único da funcionalidade dos sistemas onde, desse ponto de vista, a violência pode servir como um substituto para a autoridade: “se a violência preenche a mesma função que a autoridade – a saber, faz com que as pessoas obedeçam – então violência é

¹²⁵ André Duarte esclarece que “é preciso caracterizar as inúmeras distinções conceituais propostas por Arendt ao longo de sua obra, pensando-as sempre em seu caráter *relacional*, isto é, sob a pressuposição de que aquilo que se distingue mantém uma relação intrínseca com aquilo *de que* se distingue, jamais podendo existir como entidade isolada e absoluta, independentemente de seu outro, de modo que a própria exigência arendtiana de estabelecer distinções implica o reconhecimento de que, na vida política cotidiana, o limite jamais é absoluto, mas sempre tênue e sujeito à contaminação e deslocamento” (2009, p. 134).

autoridade” (Ibid., p. 140). Além disso, segundo Arendt, existiria “um tácito consenso na maioria das discussões entre cientistas sociais e políticos, de que podemos ignorar as distinções e proceder baseados no pressuposto de que qualquer coisa pode, eventualmente, ser chamada de qualquer outra coisa, e de que as distinções somente têm significado na medida em que cada um de nós tem o direito de ‘definir os seus termos’” (Ibid., p. 132). A partir dessa análise, a autora levanta a seguinte questão:

Contudo, já não indica esse curioso direito, com o qual chegamos a aquiescer ao lidarmos com matérias de importância – como se ele fosse na verdade o mesmo que o direito à opinião própria –, que termos tais como “tirania”, “autoridade” e “totalitarismo” simplesmente perderam seu significado comum, ou que deixamos de viver em um mundo comum em que as palavras que compartilhamos possuem uma significatividade inquestionável, de modo que, para não sermos condenados a viver verbalmente em um mundo inteiramente desprovido de significado, asseguramos uns aos outros o direito de nos refugiar em nossos próprios mundos de significado, exigindo apenas que cada um de nós permaneça coerente dentro de sua própria terminologia privada? (Ibid., p. 132).

Essa incapacidade de fazer distinções, ainda que não represente necessariamente uma impossibilidade de comunicação com o outro, significa que aquilo que é dito, em muitos momentos, não é compreendido da mesma forma, ou seja, o diálogo não se articula através de uma base conceitual comum entre os interlocutores. “Se, nessas circunstâncias, nos asseguramos de que ainda entendemos uns aos outros, não queremos dizer com isso que entendemos conjuntamente um mundo comum a nós todos, mas sim que compreendemos a coerência de argumentar e arrazoar, do processo da argumentação em seu puro formalismo” (Ibid., p. 132). Essa indistinção entre os conceitos se relaciona com a “perda do senso comum” e, politicamente falando, representa um grande obstáculo para se pensar o mundo como um lugar comum a todos, pois no contexto político não basta entender o que o outro diz a partir de suas próprias razões, na medida em que é necessário que o que se diga tenha também um sentido comum, a partir de uma base conceitual que seja a mesma, para todos¹²⁶.

¹²⁶ Para uma compreensão geral da importância das distinções para Hannah Arendt, e, de um modo específico, sobre as distinções que a autora elabora acerca do autoritarismo, da tirania e do totalitarismo, ver a primeira parte do ensaio *O que é autoridade?*.

Tendo em vista a importância das distinções conceituais na obra de Hannah Arendt, para a nossa discussão acerca da relação entre o fim da tradição política do ocidente e a crise na educação contemporânea, cabe fazermos também algumas distinções entre a tradição grega pré-socrática e a tradição iniciada por Platão, quando as bases do modelo de autoridade ao qual nos referimos foram fundadas. É necessário ressaltar que foi ainda no contexto da tradição épica, sobre a qual elaborou uma profunda crítica, que Platão iniciou um novo modelo de tradição que permaneceu mais ou menos incólume, desde os tempos antigos até o início da modernidade.

Na Grécia Antiga, pré-filosófica, a tradição encontrava-se subsumida na poesia épica que trazia em suas narrativas os exemplos do passado, que eram seguidos pelas novas gerações sem que houvesse nenhum tipo de sistematização teórica acerca de seu conteúdo. Escutando a estória dos heróis épicos, os cidadãos atenienses deveriam se esforçar para seguir os seus exemplos para, se assim desejassem, também poderem conquistar a glória que significava o mesmo que imortalidade. Tornar-se imortal, naquele contexto, não tem nenhuma relação com a vida eterna cristã, que se relaciona com a continuação da vida terrena em outra vida, através da imortalidade da alma. A própria ideia de que existe uma alma distinta de um corpo terreno ainda não fora criada, ou pelo menos, sistematizada em uma base filosófica, pois faz parte da tradição posterior (VERNANT, 2002). No contexto grego, os homens eram avaliados e avaliavam a si próprios pela sua capacidade de atingir a grandeza, que consistia em realizar grandes feitos e proferir belas palavras.

A tarefa e a grandeza potencial dos mortais residem em sua capacidade de produzir coisas – obras, feitos e palavras¹²⁷ – que mereciam estar e, pelo menos, até certo ponto, estão confortáveis na eternidade, de sorte que por meio delas os mortais pudessem encontrar o seu lugar em um cosmo onde tudo é imortal, exceto eles próprios. Por sua capacidade de realizar feitos imortais, por poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de

¹²⁷ “A língua grega não faz distinção entre ‘obras’ e ‘feitos’, mas chama-os de *erga* quando são duráveis o bastante para subsistirem e grandiosos o bastante para serem lembrados. Foi somente quando os filósofos, ou melhor, os sofistas, começaram a fazer suas ‘distinções intermináveis’ e a distinguir fazer de agir (*poiein* e *pratein*) que os substantivos *poiêmata* e *pragmata* passaram a ser usados mais largamente (cf. Platão, Cármites, 163). Homero ainda não conhece a palavra *pragmata*, que em Platão (*tá tôn anthrôpôn pragmata*) é mais bem traduzida como ‘negócios humanos’ e tem a conotação de inquietação e futilidade. Em Heródoto, *pragmata* pode ter a mesma conotação (cf., por exemplo, i, 155). (nota da autora).

sua mortalidade individual, atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram sua natureza “divina” (ARENDDT, 2010a, p. 23).

O modelo de educação que levava adiante essa tradição se exprimia através da *paidéia*¹²⁸, que se relaciona com a palavra *paidós*, criança, e tem a ver com a formação humana das novas gerações a partir daquilo que as gerações passadas realizaram, constituindo o universo de referências que servia como o *ethos* fundamental da educação, o sistema simbólico a partir do qual a consciência do homem grego no singular se formava para poder se articular no domínio público, onde as singularidades se multiplicavam, estabelecendo a condição humana da pluralidade. A autoridade, no caso da educação dos mais novos, não estava contida em uma pessoa, em um cargo ou em uma instituição específica, mas no próprio exemplo extraído do passado, que dependia essencialmente do trabalho dos aedos e rapsodos para manter-se vivo.

Apesar de a estória de Aquiles ser frequentemente destacada por Arendt como uma referência para a ação do indivíduo na *polis*, é importante ressaltar o fato de que este não era o único exemplo. Vernant (2002) enfatiza a importância da diversidade de exemplos de deuses e heróis, que constituíam o pano de fundo da *paidéia*, na formação da consciência daqueles homens que inventaram a democracia, uma forma de governo baseada na liberdade e na igualdade dos cidadãos que só pode existir em um ambiente onde haja a pluralidade de pensamento que, por sua vez, só pode existir onde os homens sejam tolerantes uns com os outros. O autor estabelece uma importante conexão entre a religião politeísta grega, baseada em uma diversidade de crenças e rituais, sem que houvesse necessariamente a exigência de coerência entre elas, e o surgimento de um modelo

¹²⁸ Para uma melhor compreensão sobre o sentido da *paidéia* grega, ver a obra de Werner Jaeger, *Paidéia: A formação do homem grego*, disposta na bibliografia deste trabalho. Para os nossos propósitos, Vernant nos oferece uma boa síntese: “a crença não se encontra nos livros sagrados, a crença é o que se conta por meio das narrativas. Mas como os gregos as conheciam? Foram transmitidas oralmente durante muito tempo e depois, ao menos no caso de alguns mitos, fixados por escrito em sua forma canônica já no século VI a.C., com Homero e Hesíodo e tudo o que chamamos de tradição épica. Fora Homero, esta tradição comporta muitos outros cantos do mesmo tipo, mas que só chegaram até nós na forma de fragmentos. É esta tradição poética, esta tradição cantada pelos aedos, que constitui o ‘breviário’ das crenças, mas também a enciclopédia do saber coletivo desse grupo. Platão poderá dizer que, na obra de Homero, aprende-se a ser carpinteiro, chefe guerreiro e navegador; as crianças que vão à escola aprendem Homero e Hesíodo de cor, a *paidéia* consiste em repetir esses textos, que possuem uma espécie de valor canônico, a absorvê-los. E, nesses textos, ao que concerne o que nós chamamos de religião – os deuses, heróis, as descrições do culto, alguns pensamentos morais sobre a hospitalidade, a justiça, aqueles que são castigados por Zeus – é aprendido junto com o restante” (2002, p. 200).

de política que se fundamentava na diversidade das opiniões, na tolerância que expressa não necessariamente a aceitação da opinião alheia, mas a compreensão de que ela também tem o direito de existir. A crença grega, por não se basear em nenhuma teologia que fundamentasse um dogmatismo, contribuiu decisivamente para o desenvolvimento daquela experiência política, única na história da civilização ocidental, que ainda hoje é lembrada como a principal referência quando se pretende discutir, ou até mesmo, pensar sobre democracia. Ao contrário das religiões monoteístas, que trazem a perfeição como atributo essencial do deus único, a religiosidade grega se baseava na crença em deuses que, apesar de serem considerados “superiores em relação aos homens”, também manifestavam algumas imperfeições atribuídas, na tradição cristã, exclusivamente à essência do ser humano.

O modo peculiar com o qual o homem grego encarava as diferentes crenças ensinava-lhe que, na medida em que não existe um deus único, absoluto, e na medida em que os diversos deuses, nos quais se creem, também possuem algum tipo de imperfeição, que a perfeição absoluta não pode ser alcançada e, por isso, não pode ser exigida dos homens nas relações que estabelecem entre si. Para os homens só é possível a *areté*, a excelência que se expressa pelo reconhecimento na comunidade daqueles que realizam grandes feitos e proferem belos discursos, o que, portanto, é absolutamente diferente da ideia de perfeição. A respeito das características da religiosidade grega, que ajudaram a formar o espírito democrático que se manifestou no Período Clássico grego e em contraposição ao modelo da religião cristã, que se formou na tradição posterior, Vernant destaca:

Do meu ponto de vista, não havia um único grego que pensasse que as coisas realmente aconteceram como os poetas as descrevem, mas isto não quer dizer de forma alguma que as considerassem falsas. Eram sensíveis à diversidade das formas de se expressar que existe, dentro do mundo, para as potências sobre as quais se deve contar. Sua crença era muito garantida, mas não possuía, no plano intelectual, nada de dogmático, era flexível o bastante para dobrar-se em versões múltiplas. Sua crença não se expressava em uma linguagem teórica, como por exemplo no cristianismo, que precisou fazer concordar um certo número de dogmas da verdade, elaborar, por exemplo, um dogma trinitário levando em conta o que o platonismo, o aristotelismo e o neoplatonismo haviam trazido, ou seja, fazer com que o que se conta não questione princípios racionais do pensamento filosófico. Na Grécia, ninguém se preocupava com isso, porque o pensamento filosófico ainda não se

tinha imposto. A crença era do tipo daquela que se atribui a uma narrativa que sabemos ser apenas uma narrativa... (2002, p. 200).

Podemos perceber a razoabilidade destas observações a partir mesmo das características das diversas cosmologias elaboradas pelos pensadores pré-socráticos, que exprimiram diferentes e variadas teses em torno de um problema comum, a busca pelo princípio, *arkhé*, como também a partir da atitude dos sofistas em relação aos problemas humanos, que apareceram no momento em que aquela modalidade de crença religiosa, baseada nas narrativas épicas, perdia sua força explicativa para os problemas relacionados à origem daquilo que existe no mundo e, principalmente, como força ordenadora das relações entre os homens. Ainda assim, permanecia vivo o elemento da pluralidade, que já estava presente nas crenças da tradição grega e continuou, pelo menos até Platão, nas diversas tentativas de explicação racionais que apareceram entre os séculos VI e IV a.C. Mas com a mudança na forma de se explicar as coisas, a partir do desenvolvimento do discurso em prosa, que gradativamente foi substituindo a narrativa poética e trouxe consigo a necessidade de estabelecer o princípio da coerência lógica, a tradição que marcou a vida na antiguidade grega desde os Tempos Homéricos até o Período Clássico, foi chegando ao fim (Ibid., p. 200). Naquele contexto, Arendt destaca que “Platão e Aristóteles foram a culminação, não o início, do pensamento filosófico grego, cujo voo se iniciou quando a Grécia atingiu ou estava prestes a atingir o seu clímax” (2008a, p. 45). Eles apareceram no momento em que aquela sociedade atingiu a sua grandeza máxima, começando a mostrar indícios de degeneração, de modo que, suas interpretações acerca da vida política através da filosofia, ao pretenderem impor a autoridade da razão no campo dos assuntos humanos, também podem ser interpretadas como tentativas de salvaguardar a grandeza daquilo que a instituição da *polis* representou, e ainda representa, para toda a civilização. A filosofia, na sua fase antropológica iniciada por Sócrates, como busca pela explicação e ordenação racional do universo humano, não foi a razão de ser das instituições políticas, na verdade foi uma consequência: surgiu dentro do plano cultural da tradição grega onde, em meio às explicações de origem religiosa,

assistimos à constituição de um plano propriamente político, objeto de uma reflexão sistemática, submetido cada vez mais aos procedimentos da retórica, com debates na assembleia, deliberações

nos tribunais, para resolver questões que, antes, não eram resolvidas pela comunidade cívica e sim pela *vendetta* privada ou pelas relações de força entre os grupos sociais opostos. A cidade confisca estas funções sociais, toma em suas mãos a justiça, cria tribunais onde juízes eleitos arbitram entre as duas partes; elas lutam, mas com argumentos, o que faz nascer a retórica e, com ela, a sofística, ou seja, a análise das formas do discurso que visa chegar à persuasão (VERNANT, 2002, p. 204).

Os sofistas, que tiveram um papel fundamental na formação da política ateniense, embora já se utilizassem do discurso em prosa, ainda se ligavam à tradição do pensamento grego na medida em que o seu objetivo era a persuasão e não, necessariamente, o estabelecimento da verdade, um princípio introduzido no campo dos assuntos humanos a partir de Sócrates¹²⁹, mas não no sentido absoluto instituído por Platão. Podemos perceber a ligação dos sofistas com a tradição grega a partir do próprio sentido da palavra persuasão, *peithein*, que remete a uma divindade específica, “a *Peithó*, a Persuasão, a força de persuasão” (Ibid., p. 204), mas com a diferença de que com eles esta divindade se expressa nos tribunais e na *ágora* ou na *ekklêsía* e não mais nos templos ou no culto religioso:

Assim, a crença em *Peithó* não é religiosa, mesmo se é a deusa quem age. Tomemos o exemplo de Górgias: com todo seu aparato simbólico, sua toga escarlate, ele é um ator de primeira classe, escreve textos nos quais explica que o poder de persuasão é uma espécie de força quase mágica como aquela que emana de Helena quando consegue seduzir todos os homens, que existe, no saber e no talento do retórico, uma espécie de poder que é da ordem da magia; mas, ao mesmo tempo, compõe seus textos de tal forma, com jogos verbais tais, que existe nele, antes de mais nada, uma arte retórica, a necessidade de argumentar (Ibid., p. 204).

Mesmo que o sofista elaborasse um discurso diferenciado, em relação ao que havia na tradição grega, ajudando a desenvolver as bases do tipo de discurso

¹²⁹ Aristóteles, em uma crítica dirigida a Platão em sua *Metafísica*, destaca: “Platão, com efeito tendo sido, desde jovem, amigo de Crátilo e seguidor das doutrinas heraclitianas, segundo as quais todas as coisas sensíveis estão em contínuo fluxo e das quais não se pode fazer ciência, manteve posteriormente estas convicções. Por sua vez, Sócrates ocupava-se de questões éticas e não da natureza em sua totalidade, mas buscava o universal no âmbito daquelas questões, tendo sido o primeiro a fixar a atenção nas definições. Ora, Platão aceitou essa doutrina socrática, mas acreditou, por causa da convicção acolhida dos heraclitianos, que as definições se referissem a outras realidades e não às realidades sensíveis. De fato, ele considerava impossível que a definição universal se referisse a algum dos objetos sensíveis, por estarem sujeitos a contínua mudança. Então, ele chamou essas outras realidades de Ideias, afirmando que os sensíveis existem ao lado delas e delas recebem seus nomes” (*Metafísica*, 987b). A partir da observação de Aristóteles, pode-se constatar que a verdade socrática assumiu um outro caráter a partir da interpretação platônica.

posteriormente validado pela filosofia, pelo fato de estar preocupado, sobretudo, com a persuasão e pela falta de comprometimento com aquilo que a partir de Sócrates – ou ainda antes dele, com Parmênides¹³⁰ –, passou a ser chamado de “Verdade”, a sofística passou a ser vista, no momento em que os filósofos começaram a se preocupar de maneira mais direta com os assuntos humanos, como uma forma de expressão que promovia uma intensa instabilidade nas relações entre os homens: foi a constatação do filósofo acerca da instabilidade das ações humanas, que inevitavelmente faz parte da esfera política, tornando-a um lugar onde o inesperado sempre se mostra de uma maneira espantosa, trazendo grande perigo, principalmente a ele próprio, como se tornou patente com a condenação de Sócrates pelos cidadãos atenienses, o fator que inspirou Platão a criar uma teoria política baseada na autoridade de ideias absolutas para a condução dos negócios humanos.

A partir do desenvolvimento científico na modernidade e do próprio movimento crítico do pensamento filosófico no decorrer da história, que promoveram um intenso processo de secularização da consciência, podemos até argumentar que não é possível aferir empiricamente a inteligibilidade do mundo das ideias, de um deus ou de qualquer outro ser que incorpore as qualidades da verdade absoluta de Platão. Mesmo Aristóteles, o mais eminente discípulo de Platão, discordava completamente de seu mestre em relação a este ponto¹³¹. No entanto, há pelo menos uma verdade, que podemos dizer absoluta, na descoberta de Platão, que é possível observar, como diria Descartes, com clareza e distinção, no fundamento, ou dizendo de outra forma, na motivação da proposta platônica: o fato incontestável, absolutamente verdadeiro, de que não há segurança alguma no universo das relações entre os homens onde, como afirma Arendt a respeito da *fragilidade dos assuntos humanos*, “o menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si

¹³⁰ Parmênides de Eléia, que pertenceu à geração anterior a Sócrates, foi o pensador que estabeleceu na história da filosofia o princípio da identidade com o qual se desenvolveu a lógica formal, sobretudo a partir de Aristóteles. Sua influência ultrapassa o campo da investigação lógica, na medida em que a sua concepção acerca do ser, daquilo que é, incorpora os elementos universalidade e imutabilidade, inspirando a criação de um princípio absoluto tanto para a busca da verdade, epistemologia, quanto para a orientação da vida política, a partir da incorporação do elemento absoluto na teoria de Platão: *E agora vou falar; e tu, escuta as minhas palavras e guarda-as bem, pois vou dizer-te dos únicos caminhos de investigação concebíveis. O primeiro (diz) que (o ser) é e que o não-ser não é; este é o caminho da convicção, pois conduz à verdade. O segundo, que não é, é, e que o não-ser é necessário; esta via, digo-te, é imperscrutável; pois não podes conhecer aquilo que não é – isto é impossível – nem expressá-lo em palavra.* (Fragmento do poema de Parmênides. IN: BORNHEIM, G. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1989.)

¹³¹ Ver *Metafísica* Livro Primeiro, 987b a 993a.

a semente da mesma ilimitabilidade, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo o conjunto” (2010a, p. 238).

A busca por segurança na política, principalmente para o filósofo, que com a condenação de Sócrates perdeu o seu refúgio na *polis*, inspirou de maneira decisiva na teoria que Platão veio a desenvolver e que serviu de fundamento para grande parte da tradição que se formou a partir de então. A motivação platônica para a criação de uma base estável para a política, que tem a ver com “o espanto inicial de toda filosofia”¹³², é encontrada também em Aristóteles: ambos partem da “dicotomia entre o ver a verdade na solidão e isolamento e o ser capturado nas conexões e relativismos dos negócios humanos” (ARENDT, 2003a, p. 156). Essa dicotomia, segundo Arendt,

é expressa com o máximo vigor na parábola da caverna, e, por conseguinte, somos tentados de alguma forma a ver sua origem na doutrina platônica das ideias. Historicamente, contudo, ela não dependia de uma aceitação de sua doutrina, e sim muito mais de uma atitude que Platão expressou apenas uma vez, quase por acaso, em uma observação e que foi mais tarde citada por Aristóteles quase literalmente em uma sentença famosa da *Metafísica*, a saber, que o início de toda filosofia é *thaumádzein*, o espanto maravilhado face a tudo que é como é. Mais que qualquer outra coisa, a “teoria” grega é o prolongamento, e a Filosofia grega é a articulação e conceitualização desse espanto inicial. Ser capaz dele é o que separa os eleitos do vulgo, e permanecer-lhe devotado é o que os alheia dos negócios humanos (Ibid., p. 156).

As mudanças na maneira de se perceber a realidade humana a partir de uma nova concepção de verdade, instituída pela filosofia, demarcam a fronteira entre a tradição épica e a tradição do pensamento político ocidental. Apesar de a experiência grega anterior a Sócrates fazer parte da história da civilização ocidental, ela não faz parte propriamente daquilo que Arendt chama de “tradição do pensamento político”. Esta tradição teve o seu início exatamente quando Platão, sob o impacto do julgamento e da morte de Sócrates, procurou estabelecer um princípio que trouxesse estabilidade para a condução dos negócios humanos, que consistiu essencialmente naquilo que Arendt propõe como a “substituição da ação pela fabricação” (ARENDT, 2010a, p. 274 e ss.). Esta tradição encontrou o seu fim apenas no século XX quando, na interpretação da nossa autora, o fenômeno

¹³² Ver “A resposta de Platão em seus ecos” em *A Vida do Espírito*.

totalitário revelou a impossibilidade de sua compreensão, a partir das categorias tradicionais do pensamento político (2009a, p. 512).

Arendt faz uma importante distinção entre tradição e história, que nos possibilita pensar em termos de um início e de um fim de uma tradição, para podermos compreender o que significou o surgimento da tradição política do ocidente, em contraposição ao que havia anteriormente, assim como sobre o que representa o fim desta tradição em relação ao colapso da autoridade a partir dos tempos modernos:

o fim da nossa tradição não é, obviamente, o fim da história nem do passado, falando de um modo geral. História e tradição não são a mesma coisa. A história tem muitos finais e muitos começos, sendo cada um de seus finais um novo começo e cada um de seus começos um ponto final no que havia antes. Podemos, além disso, estabelecer a origem da nossa tradição com mais ou menos certeza, mas não podemos fazer o mesmo com a nossa história (2008a, p. 89).

Assim, podemos dizer que o fim da tradição homérica se deu quando o referencial para a condução dos negócios humanos, com o objetivo de retirar o elemento imprevisível da ação política, foi deslocado para uma autoridade estabelecida fora da esfera propriamente política, no mundo inteligível das ideias, através do artifício do “rei-filósofo – a solução de Platão – cuja ‘sabedoria’ resolve os dilemas da ação como se fossem problemas de cognição solucionáveis...” (ARENDR, 2010a, p. 276).

3.2. Platão e Aristóteles: o início da tradição do pensamento político e os fundamentos teóricos do tradicional conceito de autoridade

Os escritos de Platão e de Aristóteles marcaram o começo de uma nova tradição política (ARENDR, 2003a, 2008a) – não necessariamente com os gregos, que viram sua sociedade degradar-se em função de problemas políticos internos (para os quais os filósofos buscavam, inutilmente, soluções no campo teórico) que

culminariam com a dominação das cidades gregas por outros povos¹³³ – que foi levada a efeito com a fundação da República Romana. Essa tradição encontrou o início de seu fim a partir das revoluções modernas, desintegrando-se por completo com a experiência totalitária¹³⁴. Acerca da tradição política posterior à experiência grega, Arendt ressalta que, “as filosofias políticas de Platão e de Aristóteles dominam todo o pensamento político subsequente, mesmo quando seus conceitos se sobrepuseram a experiências políticas tão diferentes como as dos romanos”. Assim, “se quisermos não somente compreender as experiências políticas reais ocultas no conceito de autoridade – o qual, pelo menos em seu aspecto positivo, é exclusivamente romano –, mas também entender a autoridade como os próprios romanos já a entendiam teoricamente, incorporando-a à tradição política do Ocidente” (Ibid., p. 145), é de fundamental importância compreender minimamente as bases teóricas da tradição do pensamento político ocidental fixadas por Platão e Aristóteles.

A inspiração de Platão, como afirmamos, brotou da constatação de que o campo dos assuntos humanos faz parte do “mundo de Heráclito”¹³⁵, onde tudo muda

¹³³ A começar pelo Império Macedônio, que demarcou historicamente o fim do Período Clássico a partir da expansão territorial empreendida por Alexandre, o Grande, dando início ao Período Helenístico (JONES, 1997).

¹³⁴ Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt identifica o colapso da tradição do pensamento político com o surgimento de uma nova modalidade de governo para a qual as categorias tradicionais da política não têm o menor valor e também não oferecem nenhuma base teórica capaz de nos fornecer uma compreensão sobre o seu sentido: “Sempre que galgou o poder, o totalitarismo criou instituições políticas inteiramente novas e destruiu todas as tradições sociais, legais e políticas do país. Independentemente da tradição especificamente nacional ou da fonte espiritual particular da sua ideologia, o governo totalitário sempre transformou as classes em massas, substituiu o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massa, transferiu o centro do poder do Exército para a polícia e estabeleceu uma política externa que visava abertamente ao domínio mundial. Os governos totalitários do nosso tempo evoluíram de sistemas unipartidários; sempre que estes se tornavam realmente totalitários, passavam a operar segundo um sistema de valores tão radicalmente diferente de todos os outros que nenhuma das nossas tradicionais categorias utilitárias – legais, morais, lógicas ou o bom senso – podia mais nos ajudar a aceitar, julgar ou prever o seu curso de ação” (2009a, p. 512).

¹³⁵ Heráclito de Éfeso foi contemporâneo de Parmênides e desenvolveu uma teoria absolutamente distinta daquela do filósofo eleático, afirmando que o movimento e a transformação dos seres é o verdadeiro fundamento da realidade: “*Este mundo, o mesmo para todos, nenhum dos deuses e nenhum dos homens fez, mas sempre foi e é e será um fogo sempre vivo, que se alumia na medida e na medida se extingue*” (fragmento B 30). “*Aos que entram nos mesmos rios, outras e outras águas sobrevêm, e as psiques emanam do úmido*” (fragmento B 12) (HERÁCLITO. Apud. SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (Dis)curso*. Porto Alegre: L&M Pocket, 2000). A teoria de Heráclito também encontra a sua importância no pensamento platônico na medida em que serve para explicar a realidade sensível, o mundo “dentro da caverna” que representa na alegoria de Platão, também, a vida na *pólis*, onde tudo muda o tempo todo, onde não é possível encontrar nenhuma estabilidade e, portanto, nenhuma segurança. No entanto, na medida em que se sobrepõe ao “mundo de Heráclito” uma autoridade cujo objetivo é controlar aquilo que muda e que torna a realidade do mundo imprevisível, o pensamento do filósofo pré-socrático acabou ficando à margem da tradição da filosofia

o tempo todo, e o filósofo, cujas preocupações se voltavam para a busca de princípios estáveis e universais, não encontrava nenhuma segurança. Esta constatação encontra sua melhor expressão através da Alegoria da Caverna, onde aquele que transcende o universo das sombras e alcança a luminosidade das ideias estáveis sente dificuldade em permanecer nas sombras junto daqueles para os quais elas representam a realidade em constante mudança. As preocupações políticas de Platão, que o levaram a criar uma utopia na qual o filósofo assumiria o poder, surgiram desta discrepância entre a estabilidade da sua verdade filosófica e a relatividade que a verdade assume nas relações entre os homens, citando a famosa frase atribuída a Protágoras, onde “o homem é a medida de todas as coisas”.

Podemos observar que Platão foi um grande obstinado por colocar em ordem a realidade humana que, pela sua natureza, tende sempre à desordem. Mas é importante destacar, como aponta Arendt, que a “função original das ideias não era a de governar ou determinar de alguma outra maneira o caos dos assuntos humanos, mas sim, com ‘irradiante brilho’, iluminar sua escuridão. As ideias como tais não têm absolutamente nada a ver com a política, com a experiência política e com o problema da ação, mas pertencem exclusivamente à Filosofia, à experiência da contemplação e à busca do ‘verdadeiro ser das coisas’” (Ibid., p. 153). Neste sentido, é bastante significativa a observação de nossa autora sobre a ambivalência entre o desprezo que Platão frequentemente demonstrava pelo campo dos assuntos humanos e o fato de ter sido ele o fundador da tradição política ocidental, dedicando grande parte de seu tempo e de sua energia para propor soluções para os problemas que percebia nesse domínio.

Não é possível entender Platão sem ter em mente, ao mesmo tempo, sua repetida e enfática insistência na irrelevância filosófica acerca desse domínio, sobre o qual sempre advertiu não se dever levá-lo demasiadamente a sério, e o fato de ele próprio, distintamente de quase todos os filósofos que lhe sucederam, levar ainda os assuntos humanos a sério a ponto de alterar o próprio centro de seu pensamento para fazê-lo aplicável à política. É esta ambivalência, mais que qualquer exposição formal de sua nova doutrina das ideias, que constitui o conteúdo verdadeiro da parábola da caverna em *A República*, que afinal de contas é narrada no contexto de um diálogo estritamente político que procura a melhor forma de governo. Em meio a esta procura, Platão nos narra sua parábola, que se revela

como a estória do filósofo neste mundo, como se houvesse intentado escrever a biografia sintética do filósofo. Por conseguinte, a procura da melhor forma de governo revela-se a procura do melhor governo para os filósofos, o qual se evidencia um governo em que os filósofos passam a ser governantes da cidade – solução que não é muito surpreendente para aqueles que testemunharam a vida e a morte de Sócrates (Ibid., p. 154).

Tal ambivalência ressalta o impacto causado pela condenação de Sócrates no conteúdo e no destino da obra de Platão, na medida em que desvia sua teoria de sua intenção original, direcionando-a para as questões políticas, que a princípio, não estariam em suas preocupações que eram de cunho estético e epistemológico. “Essa discrepância entre as ideias enquanto essências verdadeiras a serem contempladas e enquanto medidas a serem aplicadas¹³⁶ é evidente nas duas ideias inteiramente diferentes que representam a ideia suprema à qual todas as demais devem sua existência” (Ibid., p. 152), a saber, o Belo e a Verdade. A partir dessa mudança de foco, Platão estabelece o conhecimento do Bem, alcançado apenas por quem é capaz de deixar as sombras da caverna, atingindo o céu luminoso das ideias, como o princípio da autoridade capaz de conduzir o campo dos assuntos humanos com segurança, dentro do propósito de promover a estabilidade nas relações entre os homens sem precisar nem da persuasão e nem da violência.

No contexto da Grécia Clássica, uma proposta dessas dificilmente ultrapassaria o campo da teoria, na medida em que os filósofos eram uma pequena minoria e o próprio Platão constata a impossibilidade do acesso ao seu mundo das ideias pela maioria das pessoas que prefeririam viver na escuridão da caverna. Na própria parábola da caverna Platão aponta a resistência daqueles que estão acostumados à vida nas sombras em aceitar a autoridade daquele que conhece a verdade luminosa¹³⁷. Essa dificuldade partiria, também, da confusão do filósofo ao

¹³⁶ “O crédito dessa apresentação pertence à grande interpretação feita por Martin Heidegger da parábola da caverna, em *Platons Lehre von der Wahrheit*, Berna, 1947. Heidegger demonstra como Platão transformou o conceito de verdade (alétheia), a ponto de tornar-se este idêntico ao de proposições corretas (*orthótes*). Com efeito, a correção e não a verdade, seria necessária caso o conhecimento do filósofo fosse a capacidade de medir. Embora mencione explicitamente os riscos que corre o filósofo ao ser forçado a retornar à caverna, Heidegger não é cômico do contexto político em que a parábola aparece. Segundo ele, a transformação ocorre porque o ato subjetivo de visão (a *ideín* e a *idéa* na mente do filósofo) tem precedência sobre a verdade objetiva (alétheia), que, segundo Heidegger, significa *Unverborgenheit*” (nota da autora), desencobrimento.

¹³⁷ “– Reflete sobre isto! disse eu. Se, de novo, esse fulano descesse e se sentasse naquele mesmo local, não ficaria com os olhos toldados pela escuridão ao sair de repente do sol? / – É bem isso que aconteceria, disse. / – E se ele, a respeito da significação daquelas sombras precisasse competir como os que continuavam como prisioneiros, no momento em que sua visão estivesse fraca e antes

falar sobre uma “perfeição” que não encontra nenhuma correspondência na realidade sensível, onde tudo que existe é imperfeito e em constante mudança. Arendt destaca o fato de que em seus escritos políticos, para assegurar a autoridade do filósofo, Platão busca exemplos de autoridade “em modelos baseados em relações existentes, tais como a relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o timoneiro de um barco e seus passageiros, entre o médico e o paciente ou entre o senhor e o escravo” (Ibid., p. 148). Por se tratarem de exemplos originários da vida doméstica, que contrastavam com o modelo de vida pública da *polis*, onde o discurso e a persuasão constituíam o *modus operandi* do cidadão ateniense, sua proposta poderia, no máximo, provocar o riso de seus contemporâneos. “Embora seja óbvio que o próprio Platão não se satisfizesse com esses modelos, para seu propósito de estabelecer a ‘autoridade’ do filósofo sobre a *polis*, retornava repetidamente a eles, porque somente nesses casos de flagrante desigualdade o governo poderia se exercer sem a tomada do poder e a posse dos meios de violência” (Ibid., p. 148). Para Arendt, essa tendência em Platão e, em certo sentido, também em Aristóteles, demarcaria a introdução do princípio da fabricação na política:

Para a transformação das ideias em normas, Platão vale-se de uma analogia com a vida prática, onde todas as artes e ofícios parecem também ser guiados por “ideias”, isto é, pelas “formas” de objetos, visualizados pelo olho interior do artífice, que as reproduz então na realidade através da imitação¹³⁸. Essa analogia capacita-o a entender o caráter transcendente das ideias da mesma maneira como a existência transcendente de um modelo, que jaz além do processo de fabricação que dirige e pode, portanto, se tornar, por fim, o padrão para seu sucesso ou fracasso. As ideias tornam-se os padrões constantes e “absolutos” para o comportamento e o juízo moral e político, no mesmo sentido em que a “ideia” de uma cama em geral é o padrão para fabricar qualquer cama particular e ajuizar sua qualidade. Pois não há grande diferença entre utilizar as ideias como modelos e utilizá-las, de uma maneira um tanto mais grosseira, como verdadeiros “metros” de comportamento, e já Aristóteles, em seu primeiro diálogo, escrito sob a influência direta de Platão, compara “a lei mais perfeita”, isto é, a lei que é a aproximação mais íntima

que seus olhos estivessem bem – e esse tempo de acomodação não seria muito curto –, será que não seria motivo de riso? Não diriam dele que, tendo ido lá para cima, tinha voltado com os olhos lesados e que não valia a pena nem mesmo tentar ir até lá? E a quem tentasse libertá-los e conduzi-los lá para cima, se de alguma forma pudessem segurá-lo com suas mãos e matá-lo, eles não o matariam? / – É bem isso que faria, disse” (*A República*, 517a).

¹³⁸ Ver, especialmente, *Timeu* 31, onde o divino Demiurgo faz o universo em conformidade como um modelo, um *parádeigma* e *A República*, 596 e ss (nota da autora).

possível à ideia, com “o prumo, a régua e o compasso... [os quais] são notáveis entre todos os instrumentos”¹³⁹ (Ibid., p. 150).

Essa interpretação sobre as ideias como padrões e o filósofo como um artífice, cuja função política se restringiria à adequação, ou dizendo num sentido moderno, a aplicação dos princípios constantes e absolutos das ideias no campo dos assuntos humanos, possibilita-nos compreender uma das características fundamentais da autoridade: o seu caráter impessoal. Embora na *República* parece ser evidente o interesse pessoal de Platão ao pretender fundar um Estado governado pelo filósofo, já em *Leis*, conforme o apontamento de Arendt, o filósofo aparece apenas como uma espécie de mediador entre as ideias inteligíveis e o mundo sensível, onde se estabelecem as relações entre os homens: “Se a ideia máxima da qual todas as demais devem participar para que cheguem a ser ideias é a adequação, então as ideias são aplicáveis por definição, e, nas mãos do filósofo, o que é versado em ideias, podem tornar-se regras e padrões ou, como posteriormente em *Leis*, se converterem em leis” (Ibid., p. 154). O exemplo do padre, ainda que não seja oriundo da esfera política, reflete muito bem o caráter institucional que se atribui à autoridade, pois o que interessa para o crente que necessita do perdão é o poder de perdoar que, por sua vez, se relaciona ao cargo, independentemente da pessoa ou das condições do sujeito que se encontra sob a batina, analogamente à ideia que se tem em relação a determinados cargos nas instituições políticas. Para Arendt, “a verdadeira consequência dessa interpretação política da doutrina das ideias seria que nem o homem nem um deus são a medida de todas as coisas, mas sim o próprio bem – uma consequência aparentemente extraída por Aristóteles, e não por Platão, em um de seus primeiros diálogos”¹⁴⁰ (2003, p. 154).

A relação entre Platão e Aristóteles, do ponto de vista do pensamento político ocorre, como já adiantamos, em primeiro lugar a partir do espanto inicial do filósofo (*thaumádzein*) na percepção sobre a falta de ordem na prática dos cidadãos de uma *polis*, que já havia atingido o seu clímax e que estava em processo de franca decadência. Na medida em que não havia nenhuma teoria ou quaisquer princípios

¹³⁹ Em *Protrepticus*, citado de von Fritz, op. cit. (nota da autora).

¹⁴⁰ No diálogo *O Político*: “pois a mais exata medida de todas as coisas é o bem” (citado de von Fritz, op. Cit.) A noção deve ter consistido em que somente através do conceito do bem as coisas se tornam efetivamente comparáveis, e por conseguinte, mensuráveis (Nota da autora).

que orientassem a atividade política, inevitavelmente ela se tornava cada vez mais imprevisível e, com a condenação de Sócrates, perigosa no entendimento do filósofo. Arendt ressalta que “talvez não exista em toda a tradição do pensamento filosófico e, em particular, do pensamento político, um fator de importância e influência tão avassaladora sobre tudo o que viria depois do que o fato de Platão e Aristóteles terem escrito no século IV a.C. sob o pleno impacto de uma sociedade politicamente decadente” (ARENDR, 2008a, p. 46). Entretanto, é importante frisar que, mesmo que Platão e Aristóteles tenham como ponto de partida um problema único para elaborarem suas teorias políticas, no que diz respeito aos princípios epistemológicos, a partir dos quais se origina a experiência do espanto, há uma grande diferença entre os dois. A conhecida frase, atribuída a Aristóteles, que afirma que ele seria “amigo de Platão”, mas que seria “mais amigo da verdade”, demarca exatamente essa diferença. Mas independentemente dos princípios epistemológicos, os dois autores tinham em vista a necessidade de se separar o conhecimento teórico da experiência prática, outorgando ao primeiro a autoridade na condução dos assuntos humanos. Segundo Arendt,

Aristóteles, portanto, sem que aceitasse a doutrina das ideias de Platão e mesmo repudiando o estado ideal platônico, seguia-o, entretanto no principal, não somente separando um “modo de vida teórico” (*bíos theoretikós*) de uma vida devotada aos afazeres humanos (*bíos politikós*) – o primeiro a estabelecer esses modos de vida em ordem hierárquica fora Platão, em seu *Fedro* – como aceitando como algo evidente por si mesmo a ordem hierárquica aí implícita. O ponto em questão, dentro de nosso contexto, não é apenas que o pensamento devesse imperar sobre a ação, prescrevendo-lhe princípios de tal maneira que as regras da ação fossem invariavelmente derivadas de experiências do pensamento; é que, por meio dos *bíoi*, da identificação de atividades como modos de vida, o princípio de governo se estabelecia igualmente entre os homens. Historicamente, isto se tornou o selo da filosofia da escola socrática, e a ironia desse processo provavelmente está em que era precisamente essa dicotomia entre o pensamento e a ação o que Sócrates temia e tentou impedir na polis¹⁴¹ (Ibid., p. 156).

¹⁴¹ Sobre a diferença de ponto de vista sobre o papel do filósofo entre Sócrates por um lado, e Platão e Aristóteles, por outro, ver em *A Promessa da Política* (ARENDR, 2008a) o ensaio “Sócrates”, onde Arendt demonstra a incoerência das soluções platônica e aristotélica para os problemas políticos da polis em relação ao que o próprio Sócrates pretendia que era, na verdade, conciliar a verdade filosófica com a atividade política em contraposição ao que fizeram seus seguidores, separando-as.

Com Aristóteles, temos “a segunda tentativa de estabelecer um conceito de autoridade entre governantes e governados; esta foi igualmente importante para o progresso do pensamento político, muito embora Aristóteles empregasse um tratamento diferente” (Ibid., p. 157). Como dissemos, suas bases epistemológicas eram outras, atribuindo valor à realidade sensível que Platão desprezava, sobretudo, no que diz respeito às relações políticas entre os homens¹⁴². Aristóteles discordava absolutamente de seu predecessor na medida em que, como Arendt aponta, para ele, “a razão não possuía características ditatoriais ou tirânicas, e não há nenhum filósofo-rei de uma vez por todas”¹⁴³ (Ibid., p. 157). Apesar disso, não avançou muito em relação ao estabelecimento da autoridade na política, pois a divisão autoritária entre os que sabem, e devem mandar, e os que não sabem, e devem obedecer, é proposta por ele também a partir de modelos extraídos da vida doméstica ou privada, ou ainda, da esfera da fabricação. No entanto, em sua argumentação, Aristóteles recorre a um exemplo que não fora proposto por Platão, que diz respeito à condição natural dos homens no mundo a partir da divisão entre os mais velhos e os mais novos¹⁴⁴. Segundo Arendt,

¹⁴² Embora considere o conhecimento das causas primeiras, que está além do campo da aparência, superior a todos os outros tipos de conhecimento que a razão humana possa querer alcançar (cf. Metafísica 983a), Aristóteles não despreza o conhecimento sensível, como indica já o primeiro parágrafo de sua Metafísica: “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações” (980a). A busca pelo conhecimento das causas primeiras faz parte do modo de vida do filósofo. Além do modo de vida do filósofo, Aristóteles atribui um valor especial à vida política, que se realiza essencialmente no universo da aparência: “A julgar pelas vidas dos seres humanos, as concepções mais ou menos dotadas de racionalidade do *bem* ou da *felicidade* que parecem predominar entre eles são as que se seguem. Por um lado, os homens em geral e os mais vulgares identificam o *bem* com o prazer e, em conformidade com isso, se satisfazem com a vida do *gozo*, pois há três tipos de vidas que particularmente se destacam, aquela que acabou de ser identificada, a vida da política e, em terceiro lugar, a vida da contemplação” (Tradução modificada), (*Ética a Nicômaco*, 1095b 15).

¹⁴³ A percepção de Aristóteles acerca do domínio público, em contraposição ao que defendia Platão sobre a superioridade do rei-filósofo para governar, aparece de forma bastante clara na seguinte passagem de *A Política*: “Se houvesse uma raça de homens que superasse tanto os outros quanto imaginamos que os deuses e os heróis o fazem; se essa superioridade se manifestasse primeiramente pelo porte e pela boa aparência, depois pelas qualidades da alma, e fosse indubitável para os inferiores, o melhor sem contestação seria que seu governo fosse perpétuo e que as pessoas se submetessem a ele de uma vez por todas” (2002, p. 176). O condicional “se”, referindo-se à possibilidade da existência de “uma tal raça”, demonstra que Aristóteles não acredita neste tipo de superioridade entre os homens.

¹⁴⁴ “Já dissemos que a natureza manifestou sua opção pela diferença de idades que dá à espécie humana: de um lado, os jovens; de outro, os velhos. Cabe aos primeiros obedecer e aos segundos mandar. Ninguém se zanga ou se sente desonrado por ceder aos mais velhos, na esperança de alcançar as mesmas honras quando tiver a idade conveniente” (ARISTÓTELES, 2002, p. 176).

A razão que aduz para sustentar que “cada organismo político se compõe daqueles que governam e daqueles que são governados” decorre da superioridade do perito sobre o leigo, e ele é bastante cômico da diferença existente entre o agir e o fazer para ir buscar seus exemplos na esfera da fabricação. Aristóteles foi, até onde posso ver, quem primeiro recorreu, com o fito de estabelecer o governo no trato dos assuntos humanos, à “natureza”, que “estabeleceu a diferença... entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e outros a governarem” (Ibid., p. 157).

O perito, neste caso, é o mais velho que adquiriu através da educação e da experiência o conhecimento necessário ao governo. Embora Aristóteles tenha por base uma argumentação um pouco mais consistente do ponto de vista do mundo propriamente político, entendido como o espaço de relação entre os homens – pois não recorre a nenhum princípio que não encontre correspondência na realidade sensível –, sua diferenciação entre velhos e jovens, que demarcaria a autoridade do governante, encontra as mesmas dificuldades dos exemplos de Platão, na medida em que também remete a experiências que fazem parte da vida privada do lar. Se a intenção de Aristóteles era a de salvaguardar a *polis* de sua crescente degeneração, deveria ter levado em consideração que os atenienses, do mesmo modo como ocorria com a teoria de Platão, dificilmente aceitariam um exemplo desses. Como Arendt indica, os atenienses manifestavam um grande desprezo em relação aos mais velhos, na medida em que “só o homem que não sobrevive ao seu supremo ato permanece senhor incontestemente de sua identidade e sua possível grandeza, porque se retira, na morte, das possíveis consequências e da continuação do que começou” (ARENDR, 2010a, p. 242).

Outra inconsistência apontada por Arendt no exemplo de Aristóteles decorre de sua vinculação com a educação. “A relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais. Se algum governo chega a ser envolvido aqui, é inteiramente diverso das formas políticas de governo, não apenas por ser limitado no tempo e em seu desígnio, como por se dar entre pessoas que são potencialmente iguais” (2003a, p. 160). Por outro lado, a autora observa a relevância de Aristóteles no que diz respeito ao reconhecimento da importância da autoridade na relação de interdependência entre velhos e novos, “dado que é fato ser a necessidade de ‘autoridade’ mais plausível e evidente na criação e educação

de crianças do que em qualquer outra parte” (Ibid., p. 160). No entanto, não se deve confundir a tarefa de governar com a tarefa de educar. O posicionamento de Arendt é bastante claro no que diz respeito ao uso político da educação, sobre a necessidade de se separar a atividade educacional da política, na medida em que dela só podem participar aqueles que já se encontram formados. Ao propor uma autoridade política, cujo fundamento estaria na educação dos mais novos e da atitude que precisam desenvolver em relação aos mais velhos, Aristóteles não se diferencia muito daquilo que Platão havia proposto em sua *A República*, que, grosso modo, se resume a uma tentativa de estabilizar a sociedade a partir da formação daqueles que ainda não têm consciência suficiente para decidirem se querem que a sociedade seja de tal forma. Em outras palavras, assim como está implicado na utopia platônica, estabilizar a realidade política através da educação significa retirar dos mais novos a possibilidade de escolherem por si mesmos. “No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação” (Ibid., p. 160).

Em outra fonte, no ensaio *Que é política?*, Hannah Arendt argumenta contra o princípio da natureza na política, ou contra a política como uma necessidade natural a todo indivíduo humano, como se existisse algo de político na essência humana, a exemplo do que Aristóteles estabelece no início de *A Política*, onde define o homem como um *zoon politikon*, “animal político”¹⁴⁵. A autora levanta um questionamento que remete à falta de sentido da premissa aristotélica, na medida em que, por natureza, “o homem é apolítico” pelo fato elementar de que “a política surge entre os homens; portanto, absolutamente fora do homem. Não existe, por conseguinte, nenhuma substância política” (2008a, p. 146). Para Arendt, essa insistência na tese de que a política estaria na essência humana, seja numa perspectiva naturalista ou na perspectiva da existência do bem como uma ideia absoluta, transcendente ao universo humano, que se ligaria à alma, é uma das “razões para a filosofia nunca ter encontrado um lugar onde a política pudesse

¹⁴⁵ “Assim, o homem é um animal político, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz. Estes são apenas a expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi principalmente dado o órgão da fala. Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil” (Tradução modificada), (ARISTÓTELES, 2002, p. 5).

concretizar-se” (Ibid., p. 146). Partindo do fato de que a política tem a ver diretamente com a pluralidade, ao pretender retirar-lhe essa condição, reduzindo as relações entre os homens a uma essência pré-determinada, única, para todos os seres humanos, retira-se, também, a diferença e, com ela, a liberdade sem a qual a política perde completamente o seu sentido. “A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (2010a, p. 9).

A pluralidade que os gregos experimentaram, onde a igualdade e a diferença se manifestavam com a mesma intensidade, foi um fator decisivo para o malogro das propostas platônicas e aristotélicas de instituir um modelo de autoridade que, para o cidadão ateniense a quem elas se dirigiam, não faziam sentido, mesmo numa sociedade em um agudo processo de degeneração. Vale lembrar que a percepção acerca da decadência da *polis* e a experiência do espanto, de onde se originaria a Filosofia Política de Platão e Aristóteles, eram exclusivas do filósofo.

As grandiosas tentativas da Filosofia grega para encontrar um conceito de autoridade que obstasse a deterioração da *polis* e salvaguardasse a vida do filósofo soçobraram devido ao fato de não existir, no âmbito da vida política grega, nenhuma consciência de autoridade que se baseasse em experiências políticas imediatas. Daí todos os protótipos mediante os quais as gerações posteriores compreenderam o conteúdo da autoridade terem sido extraídos de experiências de natureza especificamente não-política, brotando, seja da esfera do “fazer” e das artes, onde devem existir peritos e onde a aptidão é o critério supremo, seja da comunidade familiar privada. É precisamente nesse aspecto politicamente determinado que a Filosofia da escola socrática exerceu seu maior impacto em nossa tradição. Ainda hoje acreditamos que Aristóteles definiu o homem como um ser político dotado de fala ou de razão – quando ele apenas o fez em um contexto político –, ou que Platão expôs o significado original de sua doutrina das ideias em *A República* – onde, pelo contrário, ele a alterou por razões políticas. A despeito da grandeza da Filosofia Política grega, pode-se duvidar de que ela tivesse perdido seu inerente caráter utópico se os romanos, em sua infatigável procura pela tradição e autoridade, não houvessem decidido encampá-la e reconhecê-la como autoridade suprema em todas as matérias de teoria e de pensamento. No entanto, eles puderam levar a cabo essa integração apenas porque tanto a autoridade como a tradição já haviam desempenhado um papel decisivo na vida política da República romana (ARENDDT, 2003a, p. 162).

Enquanto os gregos procuraram desenvolver um conceito teórico de autoridade como fonte de estabilidade para uma comunidade política que já existia, os romanos criaram uma comunidade política que originou a própria autoridade e a perpetuou através da tradição, adotando posteriormente a filosofia grega como seu fundamento teórico. “A fundação de Roma foi única e irrepetível: os rebentos de Roma na Itália permaneceram sob a jurisdição de Roma como nenhuma colônia grega sob sua mãe *polis*. Toda a história de Roma está baseada nessa fundação como um começo para a eternidade. Fundada para a eternidade, até mesmo para nós, Roma continua sendo a única Cidade Eterna” (2008a, p. 95). Em relação à educação, Arendt ressalta o grande valor da experiência romana:

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, como os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade se tinha em mente dominar (Ibid., p. 161).

O surgimento e a permanência da autoridade como princípio ordenador universalmente aceito no mundo antigo, e seu caráter educacional, é explicado por Arendt a partir da experiência da fundação da República Romana, que, incorporando os elementos da tradição política iniciada por Platão e Aristóteles, criou as condições necessárias para a sua longevidade através da trindade: religião, autoridade e tradição. A referência a Platão e Aristóteles se dá a partir da incorporação, pelos romanos na sua prática política, da necessidade de estabilidade no campo dos assuntos humanos. Mas de um ponto de vista da aplicação das doutrinas elaboradas pelos pensadores gregos, sobretudo Platão, suas maiores consequências se mostraram a partir da Idade Média, quando o catolicismo substituiu a religião grega, restabelecendo o original modelo de trindade instituído pelos romanos em novas bases.

3.3. Autoridade e Tradição: do início romano à crise política moderna

Embora Platão e Aristóteles tenham se dedicado ao conceito de autoridade, imprimindo nele um sentido bastante próximo do papel que viria a desempenhar na tradição romana, mas que teve importância principalmente na permanência daquela tradição através do catolicismo, a própria palavra autoridade não encontrava nenhum equivalente na língua grega. Isso se explica pelo fato de a autoridade, na acepção do pensamento político ocidental, não fazer nenhum sentido no contexto da Grécia Antiga. Mesmo assim, os filósofos gregos criaram uma modalidade de pensamento que, ainda que representasse um rompimento com a tradição da qual eles próprios faziam parte, fora elaborada a partir de sua própria experiência¹⁴⁶. Mas a origem propriamente política da autoridade é romana e se relaciona diretamente com a experiência da fundação da República Romana. Foi no contexto particular dessa civilização “que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originariamente. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (ARENDDT, 2003, p. 164).

A semântica da palavra evidencia uma grande discrepância do sentido da autoridade para os romanos em relação aos exemplos de Platão e Aristóteles, retirados da esfera da fabricação: é da palavra *auctoritas* que deriva a palavra *auctores*, autor. Contrapondo o autor com o artífice, percebemos a diferença dos romanos em relação aos gregos, na medida em que o primeiro é o criador de uma

¹⁴⁶ A busca pelos princípios ordenadores das relações entre os homens, de onde deriva a tentativa de Platão e Aristóteles de instituírem a autoridade como o princípio da atividade política, se relaciona com a experiência pré-socrática da procura pelos princípios permanentes, *arkhé*, do mundo físico, que assume a forma de uma cosmologia, que, por sua vez, inspirou mesmo as bases da experiência democrática na *polis*. Vernant (2002) destaca que a própria experiência da organização política da *polis*, anterior aos filósofos socráticos, já levava em consideração a instauração de princípios que assumem o caráter de leis: “Não é por acaso que a cidade, em seus aspectos democráticos, tal como aparece no século VI a.C., em particular com Sólon, é contemporânea do desenvolvimento deste tipo de racionalidade. Pensemos naqueles que os gregos chamavam de *sophoí*, os sábios. Sua sabedoria consiste justamente no fato de que pensaram o corpo social, a comunidade humana de uma cidade, exatamente nos mesmos termos e no mesmo registro segundo os quais os filósofos jônios pensaram o universo, ou seja, o cosmos” (p. 214). O que Platão e Aristóteles fazem, posteriormente, é acentuar ainda mais a necessidade de um princípio permanente, de uma “lei”, a assegurar a estabilidade política: “Assim, tudo o que não vem de uma lei permanente é rechaçado, com muita força por Platão, por exemplo” (p. 216). Podemos observar, portanto, que a experiência grega também serviu como a base para a formulação do pensamento que marcou a tradição política do ocidente.

“obra” original enquanto o segundo é apenas o fabricante de um “objeto” a partir de um modelo já existente. “A verdadeira obra de fabricação [*work of fabrication*] é executada sob a orientação de um modelo segundo o qual se constrói o objeto. Esse modelo pode ser uma imagem vista pelos olhos da mente ou um esboço, no qual a imagem já passou por um ensaio de materialização por meio da obra. Em cada caso, o que orienta a obra da fabricação está fora do fabricante e precede o efetivo processo da obra” (ARENDDT, 2010a, p. 175).

A diferença entre o autor e o fabricante também pode ser pensada a partir da própria teoria platônica quando, em *A República*, estabelece uma escala de “valores” entre os objetos produzidos pelos artífices e a verdadeira fonte de sua “criação”, o mundo inteligível, que contém o modelo perfeito a partir do qual os objetos do mundo sensível têm a sua origem. O mundo inteligível, embora seja a fonte, não possui nenhum autor na medida em que é posto como um absoluto e que, portanto, contém em sua essência o princípio da eternidade, ou seja, traz como atributo o fato de existir desde sempre sem que houvesse um princípio. Para Platão, qualquer obra fabricada pelo artífice está distante pelo menos um grau em relação à perfeição que só existe no mundo das ideias. Portanto, mesmo o Estado construído e governado pelo rei-filósofo, considerando que o próprio filósofo-estadista é colocado na condição de um artífice, seria incapaz de realizar a perfeição que lhe serve como modelo¹⁴⁷. “Para compreender de modo mais concreto o que significava usufruir de autoridade” – e o que diferenciava os romanos em relação aos gregos – “é útil observar que a palavra *auctores* pode ser utilizada como verdadeiro antônimo de artífices, os construtores e elaboradores efetivos, e isso justamente quando a palavra *auctor* quer dizer a mesma coisa que o nosso ‘autor’” (ARENDDT, 2003, p.164). Assim, os fundadores romanos, na condição de autores, são superiores ao filósofo que contempla a ideia do Bem e que se encontra hierarquicamente abaixo do modelo que pretende “traduzir” para a atividade política, na condição de artífice. Enquanto o artífice grego teria o seu papel reduzido ao de um mediador entre uma ideia que já está dada e a realidade humana, os fundadores romanos, como autores

¹⁴⁷ Platão estabelece uma hierarquia entre a “natureza das ideias”, “os objetos do fabricante” criados a partir da ideia e a “obra dos pintores e poetas” que trabalham a partir daquilo que aparece no mundo sensível de tal modo que estes últimos se tornam indignos de crédito naquilo que produzem por estarem ainda mais distantes da perfeição em relação aos artífices, na condição de seus meros imitadores. Assim, a própria crítica de Platão àqueles que ele chama de imitadores em relação à superioridade dos artífices, pode ser remetida também aos artífices em relação a superioridade da ideia que lhe serve de modelo naquilo que produz. Ver o Livro X de *A República*.

de uma comunidade política, são a própria referência da moralidade para a construção e para a permanência da República. Sua condição de fundadores lhes torna, nesse sentido, equivalentes ao que o próprio “mundo das ideias” representa na teoria platônica, ou seja, são eles próprios a fonte legítima da autoridade, sem a necessidade de intermediários. Como a fundação é um trabalho inacabado que, mais do que preservado pela tradição deve ser “aumentado” pelas novas gerações, todo aquele que aparece no mundo na condição de cidadão de Roma, conseqüentemente, assume a condição de fundador e sua responsabilidade se equivale a dos primeiros romanos que, no início, lançaram as bases da República. Arendt destaca que

no âmago da política romana, desde o início da República até virtualmente o fim da era imperial, encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras. Participar na política significava, antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma. Eis porque os romanos foram incapazes de repetir a fundação de sua primeira *polis* na instalação de colônias, mas conseguiram ampliar a fundação original até que toda a Itália e, por fim, todo o mundo ocidental estivesse unido e administrado por Roma, como se o mundo inteiro não passasse de um quintal romano (Ibid., p. 162).

Desse modo, a própria fundação tornou-se o princípio da autoridade, analogamente ao padrão absoluto intentado por Platão, mas sem que houvesse nenhuma referência a princípios que transcendessem a esfera dos assuntos humanos. A autoridade romana, ao contrário, encontrava-se subsumida no próprio corpo político, ancorada no passado, de onde vinham seus fundamentos que permaneciam vivos através da tradição e da religião. Arendt ressalta, a partir da etimologia da palavra religião, o sentido que ela tivera para os romanos, frisando a grande diferença em relação à religiosidade dos gregos: “Em contraste com a Grécia, onde a piedade dependia da presença imediatamente revelada dos deuses, aqui a religião significava literalmente *re-ligare*¹⁴⁸: ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre-humano e, por conseguinte, sempre lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a

¹⁴⁸ A derivação de *religio* a partir de *religare* ocorre em Cícero. Visto tratarmos aqui apenas com a auto-interpretação política dos romanos, a discussão acerca da correção etimológica dessa derivação é irrelevante (Nota da Autora).

eternidade”¹⁴⁹. Cada geração romana sentia-se ligada ao passado e obrigada a repetir a experiência da fundação na sua própria experiência política, que era vista como uma continuação do trabalho permanentemente inconcluso dos primeiros fundadores. “O poder coercitivo da fundação era ele mesmo religioso, pois a cidade oferecia também aos deuses do povo um lar permanente – mais uma vez, ao contrário dos gregos, cujos deuses protegiam as cidades dos mortais e, por vezes, nelas habitavam, mas possuíam seu próprio lar, distante da morada dos homens, no Monte Olimpo” (Ibid., p. 163).

A origem da autoridade romana, derivada da experiência inicial dos fundadores, fixou o seu sentido na tradição e na religião sem que houvesse, inicialmente, a necessidade de se buscar um deus ou um sistema filosófico que estivesse fora da própria experiência política como sua justificativa.

Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*. A autoridade dos vivos era sempre derivativa, dependendo, como o coloca Plínio, dos *auctores imperii Romani conditoresque*, da autoridade dos fundadores que não mais se contavam no número dos vivos. A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos (Ibid., p. 164).

Assim, os romanos estabeleceram a distinção tradicional entre a autoridade e o poder. Arendt ressalta que “a relação entre *auctor* e *artifex* de modo algum é a relação (platônica) existente entre o senhor que dá ordens e o servo que as executa. A característica mais proeminente dos que detêm a autoridade é não possuir o poder. *Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit*, ‘enquanto o poder reside no povo, a autoridade reside no senado’” (Ibid., p. 164). A autoridade confere sentido ao poder, referendando as decisões políticas, mas não é ela quem age e nem ao menos determina a ação. A ação se caracteriza essencialmente pela liberdade de quem age, atribuindo ao agente a responsabilidade pelo seu resultado.

¹⁴⁹ Ver Cícero, *De Re Publica*, III, 23. Para a crença romana na eternidade de sua cidade, ver Viktor Poeschl, *Roemischer Staat und griechisches Staatsdenken bei Cicero*, Berlim, 1936 (Nota da Autora)

Dado que a “autoridade”, o acréscimo que o Senado deve aditar às decisões políticas, não é poder, ela nos parece curiosamente evanescente e inatingível, assemelhando-se a esse respeito de maneira notável ao ramo judiciário do governo, de Montesquieu, cujo poder foi por ele chamado “de certo modo nulo” (*en quelque façon nulle*) e que constitui, não obstante, a mais alta autoridade nos governos constitucionais (Ibid., p. 164).

Da mesma maneira como o judiciário não retira o poder de ação da esfera propriamente política nos governos constitucionais¹⁵⁰, o Senado Romano assumia um papel semelhante que permaneceu mesmo com a transformação da República em Império. O fundamento dessa autoridade estava na sua relação trinitária com a tradição e com a religião, que tornava espontâneo o respeito das novas gerações por tudo o que os antepassados construíram e por aquilo que representavam para o corpo da sociedade. Mais do que a simples admiração, esse respeito era suficiente para promover um tipo de consciência capaz de não apenas preservar, como também de ampliar a obra que os fundadores começaram.

Essa religião romana, baseada na fundação, tornou obrigação sagrada preservar tudo que fosse transmitido pelos ancestrais, os maiores. A tradição assim se tornou sagrada e não apenas impregnou a República Romana como também sobreviveu à sua transformação em Império Romano. Ela preservava e transmitia a autoridade, que se baseava no testemunho da sagrada fundação pelos ancestrais. Religião, autoridade e tradição tornaram-se, pois, inseparáveis, expressando a sagrada força de coerção de um início de autoridade a que se permanecia vinculado pela força da tradição (ARENDDT, 2008a, p. 98).

Foi a partir dessa atitude dos romanos em relação ao passado que a autoridade pôde ser colocada como um princípio educativo, pois a reverência à obra iniciada pelos fundadores constituía a essência da educação na Roma Antiga¹⁵¹. A

¹⁵⁰ Ver *Sobre a Revolução* (ARENDDT, 2011), especialmente as páginas 129 e 198.

¹⁵¹ “Como atesta Cícero, o texto-base da educação romana foi por muito tempo o das Doze tábuas, fixado em 451 a.C., escrito no bronze e ‘exposto publicamente no fórum, para que todos pudessem vê-lo” (Bowen). Nelas, sublinhava-se o valor da tradição (“o espírito, os costumes, a disciplina dos pais”) e delineava-se um código civil, baseado na *patria potestas* e caracterizado por formas de relação social típicas de uma sociedade agrícola atrasada. Como modelo educativo, as tábuas fixavam a dignidade, a coragem, a firmeza como valores máximos, ao lado, porém, da *pietas* e da parcimônia. Um modelo desse tipo é confirmado por Marco Pórico Catão (234-149 a.C) no seu *De liberis educandi*, que conhecemos através do testemunho de Plutarco na sua *Vida de Catão* e que se articula em torno do objetivo da eloquência (regulada pelo escopo de formar o vir *bonus, dicendi peritus*: de ser, ao mesmo tempo, formação literária e formação moral) e da virtude civil (para cuja realização é necessário o desenvolvimento do corpo e o adestramento nas armas, além do

diferença dos romanos em relação ao que ocorre na educação moderna – onde o futuro é a referência através de um vago conceito de progresso (desordenado, inconsistente e volúvel) –, é que a experiência contínua da fundação, a partir de um início no passado de onde se pode determinar a origem e o sentido da convivência humana e da prática política, assentada em valores estabilizados através da trindade religião, autoridade e tradição, era uma experiência compartilhada e compreendida igualmente por todos. Dessa forma, a educação se tornava uma atividade menos complexa, na medida em que o seu sentido já estava posto e não havia contradições entre as práticas políticas e sociais e o conteúdo daquilo que se ensinava aos mais novos.

Nas palavras de Políbio, educar era simplesmente “fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados”, e nesse mister o educador podia ser um “companheiro de luta” ou um “companheiro de trabalho” por ter também, embora em nível diverso, atravessado a vida com os olhos grudados no passado. Companheirismo e autoridade não eram nesse caso senão dois aspectos da mesma substância, e a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade do passado enquanto tal (ARENDRT, 2003, p. 245).

Em nossas condições, a constante falta de autoridade na relação entre velhos e jovens, encontra neste ponto, uma boa explicação, pois, a partir da modernidade, com os olhos voltados para o futuro, numa verdadeira “educação para o futuro”, não podemos nem nos dar o direito de, sequer, ficarmos espantados com a crise da autoridade na educação atual. Se considerarmos que a educação deixou de lado o passado para fixar o seu ponto de referência no futuro, ainda que ninguém saiba exatamente o que ele realmente representa, neste novo contexto, são os mais novos que assumem uma espécie de “autoridade” sobre os mais velhos, pois eles “são o futuro”, ou pelo menos, estão mais próximos do futuro do que as gerações mais velhas. Em outras palavras, se compararmos a educação moderna, voltada para o progresso futuro, com o exemplo romano, cujo passado era a referência para a educação, encontramos uma verdadeira inversão na ordem das coisas. Além disso, quando se confunde em nosso contexto a tarefa de educar com a atividade política, o problema ganha uma dimensão ainda maior. O sentido político da educação romana se justificava e se tornava absolutamente natural na medida em

escrupuloso respeito à lei). No centro deste processo de formação, Catão punha a família, o papel prioritário do pai e sua função de guia e exemplo” (CAMBI, 1999, p. 105).

que sua atitude era exatamente a inversa da que se tornou cada vez mais comum a partir da modernidade, onde a educação passou a ser entendida, também, como uma “ferramenta da política” para a construção de um novo mundo a partir daqueles que sequer entendem aquilo que o mundo é. Entre os romanos havia um mundo comum que era compartilhado com os mais novos de tal forma que, em sua educação, a principal referência estava naquilo que já existia e, na medida em que cresciam e tomavam conhecimento sobre o mundo, assumiam a responsabilidade pela sua continuidade.

O que quer que acontecesse se transformava em um exemplo, tornando-se a *auctoritas maiorum* idêntica aos modelos autoritários para o comportamento efetivo e aos padrões políticos e morais como tais. Eis porque a idade *provecta*, distintamente da simples maturidade, continha para os romanos o próprio clímax da vida humana; não tanto pela sabedoria e experiência acumuladas, como porque o homem velho crescera mais próximo aos antepassados e ao passado. Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se ao passado. Se se quiser relacionar essa atitude com a ordem hierárquica estabelecida pela autoridade, visualizando essa hierarquia na familiar imagem da pirâmide, é como se o cimo da pirâmide não se estendesse até as alturas de um céu acima (ou como no Cristianismo, além) da terra, mas nas profundezas de um passado terreno (Ibid., p. 166).

Arendt enfatiza que, “enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível” (Ibid., p. 166). O fato de essa autoridade, mantida viva na comunidade através da religião e da tradição, ter se instalado no contexto romano antes de qualquer tipo de teorização acerca de seu sentido, ter feito sentido para a comunidade antes que os sábios precisassem discutir sobre a sua necessidade, tornou-a compreensível para todos. Em contraposição aos gregos, onde os filósofos buscaram diversos exemplos na vida prática para exprimir a necessidade de ordenar uma sociedade politicamente decadente a partir de um princípio permanente, os romanos foram bem sucedidos exatamente em razão de a própria experiência ter criado o sentido que a autoridade veio a assumir na vida prática.

Mesmo que os romanos já dispusessem de uma experiência política que criou as condições necessárias para o aparecimento da autoridade, eles também sentiram a necessidade de fundamentar filosoficamente essa experiência. Arendt destaca que “a noção de uma tradição espiritual e de autoridade em matéria de pensamento e de ideias deriva aqui do âmbito político sendo, portanto, essencialmente derivativa, da mesma forma como a concepção platônica do papel da razão e das ideias na política derivava do âmbito filosófico e tornou-se derivativa no âmbito dos assuntos humanos” (Ibid., p. 167). Deste modo, as teorizações filosóficas, posteriormente, tornaram-se derivativas para as questões relacionadas aos assuntos humanos no próprio contexto romano que, inicialmente, não precisou de nenhuma teorização. Segundo a nossa autora, “o fato historicamente essencial é que os romanos sentiam necessidade de pais fundadores e de exemplos autoritários também em matéria de pensamento e de ideias, aceitando os grandes “antepassados” na Grécia como em teoria, Filosofia e Poesia. Os grandes autores gregos tornaram-se autoridades nas mãos dos romanos e não dos gregos” (Ibid., p. 167) e ganharam um respeito que nunca conseguiram conquistar em sua própria tradição.

Assim como o caráter derivativo da aplicabilidade das ideias à Política não impediu que o pensamento político platônico se tornasse a origem da teoria política ocidental, assim também o caráter derivativo da autoridade e da tradição em assuntos espirituais não constituiu óbice a que elas se tornassem os traços prevalentes no pensamento filosófico ocidental durante a maior parte de nossa história. Em ambos os casos, a origem política e as experiências políticas subjacentes às teorias políticas foram esquecidas, tanto o conflito original entre Política e Filosofia entre o cidadão e o filósofo como a experiência de fundação na qual tivera lídima origem a tríade romana de religião, autoridade e tradição. A força dessa tríade repousa na eficácia coerciva de um início autoritário ao qual os liames “religiosos” reatam os homens através da tradição. A trindade romana não apenas sobreviveu à transformação da República em Império, como penetrou onde quer que a *pax Romana* tenha criado a civilização ocidental sobre alicerces romanos (Ibid., p. 167).

Com as mudanças políticas no contexto romano, a partir da transformação da República em Império e, com o passar dos tempos, com a decadência política de suas instituições, seria uma consequência natural que aquela tradição chegasse ao fim. No entanto, como destaca Arendt, “o vigor e a

continuidade extraordinários desse espírito romano – ou a extraordinária solidez do princípio fundador para a criação de organismos políticos – submeteram-se a um teste decisivo, reafirmando-se após o declínio do Império Romano, quando a herança política e espiritual de Roma passou à Igreja Cristã” (Ibid., p. 167). Mas é importante destacar que, na interpretação de Arendt, não foi o Império Romano quem se converteu ao cristianismo, mas o cristianismo, através da Igreja Católica Romana, como o próprio nome pode comprovar, que se tornou romano. Mesmo que para isso tenha precisado entrar em desacordo com alguns de seus princípios fundamentais. Nesse sentido, em *A Condição Humana*, Arendt ressalta o “caráter apolítico, não-público do cristianismo”, que contrasta abertamente com o tipo de espírito que demarcara o mundo greco-romano:

a única atividade que Jesus ensinou, por palavras e atos, foi a atividade da bondade, e a bondade abriga obviamente uma tendência de evitar ser vista e ouvida. A hostilidade cristã em relação ao domínio público, a tendência pelo menos dos primeiros cristãos de levar uma vida o mais possível afastada do domínio público, pode também ser entendida como uma consequência evidente da devoção às boas obras, independentemente de qualquer crença ou expectativa (2010a, p. 91)¹⁵².

Mesmo indo de encontro à tendência apolítica inerente aos seus próprios fundamentos, o cristianismo tornou-se a base religiosa do Império Romano, assumindo o lugar da antiga religião politeísta na trindade romana, refundando a tradição política ocidental a partir de um conceito de autoridade inspirado na filosofia de Platão. Assim, a Igreja Católica transformou-se em uma religião política, mas num sentido absolutamente diverso daquele caracterizava a religiosidade grega ou, mesmo, a romana, que aceitava a diferença mesmo no campo estritamente religioso; por se tratar de uma religião de base monoteísta, o Deus único cristão assumiu o caráter absoluto da teoria platônica¹⁵³. Mas para que isso fosse possível, o cristianismo teve de se reestruturar sobre novos fundamentos:

¹⁵² Conforme discutimos no Capítulo II, em *A Educação e o Estigma Revolucionário*.

¹⁵³ Segundo Gilson, “a filosofia cristã surgiu na confluência da filosofia grega e da revelação religiosa judaico-cristã, propiciando a filosofia grega a técnica para uma explicação racional do mundo e a revelação judaico-cristã, crenças religiosas de uma importância filosófica incalculável.” (2002, p. 42).

Confrontada com essa tarefa mundana bem real, a Igreja tornou-se tão “romana” e adaptou-se tão completamente ao pensamento romano em matéria de política que fez da morte e ressurreição de Cristo a pedra angular de uma nova fundação, erigindo sobre ela uma nova instituição humana de tremenda durabilidade. Assim, após Constantino, O Grande, ter recorrido à Igreja para assegurar ao império decadente a proteção do “Deus mais poderoso”, a igreja conseguiu por fim superar as tendências antipolíticas e anti-institucionais do credo cristão que tantos problemas haviam causado nos primeiros séculos e que não eram tão manifestas no Novo Testamento e nos escritos cristãos iniciais aparentemente tão intransponíveis. A vitória do espírito romano é, com efeito, praticamente um milagre; de qualquer modo, ela por si só capacitava a Igreja a “oferecer aos homens, na situação e membros da Igreja, o sentido de cidadania que nem Roma nem a municipalidade podiam mais proporcionar a eles”¹⁵⁴ (2003a, p. 167).

A degeneração da tradição romana durante o período do império, a partir da falência do modo de vida político originado na sua fundação como República, não deixou alternativa para a permanência do espírito romano senão a adoção do credo cristão e da Igreja Católica como instituição religiosa. O fato inusitado, a que Arendt atribui o sentido de “um milagre”, foi não que o Império tenha se tornado necessariamente cristão, mas que o próprio cristianismo, em sua forma institucional, tenha se tornado romano. Para a autora, “não obstante, assim como a politização das ideias por Platão transformou a Filosofia ocidental e determinou o conceito filosófico de razão, assim também a politização da Igreja alterou a religião cristã” (2003, p. 168). Desse modo, todo o sentido apolítico, ou até mesmo anti-político, da fé cristã assumiu um caráter essencialmente político que atravessou os séculos, vindo a ruir apenas a partir da modernidade. Mas para que a transformação da Igreja em instituição política fosse possível, tornou-se necessário mudar completamente o sentido original dos ensinamentos de Jesus de Nazaré vivenciados pelas primeiras comunidades cristãs, fixando, com isso, o caráter ideológico¹⁵⁵ que a própria palavra “cristianismo” indica a partir de suas novas bases. Nesse sentido, Arendt destaca:

assim como a politização das ideias por Platão transformou a Filosofia Ocidental e determinou o conceito filosófico de razão, assim também a politização da Igreja alterou a religião cristã. A base da Igreja como uma comunidade de crentes e uma instituição pública não era mais agora a fé cristã na ressurreição (embora essa fé permanecesse como seu conteúdo) ou a obediência hebraica aos

¹⁵⁴ R. H. Barrow, *The Romans*, 1949, p. 194 (Nota da Autora).

¹⁵⁵ De acordo com a definição de ideologia proposta por Arendt que tratamos no primeiro capítulo.

mandamentos de Deus, mas sim o testemunho da vida, do nascimento, morte e ressurreição de Cristo como um acontecimento historicamente registrado¹⁵⁶. Como testemunhas desse evento, os Apóstolos puderam tornar-se “pais fundadores” da Igreja, dos quais esta deveria derivar sua própria autoridade na medida em que legasse seu testemunho através da tradição de geração a geração. Apenas ao acontecer isso, somos tentados a afirmá-lo, a fé cristã tornou-se uma “religião”, não apenas no sentido pós-cristão como também no sentido antigo; apenas então, de qualquer forma, poderia um mundo inteiro – e não um mero grupo de crentes, não importa quão grande pudesse ter sido – tornar-se cristão. O espírito romano pôde sobreviver à catástrofe do Império Romano porque seus mais poderosos inimigos – aqueles que haviam atirado como que uma maldição sobre toda a esfera dos negócios mundanos e jurado viver ocultos – descobriram em sua própria fé algo que podia também ser entendido como um evento terreno e que poderia transformar-se em um novo início mundano ao qual o mundo se encontrava reatado (*reiligare*) mais uma vez em uma combinação da antiga e da nova reverência religiosa. Essa transformação foi, em larga medida, consumada por Sto. Agostinho, o único grande filósofo que os romanos tiveram. Pois a base de sua filosofia *Sedis animi est in memoria* (“a sede do espírito está na memória”), é precisamente aquela articulação conceitual da experiência especificamente romana que os próprios romanos, avassalados como eram pela Filosofia e pelos conceitos gregos, jamais completaram (Ibid., p. 168).

Foi no contexto do cristianismo, adotado como a religião oficial do Império Romano, que o conceito grego de autoridade, tendo por base a partir de então uma realidade “além do mundo” e não “acima do mundo”, como na proposta original de Platão, se estabeleceu como o princípio que criou as condições para a estabilidade de uma comunidade politicamente decadente. Aquilo que os filósofos gregos não conseguiram realizar em seu próprio contexto, só se tornou possível pelo fato de o cristianismo, como um novo princípio político, ter assumido o caráter de uma autoridade que já existia nas instituições romanas, dando continuidade à trindade religião, autoridade e tradição. Arendt ressalta que “o sinal mais claro dessa continuidade talvez seja o fato de a Igreja, ao se retirar de sua grande carreira política no século V, ter adotado imediatamente a distinção romana entre autoridade e poder, reclamando para si mesma a antiga autoridade do senado e deixando o poder – que no Império Romano não estava mais nas mãos do povo, tendo sido monopolizado pela família imperial – aos príncipes do mundo” (Ibid., p. 169). A

¹⁵⁶ Um amálgama similar do sentimento político-imperial com o Cristianismo é discutido por Erik Peterson, *Der Monothismus als politisches Problem*, Lipzing, 1935, a propósito de Osório, que comparou o Imperador Romano Augusto a Cristo. “*Dabei ist deutlich, das Augustus auf diese Weise christianisiert und Christus zum civis romanus wird, romanisiert worden ist*”. (p. 92), (Nota da Autora)

consequência não foi, como seria de se imaginar, a separação entre a Igreja e o Estado e nem a secularização da esfera política, pois a autoridade na qual se baseava a política romana foi simplesmente retirada do campo propriamente político e deslocada para o campo estritamente religioso. Na prática, podemos dizer, esse acontecimento representou a realização do ideal de Platão que pretendia instituir uma autoridade fixada num plano fora do campo político para dar a estabilidade necessária aos acontecimentos políticos. Isso provavelmente não seria possível se a filosofia política de Platão já não fosse aceita pelos romanos como autoridade no campo da teoria.

É fato que o pensamento político romano, de longa data, começou a utilizar conceitos platônicos com o fito de compreender e interpretar as experiências políticas especificamente romanas. No entanto, é como se apenas na era cristã os invisíveis padrões de medida espirituais de Platão, pelos quais os assuntos visíveis e concretos dos homens deveriam ser medidos e julgados, se tivessem desdobrado em sua plena eficácia política. Precisamente aquelas partes da doutrina cristã que teriam tido grande dificuldade em adequar-se ou assimilar-se à estrutura política romana – a saber, os mandamentos e verdades revelados por uma autoridade genuinamente transcendente, que, diversamente daquela de Platão, não se estendia acima do âmbito terreno, mas estava além deste – podiam integrar-se na lenda da fundação romana *via* Platão. A revelação divina podia agora ser interpretada politicamente como se os padrões para a conduta humana e os princípios de comunidades políticas, intuitivamente antecipados por Platão, tivessem sido, por fim, diretamente revelados, de modo que, nas palavras de um platonista moderno, era como se a primitiva “orientação de Platão para a medida individual fosse agora confirmada pela revelação da medida em si”¹⁵⁷. Na medida em que a Igreja Católica incorporou a Filosofia Grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais (Ibid., p. 170).

A teoria política de Platão, em sua estrutura baseada numa divisão entre o mundo sensível, onde predomina a imperfeição, e o mundo inteligível, fonte de toda perfeição, foi transposta quase literalmente para a doutrina religiosa cristã, a partir da figura do deus único, da verdade revelada. Arendt esclarece:

¹⁵⁷ Eric Voegelin, *A New Science of Politics*, Chicago, 1952, p. 78 (Nota da Autora).

Padrões gerais e transcendentais sob os quais o particular e o imanente se pudessem subsumir eram agora requeridos para toda ordem política: regras morais para todo comportamento inter-humano e medidas racionais para orientação de todo juízo individual. Dificilmente haveria outra coisa que viesse, afinal, a afirmar-se com maior autoridade e consequências que o amálgama em si mesmo (Ibid., p. 170).

A adoção da filosofia política de Platão na estrutura autoritária da religião cristã ultrapassa seus aspectos epistemológicos, assumindo, de maneira mais eficiente, a doutrina do inferno que fora instituída pelo autor grego como um princípio de coação política para aqueles que, pela sua incapacidade de compreensão, se recusassem a seguir a autoridade da doutrina das ideias no campo dos assuntos humanos. Na linguagem marxista, podemos dizer que Platão foi o precursor do uso consciente dos mecanismos ideológicos como forma de dominação política de uma classe sobre a outra, levada a cabo pela Igreja Católica a partir da incorporação dos mitos sobre o inferno em sua doutrina religiosa. Trata-se de um fato que, curiosamente, parece tornar correta a afirmação sobre a religião como o “ópio do povo” (MARX; ENGELS, 2002). Segundo Arendt,

politicamente, a mais monumentosa consequência do amálgama das instituições políticas romanas com as ideias filosóficas gregas foi o ter permitido que a Igreja interpretasse as noções um tanto vagas e conflitantes do cristianismo primitivo acerca da vida futura à luz dos mitos políticos platônicos, elevando assim ao nível de certezas dogmáticas um elaborado sistema de recompensas e castigos para ações e erros que não encontrassem justa retribuição na terra (Ibid., p. 171).

O objetivo político de Platão, através do uso desses mitos que já faziam parte da tradição grega, era o controle da maioria das pessoas, incapaz de compreender o significado de sua teoria. Arendt destaca que “é ainda Platão, em contraposição às especulações cristãs primitivas e hebraicas acerca de uma vida futura, o verdadeiro precursor das minuciosas descrições de Dante; pois encontramos em Platão, pela primeira vez, não apenas uma concepção do juízo final sobre uma vida eterna ou uma morte eterna, sobre recompensas ou castigos, mas a separação geográfica entre inferno, purgatório e paraíso, bem como as noções horrivelmente concretas de castigos corporais graduados” (Ibid., p. 173). A autora ressalta que, embora Platão deixasse escapar algumas contradições em outros

aspectos de sua teoria, mostrava-se plenamente consciente delas no que diz respeito ao uso estritamente político dos mitos acerca dos castigos e recompensas após a morte:

Uma das indicações mais claras do caráter político desses mitos é, de fato, colocarem-se eles, ao implicarem castigo físico, em flagrante contradição com sua doutrina da mortalidade do corpo, e essa contradição de modo algum escapou ao próprio Platão¹⁵⁸. Além disso, ao narrar seus contos, ele empregava minuciosas precauções para assegurar que o que se seguia não era verdade, mas uma possível opinião da qual seria melhor que o vulgo se persuadissem “como se fosse verdade”¹⁵⁹. Por fim, não é bastante óbvio, especialmente em *A República*, que toda essa concepção da vida após a morte não poderia fazer sentido para aqueles que compreenderam a estória da caverna e sabem que o verdadeiro submundo é a vida sobre a terra? (Ibid., p. 174).

O uso do mito como recurso político era justificado na teoria platônica como uma alternativa à persuasão, o modo especificamente político, instituído pela tradição grega, para se lidar com a multidão. Platão tinha a compreensão de que sua teoria dificilmente seria aceita pela maioria, o que fica bastante claro quando descreve a dificuldade daquele que volta da luz à escuridão em comunicar para seus antigos companheiros aquilo que contemplou no mundo fora da caverna¹⁶⁰. Para Arendt, “não há dúvidas de que Platão se apoiava em crenças populares, talvez as tradições órficas e pitagóricas, para suas descrições de uma vida futura, assim como a Igreja, quase um milênio depois poderia escolher livremente quais das crenças e especulações então prevalentes ela erigiria em dogmas e quais seriam declaradas heréticas” (Ibid., p. 174). A diferença talvez consista apenas no fato de o cristianismo ter realizado a proposta platônica, ou seja, aquilo que para Platão era apenas uma possibilidade, na doutrina católica tornou-se realidade. Assim, a ideia de um inferno, a partir de um dado momento, tornou-se tão real que a Igreja não poupava nem os seus próprios quadros – como atestam os frequentes processos da Inquisição na fase final da Idade Média contra os próprios membros do clero, “as ovelhas desgarradas” que, distintamente do vulgo, deveriam também estar cientes de que se tratava apenas de um “recurso político”. Arendt destaca que

¹⁵⁸ Ver *Górgias*, 524 (Nota da Autora).

¹⁵⁹ Ver *Górgias*, 522/3 e *Fédon*, 110. Em *A República*, 614, Platão chega a fazer alusão a um conto narrado por Ulisses a Alcínoo (Nota da Autora).

¹⁶⁰ *A República*, 517a.

a distinção entre Platão e seus predecessores, quem quer que possam ter sido, estava no fato de ter sido ele o primeiro a tomar consciência da enorme potencialidade estritamente política inerente a tais crenças, exatamente da mesma maneira como a distinção entre a minuciosa doutrina de Agostinho acerca do inferno, purgatório e paraíso, de um lado, e as especulações de Orígenes ou Clemente de Alexandria, de outro, consistiu em ter Agostinho (e talvez, antes dele, Tertuliano) compreendido até que ponto essas doutrinas poderiam ser usadas como ameaças nesse mundo, independente de seu valor especulativo (Ibid., p. 175).

Mas diferentemente do que fizera o cristianismo, a proposta platônica permaneceu apenas como uma alternativa que o próprio Platão fazia questão de deixar claro que se tratava de um recurso para a persuasão de quem não aceitasse a sua doutrina política. Arendt explica:

Quaisquer que tenham sido as demais circunstâncias históricas a influir na elaboração da doutrina do inferno, esta continuou, no decurso da Antiguidade, a ser empregada para fins políticos, no interesse da minoria que retinha um controle moral e político sobre o vulgo. O ponto em questão é sempre o mesmo: a verdade é auto-evidente por sua própria natureza e, portanto, não pode ser patenteada e demonstrada satisfatoriamente¹⁶¹. A crença é, portanto, necessária àqueles que carecem dos olhos para o que é a um só tempo auto-evidente, invisível e indemonstrável. Platonicamente falando, a minoria não pode persuadir a massa da verdade por não ser a verdade objeto de persuasão e por ser a persuasão a única maneira de lidar com a multidão. Mas a multidão, arrastada pelos contos irresponsáveis de poetas e contadores de estórias, pode ser persuadida a acreditar praticamente em qualquer coisa; os contos apropriados a transportar a verdade da elite para a massa são os contos acerca de prêmios e castigos após a morte; persuadir aos cidadãos da existência do inferno os fará se comportarem como se eles conhecessem a verdade (Ibid., p. 176).

Embora já fizessem parte do conjunto de crenças populares entre os primeiros cristãos, as lendas sobre o inferno passaram a ser usadas politicamente no momento em que a Igreja Católica assumiu a autoridade política no contexto do Império Romano. O mesmo contexto em que os primeiros teóricos do cristianismo começaram a fazer uso da filosofia de Platão para fundamentar a doutrina católica. A decadência das instituições romanas, que teve como consequência uma incapacidade de lidar com a instabilidade no campo dos assuntos humanos,

¹⁶¹ Ver, sobretudo, a *Sétima Carta*, a respeito da convicção de Platão de que a verdade está além do discurso e da argumentação (Nota da Autora).

resultando na degradação moral daquela sociedade, serviu como o pano de fundo para a Igreja instituir uma moralidade baseada em princípios absolutos. “Novamente, a questão era impor padrões absolutos a uma esfera constituída de problemas e de relações humanas, cuja própria essência parecia ser, portanto, o relativismo; e esse relativismo corresponde ao fato de que o pior que o homem pode fazer ao homem é matá-lo, ou seja, ocasionar aquilo que algum dia lhe acontecerá de qualquer maneira” (Ibid., p. 176).

Em *A Promessa da Política*, Arendt contrapõe a experiência socrática em Atenas com as elaborações posteriores de Platão e Aristóteles, demonstrando que Sócrates pretendia resolver o problema da relatividade nas questões morais, que se origina da própria condição humana da pluralidade, a partir do desenvolvimento de uma consciência individual, mediante a qual os cidadãos procurassem desenvolver uma atitude coerente entre o seu próprio pensamento e aquilo que revelavam quando estavam em público:

A resposta de Sócrates está contida em seu conselho tantas vezes repetido: “Seja como gostaria de aparecer aos outros”, isto é, apareça a si próprio tal como gostaria de aparecer quando visto pelos outros. Dado que mesmo quando está só você não está completamente só, você mesmo pode e deve atestar sua própria realidade. Ou, para dizê-lo de uma forma mais socrática – pois, embora tenha descoberto a consciência, Sócrates não tinha um nome para ela –, a razão pela qual não se deve matar, mesmo numa situação em que ninguém possa vê-lo, é que você não vai querer viver com um assassino. Ao cometer assassinato, você se coloca na companhia de um assassino pelo resto da vida (2008a, p. 64)¹⁶².

O fracasso de Sócrates na sua insistência sobre a necessidade de coerência entre o pensamento e a ação, no contexto de sua tradição, é perfeitamente compreensível se levarmos em conta a experiência grega da *eudaimonia* mediante a qual nenhum cidadão ateniense, “talvez” com a exceção de Sócrates, era o que aparecia para os outros. Nas condições modernas, onde as necessidades se sobrepõem de forma avassaladora sobre a capacidade de ação

¹⁶² Theodor Adorno cita uma reflexão de Walter Benjamin que remete a esta compreensão socrática acerca do crime de assassinato no contexto totalitário: “Em Paris, durante a emigração, quando eu ainda retornava esporadicamente a Alemanha, certa vez Walter Benjamin me perguntou se ali ainda havia algozes em número suficiente para executar o que os nazistas ordenavam. Havia. Apesar disto a pergunta é profundamente justificável. Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros” (2000, p. 137).

individual, onde os padrões sociais se impõem aos indivíduos, sendo ensinados aos mais novos desde os primórdios de sua existência, tanto na família como na escola, é perfeitamente razoável duvidar do fato de que seja possível para alguém ser absolutamente autêntico, na medida em que a própria experiência do pensamento tem se tornado cada vez menos necessária diante do “automatismo” da atual condição humana. Se Sócrates era realmente capaz disso, não temos como ter certeza, o que não tira a virtude de sua iniciativa, pelo que se pode vislumbrar pelo testemunho dos autores que tornaram possível saber alguma coisa sobre ele. Como comentamos anteriormente, a *ágora* funcionava como uma espécie de teatro e, como tal, era o lugar onde os cidadãos interpretavam um personagem. Em busca do reconhecimento público, que levaria à glória, conferindo ao indivíduo a condição de imortal, procuravam se mostrar muito melhores do que aquilo que realmente eram. O *daimon* grego, apesar de aparecer como uma espécie de espírito individual, não tem nada a ver com consciência, na medida em que se trata de um espírito que só pode ser visto pelos outros, assumindo um caráter público (cf. ARENDT, 2010a, p. 224).

O método de discussão utilizado por Sócrates era a dialética, cujo objetivo, era levar seu interlocutor a externar a sua própria opinião, sua verdadeira *doxa*, contrastando com a prática grega da persuasão, cujo objetivo era o convencimento. “A principal distinção entre persuasão e dialética é que a primeira é sempre dirigida à multidão (*peithein ta plêthê*), ao passo que a dialética só é possível como diálogo entre duas pessoas. O erro de Sócrates foi ter se dirigido aos seus juízes na forma da dialética, razão pela qual foi incapaz de persuadi-los” (ARENDT, 2008a, p. 54). Mesmo em seu julgamento, quando se encontrava diante de uma multidão, insistiu na dialética para provar aos atenienses a sua inocência. Seu fracasso em estabelecer “a verdade” diante da multidão, influenciou decisivamente no caminho escolhido por Platão. O próprio sentido da dialética, a partir de Platão, assumiu um caráter diferente, tendo como referência uma verdade absoluta, sobre a qual Sócrates nunca havia se manifestado na medida em que acreditava, ao seu modo, na importância fundamental da pluralidade no contexto político. Por sua vez, para Platão, a persuasão assume um caráter de violência, pois, “persuadir a multidão significava impor a própria opinião às múltiplas opiniões da multidão; persuadir não é, pois, o contrário de governar pela violência, mas uma outra forma de fazê-lo. Os mitos de Além-túmulo, com os quais Platão concluiu todos os seus diálogos políticos à exceção das *Leis*, não são verdade nem opinião: foram

concebidos como histórias capazes de assustar, isto é, como um intento de usar a violência das palavras” (Ibid., p. 54). O fato de Sto. Agostinho – um filósofo para quem a coerência entre pensamento e ação era uma condição fundamental para a autenticidade da fé¹⁶³, expressa de diversas formas nas suas elaborações para justificar racionalmente a crença em Deus –, ter sido também um dos mais importantes autores do cristianismo na elaboração da doutrina do inferno é de grande relevância. Se Agostinho acreditava ou não no inferno, não há como afirmar, mas fica bastante evidente, a partir de seu exemplo enquanto filósofo, o caráter estritamente persuasivo de sua doutrina do inferno. Assim como ocorrera a Platão, podemos inferir, com Hannah Arendt, que os filósofos da Patrística também tinham plena consciência da importância da persuasão para aqueles que não se deixam convencer nem pela razão e nem pela fé.

A introdução do inferno platônico no corpo das crenças dogmáticas cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que ela podia esperar permanecer vitoriosa em qualquer contenda com o poder secular. Mas o preço pago por essa força suplementar foi a diluição do conceito romano de autoridade, permitindo-se que um elemento de violência se insinuasse ao mesmo tempo na própria estrutura do pensamento religioso e na hierarquia eclesiástica. É possível aquilatar quão elevado foi realmente esse preço pelo fato mais que embaraçador de homens com inquestionável estatura – entre eles Tertuliano e mesmo Tomás de Aquino – convencerem-se de que uma das alegrias no paraíso seria o privilégio de contemplar o espetáculo de indizíveis sofrimentos no inferno. Talvez não haja nada de mais alheio e mais afastado da doutrina de Jesus Cristo, em todo o desenvolvimento do Cristianismo através dos séculos, do que o minucioso catálogo dos castigos futuros e o gigantesco poder de coerção pelo medo que somente nas últimas etapas da época moderna perdeu sua importância pública e política. No que concerne ao pensamento religioso, é sem dúvida terrível a ironia que as “boas novas” das Escrituras, “A vida eterna”, tivessem por fim resultado não em um aumento da alegria, mas antes do medo sobre a terra, que tivessem, não tornado mais fácil, mas sim mais difícil ao homem morrer (ARENDR, 2003a, p. 177).

Diante do fato de que o catolicismo, através da doutrina do inferno, introduziu um elemento de violência para garantir a sua força e permanência no

¹⁶³ Frequentemente encontramos nas obras de Agostinho referências à importância da coerência entre o pensamento, a fé e as ações dos homens. Ao mesmo tempo em que se vale da filosofia de Platão é bastante significativa a presença de elementos do pensamento socrático em suas elaborações: “A mente não se pode amar a si mesma, se não se conhecer a si mesma, pois como haveria de amar o que não conhece?” (*A Trindade*, Livro IX, Cap. 3).

mundo ocidental, podemos perceber, a partir da definição de autoridade, dada por Arendt, “em contraposição à coerção pela força como a persuasão através de argumentos”, que ela nunca se tratou de uma autoridade genuína, no sentido como havia se estabelecido com a fundação da República Romana. Levando em consideração que o mito do inferno serviu, platonicamente, como um elemento de persuasão conjugado com a violência inerente à ameaça do castigo eterno, fica bastante visível essa discrepância entre o modelo cristão de autoridade e o próprio princípio ao qual a palavra remete, “o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam” de modo que “nem a coerção nem a persuasão” sejam “necessárias”. Mas o fato de essa “autoridade” ter se estabelecido ainda no contexto romano deu à Igreja Católica a força necessária para manter o mundo ocidental politicamente estável por mais de um milênio. Isso explica o fato de o processo de secularização moderna ter sido decisivo na instabilidade do mundo a partir da revolução científica. Conforme Arendt,

seja como for, o fato é que a consequência mais importante da secularização da época moderna pode muito bem ser a eliminação na vida pública, juntamente com a religião, do único elemento político na religião tradicional, o temor do inferno. Nós, que tivemos de testemunhar como, durante a era de Hitler e Stálin, uma criminalidade totalmente nova e sem precedentes, praticamente incontestada em seus respectivos países, invadiria o âmbito da política, deveríamos ser os últimos a subestimar a sua influência “persuasiva” sobre o funcionamento da consciência. E o impacto dessa experiência tende a se tornar maior quando lembramos que, na própria época do Iluminismo, os homens da Revolução Francesa, não menos que os pais fundadores da América, insistiam em fazer do temor de um “Deus vingativo” e, portanto da crença em um “estado futuro” parte integrante do novo organismo¹⁶⁴ (Ibid., p. 177).

¹⁶⁴ Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt faz uma importante reflexão sobre as consequências da secularização no tipo de consciência que se formou na modernidade em substituição às antigas crenças acerca das recompensas ou castigos após a morte, sobretudo, a partir da experiência totalitária: “Se a propaganda da verdade não convence o homem comum, por ser demasiado monstruosa, é positivamente perigosa para aqueles que sabem, em sua própria imaginação, o que são capazes de fazer e, portanto, acreditam plenamente na realidade dos filmes. De repente, torna-se-lhes claro que aquilo que durante milhares de anos fora relegado pela imaginação do homem a uma esfera além da competência humana pode ser fabricado aqui mesmo na Terra, que o Inferno e o Purgatório, e até mesmo um arremedo da sua duração perpétua, podem ser criados pelos métodos mais modernos da destruição e da terapia. Para essas pessoas (e em qualquer cidade grande elas são mais numerosas do que desejamos admitir), o inferno totalitário prova somente que o poder do homem é maior do que jamais ousaram pensar, e que podemos realizar nossas fantasias infernais sem que o céu nos caia sobre a cabeça ou a terra se abra sob os nossos pés. Essas analogias, repetidas nos relatos do mundo dos agonizantes, parecem ser mais que uma tentativa desesperada de exprimir o que está além da linguagem humana. Talvez nada melhor do que a perda da fé num Julgamento Final distingua tão radicalmente as massas modernas daquelas dos séculos passados: os

O que os homens das revoluções temiam era uma degradação moral que tornasse o assassinato um acontecimento banal dentro dos novos Estados que estavam sendo formados a partir dos processos revolucionários, que representavam, com o novo sentido da palavra revolução, uma mudança radical a partir do rompimento com a história e com a tradição do passado. O temor de Deus era reconhecido como um elemento fundamental no controle das massas que tendem sempre ao descontrole, sobretudo quando colocadas em situações extremas nas épocas de instabilidade¹⁶⁵. Para Arendt, o fim da crença em um deus vingativo ou a secularização da sociedade não foram os elementos que solaparam a tradição do pensamento político, mas as próprias mudanças na esfera política que se revelaram, na maioria das vezes, sem a mesma profundidade conseguida pelos romanos quando da fundação de sua república.

Arendt destaca a importância de Maquiavel, como o primeiro autor da era moderna a perceber a grande importância da fundação para a construção de organismos políticos sólidos, que trouxessem a estabilidade necessária ao campo dos assuntos humanos, independentemente do aparato religioso. E foi na experiência romana que Maquiavel e, posteriormente, Robespierre buscaram inspiração:

Assim como os romanos, Maquiavel e Robespierre viram na fundação a ação política central, o único grande feito que estabelecia o domínio público-político e que tornava possível a política; contudo, ao contrário dos romanos, para os quais ela era um evento do

piores elementos perderam o temor, os melhores perderam a esperança. Incapazes de viver sem temor e sem esperança, as massas são atraídas por qualquer esforço que pareça prometer uma imitação humana do Paraíso que desejaram e do Inferno que temeram. Do mesmo modo como a versão popularizada da sociedade sem classes de Marx tem uma estranha semelhança com a Era Messiânica, também a realidade dos campos de concentração lembra, antes de mais nada, as pinturas medievais do Inferno” (2009a, p. 497).

¹⁶⁵ Neste sentido, é bastante significativa a discussão de Dostoiévski em *Os Irmãos Karamasov* sobre a degradação moral da sociedade no período pré-revolucionário do século XIX, quando as doutrinas marxistas e anarquistas começavam a penetrar no contexto russo. O autor apresenta o parricídio, o assassinato do pai pelo próprio filho, como o pior crime que um ser humano pode cometer, independente de “quem seja” esse pai. Essa discussão é retomada por Sartre em *O existencialismo é um humanismo*, a partir da conclusão do autor russo sobre Deus, que se Ele “não existisse, tudo seria permitido”, argumentando que, para o existencialista, esse seria o ponto inicial da liberdade (SARTRE, 1987, p. 19). O objetivo de Sartre é propor uma ética baseada na liberdade, para a qual, a crença em um deus, no sentido tradicional, seria um entrave intransponível. Sem nos aprofundarmos nas reflexões de Sartre, sua discussão faz muito sentido, mas também não tira o sentido das preocupações dos revolucionários do século XVIII que, embora estivessem em uma luta pela emancipação humana, cuja tradição religiosa representava um grande obstáculo, sabiam exatamente da importância da crença para aqueles que não conseguem perceber, à maneira de Sartre, ou de Sócrates, a perspectiva de uma ética baseada no “espírito da humanidade”.

passado, eles achavam que para esse “fim” supremo todos os “meios”, e principalmente, os meios da violência eram justificados (Ibid., p. 184)¹⁶⁶.

No contexto das revoluções modernas, Arendt dá um destaque especial à Revolução Americana, de seu ponto de vista, a única experiência revolucionária bem sucedida exatamente por ter contornado o problema da violência a partir da fundação de um organismo político sólido:

Pois, se estou certa de suspeitar que a crise do mundo atual é basicamente de natureza política, e que o famoso “declínio do Ocidente” consiste fundamentalmente no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político, então as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza. Dessas tentativas, somente uma, a Revolução americana, foi bem sucedida: os pais fundadores, como – o que é bem peculiar – podemos chamá-los, fundaram um organismo político inteiramente novo prescindindo da violência e com o auxílio de uma Constituição. E tal organismo durou pelo menos até o dia de hoje, a despeito do fato de em nenhum outro local o caráter especificamente moderno do mundo atual produzir expressões tão extremas em todas as esferas não-políticas da vida nos Estados Unidos (Ibid., p. 185).

Mas para a autora, independentemente de se tratar de uma fundação genuína e de a Constituição elaborada pelos fundadores ser considerada, ainda hoje, a verdadeira fonte da autoridade na política americana, essa autoridade não conseguiu ser fixada nos mesmos moldes da experiência romana e não exerce a função de estabilizar todas as esferas da vida naquela sociedade. Para os romanos, era no passado, no exemplo dos fundadores, que a comunidade procurava se espelhar. Nos Estados Unidos, ao contrário, pelas suas características específicas em torno do *phatos* da novidade, de o fenômeno revolucionário pretender criar uma nova ordem no mundo, *Novus Ordo Seclorum*, o futuro se estabeleceu como referência. Assim, a Revolução Americana, que a exemplo dos romanos não terminou no ato de sua fundação, tem sido um fator que, ao invadir as esferas da vida social e privada, como Arendt procura demonstrar, promovem uma intensa

¹⁶⁶ Tradução modificada.

instabilidade (2003a). A crise da educação americana, nesse sentido, é um fenômeno que, na análise de Hannah Arendt, revela a grande abrangência da crise nas instituições tradicionais que fundamentavam a vida no ocidente até o início da modernidade. No caso, a própria experiência da fundação, embasada no princípio de uma igualdade universal que extrapola o campo específico da política¹⁶⁷, trouxe sérios problemas, tornando a tarefa de instituir a autoridade no campo educacional, onde ela aparece como uma necessidade natural, uma tarefa cada vez mais difícil. Isso porque qualquer tentativa de estabelecer a autoridade na educação, ou em qualquer outro campo de relação entre os homens, que ignore suas características específicas, dificilmente logrará êxito. Sobre o rompimento com a tradição levado a cabo pelas revoluções modernas e sua relação com o problema do desaparecimento da autoridade em nossos dias, Arendt esclarece:

O fato de não apenas as várias revoluções do século XX, mas de todas as revoluções desde a Francesa terem malogrado, terminando em restauração ou em tirania, parece indicar que mesmo estes últimos meios de salvação proporcionados pela tradição se tornaram inapropriados. A autoridade tal como a conhecemos outrora, e que se desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à Luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum, quer por meio de revoluções ou pelos meios ainda menos promissores da restauração, e muito menos através do clima e tendências conservadores que vez por outra se apossam da opinião pública. Pois viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e, portanto, auto-evidentes, com os problemas elementares da convivência humana (Ibid., p. 187).

Diante da ausência de parâmetros seguros para a ação nos dias atuais, quando nos defrontamos com situações de crise, como no exemplo da educação, sobretudo com o desaparecimento da autoridade, não conseguimos mais encontrar respostas satisfatórias e as novas respostas – por muitas vezes pretenderem “revolucionar” as práticas pedagógicas existentes em nome do progresso, como procuramos demonstrar, um conceito absolutamente vazio, especialmente quando comparado ao sentido que a tradição possuía no passado – terminam por aprofundar ainda mais os problemas que fizeram com que crise se revelasse.

¹⁶⁷ Como procuramos demonstrar no segundo capítulo deste trabalho.

3.4. Sobre a responsabilidade de educar sem o apoio da autoridade

Com a dissolução da fronteira entre o público e o privado e com a equalização de todos os seres humanos nas sociedades de massa, administradas pela economia política, que tende a reduzir tanto os adultos como as crianças a meros números nos cálculos estatísticos, as tradicionais formas de relacionamento entre as pessoas foram desaparecendo. A autoridade deixou de ser atribuída a indivíduos ou instituições tradicionais, dissipando-se na burocracia governamental dos Estados nacionais. Para Arendt, “o domínio de um sistema intricado de departamentos nos quais nenhum homem, nem um único nem os melhores, nem a minoria nem a maioria, pode ser tomado como responsável e que deveria ser mais propriamente chamado de domínio de Ninguém” (2009b, p. 54).

Arendt assinala uma importante “conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (2003a, p. 240). Isso parece até uma consequência natural, se considerarmos que tanto Platão, como Aristóteles, os autores que fundamentaram o tradicional conceito de autoridade que predominou no ocidente até o início da modernidade, foram buscar seus exemplos para a atividade política a partir dos relacionamentos existentes na vida doméstica, particularmente nas relações entre pais e filhos e entre mestre e discípulo. Para a nossa autora:

Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume. Há o fato adicional, muito provavelmente decisivo de que há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e de professores sobre alunos como o modelo por cujo intermédio se compreendia a autoridade política. É justamente tal modelo, que pode ser encontrado já em Platão e Aristóteles, que confere tão extraordinária ambiguidade ao conceito de autoridade em política. Ele se baseia, sobretudo, em uma superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir. Em segundo lugar, ao seguir o modelo da criação dos filhos, baseia-se em uma superioridade puramente temporária, tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relações que por natureza não são temporárias – como as relações entre governantes e governados. Decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise de autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional – que a perda de autoridade iniciada na esfera política deva terminar na esfera privada; obviamente não é

acidental que o lugar em que a autoridade política foi solapada pela primeira vez, isto é, a América, seja onde a crise moderna da educação se faça sentir com maior intensidade (Ibid., p. 240).

Outro ponto, que já antecipamos nos capítulos anteriores, é que o desaparecimento da autoridade se relaciona diretamente com o problema da falta de responsabilidade com o mundo, um fenômeno decorrente da moderna alienação, que repercute diretamente no campo educacional, na falta de compromisso das pessoas mais velhas em relação aos recém-chegados pelo nascimento. Nessa direção, nossa autora ressalta que “o homem moderno (...) não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado das coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso” (Ibid., p. 241). A falta de um sentido comum para vida transformou o mundo num espaço onde não existe mais segurança sobre o caminho a se seguir: o passado perdeu sua relevância e o futuro tornou-se uma eterna incógnita. Tais mudanças são decisivas para o aprofundamento da crise. Arendt descreve essa insegurança que se generalizou no mundo moderno, tonando-se mais notória na área da educação, de uma maneira bastante contundente:

É como se os pais dissessem todos os dias: – Neste mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (Ibid., p. 241).

Para a autora, essa atitude nada tem a ver com o espírito revolucionário que animou a América, com o desejo de se instituir uma nova ordem no mundo, antes “é um sintoma daquele moderno estranhamento do mundo visível em toda parte, mas que se apresenta em forma particularmente radical e desesperada sob as condições das sociedades de massa” (Ibid., p. 242).

Embora as teorias pedagógicas modernas, de um modo geral, tenham surgido para resolver os problemas emergentes das sociedades de massa no campo educacional (CAMBI, 1999; HILSDORF, 2005; MANACORDA, 2010), a questão é que se trata de uma crise característica de um modelo de sociedade absolutamente

volátil, em que não existem bases estáveis nas quais as relações humanas possam se fixar com segurança. Dada a importância da educação na introdução dos recém-chegados pelo nascimento, quando a instabilidade do mundo penetra o espaço propriamente educativo, colabora decisivamente para a perpetuação do cenário de crise que se manifestou desde o início da modernidade. Ainda mais quando se confunde a tarefa de educar com a atividade política, algo que, para Arendt, tornou-se corriqueiro na pedagogia moderna. Por esse motivo, a autora defende que a educação seja conservadora, não no sentido de pretender, através dela, estabilizar as relações entre os homens, mas de os educadores, *enquanto tais*, procurarem não tomar parte diretamente da ação política, uma atitude válida apenas na área da educação. “A fim de evitar mal-entendidos”, Arendt esclarece:

parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. As palavras de Hamlet: – “*The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right*”¹⁶⁸ – são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora tenham adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes (2003a, p. 242).

Essa postura da autora é contraposta à atitude daquelas correntes pedagógicas que tendem a politizar todos os aspectos da atividade educativa. Não se trata de “despolitizar a educação”, o que seria contraditório pelo fato de se tratar de uma atividade cujo objetivo se justifica pela condição da *natalidade*, que no pensamento da autora, se relaciona diretamente à capacidade humana de agir, de começar novos processos, enfim, *com a política*. O aspecto conservador da educação defendido por ela também é político, mas também não deve ser

¹⁶⁸ “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem” (Nota do tradutor).

confundido com o conservadorismo na política. Quanto a isso, Arendt é bastante clara, na medida em que considera que uma atitude conservadora em política pode significar ruína do mundo. A crítica à politização da educação se refere à tendência de querer iniciar um novo mundo pela educação, mas também, a de pretender controlar o mundo através de uma educação de caráter reacionário, com o propósito de desenvolver comportamentos previsíveis nos recém-chegados pelo nascimento. Um conservadorismo educacional que pretenda estabilizar as relações entre os homens não deixa de representar uma postura excessiva, tal como a tendência oposta, de “transformar” o mundo através da educação das crianças.

O conservadorismo educacional sugerido por Arendt nada tem a ver com essa atitude. Na nossa interpretação, esse posicionamento representa, de certo modo, a prudência da autora, no sentido da antiga *phronesis*¹⁶⁹, a partir do reconhecimento da importância política da educação para a continuidade do mundo, que necessita da novidade, mas também precisa ser preservado contra ela. A “proposta” de Arendt, se é que podemos colocar desta forma, consistiria, portanto, em conservar tanto a educação quanto a política, separando as duas atividades a fim de que ambas possam fluir sem que determinem, de forma absoluta, o sentido de uma e de outra. Para a autora:

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é

¹⁶⁹ Em *O que é política?*, encontramos uma definição de Arendt sobre a *phronesis*, que pode esclarecer o seu posicionamento singular acerca do problema da educação em tempos de crise, onde as pessoas envolvidas muitas vezes adotam atitudes extremas, talvez por não conseguirem perceber o problema de uma forma ampliada. Para a autora, a *phronesis* seria “aquela compreensão do homem político (...) que tem tão pouco a ver com a sabedoria que Aristóteles até pôde definir em acentuada oposição à sabedoria dos filósofos. Compreensão num estado de coisas político não significa outra coisa que ganhar e ter presente a maior visão geral das possíveis posições e pontos de vista, dos quais o estado de coisa pode ser visto e a partir dos quais pode ser julgado. Quase não se falou dessa *phronesis* através dos séculos, que em Aristóteles é a verdadeira virtude cardinal da coisa política. Só a encontramos de novo em Kant, na explanação da razão saudável com juízo. (...) No sentido da polis, o homem político, em sua excelência peculiar, era ao mesmo tempo o mais livre porque tinha a maior liberdade de movimento em virtude de sua compreensão, sua capacidade de tomar em consideração todas as posições” (ARENDR, 2006, p. 101). Sobre a *phronesis* em Aristóteles, ver *Ética a Nicômaco*, em especial, o Livro VI.

claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (2003a, p. 243).

Essa postura de Hannah Arendt emerge de uma reflexão profunda sobre o sentido geral da educação para o mundo, sob quaisquer circunstâncias, mas que nas condições criadas a partir da modernidade, perdeu a capacidade de representar a realidade com a responsabilidade que a existência das crianças impõe para as pessoas mais velhas. Nas condições modernas, arriscamos dizer, tornou-se muito mais fácil optar por um “novo mundo” *a ser construído* através da educação, ainda que isso represente uma ilusão, ou, no outro extremo, se agarrar a uma tradição passada que não existe mais¹⁷⁰, a não ser na lembrança proporcionada pelos historiadores, do que assumir o problema tal como ele se apresenta para as pessoas diretamente envolvidas com a educação dos recém-chegados ao mundo pelo nascimento.

¹⁷⁰ Claude Lefort, no ensaio *Educação e Autoridade: a educação humanista*, aponta para o problema da mudança e do retorno a uma tradição perdida na educação, aproximando-se das reflexões de Arendt: “Observemos: em nossos dias, a noção de ‘mudança’ pode nos deixar obnubilados. Provoca em alguns uma nova fé que mima a fé perdida. Permite mascarar, sob um discurso volúvel, o que apenas é, muitas vezes, um pensar vazio. Ou então, em troca, excita em outros a defesa dos costumes da véspera. Redoura o conservantismo. Converte em guardiões do humanismo, em fiadores da liberdade de espírito, numerosos funcionariinhos-pedagogos que, confinados em suas competências e imbuídos de seu poder, nem sequer sonhariam, há bem pouco, com a missão da *Universitas* ou com a figura da *Humanitas*. Pois bem, não seria preciso defender-se contra a representação intimidante da mudança, sem por isso dar caução a instituições que hoje se fazem passar por depositárias da tradição humanista, capa com a qual se cobrem, com demasiada frequência, como se fora um álibi? O antigo sistema de ensino – dizem-nos – não podia mais resistir às transformações do mundo moderno. Muito bem! Porém, não é tanto a modificação do sistema de ensino que nos interessa; e acredito que se pode disputar indefinidamente a respeito das virtudes e dos vícios das reformas estabelecidas ou propostas nas condições atuais. O sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação da educação, de uma representação que implica um desejo – desejo de os indivíduos alcançarem, com sua formação, uma certa maneira de ser, de trabalhar, de se relacionarem entre si na sociedade. Não somente essa representação, esse desejo não são simples reflexo de uma ‘ordem das coisas’, como alguns querem fazer crer, mas sim da ordem das coisas são constitutivos. Um projeto de educação traz a marca de uma interpretação do homem e da sociedade. De qual interpretação se trata, hoje? Eis uma questão que mereceria ser formulada. Deveríamos tomar ao pé da letra certo discurso emancipador em moda que duplica, dando-lhe cores novas, o discurso utilitarista comumente difundido? Ou então, deveríamos antes pensar que essa interpretação nos remete a novos ardis da ideologia?” (1999, p. 208).

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para um educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. Durante muitos séculos, isto é, por todo o período da civilização romano-cristã, não foi necessário tomar consciência dessa qualidade particular de si próprio, pois a reverência ante o passado era parte essencial da mentalidade romana, e isso não foi modificado ou extinto pelo Cristianismo, mas apenas deslocado sob fundamentos diferentes (2003, p. 243).

Na referência de Arendt à educação romana, transparece certa admiração, sobretudo pelo fato de aquela civilização ter resolvido o conflito natural entre as gerações. Mas ela o apresenta apenas como um exemplo de uma sociedade cuja tradição era a referência para todas as atividades humanas, na trindade formada com a autoridade e a religião. Para a autora,

contra o pano de fundo inabalado de uma tradição dessa natureza, na qual a educação possui uma função política (e esse caso era único), é de fato relativamente fácil fazer direito as coisas em matéria de educação, sem sequer fazer uma pausa para apreciar o que se está fazendo, tão completo é o acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo” (Ibid., p. 244).

Portanto, para além da admiração, há também o claro reconhecimento de que esta não é a nossa situação, pois nem a tradição, nem a autoridade e, muito menos, a religião, possuem para nós a relevância que tiveram no passado. Enquanto as nossas referências estão postas num futuro incerto, para os romanos, o elemento que dava sentido para aquilo que faziam era o passado, conhecido e reverenciado por todos. Arendt explica:

Hoje em dia, porém, não nos encontramos mais em tal posição; não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo. Isso

quer dizer que não se pode, onde quer que a crise tenha ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tão pouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. O retorno não passaria de uma repetição da execução – embora talvez em forma diferente, visto não haver limites às possibilidades de noções absurdas e caprichosas que são ataviadas como a última palavra em ciência. Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando para frente a crise, seja aderindo à rotina que acredita bonachonamente que a crise não engolfará sua esfera particular de vida, só pode, visto que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína; para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos. Ao considerar os princípios da educação temos que levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não nos esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento de da ação humana interromper tais processos (Ibid., p. 245).

Assim, podemos perceber que a referência ao passado romano tem por objetivo, sobretudo, ilustrar uma situação – “única na história em que a educação política fez sentido” – para que possamos refletir melhor sobre como estamos lidando com a crise na educação em nosso próprio tempo. Não se trata, portanto, de fornecer um modelo que possamos simplesmente copiar para resolver os nossos problemas¹⁷¹, mas de pensarmos em como a educação é em nosso contexto à luz daquilo que ela fora no passado, em outra experiência, que faz parte da história da civilização ocidental. O mundo em que vivemos é outro e se tentarmos resolver a nossa crise com as respostas do passado, possivelmente acentuaremos ainda mais os problemas que nos afligem, pois, como Arendt deixa bastante claro em *A Crise da Educação*, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (Ibid., p. 223).

¹⁷¹ André Duarte esclarece a estratégia teórica de Arendt que, em praticamente toda a sua obra, busca no passado, principalmente no contexto greco-romano, as referências para discutir os problemas políticos do presente: “(...) Arendt procurou desenvolver uma fenomenologia da ação política e do espaço público que visava a descobrir e trazer à luz suas determinações democráticas essenciais, recorrendo para tanto a uma análise fragmentária das experiências políticas originárias da *polis* democrática e da *res pública* romana, cujo núcleo se encontraria preservado, ainda que precariamente, na linguagem política do Ocidente. Retornar a esse núcleo originário da experiência política ocidental não significava pretender repetir no presente um conjunto de acontecimentos pretéritos, mas visar no passado aquilo que nele é ainda novo para o presente, verdadeiro manancial de possibilidades políticas encobertas e não transmitidas pela filosofia política, nem saudosismo nostálgico, satisfeito em lamentar o que ‘foi’ a política antiga; nem a arrogância teórica de pretender determinar, pela construção racional de modelos normativos morais ou jurídicos, o que a (boa) política ‘deve’ ser; antes, e por outro lado, Arendt pretendeu refletir sobre o que ‘é’ a política à luz da descoberta, no passado, daquilo que ela ainda pode ser hoje e no futuro” (2009, p. 140).

A ausência da tradição e da autoridade, que constituíam a essência da política e da educação romana, permanecendo no ocidente pelo tempo em que a doutrina católica teve alguma relevância política, é apontada por Arendt como um dos principais problemas das sociedades modernas, não no sentido de que elas “deveriam” estar presentes em nosso contexto, mas de que não encontramos nenhum substituto capaz de cumprir um papel semelhante. Trata-se de uma crise geral onde autoridade e tradição perderam completamente o sentido que tiveram no passado, mas que na educação acarreta muito mais do que em outras esferas da sociedade, pois, como Arendt procura demonstrar, tratam-se de elementos essenciais, constitutivos da natureza da ação educativa. Por mais que a tendência atual seja a de equalizar adultos e crianças, trata-se de uma condição artificialmente criada, facilmente desmentida pela dependência natural da criança em relação ao adulto. Nesse sentido, a autora acrescenta:

O problema com a 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. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (Ibid., p. 245).

Encontramos, neste ponto, mais uma importante justificativa para a posição da autora sobre a necessidade de se separar a educação da política. A contradição é uma condição essencial da política e é relativamente mais fácil para um adulto, que “teoricamente” conhece o mundo e possui alguma maturidade, lidar com ela. A criança necessita de referências sólidas para constituir a sua visão da realidade e dificilmente será bem sucedida se os adultos, que fornecem essas referências, não se entenderem acerca de como o mundo é. Quanto ao que ele deveria ser, ao futuro, cabe exclusivamente à política, àquilo que os adultos decidirem. Mas não se pode educar para um mundo que ainda não é, pois ainda que decidíssemos que o mundo do futuro será de tal forma e resolvêssemos a partir de

hoje mudar completamente a educação, direcionando-a para esse fim, e que isso fosse um consenso absoluto entre todas as pessoas adultas do presente, nossa ação não impediria que novas reações se manifestassem ao longo do tempo, alterando completamente o rumo traçado inicialmente. Para Arendt, “o motivo pelo qual jamais podemos prever com certeza o resultado e o fim de qualquer ação é simplesmente que a ação não tem fim” (2010a, p. 291).

Cada ação, por se dar num universo marcado pela pluralidade, é capaz de gerar reações que fogem completamente ao controle do agente. Por mais que a política tenha se tornado uma atividade semelhante à atividade do fabricante e que, desde Platão, o desejo de “colocar em ordem” o campo dos assuntos humanos tenha sido uma verdadeira obstinação da maioria dos teóricos políticos¹⁷², “a instrumentalização da ação e a degradação da política em um meio para atingir outra coisa certamente nunca conseguiram eliminar de fato a ação, evitar que ela seja uma das experiências humanas mais decisivas, nem destruir por completo o campo dos assuntos humanos” (Ibid., p. 287). Os sistemas totalitários do século XX são um bom exemplo de que nenhuma teoria (científica, filosófica ou religiosa) pode controlar a ação, ainda que para esse objetivo possa mobilizar os mais extremos meios da violência. Mesmo os romanos, que por um período de tempo relativamente longo conseguiram viver em uma sociedade estabilizada pela trindade religião, autoridade e tradição, onde naturalmente havia um consenso, um senso comum, que tornava coerente a relação entre a ação e o pensamento daqueles que formavam a comunidade política, não “duraram por toda a eternidade”, o que pode revelar a impossibilidade de existência de um corpo político capaz de suportar a degeneração natural imposta pelas mudanças trazidas pelas novas circunstâncias que aparecem ao longo do tempo, com a vinda de novos seres humanos ao mundo. Nas condições modernas, marcadas pela instabilidade das instituições e pela falta

¹⁷² Para Arendt, desde que a política passou a ser pensada como uma atividade da fabricação, “nesse sistema de referência, o aparecimento de um sistema político utópico, passível de ser construído segundo um modelo por alguém que dominasse as técnicas dos assuntos humanos, tornou-se algo quase natural; e Platão, o primeiro a desenhar uma planta para a construção e corpos políticos, inspirou todas as utopias posteriores. E, embora nenhuma dessas utopias jamais tenha desempenhado papel perceptível na história – pois nas poucas vezes em que os esquemas utópicos foram concretizados, logo ruíram sob o peso da realidade, não tanto da realidade de circunstâncias externas, mas sobretudo das relações humanas reais que não conseguiam controlar –, serviam como veículo dos mais eficazes para conservar e desenvolver uma tradição de pensamento político na qual o conceito de ação era, consciente ou inconscientemente, interpretado em termos de produção e fabricação (2010a, p. 283).

de comprometimento das pessoas com a realidade do mundo, encontramos-nos numa situação bastante delicada:

Entregues a si mesmos, os assuntos humanos só podem seguir a lei da mortalidade, que é a mais certa lei e a única confiável de uma vida transcorrida entre o nascimento e a morte. O que interfere nessa lei é a faculdade de agir, uma vez que interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana, que, por sua vez, como vimos, interfere no ciclo do processo biológico vital e o interrompe. Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar. No entanto, assim como, do ponto de vista da natureza, o movimento retilíneo do período de vida do homem, entre o nascimento e a morte, parece constituir um desvio peculiar da regra natural comum do movimento cíclico, também a ação, do ponto de vista dos processos automáticos que aparentemente determinam a trajetória do mundo, parece um milagre. Na linguagem da ciência natural, é “o infinitamente improvável que ocorre regularmente” (Ibid., p. 307).

Para Arendt, constitui um grave equívoco pretender controlar a política de maneira semelhante à fabricação, assim como, estabelecer a educação como um meio para este fim representaria uma grande arbitrariedade. A autora esclarece:

Contra a possível determinação e distinguibilidade do futuro está o fato de o mundo se renovar a cada dia por meio do nascimento e, pela espontaneidade dos recém-chegados, está sempre se comprometendo com um novo imprevisível. Só quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser determinado e previsto de forma determinística (2006b, p. 58).

Considerando que a política é uma atividade baseada na pluralidade humana e, em decorrência disso, absolutamente imprevisível, não há como ter certeza alguma sobre a construção de um Estado futuro pela comunidade do presente: é possível estabelecer metas, iniciar processos, mas não há como ter certeza sobre os resultados a serem atingidos¹⁷³. Assim, se a educação se constituir

¹⁷³ Segundo André Duarte, “o aspecto mais importante da reflexão arendtiana sobre a relação entre liberdade e ação, e, simultaneamente, o que apresenta maior dificuldade para ser compreendido, encontra-se em sua afirmação de que a ação política só pode ser considerada ‘livre’ na medida em

através da referência a um futuro político definido *a priori*, diferente da realidade atual do mundo, que acredita “construir” no presente através da formação política dos mais novos, concentrada para esse fim, conseqüentemente, pode estar se dirigindo a lugar nenhum.

Podemos perceber que Arendt aponta para a dualidade bastante atual em relação ao papel da escola que ajuda a confundir ainda mais as coisas na área da educação: tratam-se dos aspectos educativos relacionados, por um lado, à formação para a cidadania e, por outro, à formação profissional dos mais novos¹⁷⁴. Isso tem a ver com a própria constituição da escola moderna, que assumiu a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores a partir da Revolução Industrial e, também, um viés político a partir da influência dos escritos de Rousseau, assim como, pela influência das revoluções políticas do século XVIII¹⁷⁵.

Arendt faz uma importante distinção entre a educação e o aprendizado que possibilita compreender melhor o sentido dessa dualidade, bem como suas ambíguas implicações na compreensão acerca da natureza do processo educativo. Para a autora, não existe educação sem aprendizado, mas o aprendizado, por si mesmo, pode significar apenas o domínio razoável de determinados conhecimentos científicos consagrados, importantes para o desenvolvimento dos projetos do *homo faber* ou ainda, na linguagem da pedagogia em curso, determinadas competências e habilidades necessárias ao *animal laborans*, cuja preocupação se restringe à mera adaptação ao mundo do trabalho. A aprendizagem se insere no universo do necessário e, pelo fato de no mundo moderno as necessidades mudarem a todo instante, continua por toda a vida enquanto o homem tiver condições e, principalmente, necessidade de aprender. Assim, aprendizado pode significar

que seja ‘por um lado *livre de motivos e, por outro, do fim intencionado como um efeito previsível*’ (EPF: 198/151). Tendo em mente as suas críticas à concepção instrumental da ação política, torna-se compreensível que ela tenha pensado a ação política livre como não condicionada ou sobredeterminada pela execução de fins previsíveis. Mas é importante observar que a qualificação específica da previsibilidade do fim da ação é essencial, pois Arendt jamais pensou que as ações políticas pudessem prescindir de metas ou fins, o que seria de todo absurdo. Ela não nega que toda ação possua seus próprios ‘objetivos’ (*Ziele*), isto é, ‘linhas diretoras e diretrizes em relação às quais nos orientamos de fato’. Ocorre que, distintamente de um ‘fim’ (*Zweck*), que pode ser justificado antecipadamente pela própria previsão dos resultados que obterão, os objetivos das ações ‘não são determinados enquanto tais, mas mudam constantemente no seu aperfeiçoamento concreto, pelo fato de que eles são negociados com outros que também tem seus objetivos’ (WP: 125)” (2000, p. 216).

¹⁷⁴ Encontramos essa dupla função da educação instituída na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/1996), como princípio fundamental: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Grifo nosso).

¹⁷⁵ Como apontamos no segundo capítulo deste trabalho.

apenas “adaptação” ao padrão de racionalidade em curso, da mesma forma que os outros animais se adaptam ao modo de vida de sua espécie. Nesse sentido, o aprendizado pode ser direcionado a partir das tendências produtivas do presente que apontam para um futuro que, de certo modo, pode ser previsto. Ainda assim, é importante ressaltar, a própria dinâmica do sistema produtivo, sobretudo nas condições atuais, tende a tornar o conhecimento técnico apreendido na escola rapidamente obsoleto. Já “a educação, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível”. Mais do que o domínio de técnicas específicas voltadas para a especialização e profissionalização do indivíduo, para Arendt, ela tem por objetivo “introduzir o jovem no mundo como um todo” (2003a, p. 246). Cabe à educação mostrar aos recém-chegados *como* o mundo é. Quanto à opção política de como ele *deverá ser*, caberá a cada recém-chegado escolher através da *ação* que depende não apenas do homem no singular, mas da pluralidade dos homens. Mas isso apenas quando estiver em condições, com a maturidade necessária, para tanto.

Embora proponha essa distinção entre educação e aprendizagem, na interpretação de Arendt, a primeira não ocorre satisfatoriamente sem estar relacionada com a segunda. “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (Ibid., 246). Por outro lado, a aprendizagem, por se relacionar com as necessidades práticas da vida, que se tornou um processo cada vez mais automático a partir da modernidade, pode ocorrer sem que os professores e estudantes necessitem de pausas para pensar naquilo que estão fazendo. Por isso, acrescenta a autora: “É muito fácil (...) ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (Ibid., p. 247)¹⁷⁶. Para a autora, a educação está relacionada diretamente com a responsabilidade dos professores em relação ao mundo. O fato é que um professor pode, muito bem, ensinar a matéria de sua disciplina para uma turma de alunos sem, contudo, estar comprometido de alguma forma com a sua educação ou com o

¹⁷⁶ Em certo sentido, isso explica algumas dificuldades novas surgidas na área da educação a partir, principalmente, do desenvolvimento científico conjugado com as facilidades que encontramos atualmente no que diz respeito ao acesso às informações: as crianças e adolescentes têm a seu dispor uma quantidade de conhecimentos cada vez maior, boa parte disponível através da internet, as escolas estão abarrotadas de disciplinas que representam os diversos campos do saber com um conhecimento técnico que não para de aumentar (exemplo disso são os livros didáticos da área de ciências naturais que têm se tornado cada vez “maiores” em seu volume), os professores dispõem de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados para o exercício docente e, ainda assim, não podemos afirmar que a educação atual seja um sucesso.

mundo para o qual ela é dirigida. O professor que age assim demonstra uma incapacidade de pensar sobre o sentido daquilo que faz, na importante tarefa de preparar os recém-chegados pelo nascimento para a continuidade do mundo.

Arendt chama a atenção para o fato de que a responsabilidade dos educadores para com o mundo é muito grande para que se omitam de, pelo menos, refletir sobre aquilo que estão fazendo. O milagre do nascimento não se traduz somente na possibilidade de renovação, pois traz também uma perspectiva de continuidade, de conservação do mundo humano. Não há como garantir a sobrevivência do mundo, e da espécie humana, se cada nova geração destruir por completo o legado daquelas que a precederam. Para Arendt, cabe à educação a tarefa de introduzir os mais novos num mundo velho, mostrando-lhes como ele é a partir daquilo que foi: de sua história e de suas “tradições”. Pois a novidade introduzida pela *natalidade* representa a esperança de que o mundo velho, que caminha naturalmente para a ruína, pode sempre recomeçar.

Na *natalidade*, cuja importância política é ressaltada por Arendt ao longo de toda a sua obra, reside a esperança de renovação, mas também a perspectiva de continuação de um mundo que precisa ser preservado. Se não for cuidada adequadamente, esta novidade introduzida no mundo a cada novo nascimento, ao invés de esperança de renovação, pode representar, simplesmente, a perpetuação do cenário de uma humanidade em crise ou, ainda, a dissolução de todos os valores necessários para a preservação do artifício humano. A natalidade, nesse sentido, estabelece um paradoxo intransponível, pois representa a geração de um fluxo de infinita tensão entre o novo e o velho. A educação, na interpretação de nossa autora, deveria representar um ponto de equilíbrio entre o novo e aquilo de antigo que precisa ser preservado. Por isso os mais novos necessitam de cuidado, que se manifesta na responsabilidade assumida pelos adultos em relação ao mundo. Essa responsabilidade não se reduz aos aspectos técnicos da aprendizagem, o que, para Arendt, “são detalhes particulares (...) que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos” (Ibid., p. 247). Trata-se, acima de tudo, da responsabilidade assumida por todas as pessoas adultas pelo mundo e pela sua continuidade através da educação das novas gerações. Assim, a autora conclui:

O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e 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 renovar um mundo comum (Ibid., p. 247).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação com Hannah Arendt: entre a perplexidade e a esperança

Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.

José Saramago, *Ensaio Sobre a Cegueira*.

*Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as
manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

Gonzaguinha, *Nunca Pare de Sonhar*.

A contundência das críticas de Arendt à educação moderna, em determinados momentos, pode causar a impressão de que sua visão acerca deste campo da ação humana, marcado, sobretudo, pela esperança depositada nos recém-chegados pelo nascimento, é absolutamente vã. Muitas vezes o sentimento de impotência se torna inevitável. Nas poucas páginas dedicadas ao tema educação, sua crítica é avassaladora, sobretudo ao relacioná-la aos seus demais escritos que abarcam a condição humana no mundo moderno.

Perplexidade! Esta é a palavra que denota a experiência de Hannah Arendt com a educação moderna e, por conseguinte, dos leitores que arriscam compreender e assumir o seu ponto de vista, ainda que parcialmente. Acontece que, como a própria autora declara no início de *A Crise da Educação*, seu olhar sobre o assunto é o de uma “leiga”, de certo modo, de uma “espectadora” em um campo que não é o seu. Em *A Vida do Espírito*, encontramos uma passagem, na qual ela se refere ao tradicional papel do filósofo no espetáculo que o mundo oferece todos os

dias, que ilustra o que essa experiência pode significar: “como espectador, pode-se compreender a ‘verdade’ sobre o espetáculo, mas o preço a ser pago é a retirada da participação no espetáculo” (2010b, p. 112). Aqueles que estão em cena podem não ser os melhores juízes de suas ações, pois, enquanto agem, tornam-se, muitas vezes, incapazes de pensar sobre a complexidade da teia de relações de suas ações. “O ator, por ser uma parcela do todo, deve encenar o seu papel: ele não somente é por definição ‘uma parte’, como também está preso à circunstância de que encontra seu significado último e a justificativa de sua existência unicamente como constituinte de um todo” (Ibid., p. 113). Como professores, “assumiríamos” esta ou aquela “perspectiva” pedagógica sem pararmos para pensar naquilo que fazemos. As “circunstâncias” nos colocariam na condição dos “cegos” de Saramago, “que vendo, não veem”. Este parece ser o olhar de Arendt sobre os educadores, os atores responsáveis pela educação.

É verdadeiro o fato de que a atividade do professor, nos sistemas de ensino das sociedades de massa, é determinada por diretrizes que são estabelecidas, em grande parte, pelo Estado e que condicionam burocraticamente o seu trabalho de tal forma que a maioria, simplesmente, segue a “cartilha” sem nenhuma pausa para pensar naquilo que está fazendo: currículos que estabelecem os conteúdos a partir da pressão do sistema econômico, mecanismos de avaliação que prendem suas ações numa verdadeira “camisa de força”, condições de trabalho desfavoráveis (carga horária e número de alunos elevados, excesso de trabalho burocrático, salário insuficiente, etc.), formação inadequada para o exercício do magistério, entre outros problemas, colaboram significativamente para a manifestação da nossa “cegueira”.

A estas circunstâncias que demarcam alguns dos principais problemas da educação pública, somam-se aqueles originados na esfera do lar: os pais, diante da necessidade de “ganhar a vida”, estariam cada vez mais ausentes, deixando a cargo da escola a responsabilidade por muitos aspectos da educação de seus filhos que deveriam ser apreendidos na esfera privada da família. Muitos realmente se iludiriam, acreditando que “entre os muros da escola” seus filhos estariam “a salvo”, preparando-se adequadamente para ocupar seu espaço no mundo.

Mas essas circunstâncias, por si mesmas, justificariam a dureza com que Arendt se refere à maneira como as crianças estão sendo educadas, tanto por parte da família quanto pela escola? Em relação à sua abordagem acerca do papel dos

pais e professores, ela não estaria fazendo uma generalização injusta ao responsabilizá-los por grande parte dos problemas da área da educação? Sobre as teorias pedagógicas modernas, elas não teriam surgido exatamente como respostas para os problemas da educação nas sociedades de massa, que foram despojadas dos antigos parâmetros metafísicos que demarcavam a convivência humana antes da modernidade, o que, portanto, revelaria também a responsabilidade de seus autores para com as crianças e o mundo para o qual nasceram? Ao levantarmos estas questões, podemos ter a impressão de que, mais do que uma espectadora que apenas assiste ao espetáculo, Arendt assumiria também o papel de uma “franca-atiradora”, alguém que, de um local relativamente confortável, escolhe os alvos que pretende atingir, sem associar-se a algum “exército” e sem vincular-se a uma “causa” específica. Obviamente, não é assim que interpretamos as críticas de Arendt à educação.

O lugar de onde Hannah Arendt lança as suas críticas não é nada confortável. Este desconforto é justificado pela própria necessidade de escrever sobre um campo que, como ela própria reconhece, não é o seu. A esta situação, soma-se toda a sua leitura da condição humana, a sua lucidez sobre os infindáveis problemas desencadeados na modernidade e que, contraditoriamente à maioria dos discursos propriamente modernos, vêm tornado o homem cada vez menor em sua capacidade de ação, em sua liberdade. Por ser uma leiga na área da educação, sua visão sobre o campo específico também é limitada. Portanto, ela “atira” naquilo que consegue enxergar, o que justificaria, por exemplo, o fato de se ocupar de algumas poucas teorias pedagógicas específicas que não representam minimamente tudo o que se fez na área da educação a partir da modernidade. Ainda assim, em determinados momentos, Arendt não deixa muito claro sobre “o que” exatamente está tratando. Entretanto, uma análise mais profunda pode revelar que os “alvos” específicos escolhidos pela autora são atingidos muito mais para ilustrar uma tendência, o ponto de vista a partir do qual a pedagogia moderna, de um modo geral, lançou o seu olhar sobre a criança, e que seria o principal motivo daquilo que hoje chamamos de “crise da educação”, do que para criticar esta ou aquela teoria específica.

Arendt se preocupa, acima de tudo, com as crianças, os recém-chegados pelo nascimento ao nosso mundo, em quem deposita toda a sua esperança de que dias melhores, realmente, virão. Sua crítica à educação moderna se refere,

principalmente, à crença generalizada nas diversas correntes pedagógicas, independentemente da existência de qualquer tipo de engajamento doutrinário, de que se pode construir o futuro a partir da formação das novas gerações, reduzindo as crianças, literalmente, à condição de objetos. Quando trata do problema da responsabilidade dos educadores, apesar de toda a sua rispidez, está chamando a atenção para que examinemos melhor as posições que assumimos, nos alertando sobre o risco de privarmos as novas gerações daquilo que realmente nos diferencia em nosso mundo: a liberdade. Ao “engendramos” nossas “ações educativas” precisamos considerar todos os pressupostos e as possíveis consequências daquilo que fazemos. Neste sentido, o que Arendt está nos dizendo é que tenhamos mais cuidado.

Encontramos em Mário Quintana uma excelente expressão do que isso, o cuidado com as crianças, cuja fragilidade de sua condição exige o máximo de atenção por parte dos adultos, pode significar:

Vêm todos caminhando na ponta dos pés.
Alguém morreu? Não. É o mais fundo mistério...
Chegam todos, agora, na ponta dos pés,
Para vê-lo dormir o primeiro soninho!

Na modernidade, ao que a leitura de Arendt sugere, a humanidade passou a caminhar apressadamente, dando passos cada vez mais largos e pesados, mesmo sem saber exatamente para onde se dirige. Nas vezes em que se tentou impor algum ordenamento para essa falta de sentido que demarcaria a nossa condição, as coisas se tornaram muito piores. As imagens da massa de soldados enfileirados diante de um sádico líder, proferindo palavras de ódio, conclamando os homens em direção à morte, são, talvez, a melhor metáfora do risco que a ideia de uma humanidade fabricada representa. Pretender ordenar o mundo de tal forma que não reste aos homens nenhuma espontaneidade, nenhuma possibilidade de realizar o inesperado, excluindo tudo o que não estiver pressuposto logicamente em uma teoria científica ou doutrina política, pode significar a morte de toda a humanidade.

Para Arendt, não é a morte, mas a vida que conta. Nascemos para a vida, ainda que a morte seja uma condição que nos acompanha durante toda a nossa existência terrena, para a qual nós inevitavelmente nos dirigimos. A natalidade não diz respeito apenas à existência individual de cada homem, que chega ao mundo

pelo nascimento, mas se relaciona principalmente com a permanência da humanidade na Terra, com o fato de que tudo pode renovar-se ou recomeçar com a chegada de cada nova geração ao nosso mundo, a partir da capacidade de ação inerente ao fato de vivermos todos juntos em um mundo marcado pela pluralidade. Adriano Correia sintetiza com grande clareza o sentido que a natalidade possui na obra de Hannah Arendt:

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (2010, p. 813).

São muitos os problemas que surgiram desde o início da modernidade e que reverberam na relação daqueles que já se encontram no mundo com os recém-chegados pelo nascimento. Problemas para os quais não conseguimos vislumbrar nenhuma saída que seja fácil, apesar dos diversos discursos pedagógicos tremendamente sedutores que com frequência aparecem no “palco” da educação. A “saída”, proposta por Arendt, de separar o “âmbito da educação dos demais” para assegurar a autoridade do educador e resgatar uma tradição, que, como a própria autora indica, estaria perdida, é bem pouco encorajadora. De fato, se se pretende educar e não simplesmente transmitir conhecimentos, competências e habilidades importantes para o trabalho no campo econômico, se se pretende preservar os recém-chegados pelo nascimento das infindáveis perplexidades que acometem o mundo público, essa poderia ser uma saída. Mas se seguirmos a mesma linha de raciocínio crítico da autora, podemos chegar à conclusão de que não seria uma solução muito diferente da criticável saída de Platão: o fato de estarmos todos em um mundo cada vez mais híbrido, onde as distinções entre as esferas privada e pública encontram-se cada vez mais tênues, não tornaria sua “proposta” quimérica e, por que não dizer, utópica? Aplicar na educação um conceito de autoridade que

não encontra correspondência no mundo público e uma atitude face ao passado que vai pela contramão do discurso moderno são propostas que, possivelmente, não encontrariam muitos adeptos. Por isso, não se pode dizer que esta “separação” da educação dos demais âmbitos da sociedade, expostos em dois parágrafos relativamente curtos do texto sobre a crise na educação, sejam realmente uma proposta. Trata-se, a nosso ver, de mais uma crítica, de uma verdadeira “provocação” de Arendt em relação àquilo que se faz no campo da educação.

O que ela demonstra, ao longo de todo o seu texto, é que não existem soluções fáceis. Do nosso ponto de vista, trata-se principalmente de lembrar ao educador que, quando ele está diante de uma criança, “deve ser como gostaria de aparecer”, a exemplo do conselho de Sócrates. Se o mundo público é marcado pela incoerência de seus atores, pelo menos quando estamos diante dos recém-chegados pelo nascimento deveríamos apresentar uma atitude diferente. A ironia “socrática”, no caso dos escritos de Arendt sobre a educação, consistiria em nos fazer mais ou menos o seguinte questionamento: “sim, vocês são educadores, mas o que isso realmente significa?” Inerente à pergunta podemos encontrar a não menos socrática indicação de que o adjetivo “educador” e o verbo “educar” não podem prescindir do substantivo “educação”¹⁷⁷.

Para Arendt, um dos principais problemas que nos afligem é a separação entre a ação e o pensamento. Nesse sentido, ela recorre a Sócrates, “um exemplo de pensador não profissional” que unificou “em sua pessoa duas paixões aparentemente contraditórias, a de pensar e a de agir”. De um modo diferente do que ocorreria com a maioria dos filósofos, ele seria um pensador que permaneceu “sempre um homem entre os homens”, que nunca evitou “a praça pública”, que foi “um cidadão entre cidadãos” e que nunca reivindicou “nada além do que, na sua opinião, qualquer cidadão poderia e deveria reivindicar” (2010b., p. 189). E a principal reivindicação de Sócrates, possivelmente, foi querer que seus concidadãos pensassem melhor sobre aquilo que estavam fazendo. A relevância do exemplo socrático se revela no perigo que a ausência de pensamento pode representar, tanto para o homem no singular, quanto para a comunidade política:

¹⁷⁷ Ver em a *Vida do Espírito*, no capítulo I, “A Resposta de Sócrates”. Também em *Responsabilidade e Julgamento*, “Algumas Questões de Filosofia Moral”.

Ao proteger contra os perigos da investigação, ela ensina a aderir rapidamente a tudo que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade. As pessoas acostumam-se com mais facilidade à posse de regras que subsumem particulares do que propriamente ao seu conteúdo, cujo exame inevitavelmente as levaria à perplexidade. Se aparecer alguém, não importa com que propósitos, que queira abolir os velhos “valores” ou virtudes, esse alguém encontrará um caminho aberto, desde que ofereça um novo código. Precisar-se-á de relativamente pouca força e nenhuma persuasão – isto é, de provas de que os novos valores são melhores do que os velhos – para impor o novo código. Quanto maior é a firmeza com que os homens aderem ao velho código, maior a facilidade com que assimilam o novo (Ibid., p. 199).

Esta análise sobre a política e a moral se encaixa muito bem no problema da educação nas sociedades modernas, nas circunstâncias que levaram à crise: as constantes mudanças nas perspectivas pedagógicas não deixam dúvidas sobre a superficialidade com a qual, muitas vezes, lidamos neste campo de fundamental importância para o nosso mundo.

Ao criticar algumas das principais tendências da pedagogia moderna, Arendt não apresenta nenhuma “proposta concreta”, no sentido de um “um novo código” a ser “aplicado”. Ao contrário, nos leva a desconfiar de todo tipo de teoria ou doutrina política com pretensões universais. A conclusão é a de que cada situação exige uma reflexão profunda e não existe teoria pedagógica perfeita, que seja capaz de abarcar toda a complexidade e responsabilidade que a tarefa de educar impõe a todas as pessoas mais velhas que se encontram no mundo junto aos recém-chegados pelo nascimento.

Não existem respostas simples: por vivermos em um mundo onde não encontramos nenhum parâmetro seguro para a nossa ação, cada nova situação exige uma resposta diferente, pois, se queremos evitar o desastre, não podemos responder à atual crise na educação com pré-conceitos. Se a vida nas sociedades modernas se diluiu em processos automáticos e, imersos neles, estamos nos afundando cada vez mais na crise geral, da qual a educação é apenas uma parte, precisamos encontrar novas possibilidades que interrompam aquilo que estamos fazendo. Pois, como Arendt nos alerta,

é da natureza dos processos automáticos a que o homem está sujeito, porém no interior dos quais e contra os quais pode se afirmar através da ação, só poderem significar a ruína para a vida humana. Uma vez que os processos históricos e artificiais tenham se tornado automáticos não são menos destruidores que os processos vitais naturais que dirigem nosso organismo e que em seus próprios parâmetros, isto é, biologicamente, conduzem do ser para o não-ser, do nascimento para a morte (2003a, p. 217).

Mas pelo fato de, sob todas as circunstâncias, o homem ainda ser capaz de agir, sempre existe a possibilidade de o inesperado acontecer. Para esta ação imprevisível, o pensamento precisa romper com os processos automáticos que dominam a vida humana.

Ainda que o pensamento seja uma atividade à qual só podemos nos dedicar quando estamos sozinhos¹⁷⁸, para a qual, possivelmente, poucas pessoas estariam dispostas a se entregar profundamente, para Arendt, é o indivíduo que conta. Não no sentido individualista, mas como portador de uma singularidade que o define e que constituiria a essência da pluralidade de uma comunidade política: “o fato de que o estar-só, enquanto dura a atividade do pensar, transforma a mera consciência de si – que provavelmente compartilhamos com os outros animais superiores – em uma dualidade é talvez a indicação mais convincente de que os homens existem *essencialmente* no plural” (2010b, p. 207). A alteridade, inevitavelmente, se faz presente mesmo quando me encontro sozinho e começo a pensar.

O consenso alcançado com facilidade, através das diversas formas de discurso persuasivo que se tornaram mais comuns no mundo moderno, principalmente através da propaganda dirigida à massa, que também abrange o campo da educação, dificilmente é o portador da verdade. A “educação para o futuro”, um slogan bastante comum da propaganda educacional moderna, parece realmente ignorar a relevância do passado, a obra criada pelas gerações que nos sucederam e que constitui a razão de ser de nosso mundo em sua configuração atual.

¹⁷⁸ Para Arendt, “existencialmente falando, o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar-só é a situação em que me faço companhia. A solidão ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me no dois-em-um, incapaz de fazer-me companhia, quando, como Jaspers dizia, ‘eu falto a mim mesmo’ (*ich bleibe mir aus*), ou, em outras palavras, quando sou um e sem companhia” (2010b, p. 207).

Nesse tipo de situação, quando todos parecem seguir uma diretriz única, que pretende determinar o sentido da existência de todas as pessoas, é que o pensamento se torna ainda mais imprescindível: “quando todos estão deixando-se levar, impensadamente pelo que os outros fazem e por aquilo em que creem, aqueles que pensam são forçados a mostrar-se, pois a sua recusa em aderir torna-se patente, e torna-se, portanto, um tipo de ação” (Ibid., p. 215). Mas não se trata de uma ação isolada, pois, ainda que parta de um único indivíduo, sua atitude contrasta com o que acontece no mundo, onde ele se encontra reunido com as demais pessoas que constituem a comunidade política. Neste sentido, os outros não deixam de ser a referência para aquilo que realiza. Citando Arendt:

Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado infinito e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento. E é afinal possível, na minha opinião, provável que a estranha sobrevivência das grandes obras, sua permanência relativa através de milênios, deva-se ao fato de terem nascido na pequena e inconspícua trilha do não-tempo que o pensamento de seus autores percorreu entre um passado e um futuro infinitos. Por terem aceitado passado e futuro como dirigidos e apontados, por assim dizer, para eles mesmos – como aquilo que os antecede e os sucede, como *seu* passado e *seu* futuro –, eles conquistaram para si mesmos um presente, uma espécie de tempo sem tempo no qual os homens podem criar obras atemporais com que transcendam sua própria finitude (Ibid., p. 233).

Podemos até ficar perplexos com a análise de Arendt sobre a educação moderna, mas este sentimento não necessariamente deve se transformar em desespero: ela chama a atenção, inclusive, para que examinemos melhor aquilo que corriqueiramente chamamos de “crise da educação”. Os discursos “críticos” acerca do estado da educação emergem de todas as formas nos mais variados contextos, mas a maioria não consegue ir além da superfície do problema: “especialistas” das mais diversas áreas se dedicam ao tema em colunas de jornais, revistas semanais, programas de televisão (cuja temática original vai, em muitos casos, da culinária às ocorrências policiais; alguns realmente pretendem ensinar como os pais e professores devem se relacionar com as crianças e jovens). Os próprios professores quando estão reunidos, formal ou informalmente, tecem variados comentários sobre a atitude dos mais novos para com eles: apontam os problemas, mas, em geral, não dedicam muito de seu tempo e energia para compreendê-los melhor. De qualquer

forma, isso tudo não deixa de revelar certa percepção, superficial ou não, de que as coisas não andam muito bem na área da educação. Não somos, afinal, completamente cegos.

Embora, para a maioria das pessoas, a origem dos problemas educacionais que enfrentamos seja algo completamente desconhecido e, também, destituído de interesse, aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação das crianças, pais e professores, precisam refletir melhor sobre a questão. O que não podemos é nos eximir de pensar, sobretudo quando nos ocupamos de uma atividade de tamanha responsabilidade como a educação.

Mas não é na educação, apesar da sua importância para o mundo e para os que chegam a ele todos os dias através do nascimento, que encontraremos a solução para a crise geral que nos acomete. Na educação, precisamos apresentar o mundo aos recém-chegados, mas não podemos lhes ditar a sua aparência futura, pois além de lhes tirarmos as suas próprias escolhas, baniremos a esperança que cada nova geração aporta consigo. Devemos atentar com Hannah Arendt que, “precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (2003a, p. 243).

Apesar de não podermos controlar o futuro, precisamos manter a fé de que aqueles a quem ele realmente pertence, os mais novos, saberão o que fazer. Para Arendt, a fé não possui nenhuma relação com os princípios religiosos, que atribuem a uma força superior a capacidade de fazer milagres. Sua fé está depositada no homem, na sua capacidade de realizar o inesperado, de interromper os processos automáticos que, sob muitas circunstâncias, dominam a nossa existência.

A diferença decisiva entre as “infinitas improbabilidades” sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos “milagres”. São os homens que os realizam – homens que, por terem recebido o duplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito (Ibid., p. 220).

O milagre é o resultado da capacidade que possuímos de "remover montanhas", de mudar o curso das coisas que, em sua rotina, podem nos levar à

destruição. Estamos todos no mundo e, ainda que as coisas estejam postas de tal forma que a nossa visão acerca do futuro possa ser a mais pessimista possível, é preciso manter a fé e a esperança de que nem tudo está perdido. Para Arendt,

O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, “natural” é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena consciência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana que os gregos antigos ignoraram por completo, por depreciarem a fé como uma virtude muito incomum e pouco importante, e computarem a esperança entre os males da ilusão contidos na caixa de Pandora. É essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua “boa-nova”: “Nasceu uma criança entre nós.” (2010a, p. 308).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Teodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AGUIAR, Odílio Alves. *A política na sociedade do conhecimento*. **Trans/Form/Ação [online]**. 2007, vol.30, n.1 [citado 2012-04-02], pp. 11-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3173. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732007000100002>.
- AGUIAR, Odílio A. *O Lugar da Política na Civilização Tecnológica*. In: VAZ, Antônio Celso C.; WINCKLER, Silvana (Orgs.). **Uma Obra no Mundo: diálogos com Hannah Arendt**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Vanessa Sielvers de. *Amor Mundi e Educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 9ª Ed., 2003.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense Universitária, 10ª ed. 2004.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense Universitária, 11ª ed. revista, 2010a.
- ARENDT, Hannah. *A promessa da Política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008a.
- ARENDT, Hannah. *A vida do Espírito: o pensar/o querer/o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2010b.
- ARENDT, Hannah. *Between Past and Future*. New York: Penguin Books, 2006a.
- ARENDT, Hannah. *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001a.
- ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008b.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003a.
- ARENDDT, Hannah. *Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega Y Gasset: quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- ARENDDT, Hannah. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.
- ARENDDT, Hannah. *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*. Lisboa: Piaget, 1997.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.
- ARENDDT, Hannah. *O que é Política? Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Úrsula Ludz*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006b.
- ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008c.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a Revolução*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001b.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.
- ARENDDT, Hannah. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Martins Fontes: São Paulo, 2002.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru: Edipro, 2ª Ed. 2007.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2ª Ed. 2005.
- ASSY, Bethânia. *"FACES PRIVADAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS: POR UMA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE"* (Introdução à edição brasileira do Livro *Responsabilidade e Julgamento*). In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).
- BAISIEGEL, Celso de Rui. *A Qualidade da Escola Pública*. Brasília: Liber, 2006.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (Obras Escolhidas III). São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas I)*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORNHEIM, G. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BOTO, Carlota. *A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, [citado 2012-04-02] abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100002&lng=pt&nrm=iso>.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio. *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* In: CARVALHO, José Sérgio (org). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio. *A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt*. **Educ. Pesqui.[online]**. 2010, vol.36, n.3 [citado 2012-03-24], pp. 839-851 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300013>.
- CARVALHO, Máuri de. *Lenin, Educação e Consciência Socialista*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, [citado 2012-04-02] dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=pt&nrm=iso>.
- CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CHINOY, Ely. *Sociedade: Uma Introdução à Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHOMSKI, Noan; DIETERICH, Heinz. *A Sociedade Global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.
- CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt e o conceito de progresso*. In: AGUIAR, Odílio A. Et. Alt. (Org). **Origens do Totalitarismo: 50 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001b.

- CORREIA, Adriano. *Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3 [citado 2012-04-02], dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300011&lng=pt&nrm=iso>.
- CORREIA, Adriano. *O Desafio Moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo*. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001a.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25 [citado 2012-04-02], abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100011&lng=pt&nrm=iso>.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2 [citado 2012-04-02], jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200004&lng=pt&nrm=iso>.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educ. Soc. [online]**. 2006, vol.27, n.97 [citado 2012-03-24], pp. 1113-1135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000400003>.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELLASOPPA, Emilio E. *Hannah Arendt: modernidade, ciência e filosofia*. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 2(1): 177-195, 1.sem. 1990
- DESCARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, John. *O desenvolvimento do pragmatismo americano*. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 2 [citado 2012-04-02], jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000200006&lng=pt&nrm=iso>.
- DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29 [citado 2012-04-

02], ago. 2005. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=pt&nrm=iso>.

DUARTE, André. *Hannah Arendt entre Heidegger e Benjamin*. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001

DUARTE, André. *O Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUARTE, André. *Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma reconsideração* (2009). In: ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.

DUARTE, André. *Vidas em Risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18 [citado 2012-04-02], dez. 2001. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso>.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FRANCISCO, M. F. S. *Hannah Arendt e o herói homérico*. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. São Paulo, v. 11, 2/2007

FRANCISCO, M. F. S. *Notas acerca da Educação Doméstica e Educação Pública no Emílio de Rousseau*. **Notandum**, 16, ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

FRY, Karin A. *Compreender Hannah Arendt*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0101-73302010000400016;lng=pt;nrm=iso>.

GILSON, Étienne. *Deus e a Filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere* (Volume 1). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

- GUIMARAES, Alexandre Q. *Algumas notas sobre a filosofia política de Hobbes*. In: Educação e Filosofia. Uberlândia: UFU, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. 495 p. (Os Pensadores, 10).
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2003.
- HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza dos EUA (Nós, O Povo)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JONES, Peter V. (org). *O Mundo de Atenas: uma introdução à cultura clássica ateniense*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAFER, Celso. *Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt (2003)*. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003a.
- LANDIN FILHO, Raul F. *Evidência e Verdade no Sistema Cartesiano*. São Paulo: Loyola, 1992 (Coleção Filosofia).
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LEFORD, Claude. *Desafios da Escrita Política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- LIMA, João Francisco Lopes de. *Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira*. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0104-40602011000100015;lng=pt;nrm=iso>.
- LÖWY, Michael. *Hannah Arendt et Walter Benjamin*. In: **Modernité, démocratie et totalitarisme**: S. Weil et Hannah Arendt. Paris: Klincksieck, 1996.
- MACLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: 2010.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, Guerra e Fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MARRIEL, Lucimar Câmara et al . *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0100-15742006000100003;lng=pt;nrm=iso>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005
- MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88 [citado 2012-04-02], out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0101-73302004000300006;lng=pt;nrm=iso>.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NAGLE, Jorge. *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMAS ATUAIS*. Brasília: Em aberto, ano 3, n. 23 [citado 2012-04-02], set/out. 1984. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2201/1470>
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zaar, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 8 [citado 2012-04-02], n. 14-15, ago. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0103-863X1998000100008;lng=pt;nrm=iso>.
- OLIVEIRA, Bernardo J. de. *Francis Bacon e a Fundamentação da Ciência como Tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68 [citado 2012-04-02], dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0101-73301999000300006;lng=pt;nrm=iso>.

- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116 [citado 2012-04-02], jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0100-15742002000200005;lng=pt;nrm=iso>.
- PIOZZI, Patrizia. *Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética"*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 [citado 2012-04-02], out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0101-73302007000300005;lng=pt;nrm=iso>.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- POPER, Karl. *O Racionalismo Crítico na Política*. Brasília: UNB, 1981.
- QUINTANA, Mário. *Baú de Espantos*. São Paulo: Editora Globo, 2006.
- RIBEIRO, Renato J. *Fronteiras entre Natureza Novas e Cultura*. In: NOVAES, Adalto. *O Homem-Máquina Hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ROSSO, A. J. et al. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola*. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2010, vol.18, n.69 [citado 2011-09-24], pp. 821-841 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0104-40362010000400009;lng=pt;nrm=iso>.
- ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.2 [citado 2012-03-31], pp. 25-37. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200003>.
- SANTO AGOSTINHO. *A Trindade*. São Paulo: Paulus, 1995.
- SANTOS, Maria Carolina Alves dos. A lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação** [online]. 1990, vol.13 [citado 2012-04-13], pp. 01-09. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731990000100001&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3173. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31731990000100001>.

- SARAMAGO, José. *Ensaio Sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1987.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes*. In: LOMBARDI, José Claudinei ; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (Dis)curso*. Porto Alegre: L;M Pocket, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SILVA, Hélio Alexandre da. *As paixões humanas em Thomas Hobbes : entre a ciência e a moral, o medo e a esperança*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/72gwc/pdf/silva-9788579830242.pdf>
- SILVA, Tomaz T. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: uma introdução*. In: SILVA, Luiz H. (org). **A escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis**: Vozes, 2001.
- VALLE, Lílian do. *Pedra de tropeço: a igualdade como ponto de partida*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82 [citado 2012-04-02], abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0101-73302003000100016;lng=pt;nrm=iso>.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Entre Mito & Política*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. São Paulo: Ed. Landy, 2001.
- WAGNER, Eugênia S. *Hannah Arendt & Karl Marx: o mundo do trabalho*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.