UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA

Amor mundi e educação

Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt

São Paulo

2009

VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA

Amor mundi e educação

Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo

2009

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.

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

37.01 Almeida, Vanessa Sievers de
A447a Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah
 Arendt / Vanessa Sievers de Almeida; orientação José Sérgio Fonseca de
 Carvalho. São Paulo: s.n., 2009.
 193 p.

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

1. Arendt, Hannah 2. Filosofia da Educação 3. Amor 4. Mundo I.
Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALMEIDA, V. S. de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora 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: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela bolsa de estudos.

Agradeço a todos os participantes do Grupo de Estudos de Educação e Pensamento Contemporâneo pela aprendizagem conjunta, as trocas, as discussões e a amizade.

Agradeço à amiga Priscilla pela revisão de meu trabalho, pelo apoio incansável que recebi para encontrar as palavras e as expressões certas ao escrever numa língua que não é minha língua materna e pelo rico aprendizado mútuo ao discutirmos as pequenas traduções que fazem parte deste trabalho.

Agradeço à minha família, Marco, Lucas e Argemiro, pelo carinho e apoio. Ao Argemiro pelas leituras atentas, os elogios e as críticas certeiras e as discussões sobre meu trabalho.

Agradeço ao Prof. José Sérgio pela confiança que depositou em meu trabalho, pela liberdade que tive para percorrer meu caminho singular de pesquisa, pelas orientações no momento certo e pelo que aprendi com seu modo de pensamento.

Amor Mundi:

Handelt von der Welt, die sich als Zeit-Raum bildet,
sobald Menschen im Plural sind [...],
in der wir dann unsere Gebäude errichten, uns einrichten,
ein Permanentes hinterlassen wollen,
zu der wir gehören, insofern wir im Plural sind,
der wir ewig fremd bleiben, sofern wir auch im Singular sind,
von deren Pluralität her wir überhaupt unsere Singularität nur bestimmen können.

Amor Mundi:

Trata do mundo que se forma como tempo-espço,
assim que os homens estão no plural [...],
em que construímos nossas casas, nos instalamos,
querendo deixar algo permanente.
O mundo ao qual pertencemos porque somos no plural,
em que permanecemos eternamente estrangeiros porque somos no singular,
cuja pluralidade, e somente ela, nos permite estabelecer nossa singularidade.

Hannah Arendt

RESUMO

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. 2009. 193 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta tese assinala, com base na obra de Hannah Arendt, a fundamental importância do amor ao mundo para a educação. A filósofa explica que por meio da educação introduzimos as crianças no mundo humano e aponta o impasse que surge com a perda da tradição e o desmantelamento desse espaço comum na Era Moderna. Partindo desse problema, a questão central deste trabalho é: como despertar nos alunos o apreço pelo mundo que nos une com os diferentes, encorajá-los a encontrar seu lugar nele num momento em que a ausência de sentido e a preocupação com a sobrevivência se impõem, de modo que qualquer compromisso com o comum parece ser uma exigência deslocada e anacrônica? Arendt não propõe soluções, mas é rigorosa ao afirmar que quem educa é duplamente responsável: pelo mundo e pelas crianças – na educação decidimos se amamos o mundo e seus novos habitantes. Posto que a autora não explicita o que vem a ser esse amor, investiga-se a noção do *amor mundi*, recorrendo ao conjunto de suas reflexões. Entende-se que, se o mundo é o lugar das histórias humanas no qual podemos estabelecer relações e nos revelar como pessoas, o amor a ele é uma resposta à destruição totalitária desse espaço humano e ao não-mundo da sociedade moderna organizada em torno do processo vital de produção e consumo. Com recurso a diversos conceitos de Arendt, principalmente os de *ação* e *pensamento*, aborda-se e discute-se a difícil tarefa educativa de acolher os jovens no mundo, de mostrar-lhes que, apesar de este lugar estar “fora dos eixos”, ainda vale a pena apostar nele, e de encorajá-los para que, por sua vez, estabeleçam seu vínculo singular com esse espaço comum e seu legado, pelo qual futuramente serão responsáveis.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Hannah Arendt. Mundo. Amor.

ABSTRACT

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi and education: reflections on the thought of Hannah Arendt**. 2009. 193f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This thesis, based on the work of Hannah Arendt, points out the fundamental importance which the love of the world has for education. The philosopher explains that we introduce the children into the human world through education and shows the impasse that arises from the loss of tradition and the disintegration of that common space in the modern age. Starting from that problem the central question of this work is: how to arouse in the students an appreciation of the world that joins us to different ones and how to encourage them to find their place in it in a moment in which meaninglessness and the preoccupation with survival impose themselves, so that any commitment to the common seems to be an out of place or anachronistic request? Arendt does not propose solutions, but is rigorous in asserting that whoever educates is doubly responsible – in education we decide whether or not we love the world and its new inhabitants. Since the author does not explain what that love is, the notion of *amor mundi* is investigated having recourse to many of her reflections. The understanding achieved – provided that the world is the place of human stories where we can establish relations and reveal ourselves as persons – is that the love of it is an answer to the totalitarian destruction of that human space and to the wordlessness of the modern society organized around the vital process of production and consumption. Based on diverse concepts of Arendt, especially on those of *action* and *thinking*, we approach and discuss the difficult educational task of receiving the younger ones into the world, of showing them that, although this place is “out of joint”, it is still worth relying on it, and of encouraging them to establish by themselves their singular bond with this common space and its legacy, for which they will be responsible in the future.

Keywords: Philosophy of education. Hannah Arendt. World. Love.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A CRISE NA EDUCAÇÃO.....	14
1.1 A natalidade e o mundo comum.....	15
1.2 A educação entre o privado e o público.....	23
1.3 O lugar da autoridade e da tradição na educação.....	30
1.4 A perda da autoridade e da tradição e suas consequências	33
1.5 O impasse na educação.....	38
2 O NÃO-MUNDO E O AMOR MUNDI	41
2.1 A alienação da Terra.....	42
2.2 A dúvida total e a perda de confiança.....	48
2.3 A alienação do mundo: o processo vital e a sociedade.....	51
2.4 A negação cristã do mundo.....	56
2.5 O amor mundi.....	63
3 SINGULARIDADE E AMOR MUNDI – AS INTERFACES ENTRE AÇÃO E EDUCAÇÃO.....	73
3.1 A revelação da pessoa na educação.....	76
3.2 O amor mundi e a educação.....	88
3.3 Confiar no dom da liberdade – esperança e imprevisibilidade.....	100
4 PENSAR E CONHECER O MUNDO.....	117
4.1 Aproximações ao pensamento.....	118
4.2 A distinção entre <i>pensar</i> e <i>conhecer</i> e sua relevância para a educação..	132
5 A PERTENÇA AO MUNDO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO.....	151
5.1 A ausência de sentido.....	152
5.2 A fé no mundo e a reconciliação.....	156
5.3 O sentido e as histórias.....	162
5.4 Pensar e comunicar na educação.....	171
5.5 O singular que ilumina o geral.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	187

INTRODUÇÃO

As expectativas em relação à Educação Básica são múltiplas. Algumas tarefas se apresentam como mais prementes, dentre outras razões, por dizerem respeito à futura sobrevivência dos alunos no mercado de trabalho ou ao assim chamado desenvolvimento do país. Contudo, a educação – que diz respeito ao compromisso que a geração mais velha assume com relação à mais nova e que concerne ao vínculo que estabelecemos com o mundo – não pode se resumir ao cumprimento de determinadas demandas que, por serem necessárias, muitas vezes relegam compromissos fundamentais a um segundo plano. Embora possamos pensar que as necessidades que se impõem precisam ser atendidas em maior ou menor grau, isso não nos isenta frente a indagações importantes: o que queremos ensinar aos mais novos? O que, na educação, é essencial e o que é necessário? Que tipo de relação estabelecemos com os alunos nas instituições educacionais e qual é o mundo no qual os recebemos? Qual é a nossa responsabilidade por esse mundo e como podemos contribuir para que os futuros cidadãos estejam dispostos a assumir sua parcela de responsabilidade por ele?

De acordo com Hannah Arendt, o que temos de especificamente humano é a capacidade de constituir um mundo, um espaço de convivência entre nós, que vai além da satisfação das demandas da sobrevivência, da produção e do consumo, da tecnologia e do conhecimento, mas que abarca as histórias e as experiências humanas, a interação entre as pessoas, suas realizações e o sentido que atribuem a tudo isso. Se há, portanto, carências que não escolhemos, há também facetas de nossa existência que dependem unicamente de nós, de nossas escolhas e de nossos atos.

Essa liberdade do ser humano é um desafio para a educação. Certas necessidades são dadas e podem ser atendidas de um modo mais ou menos eficiente, mas, quando tratamos da liberdade, nos movemos num campo que exige mais do que competências técnicas – uma esfera em que as decisões que tomamos dependem do nosso julgamento, dos nossos princípios, daquilo que queremos e da forma que encontramos para conviver com os diferentes.

A possibilidade de constituirmos e cuidarmos de um mundo comum no qual podemos ser livres é uma questão central na obra de Arendt. Afirmar a importância desse mundo, para ela, não é um ato gratuito, nem uma proposição meramente teórica, mas um imperativo ético que emerge da experiência totalitária. O totalitarismo, explica a autora, eliminou a liberdade de ação e pensamento, fez das pessoas meros executores, ou vítimas, das supostas leis da

natureza ou da história, e mostrou ser possível transformar seres humanos em seres supérfluos. É principalmente em oposição às barbáries deflagradas nesse não-mundo e frente às tendências totalitárias das sociedades modernas que Arendt evoca o *amor mundi* – entendendo o possível mundo comum como um lugar eminentemente humano e humanizante.

O que vem a ser esse *amor mundi*? Qual é o *mundo* a ser amado e o que podemos entender por *amor*? Qual é o significado do amor ao mundo *para nós*, se o lugar em que vivemos não é da forma como o desejamos? Em que medida nossa relação com o mundo é relevante para a ação educativa? Que tipo de vínculo com o espaço comum as instituições educacionais podem favorecer? Como encorajar os alunos a não procurar se livrar do mundo, mas a realizar sua potencial liberdade *nele*? O que está fora do alcance da educação quando se trata de assuntos que tangem à liberdade humana?

Embora diversos estudiosos do pensamento de Arendt tenham ressaltado o *amor mundi* como um traço essencial de seu pensamento, a própria autora não explana sua compreensão dele; pelo contrário, em diversos momentos ela se refere ao amor como um sentimento anti-político e anti-mundo. No ensaio *A crise na educação*, o caráter enigmático desse amor ao mundo e sua grandeza aparecem de modo significativo. Este é um dos raros momentos em sua obra em que a autora menciona explicitamente o *amor mundi*, afirmando ser a educação o ponto decisivo para nosso amor ao mundo e às crianças. Contudo, tampouco aqui ela oferece uma conceituação ou se detém nos possíveis desdobramentos desse amor no âmbito educacional, nem aponta suas implicações para as relações que, na escola, estabelecemos com o mundo e as crianças.

Nosso objetivo é investigar a noção de *amor mundi* na obra de Hannah Arendt, buscar compreender sua relevância para a educação e apontar algumas perspectivas que, sob esse ponto de vista, se abrem para a ação educativa.

O pensamento da autora se voltou apenas pontualmente para a educação. Sustentamos, no entanto, que seus grandes temas, como a reflexão sobre ação e liberdade, pensamento e julgamento e as possíveis relações com o mundo do passado e suas tradições, são reflexões profícuas e ricas para nossa indagação sobre o sentido da educação – compreendida como uma formação comprometida com o mundo comum, no qual, assim esperamos, os alunos possam encontrar seu lugar.

Assim, além de recorrermos a diversos conceitos da autora, estabelecemos relações novas, interpretamos suas idéias e, em vários momentos, indagamos sobre a relevância de certas questões e temas para “pensarmos a educação”, de modo que extrapolamos o âmbito dos conceitos arendtianos *stricto sensu* e ousamos pensar por conta própria.

O primeiro capítulo aborda o ensaio *A crise na educação*, em que Arendt sustenta que educar é, sobretudo, apresentar às crianças um mundo que é mais velho do que elas. Para tanto, estudamos conceitos dos quais a autora lança mão nesse ensaio, como a noção de *mundo* e de *natalidade*, as concepções do *público*, do *privado* e do *social*, a *vita activa* e os conceitos de *autoridade* e *tradição*, recorrendo a outras de suas obras. Realçamos que a crise surge quando a educação, que pretende apresentar o mundo, se vê exposta aos efeitos do desmoronamento do mundo na modernidade. Arendt insiste, no entanto, que, apesar de tudo, a educação não pode abrir mão do amor ao mundo e às crianças.

Esse movimento de responder ao não-mundo com o *amor mundi* é característico não só de sua reflexão sobre educação, mas de sua obra como um todo. Assim, visando compreender melhor o impasse educacional, tratamos no segundo capítulo dos processos de “desertificação do mundo” e do *amor mundi* enquanto resposta a eles. Abordamos os eventos da Era Moderna que confluem para o dismantelamento do espaço comum e assinalamos a negação cristã do mundo, apontando aqui para a relação ambígua de Arendt com o cristianismo. A autora se distancia e ao mesmo tempo se inspira na tradição cristã, o que é particularmente expressivo no que concerne à noção de *amor mundi*. O capítulo se encerra com uma investigação sobre o termo “amor” na obra da pensadora.

O terceiro capítulo discute possíveis perspectivas de uma ação educativa que assume um compromisso com o mundo comum. Essa discussão se baseia, em grande parte, no conceito arendtiano de *ação*. Ressaltamos a importância do desenvolvimento da singularidade de cada aluno, o que, assim destacamos, somente é possível em relação ao mundo no qual cada um pode se inserir. Em seguida, partindo da idéia de que o apreço dos professores pelo mundo que herdaram e que legarão aos mais jovens é fundamental para que os alunos, por sua vez, possam se situar no mundo à sua maneira, refletimos sobre os problemas e as eventuais perspectivas que isso envolve no momento em não se pode contar com uma tradição intacta. Também indagamos em que medida o “chão” do passado favorece a possibilidade de os mais novos futuramente renovarem este mundo comum, exercendo de fato sua potencial liberdade.

Os dois últimos capítulos abordam a faculdade humana do pensamento. Sem pretensão de realizar um estudo exaustivo dessa atividade do espírito, nos detemos especialmente no pensamento enquanto busca de sentido, que, a nosso ver, é de grande relevância para uma educação que espera que os jovens estabeleçam sua pertença ao mundo. O quarto capítulo primeiramente situa o tema na obra de Arendt, assinalando em seguida sua distinção entre *pensar* e *conhecer*. Essa preocupação da autora se deve principalmente à crescente desvalorização na modernidade das formas de pensamento não-instrumental, que, em sua

terminologia, vem a ser o pensar *stricto sensu*. Contra o menosprezo desta faculdade, Arendt afirma que somente o pensamento pode atribuir um sentido ao que fazemos e sabemos. Discutimos a fundamental importância dessa distinção para uma educação que – assim sustentamos – precisa se preocupar tanto com o conhecimento do mundo como com a reflexão sobre ele.

O capítulo final aponta que o *amor mundi*, também na esfera do pensamento, constitui uma resposta ao não-mundo – especificamente, a uma situação que se caracteriza pela ausência de sentido. Não somente devido à perda da tradição, mas também em razão de acontecimentos humanamente incompreensíveis, é difícil nos "sentirmos em casa" no mundo. Consequentemente se torna necessário nos reconciliarmos com esse lugar, o que em última instância só é possível em virtude da fé no mundo e na esperança por ele, alimentadas pela natalidade. De acordo com Arendt, uma forma de reconciliação é narrar uma história das experiências humanas, procurando, assim, compreendê-las (embora possa haver também acontecimentos inarráveis). Na educação podemos contar as histórias do mundo e, assim, atribuir um sentido a ele, quando isso é possível. Apostamos na possibilidade de os alunos se reconhecerem nessas histórias, estabelecendo sua pertença singular a este mundo, no qual, apesar de tudo, precisam encontrar seu lugar.

Finalmente cabe apontar que, na nossa análise da obra de Arendt, optamos por trabalhar com alguns textos da autora em alemão, tratando-se, por vezes, de versões diferentes das publicações brasileiras, que, de modo geral, foram traduzidas da versão em língua inglesa. É o caso das obras *A condição humana* e *Origens do totalitarismo*, das quais foram primeiramente publicadas as versões em inglês (respectivamente *The Human Condition* e *The Origins of Totalitarianism*), seguidas pelas publicações alemãs, revisadas e alteradas pela própria autora (respectivamente *Vita activa oder Vom tätigen Leben* e *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*). Barbara Hahn (2005), em seu artigo *Como Hannah Arendt escreve?* (*Wie aber schreibt Hannah Arendt?*), assinala que *The Human Condition* e *Vita Activa* “são dois livros cujas escritas se distinguem de modo evidente” (p. 103). A versão alemã, explica ela, contém diversas referências à literatura alemã, ausentes no texto em inglês, mais sóbrio. Além de *A condição humana* e *Origens do totalitarismo*, em alguns casos nos apoiamos na publicação alemã ao se tratar do texto original. Nesse sentido é preciso mencionar, sobretudo, os textos sobre Ephraim Gotthold Lessing e Walter Benjamin em *Homens em tempos sombrios*, a entrevista que Arendt concedeu a Günter Gaus, intitulada *Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache* (O que permanece? Permanece a língua materna), e o diário de pensamento da autora – *Denktagebuch* –, que ainda não foi publicado em português. De modo geral, quando

possível, citamos dos textos em português; em caso contrário – seja devido a diferenças no teor do texto, seja por problemas na tradução –, traduzimos as citações para o português.

Arendt, que escrevia em duas línguas, se sente “mais em casa” no alemão, seu idioma materno. De qualquer forma, em cada língua ela parece se dirigir a públicos diferentes. A realidade desses públicos certamente é distante da brasileira; além disso, passaram-se décadas desde que Arendt publicou seus trabalhos. Apesar dessas distâncias, as questões que moviam seu pensamento nos parecem ser de uma instigante atualidade. São as nossas perguntas e experiências que nos levam a ler e estudar sua obra. Acreditamos que, ao buscar compreender e re-pensar seu pensamento, este pode ganhar um sentido para nós – é o que aprendemos com a própria autora.

1 A CRISE NA EDUCAÇÃO

As reflexões de Arendt sobre educação (*A crise na educação*¹, ARENDT, 1990a, p. 221-247) tiveram seu ponto de partida na crise da educação nos Estados Unidos da América nos anos 50, que se tornou “um problema político de primeira grandeza” (ARENDT, 1990a, p. 221). Entretanto, ela constata que não se trata de um assunto local ou isolado. Tampouco é uma questão que diz respeito apenas ao próprio âmbito da educação e que possa ser resolvida internamente – por exemplo, com a ajuda de uma nova metodologia. A autora afirma que “certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDT, 1990a, p. 222). Para ela, os problemas educacionais são expressão de uma crise ampla que acomete o mundo moderno².

Essa crise está relacionada às características básicas da sociedade moderna. Entre elas está o fato de as atividades especificamente humanas – que concernem às relações entre as pessoas, às formas de convivência e ao sentido que elas dão à sua existência – terem perdido importância, cedendo lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou inventadas (ARENDT, 1983b). Os pressupostos do mundo moderno têm seus efeitos também na pedagogia e nas práticas educacionais, de modo que a crise mais ampla ganha uma expressão específica nesse âmbito. As questões e os problemas assim provocados, porém, não dizem respeito apenas aos pais e educadores, mas, em princípio, são da preocupação de todos, devido ao lugar fundamental que a educação ocupa no mundo. É por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência.

¹ U. Ludz informa, numa nota da edição alemã do texto (ARENDT, 2000, p. 416), que a primeira versão desse ensaio foi uma palestra, ministrada por Arendt na Alemanha em maio de 1958, sob o título *Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur “Progressive Education”* (A crise na educação: pensamentos sobre a “Progressive Education”). Seguem-se outras versões. As diferenças entre a primeira versão e a versão em língua inglesa em *Between Past and Future* (Entre o Passado e o Futuro, 1961, versão que foi traduzida para o português) são mínimas. Cabe, porém, ressaltar que a autora, na última versão, reformula o parágrafo inicial e corta um trecho em que se refere aos acontecimentos em Little Rock. Este assunto relacionado ao processo de dessegregação da escola secundária de Little Rock é abordado por Arendt mais detalhadamente em outro texto: o artigo *Reflexões sobre Little Rock* (ver item 1.2. deste capítulo).

² Em *A condição humana*, Arendt informa que a Era Moderna começa com o descobrimento da América, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio, diferentemente do mundo moderno, que se inicia com a Revolução Francesa (ARENDT, 1960, p. 244, cf. versão menos detalhada em ARENDT, 1983b, p. 260).

Todo momento de crise representa uma desestabilização e o desafio de se orientar novamente. “Perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDT, 1990a, p. 223). Somos provocados a fazer as perguntas primeiras mais uma vez e, assim, a crise, apesar de tudo, oferece uma oportunidade de reflexão sobre a própria essência das coisas. Nesse sentido, Arendt se propõe a refletir “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” (ARENDT, 1990a, p. 234).

1.1 A natalidade e o mundo comum

“A essência da educação é a natalidade”, anuncia Arendt no início de seu ensaio (ARENDT, 1990a, p. 223). Constantemente o mundo recebe novos seres humanos que, ao nascer, aparecem nele como uma novidade. Os recém-chegados precisam ser acolhidos e familiarizados com este espaço comum e seu legado, que futuramente estarão sob sua responsabilidade. A tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas.

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, devido ao aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele.

O *mundo*, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação. Construções e artefatos garantem aos seres humanos um lugar duradouro no meio da vida e da natureza, em que tudo aparece e desaparece, isto é, vida e morte se alternam sem cessar. Nesse espaço construído, os seres humanos podem criar formas de convivência e de interação que vão além da preocupação com a mera sobrevivência ou com a continuidade da espécie, embora as necessidades básicas não deixem de existir e precisem ser supridas antes de termos a possibilidade de participar no mundo. No entanto, Arendt (2003) enfatiza que nossa existência abrange esferas em que essas necessidades não

são os fatores determinantes por excelência e que isso é específico do ser humano, em contraposição ao resto da natureza.

Sendo assim, a autora (2003) distingue entre a atividade humana que se preocupa com as necessidades vitais – o trabalho – e as atividades que dizem respeito ao mundo humano – a fabricação, a ação e o pensamento³. O *trabalho* corresponde a uma das condições de nossa existência na Terra: a vida. Para cuidar de nossa vida, precisamos satisfazer determinadas necessidades, assim como o faz também qualquer outra espécie de seres vivos. Para saciar a fome, por exemplo, produzimos alimentos que, em seguida, consumimos. Esse ciclo de produção e consumo, originariamente ligado aos processos biológicos, na modernidade extrapola cada vez mais a satisfação das necessidades meramente biológicas e se estende a outras dimensões. Não consumimos apenas alimentos, mas estilos de vida, produtos “culturais”, emoções, imagens. Contudo, embora o processo de produção e consumo seja cada vez mais exacerbado, a exigência imperiosa que lhe é inerente continua sendo a mesma: o suprimento das carências vitais, sejam elas biológicas ou não. O ser humano enquanto ser vivo submetido às necessidades sempre prementes e obrigado a trabalhar para atendê-las é chamado por Arendt de *animal laborans*.

A existência humana, no entanto, não permanece presa ao processo vital. Por meio de outra capacidade, o *fabricar*, o homem pode romper esse movimento circular e construir um mundo duradouro que o separa e protege do incessante ciclo natural. Assim, o ser humano fabrica artefatos, objetos de uso e espaços que não se destinam ao consumo imediato, mas que lhe podem ser úteis, lhe garantem uma estabilidade e lhe oferecem um lar que ele não possui *por natureza* (ARENDT, 1960, p. 14)⁴. Desse modo, o ser humano existe também sob a condição da mundanidade e, como *homo faber*, o fabricante, supera o tempo cíclico do *animal*

³ Não seguimos aqui a tradução de *A condição humana*, que traduz o termo inglês *labor* por *labor*, *work* por *trabalho* e *action* por *ação*. Com base no texto em alemão (uma tradução revisada e, em alguns pontos, modificada pela própria autora), traduzimos *Arbeit* (labor) por *trabalho*, *Herstellen* (work) por *fabricar* e *Handeln* (action) por *agir*. A respeito da tradução desses termos, ver também nota de A. Correia, que opta por traduzir *labor*, *work* e *action* respectivamente por *trabalho*, *obra* e *ação* (ARENDT, 2005a, p. 196).

⁴ Mais do que o texto em português, a versão alemã de *A condição humana* realça nesse ponto o mundo como um lar ou uma casa para o ser humano: “Nesse mundo de coisas a vida humana, que por natureza não tem *lar* na natureza, está *em casa*. E o mundo oferece aos homens um *lar* na medida em que ele ultrapassa a vida humana, resiste a ela e se defronta com ela enquanto mundo objetivo de coisas.” (ARENDT, 1960, p. 14, grifo nosso, tradução nossa). Em português temos a seguinte versão: “Dentro de suas fronteiras [do mundo ‘artificial’] *habita* cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais.” (ARENDT, 1983b, p. 15, grifo nosso). Chama à atenção que na versão alemã aparece duas vezes *lar* (Heimat) e uma vez *em casa* (zu Hause), enquanto na versão portuguesa (traduzida do inglês) aparece apenas uma vez o verbo *habitar*.

laborans. “A redenção da vida, mantida pelo trabalho, é a mundanidade, que, por sua vez, se realiza no fabricar” (ARENDT, 1960, p. 231, tradução nossa)⁵.

Além de trabalhar e fabricar, o ser humano é capaz de *agir*. Essa atividade “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 1983b, p. 15). Cada ser humano que nasce é singular, ou seja, se distingue de todos que o antecederam ou virão depois e, por conseguinte, é potencialmente capaz de trazer algo totalmente novo ao mundo. O fato de estar entre outros singulares o impulsiona a se relacionar e comunicar com os diferentes, estabelecendo assim um âmbito de convivência. Nele cada pessoa pode se revelar em atos e palavras, o que não faria sentido de modo isolado, mas ganha sua relevância numa esfera que se estabelece *entre* as pessoas. Com suas ações as pessoas constantemente criam e recriam o *espaço-entre* e, assim, estabelecem um *mundo comum* – palco das histórias humanas.

A ação, explica Arendt, “é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDT, 1983b, p. 15) e, diferentemente do trabalho que visa satisfazer as necessidades vitais e da fabricação que ocorre em nome de um produto final, ela não se reduz a uma função nem a um meio, mas tem a sua finalidade em si mesma.

As atividades do trabalhar, do fabricar e do agir compõem a *vita activa* – tema de *A condição humana*. Esse termo surge da tradicional oposição entre *vita activa* e *vita contemplativa*, assunto que Arendt se propõe a retomar e ressignificar. Ela, em princípio, mantém a distinção, mas rejeita a suposta superioridade da contemplação e observa que o primado desta apagou as diferenças fundamentais entre as diversas atividades e afazeres que compõem a *vita activa*. Isso a instiga a buscar compreender e a traçar as características específicas das diferentes atividades, além de analisar o lugar que cada uma delas passa a ocupar (ou perder) na Era Moderna. Mais adiante ela se dedicará, com um propósito semelhante, ao que a tradição denomina *vita contemplativa* e que ela chamará de *vida do espírito*⁶.

⁵ No texto em alemão a *mundanidade* primeiramente é apresentada por Arendt como uma das *condições* sob as quais existimos. Logo em seguida, porém, ela também aparece como uma *necessidade* do ser humano. Diferentemente do texto em português, ela encerra o parágrafo sobre a mundanidade e o fabricar (no início do primeiro capítulo) com a seguinte frase: “A condição fundamental à qual se submete a atividade do fabricar é a mundanidade, isto é, a *necessidade* da existência humana de tangibilidade e objetividade (Gegenständlichkeit und Objektivität)” (ARENDT, 1960, p. 14, tradução nossa, grifo nosso). No texto em português não consta esta última explicação sobre a mundanidade. Ele encerra o parágrafo da seguinte forma: “A condição humana do trabalho é a mundanidade” (ARENDT, 1983b, p. 15).

⁶ Sobre as atividades do espírito, ver capítulo 4.

No que concerne às distinções entre as condições sob as quais os seres humanos existem – a vida, a mundanidade e a pluralidade, além das mais fundamentais, que são a natalidade e a mortalidade – e entre as atividades que a elas correspondem, cabe observar que não se trata de uma classificação estanque, nem livre de zonas cinzentas e que sequer esgota todas as atividades possíveis. O intuito dessas distinções é muito mais mostrar que nossa existência na Terra e no mundo abrange múltiplas necessidades e possibilidades que não podem ser explicadas a partir de um único princípio.

As reviravoltas modernas da ordem tradicional partilham com esta a convicção de que todas as atividades humanas têm por fundamento uma *única preocupação central*, sendo que, sem tal *princípio unificador*, nenhuma ordem poderia ser estabelecida. Essa convicção, porém, não é evidente por si mesma, e quando falo da *vita activa*, pressuponho que as atividades que ela abrange *não têm sua origem numa preocupação fundamental invariável “do ser humano como tal”* e que, além disso, as atividades não são nem superiores nem inferiores à preocupação fundamental da *vita contemplativa* (ARENDT, 1960, p. 22-23, grifo nosso, tradução nossa).⁷

Pensamos que a peculiar ênfase com a qual Arendt se dedica a delinear distinções se deve à virulência crescente com que, no mundo moderno, os processos vitais ameaçam reduzir-nos a meros consumidores e limitar-nos a nosso aspecto de *animal laborans*, de modo que sobra cada vez menos espaço para outros princípios e atividades. Além disso, Arendt, antes de escrever *A condição humana*, tinha analisado, em *Origens do totalitarismo*, como na ideologia totalitária os seres humanos eram transformados em partículas de um grande processo natural (ao longo do qual as raças inferiores seriam “naturalmente” extintas). Submetidos a forças inevitáveis, não mais havia a possibilidade de qualquer ação de autoria humana, mas apenas se podia exercer funções necessárias. Em vista das experiências totalitárias, a autora ressalta que os seres humanos, embora também sejam parte da natureza, têm a possibilidade de extrapolar as necessidades e criar âmbitos de liberdade e ação. O *mundo humano* que eles podem estabelecer se opõe fundamentalmente às *forças vitais*.

Cabe ainda apontar uma certa dificuldade de definir com nitidez o que vem a ser o *mundo* para a autora. Se por vezes o termo se refere ao conjunto de objetos concretos e duráveis, em outros momentos ele abarca também outros aspectos relacionados ao *espaço-entre*. Em *A condição humana*, a palavra *mundo* primeiramente é usada para denominar o produto do *homo faber*: “O fabricar produz um mundo artificial de coisas [...]” (ARENDT, 1960, p. 14, tradução nossa), explica Arendt. Mais adiante, ela amplia sua definição de *mundo*, que passa a abranger também os assuntos humanos: “O mundo é [...] tanto um construto da mão humana

⁷ Cf. versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 25-26.

como o sumo (Inbegriff) de todos os assuntos que acontecem somente entre os homens e que aparecem de modo tangível no mundo fabricado” (ARENDT, 1960, p. 52, tradução nossa)⁸. A autora ainda explica que há uma teia de relações⁹ que não é tangível nem visível e, contudo, se estabelece como uma realidade entre os homens que integra o mundo. Já que os homens sempre chegam “a um mundo humano já existente, a teia de relações dos assuntos humanos precede todo agir e falar” (ARENDT, 1960, p. 174, tradução nossa)¹⁰, afirma ela nesse contexto. Canovan ainda aponta que o mundo, para Arendt, além das atividades políticas, também “inclui toda forma de realizações culturais” (1994, p. 184).¹¹ Sem nos determos mais nessa questão, queremos destacar dois pontos que nos interessam em particular: primeiramente convém ressaltar que, em *A crise na educação*, a autora emprega o termo em seu sentido mais amplo e, em segundo lugar, é importante apontar que há uma preocupação central que perpassa todos esses modos de se referir ao mundo: ele sempre diz respeito ao espaço e aos assuntos que compartilhamos com outros, extrapolando, portanto, nossos interesses privados e imediatos. Quer o termo se refira ao palco e ao cenário das histórias humanas, quer abranja as atuações presentes e as do passado, quer diga respeito às realizações culturais ou a nosso modo de compreender e comunicar-nos sobre tudo isso, o mundo é o que temos em *comum*.

Compreender o que Arendt concebe como *o comum* ou como *espaço público* exige igualmente um esforço. É corrente pensar que algo diz respeito à comunidade simplesmente porque é do interesse da maioria das pessoas que a compõem. Muitas vezes, entende-se que bens, instituições ou objetivos são importantes porque beneficiam um grande número de indivíduos e, assim, representam de alguma forma a soma de elementos advindos de projetos individuais. Essa visão, entretanto, nada tem a ver com o conceito de *mundo comum* em Arendt. Muito pelo contrário: de acordo com a autora, há coisas e assuntos essenciais que só existem porque são comuns e que, portanto, não são derivados de interesses particulares.

A linguagem talvez seja o exemplo mais claro de um bem comum. O ato de fala particular corresponde a um indivíduo, mas ao mesmo tempo pressupõe um código comum. Certamente as falas individuais contribuem para manter e renovar constantemente esse código: elas, entretanto, só ganham sentido no contexto mais amplo da linguagem, já que dependem do repertório de significados que esta oferece. Assim, por exemplo, dizer que algo é bom ou belo

⁸ Cf. versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 62.

⁹ Sobre a teia de relações, ver também o capítulo 3 deste trabalho.

¹⁰ Cf. versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 196.

¹¹ Finalmente cabe apontar que o termo aparece também como “mundo moderno”, “o mundo que Deus criou”, “a moderna concepção do mundo”, entre outros.

só é possível no contexto de significados que determinada linguagem oferece – significados que não podem ser “possuídos” individualmente, mas só podem existir *entre* as pessoas. De modo semelhante aos nossos atos de fala, que se situam na linguagem, nossas ações têm como “pano de fundo” determinadas práticas, instituições e compreensões compartilhadas.

O mundo comum depende fundamentalmente da possibilidade de comunicação entre as pessoas. É por meio dela que, a princípio, podemos perceber que existe uma realidade da qual todos participamos. Nesse contexto, é importante ressaltar que, de acordo com Arendt, a realidade não existe por si só. As coisas *adquirem* realidade quando aparecem *a nós* e quando notamos que não estamos sozinhos em nossa percepção, mas que a compartilhamos com outros, embora cada um veja o objeto em questão a partir de sua perspectiva. “A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 1983b, p. 60). Essa possibilidade de estabelecermos uma realidade e falarmos sobre uma mesma coisa está vinculada àquilo que Arendt denomina *senso comum*.

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 [...]. Esse mesmo sentido, um ‘sexto sentido’ misterioso, porque não pode ser localizado como um órgão corporal, adequa as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados [...] a um mundo comum compartilhado pelos outros (ARENDT, 1993b, p. 39).

Assim, a comunicação por meio da qual podemos estabelecer algo compartilhado por todos faz com que a subjetividade de nossas percepções adquira uma objetividade. Desse modo, a existência de uma diversidade de pontos de vista é constitutiva para o mundo, “que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós” (ARENDT, 1983b, p. 65).

Os recém-chegados neste mundo ainda são estranhos nele. Por isso, “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele” (ARENDT, 1990a, p. 239). A educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar a possibilidade de sua participação no mundo comum. Se não houvesse essa preocupação, bastaria que as crianças adquirissem as competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais. Isso, entretanto, não quer dizer que os objetivos pessoais – como, por exemplo, se preparar para competir no mercado de trabalho – sejam irrelevantes ou devam ser excluídos da educação escolar. A educação como projeto da comunidade, contudo, é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum. O mundo exige de nós um esforço

educacional para ter continuidade, enquanto os interesses individuais são imediatos, ou seja, as necessidades vitais sempre serão prementes, mas não representam o que temos de mais valioso e especificamente humano.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse 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 e do treinamento e na prática do viver, que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDT, 1990a, p. 235).

Nesse sentido, não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo. Para tanto, primeiramente, sem ainda assumir responsabilidade pelo mundo, precisam conhecê-lo.

Nessa mesma perspectiva, Carvalho explica que a educação tem por tarefa familiarizar os novos com “nossas heranças históricas comuns: a literatura e as artes, as ciências, a filosofia, os valores e práticas sociais por meio dos quais legamos a nossa compreensão do mundo e possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão” (2002, p. 2). Segundo Arendt, mostrar o mundo para os novos é a tarefa dos mais velhos, que fazem parte deste mundo e são co-responsáveis por ele. “Face à criança é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 1990a, p. 239).

Uma educação comprometida com o mundo comum procura, portanto, contribuir para que os novos se apropriem dele, de modo que futuramente tenham a possibilidade de cuidar dele. Se de fato assumirão essa responsabilidade e qual o caminho que irão escolher para isso, são questões que não estão, ao menos não integralmente, ao alcance da educação, e nem cabe a ela fazer prescrições nesse sentido. Os novos cidadãos poderão, ou não, dar continuidade ao que existia antes deles, e mesmo que o façam, isso não significa e nem é desejável que simplesmente mantenham o que já existe. Os seres humanos, em princípio, são capazes não somente de dar prosseguimento, mas de intervir e renovar o espaço humano. Cada nascimento, explica Arendt (ARENDT, 1990a, p. 216), é um início e, por ter nascido, a pessoa é potencialmente capaz de interromper o velho e iniciar o novo. A natalidade é a condição ontológica para essa potência que Arendt chama de *liberdade* (ARENDT, 1983b, p. 259) – um dom que, como a autora enfatiza, encontra sua realização no mundo comum.

É importante ressaltar que Arendt se distancia claramente de alguns aspectos que correntemente associamos à liberdade. Liberdade, para ela, não pode ser restrita a uma disposição interior do espírito, pela qual estou livre para pensar o que quero

independentemente daquilo que acontece no mundo. Também não se refere às possibilidades de realização no âmbito privado ou social, no sentido de que estou livre para conceber um plano de vida individual seguindo as minhas próprias escolhas. Seu conceito sequer diz respeito à escolha. Não escolhemos apenas entre alternativas dadas, mas somos potencialmente capazes de chamar à existência o que nunca antes existiu, nem foi pensado e que, portanto, é absolutamente imprevisível. Mas somente quando há um mundo comum e um espaço público, isto é, um espaço no qual podemos ver, discutir e realizar projetos que dizem respeito a todos, a liberdade pode de fato aparecer e então os homens podem criar a sua realidade.

Entre os conceitos de *liberdade* e *educação* em Arendt existe, a nosso ver, um parentesco do qual trataremos mais adiante. Por ora, queremos apontar que a semelhança diz respeito à inserção no tempo, ou, dito de outra forma, parece-nos que ambos os conceitos precisam ser entendidos prioritariamente na dimensão de sua temporalidade. Por um lado, a *liberdade* é concebida fundamentalmente em seu significado temporal: somos livres em relação ao passado e não em relação aos outros, já que ser livre é iniciar algo novo. A ação que realiza o novo, contudo, sempre acontece no plural e em relação ao mundo. A educação, por outro lado, tem por tarefa preservar um legado deixado pelos nossos antecessores e, ao mesmo tempo, cuidar daqueles que, no futuro, poderão transformá-lo. O conceito de educação, portanto, de modo semelhante ao de liberdade, pertence ao momento de encontro do novo com o velho, no qual acontecem continuidade e mudança. Em outras palavras: ambos têm sua razão de ser na *natalidade*, que diz respeito ao novo que irrompe no velho. De acordo com a Arendt, a natalidade é o “pressuposto ontológico” da liberdade (ARENDT, 1960, p. 243, tradução nossa) e a “essência” da educação (ARENDT, 1990a, p. 223).

A dimensão temporal da educação e seu vínculo com a liberdade e a natalidade serão estudados e discutidos de modo mais aprofundado no capítulo três. No que segue, abordaremos um outro aspecto de suma relevância: a dimensão espacial da educação que, como veremos, também ocupa um lugar privilegiado na reflexão de Arendt sobre o tema.

1.2 A educação entre o privado e o público

O espaço da liberdade é a esfera pública, mas as crianças, embora potencialmente livres por terem nascido, ainda não exercem sua liberdade nesse espaço comum. Antes de tudo precisam da proteção do âmbito privado, sem serem expostas aos olhares e às pressões do domínio público. Resguardar a criança é necessário, porque ela, como todo ser vivo em fase de crescimento, precisa de abrigo. O novo ainda é vulnerável e não está pronto para fazer parte do âmbito público, em que tudo está sujeito à visibilidade e no qual os atores interagem com seus iguais. Ele primeiramente precisa do ocultamento da casa, em que cuidamos do desenvolvimento vital, das necessidades físicas e da afetividade. Aqui os pais visam ao bem-estar de seus filhos e transmitem valores e costumes da família, que protege seus membros contra o mundo (ARENDT, 1990a, p. 235-237).

Em contraposição a isso, é da natureza do âmbito público que tudo que o integra seja exposto. Ele se caracteriza por ser um espaço de aparência em que compartilhamos o que todos podemos ver. Nós mesmos revelamos quem somos por meio de palavras audíveis e atos visíveis. O que aparece passa a existir para uma pluralidade de pessoas. E embora cada um perceba o que se manifesta a partir do seu ponto de vista específico, é possível falar de uma mesma coisa (ARENDT, 1983b, especialmente p. 60).

Os conceitos arendtianos de privado e público remontam à *pólis*¹², na qual essas esferas eram claramente separadas (ARENDT, 1983b, p. 31-88). A casa era o lugar do sustento da vida, isto é, da economia, enquanto o espaço público constituía o âmbito da liberdade, em que os cidadãos podiam cuidar dos projetos comuns da *pólis*. Nele não precisavam se preocupar com a vida, de modo que estavam liberados para cuidar do mundo e dos projetos políticos, concernentes a todos e não somente a seu bem-estar individual. Encontraram na política uma forma de, entre iguais, debater os pontos de vista diferentes, lançando mão da persuasão sem recorrer à força ou à violência. Assim, a comunicação possibilita que pessoas singulares e de

¹² O interesse de Arendt pela *pólis* não é de natureza historiográfica. Ela também não entende que essa experiência política possa tornar-se uma proposta política para a atualidade, como se fosse possível ou desejável realizar uma “nova *pólis*”. Entre outras razões, a autora evidentemente não desconhecia que o exercício político dos cidadãos livres era possível somente à custa do trabalho escravo (ARENDT, 1983b, p. 130-138). Não obstante, a *pólis* (de Péricles) representa, para ela, uma experiência política única e tão significativa que pode ser inspiradora para pensarmos o momento atual. Há aspectos nela que podem, por exemplo, servir de contraponto à sociedade moderna de massas, como também nos ajudam a pensar determinadas possibilidades humanas que, na experiência moderna, ficaram encobertas. A esse respeito ver Duarte (2000) e também o capítulo 3 deste trabalho.

opiniões divergentes possam ter algo em comum, isto é, se dedicar ao mesmo assunto, mesmo que discordem umas das outras. O âmbito privado, por sua vez, não precisa da persuasão, os interesses a ser satisfeitos são iguais ou ao menos semelhantes. Nele as preocupações estão sob o jugo da necessidade, cujas exigências são constantes. Estas podem ser preenchidas de modo mais ou menos eficiente, e o trabalho pode ser fastidioso ou agradável, mas, em princípio, não deixam espaço para a liberdade.

O exercício da liberdade no espaço público era, portanto, viável na medida em que o “necessário” era confinado à esfera privada. Na Era Moderna, porém, as atividades e preocupações privadas começam a extrapolar esse confinamento e os interesses econômicos tornam-se assuntos coletivos que tomam conta do espaço comum. Surge assim o que Arendt denomina *âmbito social* – uma esfera onde os assuntos privados tornam-se visíveis ao “público”. As exigências sociais, entretanto, não deixam mais espaço nem para o debate das questões públicas, nem para a privacidade protetora dos indivíduos.¹³

Assim, por um lado, a esfera pública é descaracterizada por demandas que não deixam margem a escolhas e, muito menos, espaço para o novo, de forma que esse âmbito comum ameaça perder sua razão de ser: o exercício da liberdade. Por outro lado, e isso Arendt aponta em seu ensaio sobre educação, perdemos o necessário ocultamento da esfera privada em que cuidamos de nosso bem-estar pessoal. Se isso é válido em maior ou menor medida para todos, a autora, a título de exemplo, menciona o caso extremo de filhos de pessoas famosas, que são especialmente expostos ao público e sofrem pela falta dessa proteção. No contexto brasileiro, esse problema fica sobremodo evidente se pensamos na constante exposição aos olhos públicos da população de rua. A essas pessoas não resta sequer o mínimo de privacidade para protegê-las em suas necessidades mais vitais e, com isso, perdem também qualquer possibilidade de uma aparição digna no âmbito público. Mais ainda: pela exposição extrema passam a não existir como pessoas singulares, mas são “coisificadas” como seres não-humanos.

Não se trata, portanto, de aprovar ou não o ocultamento ou a visibilidade, mas de compreender que os princípios que regem os diversos âmbitos da existência humana divergem: o que, em princípio, qualifica o mundo público é diferente daquilo que caracteriza o espaço privado. Na modernidade, no entanto, essas esferas perdem seus contornos e se tornam irreconhecíveis. Assim, num tempo em que os interesses privados se apoderam cada vez mais do espaço e dos bens públicos, e tendo em vista a experiência totalitária, na qual se

¹³ Aprofundaremos a questão do âmbito social no próximo capítulo.

eliminou não só o espaço público, mas também a proteção do âmbito privado, o propósito de Arendt de distinguir claramente entre as diferentes esferas se justifica como alerta e oposição às tendências atuais.

Seu modo de delinear distinções, no entanto, se é profícuo de um lado, por outro, pode resultar em dificuldades. Particularmente sua afirmação de que as questões sociais não podem, em princípio, ter lugar no espaço público e não devem ser incluídas no debate político tem sido amplamente criticada. Uma das observações recorrentes é que dificilmente haveria assuntos estritamente políticos que não envolveriam nenhum aspecto social ou econômico.¹⁴ Ademais, pode-se indagar se não seria inevitável a própria política se ocupar daquelas questões sociais que atualmente inviabilizam a aparição de um grande número de pessoas no espaço público e impedem sua participação política. Ainda nessa mesma direção, Lefort (1991a) aponta que a entrada de questões sociais no âmbito público não necessariamente resulta na submissão das decisões políticas à tirania de necessidades inquestionáveis – o que Arendt teme –, mas que esses assuntos podem acender um debate sobre o legítimo e o ilegítimo, o certo e o errado. Essa discussão envolveria, portanto, julgamentos éticos e políticos e não se resumiria a aspectos administrativos, que, como Arendt observa, descaracterizam o debate político por se basearem em decisões técnicas que dispensam opiniões e julgamentos.¹⁵

Não pretendemos aprofundar essa problemática. O que, no entanto, nos interessa neste ponto é onde Arendt, após distinguir entre o público, o privado e o social, localiza a educação, em especial a escolar. O assunto é tratado por ela em dois momentos diferentes: em *A crise na educação* – ensaio que, embora provocado por uma situação concreta, se estende a indagações de caráter teórico mais amplo e se propõe a estabelecer um conceito de educação – e em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDT, 2004b, p. 261-281)¹⁶, no qual aborda o

¹⁴ No congresso “A obra de Hannah Arendt”, realizado em novembro de 1972 (organizado pela “Sociedade para o Estudo do Pensamento Social e Político”), Mary McCarthy se dirige a Arendt dizendo: “Pois bem, sempre me perguntei: O que se supõe que deve fazer alguém no âmbito público, se não se interessa pelo social? Isto é, o que fica?” (ARENDT, 2005b, p.151). Nessa mesma direção, Telles comenta: “É difícil imaginar uma ação política que não esteja vinculada a interesses. E é difícil imaginar uma interação política que não dependa do jogo dos conflitos e oposições que atravessam o espaço social” (1990, p. 44).

¹⁵ A respeito dos problemas de uma distinção muito rígida entre o político e o social, ver também o texto de Lefort (1991b): *Hannah Arendt e a questão do político*.

¹⁶ O artigo *Reflexões sobre Little Rock* estava pronto em novembro de 1957. Porém, devido a desentendimentos em torno de sua publicação, ele é publicado somente em 1959. Sobre a história do artigo, ver Young-Bruehl, 1986, p.432-437. A primeira versão de *A crise na educação*, de maio de 1958, ainda comenta os acontecimentos em Little Rock. A última versão, de 1961 (em *Entre o Passado e o Futuro*), omite esse trecho. A esse respeito ver também nota 1 deste capítulo.

processo de dessegregação racial no Sul dos Estados Unidos e seus desdobramentos nas escolas. Diferentemente do primeiro, este artigo não tem por principal objetivo discutir questões relacionadas à educação – o que o torna também menos interessante para nossa abordagem –, mas visa, sobretudo, mostrar que no processo de dessegregação ter-se-ia adotado, ao menos naquele momento, uma estratégia equivocada, ao direcionar as ações para a educação antes de tratar, por exemplo, dos direitos políticos. Não obstante, queremos ressaltar alguns aspectos desse artigo que dizem respeito ao lugar da educação no “quebra-cabeça” das esferas arendtianas. Como veremos, há nesse texto posições divergentes em relação ao ensaio posterior sobre educação. O artigo, entretanto, também elucida alguns posicionamentos, manifestos em *A crise na educação*, como a recusa categórica de Arendt no que tange a qualquer forma de instrumentalização da educação em favor de propósitos políticos em sentido estrito. Ademais, ele contribui para esclarecer sua defesa enérgica quanto à proteção das crianças frente aos problemas do mundo público.

A cidade de Little Rock, capital do Estado de Arkansas (EUA), tornou-se conhecida em 1957 devido aos acontecimentos relacionados à sua principal escola secundária. Em 1954 a Suprema Corte dos EUA decidiu que a segregação racial nas escolas públicas era inconstitucional. Em 1955 o conselho de educação (School Board) de Little Rock delibera que se iniciará o processo de dessegregação em 1957, começando pelo ensino secundário. Dezesete alunos negros passaram pelo rígido processo de seleção, dos quais oito, antes do início do ano escolar, desistiram de sua vaga. Os outros nove adolescentes (hoje lembrados como os heróicos *Little Rock Nine*) enfrentaram o clima hostil, agressões na rua por parte de brancos avessos à dessegregação – sem contar o fato de terem sido barrados no primeiro dia de aula pelo exército enviado pelo governador Faubus, também contrário à integração, porém alegando motivos de ordem pública. Somente semanas depois, após a intervenção do presidente Eisenhower e com a ajuda do exército federal, foi possível que entrassem na escola e iniciassem o ano escolar (LITTLE ROCK CENTRAL HIGH 40TH ANIVERSARY, 2009).

Hannah Arendt explica que viu na imprensa uma foto de uma jovem negra na saída da escola, acompanhada por um amigo branco do pai, enfrentando um bando de jovens brancos que a perseguem com gritos e hostilidades. Arendt fica indignada com a situação da menina que, ainda criança, é obrigada a enfrentar uma situação social que muitos adultos não suportariam. Sua indignação se dirige, sobretudo, aos adultos, responsáveis pela exposição da menina à humilhação. Aqui, em sua avaliação, as crianças são obrigadas a enfrentar questões políticas que não foram resolvidas pelos adultos no âmbito público. “Chegamos ao ponto em

que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDT, 2004b, p. 272).

A seu ver, o movimento negro deveria visar antes o direito a voto dos negros (nos Estados do Sul) e a mudança nas leis de casamento (que proibiam o casamento entre negros e brancos), mas não a educação integrada. A educação é um âmbito – afirma Arendt nesse artigo, diferentemente do que faz em seu ensaio sobre educação – no qual se sobrepõem três esferas: a privada, a pública e a social. Enquanto em *A crise na educação* ela aponta que educar é introduzir *no mundo público*, aqui a ênfase de sua argumentação recai sobre “o direito privado dos pais sobre seus filhos e o direito social à livre associação” (ARENDT, 2004b, p. 280). O aspecto público e político da educação envolveria “apenas os conteúdos da educação da criança, e não o contexto da associação e vida social que invariavelmente se desenvolve com a sua frequência à escola” (ARENDT, 2004b, p. 280). O governo, explica Arendt, não pode forçar a integração no âmbito educacional, que pertence, antes mais nada, à esfera social e onde, portanto, não deve haver uma imposição de igualdade. Unicamente a esfera política deve ser regida pelo princípio da igualdade, que, contudo, não deve ser aplicado ao âmbito social. Este último é composto por diversos grupos e formas de associação que sempre incluem uns e excluem outros, de modo que é de sua natureza ser discriminatório.¹⁷

O artigo de Arendt causou grandes polêmicas, em vários pontos com razão. Nós não pretendemos discutir se o princípio da discriminação é válido no âmbito social ou não, nem se de fato é possível classificar claramente todos os lugares que frequentamos como pertencentes a um ou outro âmbito. Na escola, onde se sobrepõem as diversas esferas, cada princípio e cada ação, a nosso ver, precisam de uma cuidadosa avaliação. No que diz respeito ao princípio da igualdade e sua validade no que tange ao acesso e à qualidade da educação, discordamos da posição de Arendt. Nesse ponto deve prevalecer o aspecto público, isto é, o Estado deve oferecer uma educação de qualidade *igualmente* para todos. Exatamente isso foi uma das reivindicações do movimento negro, já que, embora as crianças negras tivessem acesso à educação, a escola para negros não apresentava o mesmo rendimento da dos brancos. Arendt desqualifica essa preocupação como se dissesse respeito apenas a uma questão de ascensão

¹⁷ Segundo Arendt, “o que a igualdade é para o corpo político – seu princípio intrínseco –, a discriminação é para a sociedade” (ARENDT, 2004b, p. 273). Mais adiante ela afirma que “a questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva” (ARENDT, 2004b, p. 274).

social (uma atitude parvenu¹⁸) e, no entanto, não leva em conta que a escola se vincula ao exercício da cidadania. Depois, em *A crise na educação*, ela reconsiderará esse ponto, indagando justamente como a educação, sem agir politicamente em seu próprio âmbito, pode honrar seu compromisso com o mundo.

Apesar dessa e outras discordâncias em relação a seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, é possível alegar que a preocupação principal de Arendt nele, que teve por ponto de partida a comoção com o sofrimento da menina, é de grande relevância para a discussão sobre educação. Ela observa, com razão, que é injusto deslocar “a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças” (ARENDT, 2004b, p. 262), ou seja, é preciso protegê-las dos conflitos políticos, senão corremos o risco de instrumentalizá-las.¹⁹ No entanto, o que em princípio é válido não é necessariamente transponível à realidade de modo direto. Isto é, a afirmação de que os adultos são responsáveis pelas crianças pode ser traduzida em práticas e atitudes diversas.

Assim, a crítica mordaz do escritor Ralph Ellison à posição de Arendt de certo modo se refere ao fato de ela aplicar princípios a uma situação que desconhece. Essa crítica é a única em toda a polêmica causada pelo artigo que Arendt aceita e que a faz repensar sua posição. Ellison escreve que preparar as crianças para viver no mundo, para os pais negros, significa justamente não proteger as crianças demasiadamente. O mundo no qual elas viverão não é marcado pela igualdade, mas pela desigualdade e pela violência e, por isso, os jovens precisam aprender a lidar com essas situações. A atitude dos pais negros que expõem seus filhos aos conflitos políticos e sociais não seria, portanto, um modo de se desresponsabilizar pela segurança dos jovens, mas sim uma forma realista de prepará-los para o futuro. Arendt, segundo o autor, “não faz idéia do que acontece na cabeça dos pais negros quando mandam os seus filhos em direção a uma sucessão de pessoas hostis. Eles estão conscientes dos tons de um rito de iniciação que tais acontecimentos representam de fato para as crianças.” Assim, “o sentido mais profundo dessas experiências pelas quais os negros passam está na idéia, no *ideal* do sacrifício” (ELLISON²⁰ apud YOUNG-BRUEHL, 1986 p. 436, tradução nossa).

¹⁸ A esse respeito, ver Young-Bruehl, 1986, p. 425-438. Também Canovan comenta que “num ensaio intitulado ‘Reflexões sobre Little Rock’, ela [Arendt] argumentou que a demanda negra por escolas integradas era uma demanda por uma igualdade social de oportunidades, que era irrelevante e prejudicial para a luta política por uma igualdade cidadã” (1994, p. 192, tradução nossa).

¹⁹ É nesse sentido que Arendt se refere aos acontecimentos em Little Rock na primeira versão de *A crise na educação* (ARENDT, 2000, p. 259) – trecho que posteriormente é retirado do texto pela própria autora. A esse respeito ver também notas 1 e 16 deste capítulo.

²⁰ Young-Bruehl informa que essa citação é de uma entrevista que Ellison concedeu a Robert Pen Warren (WARREN (ed.). *Who speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965, p. 342-344)

Arendt depois escreve uma carta a Ellison, admitindo: “É exatamente esse ideal do sacrifício que eu não tinha compreendido” (ARENDT²¹ apud YOUNG-BRUEHL, 1986, p. 436).

Os problemas do campo da educação são extremamente complexos, já que envolvem princípios diversos. Embora a própria educação não deva instrumentalizar as crianças com fins políticos, não se trata evidentemente de um espaço livre da política. Em seu artigo sobre Little Rock, Arendt diagnostica a sobreposição de diversos âmbitos na esfera educacional; não obstante tropeça, nesse caso, na rigidez das suas próprias categorias. Em *A crise na educação*, a autora continua afirmando a localização ambígua da educação. Ela, porém, não mais aborda o aspecto social da educação – este sequer é mencionado. Em vez disso, o preparo para adentrar na esfera pública ganha uma relevância anteriormente negada. O ponto central, porém, das *Reflexões sobre Little Rock*, o dever de proteger as crianças, permanece como um dos eixos do seu conceito de educação.

Em *A crise na educação* Arendt explica que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária, em que os princípios de nenhuma das duas são válidos em sua totalidade. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 1990a, p. 238).

A criança, por um lado, precisa do resguardo e ainda não pode assumir responsabilidade pelo mundo da forma que o adulto o pode fazer. Por outro lado, ao sair de casa e se inserir no contexto escolar, ela está de alguma forma em contato com o mundo, por meio da convivência com os colegas, do ensino e dos conteúdos escolares e por meio dos professores, que, de acordo com Arendt são os representantes do mundo frente à criança.

A transição do privado para o público, de certo modo, é gradual. A criança pequena requer um maior amparo. Isso também significa que não se pode transformar o espaço da educação numa imitação da vida pública e delegar às próprias crianças a responsabilidade por sua convivência. É tarefa do professor determinar as regras básicas de relacionamento no espaço escolar. Já em relação aos jovens, pode haver algumas mudanças. Arendt explica que “a situação é inteiramente diversa na esfera das tarefas educacionais não mais dirigidas para a criança, porém à pessoa jovem, ao recém-chegado e forasteiro, nascido em um mundo já existente e que não conhece” (ARENDT, 1990a, p. 238). Também os jovens não assumem, no âmbito da escola, a responsabilidade pelo mundo, isto é, não exercem o papel de cidadãos na escola, mas o cuidado e a proteção que o professor dispensava aos menores vão cedendo cada

²¹ Carta de Arendt para Ellison, 29 de julho de 1965, Library of Congress.

vez mais lugar à apresentação do mundo. Assim, na medida em que os alunos vão se familiarizando com os saberes e as práticas do espaço comum, tornar-se-ão capazes de assumir a *sua* responsabilidade por ele.

O âmbito da educação é, portanto, pré-político. A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a futura participação dos alunos na esfera pública. Entretanto, no espaço pedagógico e nas relações que nele se estabelecem, os princípios que regem o espaço público e a atividade política não são válidos da mesma forma. Assim, enquanto no âmbito público estamos entre iguais, a relação pedagógica se caracteriza por uma desigualdade entre alunos e professores – baseada não somente nos conhecimentos desiguais, mas também, como vimos antes, na responsabilidade desigual, seja frente ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo.

Se a relação entre professor e alunos não é, portanto, política em sentido estrito, não podemos caracterizar a instituição escolar e a educação nela simplesmente como apolíticas. Além do compromisso público da educação de introduzir os recém-chegados no mundo comum, há decisões – entre elas, o conteúdo do currículo (que aspectos do mundo apresentamos às crianças?), o acesso e a qualidade da educação – que devem ser preocupações públicas.

1.3 O lugar da autoridade e da tradição na educação

Conhecer o mundo não significa simplesmente ter acesso a informações sobre ele. Para isso, hoje não precisamos da escola. O papel do educador é, muito mais, o de mediador entre o mundo e os jovens. Isso vai além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente.

Seu papel de mediador lhe exige uma responsabilidade dupla. Como professor ele é responsável pela educação de seus alunos, mas também faz parte de seu papel assumir, diante deles, a responsabilidade pelo mundo. Esta provém do fato de ele mostrar aos novos o lugar no qual ele, adulto, toma parte e ao qual pertence. Por isso, o professor está em condições não só de *apresentar*, mas também de *representar* o mundo diante dos “forasteiros”. Como representante deste, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua *autoridade* frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o *autoriza* a introduzi-los neste lugar

(ARENDT, 1990a, p. 239). Esse atributo do professor não é arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. É o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas fora da escola.²²

Para ser representante do mundo o professor não precisa consentir com tudo que existe neste, porém não pode deixar de ter um apreço por ele. De alguma forma, precisa reconhecer este mundo como *seu* e como o lugar que foi (e é) constitutivo para ele. Arendt realça que o nosso descontentamento com o mundo não pode fazer com que deixemos de assumi-lo como nosso, porque desse modo abriríamos mão daquilo que é capaz de dar sentido a nossa existência – o lugar onde é possível sentir-se em casa.

A metáfora da casa²³ requer alguma cautela, pois não se refere à esfera privada, mas sim ao âmbito público e político. Arendt, embora a mencione em sua reflexão sobre educação, nesse texto não se detém nela. Entretanto, há na imagem alguns aspectos sugestivos no que tange ao lugar que a autoridade ocupa na educação. O professor, que precisa ter o mundo como *sua* casa, tem por tarefa receber nela os “forasteiros”. Costumamos dizer às pessoas que nos visitam: “Sinta-se em casa!”. As crianças, porém, não só estarão no mundo até o final de sua vida, mas este será também *sua* habitação. Ao chegar, contudo, elas ainda não conhecem o lugar das coisas, não sabem o que realmente importa neste lugar, nem como se movimentar nele. Por isso, não podemos cobrar ações e decisões delas que dizem respeito a modificações na casa, como as cobraríamos de um adulto. Diante das crianças é o professor que, como conhecedor e co-autor desse espaço comum e incumbido de acolher os novos, responde pela casa. Desse modo podemos entender a afirmação de Arendt que “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 1990a, p. 239).

A autoridade dos adultos face às crianças, porém, é apenas temporária (ARENDT, 1990a, p. 246). Ela se limita ao tempo em que os novos se familiarizam e se apropriam do mundo, adquirindo saberes e aprendendo as práticas necessárias para se movimentar nele. Após esse

²² É importante destacar que Arendt distingue entre autoridade e certas formas de força ou violência. Embora em ambos os casos possa se falar de uma relação caracterizada pela hierarquia e pela obediência, quem obedece ao mais forte o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto quem obedece à autoridade o faz por consentimento. Isto é, tanto o detentor da autoridade como o outro a reconhecem como legítima e válida por assentar-se no bem comum. Arendt ressalta também que a autoridade não opera por meio da persuasão, já que a necessidade de convencer o outro por meio de argumentos é característica de uma relação entre iguais, na qual não pode haver obediência (ARENDT, 1990a, p. 129). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade.

²³ Trata-se de uma imagem recorrente na obra da autora. A respeito dela, ver capítulo 3.

período, os jovens assumirão sua cidadania por completo e, junto a outros cidadãos, isto é, em companhia de seus iguais, serão eles mesmos responsáveis pelo mundo.

Arendt, ao atribuir uma especial importância ao papel da autoridade na educação, manifesta sua crítica a uma conjuntura em que tanto as práticas como os discursos educacionais tendem a negar a importância da autoridade ou até a rejeitá-la. Segundo a autora, desse modo, hoje nos deparamos com uma situação em que “as relações reais e normais entre crianças e adultos [...] são [...] suspensas” (ARENDT, 1990a, p. 230). Assim, “por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do bom senso foram postas de parte” (ARENDT, 1990a, p. 227). A falência do bom senso, por sua vez, aponta, “como uma vara mágica”, para o desmoronamento “de alguma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (ARENDT, 1990a, p. 227).

De acordo com Arendt, essa situação na esfera educacional está intrinsecamente relacionada à ausência de autoridade no âmbito político. Em seu ensaio sobre o tema em *Entre o Passado e o Futuro*, ela explica que a autoridade *desapareceu* do mundo moderno e que a perda se manifesta no fato de que “não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDT, 1990a, p. 127). Durante séculos a tríade autoridade-religião-tradição tinha oferecido critérios últimos aos homens, nos quais podiam se apoiar para formar julgamentos sobre o mundo e aquilo que nele se passava. A modernidade questiona o que anteriormente era sagrado e, no entanto, não estabelece nada em seu lugar. Desse modo, deixou de existir uma medida que fosse válida por si mesma e aceita por todos. Quando não há mais nada tido como intocável, quando tudo pode ser questionado e precisa de justificação, a autoridade perde o seu fundamento. Segundo a autora, é sinal da profundidade da crise o fato de ela se estender à esfera pré-política da educação, abalando até a autoridade de pais e professores sobre as crianças – que sempre fora vista como “necessidade natural” (ARENDT, 1990a, p. 128).

Arendt, depois de constatar a ausência da autoridade, se propõe a “reconsiderar o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação” (ARENDT, 1990a, p. 129). Ela encontra o modelo por excelência na vida política da república romana. O que, segundo Arendt, marca essa experiência é “a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras” (ARENDT, 1990a, p. 162). A fundação da cidade de Roma representa, para seus cidadãos, “o central, decisivo e irrepetível princípio de toda sua história, um acontecimento único” (ARENDT, 1990a, p. 162). Esse princípio servia como guia e medida, de modo que as ações políticas eram avaliadas conforme sua capacidade de

acrescentar algo a esse momento primeiro. A autoridade da fundação, portanto, não operava por meio da coerção, nem por meio da persuasão, mas se baseava no reconhecimento de sua legitimidade por todos os envolvidos.²⁴

Para os romanos a fundação pertencia a um tempo sagrado. Ela era intocável e não dependia mais da ação humana. Os cidadãos, no entanto, deviam garantir a *tradição* dessa experiência, ou seja, assegurar que o testemunho da fundação fosse transmitido de geração para geração.²⁵ A tradição oferecia uma forma de olhar para o passado, isto é, ela não apenas relatava um conjunto de acontecimentos passados, mas os interpretava e avaliava com base em determinados princípios.

Hoje, aponta Arendt, a situação é totalmente diversa – o que pode trazer algumas vantagens, como ainda veremos, mas também envolve perigos.

[...] sem uma tradição firmemente ancorada [...], toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não se através da recordação (ARENDT, 1990a, p. 131).

Assim, a perda do tripé autoridade-religião-tradição²⁶ ensejou profundas mudanças no modo de nos situar no mundo, o que finalmente refletiu também na esfera da educação.

1.4 A perda da autoridade e da tradição e suas consequências

Para Arendt, um dos principais equívocos presentes na educação hoje é a pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos (ARENDT, 1990a, p. 230), como se fossem “uma minoria oprimida” (ARENDT, 1990a, p. 240), e, por consequência, isentar os adultos de decisões – que somente a eles cabem – a respeito do processo educativo. Essa postura,

²⁴ Isso não significa que, num mundo assentado na autoridade da fundação, fique impedido o exercício da liberdade. Muito pelo contrário, vimos que a liberdade diz respeito à possibilidade de iniciar algo novo *no* e *para* o mundo, mas não *a despeito* dele ou *fora* dele. A liberdade política pressupõe a existência do mundo e há critérios (a constituição, por exemplo) que são essenciais ao mundo e que a ação livre não pode simplesmente abolir, a não ser que se passe a realizar uma nova fundação, que seria o propósito das revoluções. Sobre a relação entre liberdade e mundo, ver capítulo 3.

²⁵ *Tradição* vem do latim *traditio*, que, por sua vez, vem do verbo *tradere*: entregar, passar para a frente, relatar, confiar, entre outros (PONS, 1986, p. 1050).

²⁶ Tratamos desse processo de modo detalhado no capítulo 2.

segundo a autora, está vinculada à recusa quase geral de assumir responsabilidade pelo mundo. Ele não é da forma como pais e professores gostariam que fosse e – assim pensam – não foram eles que o construíram desse modo. Negando sua participação (ativa ou não) no mundo, recusam seu papel como *co-autores* em sua constituição. Fazendo livre uso de uma expressão idiomática, poderíamos dizer que se recusam a “assinar embaixo”. Essa conduta de desresponsabilização pelo mundo ou até de rejeição a ele impossibilita, em princípio, a tarefa educativa.

Isso, no entanto, é válido apenas se concebemos a educação como indissolivelmente ligada ao compromisso com o mundo comum, como Arendt o faz. Evidentemente existem outras concepções. Se, por exemplo, o principal objetivo for a aquisição de competências demandadas pelo mercado de trabalho ou, em outras palavras, se a meta se resume a instruir nas técnicas de sobrevivência, o mundo perde relevância e é relegado a um segundo plano, cedendo lugar ao desenvolvimento das habilidades necessárias para realizar da melhor forma possível os propósitos individuais. Nesse quadro não há responsabilidade dupla – pelas crianças e pelo mundo –, mas o educador é apenas uma espécie de “suporte técnico”²⁷ para os seus alunos e, conseqüentemente, há uma perda substancial de autoridade.

Nesse caso, o passado enquanto fonte da autoridade deixa de desempenhar um papel na educação. O olhar dirige-se exclusivamente para o futuro, o qual, porém, não é mais o tempo de transformação do mundo, mas se dissolve no eterno fluxo da vida e na constante preocupação com a organização e as melhores tecnologias para satisfazer suas exigências. Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo do futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes. “Sem tradição [...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado e nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDT, 1990a, p. 31).

Baseado nessas reflexões de Arendt, Brayner aponta que o professor, como mediador entre os novos e aquilo que já se passou, e a escola, como um “elo de ligação entre gerações” (2008, p. 86-87), se tornam figuras anacrônicas.

Ora, estas idéias se transformaram tão completamente – idéias de infância, de aprendizagem, de relação intergeracional – a ponto de aquilo que se tratava de

²⁷ O “suporte técnico” certamente é avaliado pela sua utilidade e é substituível quando há outros suportes mais eficientes, como, por exemplo, os meios eletrônicos de comunicação.

‘transmitir’, quer dizer, algo que herdamos e que precisamos passar aos outros, agora é tratado como algo a ‘construir’ (BRAYNER, 2008, p. 87).

O modo como nos inserimos no tempo, portanto, tem consequências fundamentais para o lugar da educação. Em seu âmbito tornam-se visíveis os efeitos de “uma época que perdeu [...] suas referências temporais, [e que] sente-se como condenada a eternamente construir e reconstruir, como uma espécie de Sísifo²⁸ cognitivo, emocional, moral, etc.” (BRAYNER, 2008, p. 87-88).²⁹

A falta de compromisso com o mundo frequentemente reforça a tendência de orientar a ação educativa pelo tempo da criança – um presente que, no entanto, sem a dimensão do passado corre o risco de perder seu sentido e que visa preponderantemente ao bem-estar momentâneo e individual. Os adultos deixam de assumir a responsabilidade de contribuir para que a criança supere o exclusivamente imediato e urgente e de ampliar o horizonte, num primeiro momento restrito ao privado e vital, para as dimensões de um mundo comum que se estende além do individual e além do presente.

Arendt descreve, de modo muito ilustrativo, que forma a rejeição da responsabilidade pelo mundo comum pode tomar na educação das crianças:

O homem moderno [...] não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para o seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse 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 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 (ARENDT, 1990a, p. 241-242, grifo nosso).

Essa postura não é simplesmente produto de uma falta de ética (embora também possa ser isso), mas está relacionada ao não se sentir “em casa” no mundo, isto é, dificilmente queremos nos responsabilizar por algo que não nos diz respeito, que não é nosso ou com o qual não nos identificamos.

Na relação com os mais novos, porém, esta atitude em nada se justifica, já que, frente aos recém-chegados que ainda não tiveram nenhuma chance de intervir no mundo e que ainda não assumem responsabilidade, o adulto se caracteriza por ser aquele que teve parte no percurso

²⁸ O autor se refere aqui ao personagem da mitologia grega que se rebela contra os deuses e recebe como castigo a tarefa de empurrar eternamente uma pedra ladeira acima, sendo que esta, cada vez que quase alcança o topo, rola de novo para baixo.

²⁹ Retomamos este tema no capítulo 3.

histórico, tendo ou não participado ativamente nele. Arendt afirma categoricamente: “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” (ARENDT, 1990a, p. 239).

Além de criticar a problemática ausência de autoridade no âmbito da educação, podemos destacar que as posições de Arendt, embora ela não aborde essa questão de modo direto, também entram em confronto com os discursos pedagógicos atuais que pregam a superação da educação tradicional. Não obstante algumas vozes críticas, parece hoje haver quase um consenso em torno dessa questão. Devido à ampla difusão da idéia no “imaginário pedagógico”, pensamos ser válido destacar alguns pontos de atrito entre ela e a posição de Arendt, sem, no entanto, pretender esgotar o assunto.

O termo *educação tradicional* permanece em geral vago, servindo, muitas vezes, como “pano de fundo” negativo para realçar os avanços da “educação nova” centrada na criança e os “métodos ativos”. Nesse contexto, os “métodos tradicionais” são com frequência associados à imagem de alunos submissos e de professores autoritários. Assim, muitos discursos pedagógicos dão a entender que a escolha do método de ensino e a seleção de conteúdos resultam, automaticamente e sem influência de outros fatores, numa determinada *conduta* do professor frente aos alunos. Dessa forma, “autoridade”, “tradição”, “métodos verbalistas”, “alunos passivos” e “submissos” formariam inevitavelmente um conjunto de elementos interligados, como também haveria uma vinculação necessária entre a “criança ativa”, a “cooperação”, o “trabalho em grupo” e o “respeito mútuo”. Em consequência, a “educação tradicional” é criticada porque se supõe que ela implica automaticamente em métodos e condutas reprováveis não somente por motivos de ordem prática, mas por razões de natureza moral.

Nessa ótica, o termo “tradicional” transforma-se num atributo da conduta do professor em relação à criança. Perde-se de vista a própria tradição enquanto elemento *substantivo* do ensino. Carvalho, numa referência a Passmore, aponta que a atividade do ensino se caracteriza por sua estrutura triádica. *Alguém ensina algo a alguém* (2001, p. 73). Esse *algo*, poderíamos dizer, são os diversos aspectos do mundo humano apresentados aos alunos em forma de disciplinas escolares. A “tradição” é o legado que confiamos aos alunos, o que entregamos em suas mãos. De que modo procedemos para fazer isso é uma questão importante, mas não necessariamente inerente à “tradição” enquanto objeto da educação.

Arendt se abstém de discutir práticas pedagógicas específicas, alegando que isso é a tarefa dos pedagogos (ARENDT, 1990a, p. 222 e p. 247). Nós também não aprofundaremos a questão dos métodos de ensino; somente lembramos que o objetivo de familiarizar os alunos

com as tradições públicas não está necessariamente atrelado a uma ou outra metodologia determinada. Contudo, independentemente da escolha de um método mais ou menos “ativo”, a responsabilidade do ensino é do professor.

Brayner, inspirado numa narrativa de Umberto Eco, sugere uma metáfora para a educação que ilustra o lugar central que a tradição tem nela. Vir ao mundo, aponta ele, é como entrar numa peça de teatro depois de ela ter começado. Para participar do enredo, isto é, para se tornar um ator no palco do mundo público, é necessário saber o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais as regras a serem seguidas. Isso não significa que a peça siga um roteiro pronto ou predeterminado (com a atuação dos novos atores, ela pode tomar rumos inesperados), mas demanda que se ofereça aos recém-chegados condições mínimas de se orientar e movimentar no palco (BRAYNER, 2008, p. 142-144). Nesse sentido, sempre chegamos “atrasados” ao mundo, da mesma forma que o teremos de deixar sem ver o final da peça. A educação tem a tarefa de situar os “atrasados”, mostrando-lhes o que ainda não tiveram oportunidade de conhecer.³⁰

A metáfora evidencia o lugar fundamental ocupado por tradição e autoridade na educação. No entanto, e esse é o ponto central de *A crise na educação*, temos de lidar com uma situação na qual a perda de ambas é definitiva.³¹ “Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás”, “como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo”, mas “ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo” (ARENDT, 1990a, p. 245).

A educação, portanto, está diante de um impasse. Deve apresentar aos mais novos o mundo *como ele é*, o que supõe que os educadores *saibam* como ele é. Esse saber, por sua vez, não se refere ao seu ponto de vista particular, mas ao mundo comum, do qual são representantes e cuja tradição, que se perdeu, devem transmitir.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDT, 1990a, p. 245-246).

³⁰ Sobre “chegar atrasado ao mundo”, ver também N. Levinson, que constata que, na educação, os alunos sempre se defrontarão com as injustiças que os precedem, pelas quais não têm culpa nenhuma, mas com as quais, apesar disso, deverão lidar (2001, p. 11-36).

³¹ Brayner também discute essa perda em outros momentos.

Esse é o ponto central da crise na educação – uma crise para a qual também Arendt não indica nenhuma solução. A autora apenas constata que é preciso “aplicar exclusivamente a ele (o âmbito da educação) um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral” (ARENDT, 1990a, p. 246). Ela, porém, não explica o que vem a ser esse “conceito apropriado”.

1.5 O impasse na educação

Vimos que o estranhamento em relação ao mundo e a consequente incapacidade de assumir o papel de seu representante diante dos alunos não são apenas caprichos de alguns professores irresponsáveis, de modo que outros poderiam optar por uma atitude mais ajuizada. Não se trata de comportamentos individuais ou de uma categoria profissional; a crise na educação se insere num mal-estar mais abrangente e, por isso, dificilmente haverá soluções imediatas ou apenas pragmáticas.

Num mundo extremamente instável – em que não há garantias de que todos possam ter um lugar nele, onde cada um está preocupado antes de mais nada com sua sobrevivência, porque nada lhe garante que ele não possa ser substituído por outro a qualquer momento, onde o *status* das pessoas e suas relações sociais dependem em grande parte de seu salário –, qualquer responsabilidade que não esteja diretamente ligada ao próprio bem-estar parece ser uma exigência inaceitável. Soma-se a isso que são poucas as reais possibilidades de participação política e raras as oportunidades de atuação em espaços comuns onde de fato a ação do cidadão faça diferença.

Assim, alunos e professores experimentam aquilo que, segundo Arendt, caracteriza a sociedade de massas – sociedade composta por indivíduos isolados que não tomam decisões sobre o mundo nem assumem responsabilidade por ele, mas apenas funcionam no grande processo de produção e consumo. “Partículas” que estão expostas aos movimentos arbitrários do mercado e que, a qualquer momento, podem ser substituídas por outras “partículas” ou por novas tecnologias. Nessa ótica, o professor preenche apenas uma função e, assim, se vê, por exemplo, numa situação em que compete com os meios de comunicação. De modo crescente, as pessoas vivem sob a ameaça de exclusão, o que exige o permanente esforço de comprovar que possuem algum valor ou alguma utilidade e que não são descartáveis.

Como falar do mundo comum numa sociedade atomizada? Como acender nas crianças o interesse pelo legado histórico, se o seu futuro provavelmente será a luta pela própria sobrevivência? Como dizer aos novos que este mundo será deles, se eles não têm um lugar garantido nele, se o mundo sequer precisa deles porque já há desempregados demais, as periferias estão inchadas e cada pobre a mais é uma ameaça adicional à segurança da sociedade? Como o professor pode se sentir parte de um mundo no qual não recebe reconhecimento?

Arendt, que já nos anos 50 aponta para o impasse na educação, constata que, antes de mais nada, estamos diante de uma opção fundamental: ou desistimos do mundo e das crianças ou resolvemos que, *apesar de tudo*, apostaremos no mundo e cuidaremos dos novos. Ao dilema da educação sobre como introduzir as crianças num mundo fragmentado, Arendt parece responder: “Não sei, mas sei que não podemos abrir mão nem do mundo nem das crianças”.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1990a, p. 247).

A educação é o ponto decisivo e a decisão a ser tomada envolve dois amores: o amor ao mundo e o amor às crianças. É um duplo amor que é preliminar à dupla responsabilidade do educador. Vimos antes que, para Arendt, aquele que educa é duas vezes responsável frente ao fato da natalidade – precisa proteger o mundo contra as crianças e as crianças contra o mundo. Mas a capacidade de assumir esses compromissos depende de uma escolha anterior: apostar³² ou não no mundo humano e em seus habitantes mais novos.

Afirmar que essa aposta resulta de uma *decisão* é ressaltar que o *amor mundi* não é algo natural, dado ou óbvio. Ele também não é uma solução, mas muito mais um problema. No entanto, afirma Arendt, sem essa opção primeira não é possível educar as crianças – não no sentido que ela atribui à educação.

Encontramos nos reveses da educação, portanto, os efeitos de uma crise de um alcance muito maior. “A crise na educação americana” – explica Arendt, referindo-se ao ponto de

³² O termo “apostar” aqui não se refere evidentemente à participação num jogo, mas sim a uma *confiança* (e não ciência) *antecipada* e ao *empenho* numa causa da qual ainda se desconhece o final (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2002).

partida de sua reflexão – “apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDT, 1990a, p. 228).

Na visão de Arendt, a sociedade de massa é a extinção do mundo comum. Esse não-mundo e seus habitantes é objeto de sua análise e reflexão ao longo de toda sua obra. Em *Origens do totalitarismo* ela mostra como os movimentos totalitários encontram na sociedade de massa condições perfeitas para o seu crescimento. Em *A condição humana*, especialmente no último capítulo, ela procura compreender quais os eventos que, na Era Moderna, se revelaram desencadeadores (não causais) de processos nos quais não há mais objetivos nem atores humanos, mas apenas forças e necessidades, às quais aparentemente precisamos nos submeter. O nazista Eichmann (*Eichmann em Jerusalém*) é finalmente o ser paradigmático daqueles que se isentam de qualquer responsabilidade pessoal e, já que não pensam mais por si próprios, estão dispostos a fazer qualquer coisa.

A crise na educação descreve como o não-mundo invade o espaço da educação, o que é sobretudo preocupante, já que aqui lidamos com crianças, aqueles que ainda não são responsáveis nem conhecem o mundo. Nesse âmbito, a crise se mostra especialmente ameaçadora e exige respostas resolutas. Arendt reage à crise nessa esfera de modo enfático, evocando o *amor mundi*.

Chama à atenção que Arendt dê nesse ensaio um lugar de destaque ao termo *amor*. Não obstante os estudiosos da obra arendtiana terem familiaridade com o *amor mundi*, por muitos destacado como traço fundamental do pensamento de Arendt, a própria autora usa o termo em pouquíssimos momentos. Encontramos, sim, diversas reflexões críticas sobre o *amor* enquanto sentimento não político, ou até anti-político (leia-se anti-mundo)³³. Nesse sentido, a ênfase dada ao amor ao mundo e às crianças em sua abordagem sobre educação é significativa. Que amor é esse e por que ele é especialmente relevante na educação?

Pensamos que a reflexão de Arendt em *A crise na educação* caracteriza-se por dois movimentos fundamentais: por um lado, os efeitos do não-mundo na educação e, por outro, a primazia do *amor mundi*. Ambos são traços marcantes no pensamento da autora. Nesse sentido, pretendemos, no que segue, visualizar em sua obra, particularmente em *A condição humana*, de que forma ocorre o desmoronamento do mundo humano na modernidade. Essa leitura elucidará a profundidade da crise na educação. Em seguida, perguntaremos o que significa responder à crise com o *amor mundi*.

³³ Para um exame mais detalhado do termo *amor* em Arendt, ver item *Amor mundi* no próximo capítulo.

2 O NÃO-MUNDO E O AMOR MUNDI

Em 1964, Hannah Arendt participa do programa da TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa). Na entrevista concedida a Günter Gaus – que ficaria conhecida pelo título *O que permanece? Permanece a língua materna* –, ela fala sobre algumas experiências relacionadas à sua obra. Um momento impactante dessa conversa é quando Arendt conta que o mundo desmoronou para ela, de modo irreparável, quando ficou sabendo de Auschwitz.

Isso foi como se um abismo se abrisse. Porque antes se tinha a idéia de que tudo poderia ser reparado mais uma vez, assim como tudo na política pode ser reparado alguma vez. Mas isto não. Isto nunca deveria ter acontecido. [...] Nesse caso, aconteceu algo que não mais poderemos superar (ARENDT, 1976a, p. 24, tradução nossa).

É a barbárie deflagrada no século XX que move as reflexões de Arendt sobre o mundo humano. Os pontos de partida são o não-mundo – a possibilidade de destruir o espaço que nos permite ser humanos – e a pergunta sobre como poderemos lidar com o ocorrido. Em sua primeira grande obra, *Origens do totalitarismo*, a autora procura compreender os acontecimentos. No entanto, a tentativa de *compreensão*³⁴ aí nada tem a ver com resignação; como ela mesma explica no prefácio à primeira edição, compreender

[...] significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa [...] encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDT, 1989b, p. 12).

“Encarar” e “resistir” à barbárie são dois momentos fundamentais em sua obra. O primeiro exige que não fechemos os olhos diante dos acontecimentos, mas que procuremos conhecer os fatos e nos deixemos atingir por eles. Se esse primeiro momento é o de descrever e procurar entender uma realidade – que não nos é indiferente, pois nos afeta –, o segundo momento, o da resistência, é a resposta que podemos dar à destruição do mundo.

A análise que faz Arendt das modernas sociedades de massa se insere no primeiro momento: o de “encarar a realidade”. Nessas sociedades a existência humana, carente de espaços de interação e condenada à solidão (loneliness), se atrofia. Em um de seus textos mais

³⁴ O compreender enquanto faculdade humana é tema de alguns escritos de Arendt dos quais trataremos mais adiante. Num primeiro momento, porém, ela está menos preocupada em conceber o que vem a ser essa faculdade e mais envolvida com o próprio esforço de compreender o totalitarismo.

poéticos, Arendt escreve que “o moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há *entre* nós, pode ser também descrito como a expansão do deserto” (2008, p. 266). O deserto é o oposto do mundo humano. Nele ainda pode haver oásis isolados, mas não há espaços comuns, e mesmo os oásis correm o risco de serem engolidos pela areia do deserto que carregamos para eles ou pelas tempestades.

Arendt procura compreender o que vem a ser esse deserto, como são seus habitantes e o que favoreceu seu surgimento. Ela aborda o tema a partir de diversos ângulos e, no que segue, estudaremos alguns desses processos de desertificação, baseando-nos, para tanto, sobretudo em *A condição humana*. Na sequência, faremos umas primeiras considerações sobre a resposta de Arendt diante dessa situação – o *amor mundi*.

2.1 A alienação da Terra

No último capítulo de *A condição humana* Arendt faz uma análise histórica das origens da “alienação moderna do mundo em seu duplo aspecto: a fuga da Terra para o universo e a fuga do mundo para a consciência” (ARENDT, 1960, p. 13, tradução nossa)³⁵. Ponto de partida para essa reflexão é a afirmação de que os seres humanos, como habitantes da Terra, vivem sob determinadas condições. Na Era Moderna, porém, passaram a comportar-se como se fossem habitantes do universo. Nessa nova perspectiva, isto é, do ponto de vista do espaço, a Terra é apenas um planeta entre outros. Assim, para os seres humanos, que perderam sua posição firme, tudo no universo tornou-se relativo, já que a Terra se mover em torno do Sol ou o Sol em torno da Terra depende unicamente da perspectiva que assumimos. Essa perda do ponto de referência fixo e as possíveis mudanças de perspectiva têm consequências radicais – científicas, filosóficas e, finalmente, políticas. O fenecimento de certezas, a desconfiança frente àquilo que vemos e a consequente insegurança acometem nossa relação com a Terra e abalam o mundo humano.

No início do livro, Arendt explica que a existência dos seres humanos na Terra está submetida a determinadas condições – que lhes são *dadas* e que, portanto, não são nem escolhidas nem criadas por eles. Como vimos, são elas a *vida*, que implica a necessidade biológica de sobrevivência, a *mundanidade*, o fato de habitarem um mundo duradouro, e a

³⁵ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 14.

pluralidade, o “estar entre os homens” (ARENDT, 1983b, p. 15). A essas condições correspondem as diferentes atividades humanas: *trabalhamos* para viver, *fabricamos* artefatos que compõem um mundo objetivo e estável, e ao *agir* estabelecemos um espaço de convivência. Com as obras e as ações humanas, surgem, por sua vez, novas condições de existência. Assim, as pessoas estão sujeitas às condições da Terra e também às do mundo humano, em cujo futuro podem intervir, mas cujo passado é dado e imutável, tal como as condições terrenas.

Além disso, os homens vivem sob as condições da natalidade e da mortalidade, isto é, sua vida é finita e, em comparação à Terra e ao mundo, ela é passageira. As saídas procuradas pelos seres humanos diante dessa condição mais geral foram diversas ao longo de sua história. Os gregos, por exemplo, para quem a mortalidade era característica do homem frente a um cosmos eterno e à imortalidade dos deuses, enxergavam na *pólis* uma possibilidade de tornarem imortais não a si mesmos, mas ao menos seus feitos e suas palavras. Encontraram, portanto, uma forma de superar a finitude de cada indivíduo por meio do mundo humano, que, para eles, era por excelência o mundo da política (ARENDT, 1983b, p. 209-210). A resposta grega sofre uma reviravolta fundamental com o cristianismo, que, segundo Arendt, transferiu a imortalidade do mundo para a alma. Assim, o próprio mundo se tornou passageiro, isto é, se transformou numa passagem para a eternidade – resposta divina para a angustiante finitude da vida humana. Para a autora, o cristianismo deprecia o espaço humano, que é negado em favor da transcendência.³⁶

Não obstante viverem sob condições que não podem modificar, os homens são dotados de uma liberdade. Se, por um lado, não têm escolha quanto à necessidade de cuidar de sua sobrevivência, por outro lado, eles podem criar espaços de liberdade. Neles cada um pode se mostrar e agir, sem estar sob o jugo da necessidade, isto é, pode realizar algo que depende unicamente de sua própria iniciativa e dar sua singular contribuição. Nessa ação livre cada ser humano se dirige e responde aos outros diferentes, de modo que surge um *espaço-entre*, onde todos podem interferir e no qual o exercício da liberdade é possível. A pluralidade, o fato de vivermos sempre no plural, não é empecilho para a liberdade, mas, muito pelo contrário, nos impele a agir com liberdade.³⁷ Se, por um lado, não somos nós que escolhemos a pluralidade, já que ela é dada, por outro lado, é ela que nos dota de uma potencial liberdade. A liberdade, porém, não é ilimitada, mas se restringe a certas esferas da existência, nas quais os seres humanos de fato são poderosos. No entanto, em relação ao universo em sua imensidão, os

³⁶ Trataremos da relação de Arendt com o cristianismo mais adiante, neste capítulo.

³⁷ Sobre os conceitos de pluralidade e liberdade, ver também capítulo 3.

seres humanos, até o advento da Era Moderna, se sentiam pequenos. Eles eram “frágeis, ignorantes, fúteis e limitados” frente à grandeza do cosmos ou da criação.

No início da Era Moderna, o “descobrimento”³⁸ de novos continentes por navegadores europeus faz com que a Terra perca suas dimensões não cognoscíveis. Depois, os meios de transporte eliminam, cada vez mais, as distâncias reais, com o resultado de que hoje “cada homem é tanto habitante da Terra como habitante do seu país” (ARENDT, 1983b, p. 262). Ao mesmo tempo, a ciência é capaz de reduzir o que é fisicamente imenso a números, símbolos e modelos que são manejáveis. Assim, a Terra perdeu sua admirável imensidão e tornou-se um objeto: o globo terrestre foi trazido para “nossa sala de estar, para tocá-lo com as mãos e fazê-lo girar diante dos olhos” (ARENDT, 1983b, p. 263).

Mais marcante ainda foi a invenção do telescópio. Esse instrumento permitiu que os homens percebessem com os próprios olhos aquilo que sempre fora inacessível ao conhecimento humano, sendo apenas objeto de especulação.

O que Galileu fez e que ninguém havia feito antes foi usar o telescópio de tal modo que os segredos do universo foram revelados à cognição humana ‘com a certeza da percepção sensorial’; isto é, colocou diante da criatura presa à Terra e dos sentidos presos ao corpo aquilo que parecia destinado a ficar para sempre fora do seu alcance e, na melhor das hipóteses, aberto às incertezas da especulação e da imaginação (ARENDT, 1983b, p. 272).

Com isso os limites impostos ao olhar de qualquer ser terreno deixaram de existir para os homens. O conhecimento do ser humano não se restringe mais à Terra, mas alcança o universo, o que leva à perda da Terra como único e necessário ponto de referência. Desde então podemos olhar para a Terra e operar com elementos da natureza como se não pertencêssemos a ela, mas sim ao universo.

Assim, a invenção do telescópio representa um evento totalmente inesperado para as criaturas terrestres. Surge com ele “a assombrosa capacidade humana de pensar em termos de universo enquanto permanecia com os pés neste planeta, e a outra capacidade humana, ainda mais assombrosa, de empregar as leis cósmicas como princípios guiadores da ação da Terra” (ARENDT, 1983b, p. 276).

Se, por um lado, a invenção abriu caminho para novas potências humanas, por outro, esse instrumento mostrou que não podemos confiar em nossos próprios olhos e em nossa experiência diária de que o Sol nasce de um lado da Terra e se põe do outro. Despertam assim a desconfiança e a dúvida em relação a nossas percepções, que podem ser não somente

³⁸ Arendt usa o termo “descobrimento”, evidentemente numa perspectiva eurocêntrica.

limitadas, mas enganosas. Por isso, a invenção do telescópio, de acordo com Arendt, não representa apenas um momento fundamental para a ciência, mas se torna o momento desencadeador da filosofia moderna, que começa com a dúvida cartesiana.

A dúvida arrasadora em relação a tudo que se encontra fora de nós mesmos provoca a retirada do mundo para o *self*, que passa a confiar apenas em verdades que não podem ser afetadas pela realidade, ou seja, aquelas obtidas por dedução. Tudo que percebemos pode ser uma ilusão, mas podemos afirmar com segurança que “ $2+2=4$ ”. Nessa ótica, só a correção lógica ou a matemática – as ciências formais – podem garantir um solo estável.

Para Arendt, a grande descoberta de Descartes foi reparar que se podia resolver o problema da relatividade e da falta de referências seguras transferindo o ponto de referência para dentro da própria mente humana. As faculdades de deduzir e concluir são

[...] o jogo da mente consigo mesma, jogo este que ocorre quando a mente se fecha contra toda realidade e ‘sente’ somente a si própria. Os resultados desse jogo são ‘verdades’ convincentes porque, supostamente, a estrutura mental de um homem não difere mais da de outro que a forma do seu corpo (ARENDT, 1983b, p. 296).

Só assim a certeza pode ser absoluta porque, como aponta Arendt com ironia, “nem um Deus nem um mau espírito pode alterar o fato de que dois e dois são quatro” (ARENDT, 1983b, p. 297).

Descartes pensou [worked out] as implicações filosóficas dessa nova suspeita, duvidando de tudo e confiando somente em sua própria mente. [...] Os objetos mundanos [...] que apareciam a todos eram dissolvidos em sensações experimentadas por indivíduos na privacidade de suas próprias mentes, e os filósofos representavam os seres humanos como sendo unidos por nada mais do que uma estrutura mental comum que assegurava que os raciocínios solitários de cada homem devem chegar à mesma conclusão. Em lugar de seres humanos que compartilham um mundo comum, comparando suas diferentes perspectivas sobre ele e, assim, desenvolvendo um senso comum, os homens eram somente ‘animais que são capazes de raciocinar’ (CANOVAN, 1992, p. 151, tradução nossa).

O senso comum que informava sobre a realidade – baseado no fato de que além de mim há pessoas que vêem a mesma coisa a partir de outros pontos, e que ao comunicar-se comigo confirmam sua existência – começa a desmoronar, já que as coisas que todos vêem e sobre as quais podem trocar opiniões podem não ser verdadeiras. A correção das afirmações passa a depender de leis que não são afetadas por percepções e nem sequer pela realidade, mas somente por um raciocínio dedutivo. Agora é a ciência e, por excelência, a matemática que delibera sobre a verdade que se expressa em leis de validade geral.

Ainda em relação ao telescópio, Arendt aponta um outro fator relevante. Esse aparelho evidenciou que a contemplação não era o caminho adequado para obter a verdade, já que esta não se revelava, mas se escondia por trás de aparências enganosas. Era preciso uma investigação ativa, a construção de aparelhos e a realização de experimentos – uma espécie de armadilha capaz de arrancar os segredos da natureza que ela não manifestava por si. “Realmente, nada merecia menos fé para quem quisesse adquirir conhecimento e aproximar-se da verdade que a observação passiva ou a mera contemplação. Para que tivesse certeza o homem tinha que *verificar* e, para conhecer, tinha que agir” (ARENDT, 1983b, p. 303). Arendt alega que, desse modo, acontece uma inversão entre contemplação e ação, provocada pela experiência de que a “sede humana de conhecimento só pôde ser mitigada depois que o homem depositou sua fé no engenho das próprias mãos” (ARENDT, 1983b, p. 303).

A nova relação que se estabelece com o conhecimento produz um efeito catalisador na ciência, mas também tem consequências em outras esferas, como ainda veremos de modo mais detalhado. Neste ponto, queremos assinalar apenas uma delas, que atinge o âmbito educacional e que é mencionada explicitamente pela autora em seu ensaio sobre educação. Em sua discussão sobre os reflexos da crise do mundo moderno na educação, ela aborda alguns pressupostos básicos que, ao serem aplicados nesse campo, contribuíram para precipitar os problemas nele. Um dos pressupostos está diretamente vinculado a sua análise em *A condição humana*, em que ela aponta para a crença da nova ciência física de que o homem, “embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, [...] pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz” (ARENDT, 1983b, p. 295). Em *A crise na educação*, Arendt usa quase a mesma formulação quando se refere ao pressuposto de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (ARENDT, 1990a, p. 232). De acordo com ela, ele teria sido aplicado diretamente a uma educação que “[substitui], na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 1990a, p. 232).

No campo educacional, a idéia de que a aquisição de conhecimentos ocorre de modo ativo, quando os alunos experimentam e manipulam eles mesmos objetos e natureza, foi valorizada, sobretudo, pela *escola nova* ou *ativa*. Esta surge no final do século XIX na Europa e passa a ter adeptos também nos Estados Unidos. Manacorda resume suas principais características, explicando que nessa escola de tipo novo

[...] não existiam mais traços de métodos de ensino através de palavras que não fossem traduzidas em ato pelos alunos e [...] os alunos eram treinados para encontrar sozinhos as verdades, a resolver sozinhos os problemas científicos; [...] enfim, o critério fundamental era aprender fazendo, o *learning by doing* (MANACORDA, 1999, p. 309).

Um dos princípios dessa pedagogia é que o conhecimento não seja mais *transmitido* pelo professor. É a criança que faz descobertas e investiga por conta própria os conteúdos, e que, portanto, não precisa de um professor propriamente dito, mas, sobretudo, do ambiente adequado e de orientações.

Esse princípio tem se tornado um lugar-comum nos discursos pedagógicos. Alguns autores, porém, têm apontado que a aquisição ativa dos conhecimentos tem por “pano de fundo” a idéia equívoca de que pode haver algo como um aprendizado passivo. Ora, qualquer apropriação de conhecimentos precisa de um esforço ativo por parte do aluno: utilizando o raciocínio, a imaginação ou as mãos. Carvalho aponta que o próprio Piaget, um dos principais teóricos da “aprendizagem ativa”, alerta que a ação não ocorre somente no plano físico ou material e que seria uma confusão “pensar que toda ‘atividade’ do sujeito ou da criança se reduz a ações concretas”, posto que, por exemplo, “uma redescoberta pessoal de verdades a conquistar” também pode ser considerada uma atividade (PIAGET apud CARVALHO, 2001, p. 47).

No que diz respeito a um maior envolvimento do aluno no aprendizado, a contribuição da escola nova e de seus sucessores construtivistas pode ter proporcionado alguns ganhos. Contudo, é problemático quando se passa a acreditar que tudo que não parte da própria criança é suspeito de imposição. Tem-se então uma espécie de “auto-educação”, cujo fim não está mais em que o aluno se aproprie de algo que está *além* dele, ou seja, não se amplia mais o horizonte, mas tudo é reduzido a uma única perspectiva egocêntrica. Esquece-se, portanto, que “no ensino ministrado pelo professor educa-se não só na esperança do desenvolvimento e da realização dos indivíduos, como também na esperança de preservar certas tradições culturais públicas às quais atribuímos valor” (CARVALHO, 2001, p. 67). Consequentemente, a função do professor enquanto mediador entre o mundo e a criança perde seu sentido. Brayner afirma que

[...] os ‘construtivismos’ correspondem, no fundo, a uma nova forma de relação com a cultura e a tradição, que vê as relações intergeracionais como horizontalmente democráticas, as relações pedagógicas como entre iguais, o aluno como cidadão, a cultura como algo que, antes de entendê-la e recebê-la para poder significá-la, eu a ‘construo’ dentro de mim, para que ela faça sentido para ‘mim’, num movimento que apenas ratifica a gramática individualista, em que perdemos pouco a pouco o contato com o mundo [...] (2008, p. 90).

Arendt já aponta para a tendência de a educação voltar sua atenção exclusivamente para o desenvolvimento psicológico dos alunos e para a aquisição de algumas habilidades, em detrimento dos conteúdos. “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”, o que resultou “em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias” (ARENDT, 1990a, p. 231). E, no entanto, a matéria de cada professor é exatamente o “pedaço de mundo” que ele deve conhecer bem para apresentar às crianças.

Desse modo, a convicção moderna de que não podemos confiar em nada que não advenha de nós mesmos produz seus efeitos também na esfera da educação. Não se trata evidentemente de negar a importância de cada criança encontrar seu modo de se apropriar dos conteúdos, mas a questão levantada nos alerta que, havendo uma fundamental desconfiança frente à possibilidade de aprender com os mais velhos algo que vale a pena, a educação corre o risco de perder seu vínculo com o mundo.

2.2 A dúvida total e a perda de confiança

A dúvida cartesiana que surge como reação aos novos conhecimentos possibilitados pelo telescópio e que marca o início da Era Moderna não se restringe à suspeita em relação a nossas percepções. Arendt explica que “a principal característica da dúvida cartesiana é a sua universalidade, o fato de que nada, nenhum pensamento ou experiência, dela escapa” (ARENDT, 1983b, p. 287). A confiança de que o ser humano, em princípio, é capaz de apreender a realidade por meio dos sentidos e de que ele é suscetível à verdade por meio da razão é abalada. Desmorona a antiga certeza de que, embora não se possa ter o domínio total da realidade ou da verdade, se possui as faculdades adequadas para captar aspectos delas. O telescópio parece mostrar que

[...] a confiança antiquíssima do homem de que seus sentidos lhe transmitiam a realidade e de que a razão lhe transmitia a verdade seria o genuíno motivo pelo qual ele teria sido enganado desde sempre. Diante dessa idéia desvaneceu-se a antiga oposição entre a verdade dos sentidos e a da razão, oposição que afinal só significava que o olho interno do espírito é mais apropriado à verdade do que os órgãos sensoriais do corpo; pois essa idéia dizia que nem a verdade nem a realidade são dadas, que nem o real nem o verdadeiro

aparecem como são e que o conhecimento deve consistir em separar por completo da aparência aquilo que real e verdadeiramente é (ARENDT, 1960, p. 268, tradução nossa)³⁹.

A dúvida que atinge qualquer certeza, seja ela no âmbito do visível ou do invisível, surge como reação a uma traição. Os homens, ao se verem fundamentalmente traídos pelo fato de as coisas não serem como sempre pensaram que fossem, perdem a confiança. Essa angústia se estende também às faculdades da razão. Segundo Arendt, o ponto é que a afirmação de que a razão pode *ver* ou *ouvir* verdades – que advêm do Ser ou de Deus – é uma metáfora derivada da experiência real da visão e da audição. Se essas não são mais confiáveis, também se deve suspeitar das outras.

Se o olho do corpo pode trair de tal forma que os homens através dos séculos estiveram convencidos de que o Sol girava ao redor da Terra, então a metáfora do olho interno do espírito perde todo o sentido; também ela se baseia, mesmo que usada em oposição à percepção sensorial, em uma confiança absoluta na capacidade corporal da visão. Se *ser* e *aparência* devem ser separados definitivamente [...], então não há mais nada que se possa aceitar de boa fé, mais nada de que não se precise duvidar (ARENDT, 1960, p. 268, tradução nossa)⁴⁰.

Essa dúvida radical finalmente alcança também a fé e, assim, de fato não resta mais nada situado fora do próprio ser humano de cuja existência ele possa estar seguro.

A dúvida que se acende no testemunho traidor dos sentidos salta, como uma faísca que provoca o incêndio da floresta, para o testemunho da razão e, daí, para o testemunho da fé, porque a dúvida, em última análise, reside no fato de que mais nada é evidente (ARENDT, 1960, p. 269, tradução nossa)⁴¹.

A dúvida cartesiana ganha dimensões angustiantes. Dois pesadelos “rondam” sua filosofia. Primeiro, a suspeita de que talvez não exista nenhuma realidade, que quiçá tudo seja apenas um sonho e, segundo, que “não Deus, mas um mau espírito reina sobre o mundo e escarnece dos homens” (ARENDT, 1983b, p. 291).

A consumada perversidade desse mau espírito consiste em haver criado um ser dotado da noção de verdade, apenas para conferir-lhe outras faculdades tais que ele jamais poderá alcançar qualquer verdade, jamais será capaz de estar certo de coisa alguma (ARENDT, 1983b, p. 290).

³⁹ Cf. também versão um pouco diferente em ARENDT, 1983b, p. 287.

⁴⁰ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 287.

⁴¹ No texto em português não consta a metáfora do incêndio (ARENDT, 1983b, p. 288).

O homem moderno, triunfante com as descobertas científicas e com a construção de aparelhos, sente-se traído até por Deus e abandonado a si mesmo. Nesse sentido, Arendt sustenta que, diferentemente do que muitas vezes se supõe, a secularização não resultou numa valorização do mundo – espaço da interação humana –, mas na desconfiança de tudo que se situa fora do indivíduo e na exaltação de sua razão solitária orientada apenas em direção a si mesma.

Se com isso estão abertas as portas para um impressionante desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias, também se delineiam as origens da sociedade de massas e a experiência do abandono, de não se sentir mais em casa no mundo. O avanço da ciência e a secularização parecem mostrar que não há lugar seguro para os homens que se distanciaram tanto do “céu” quanto da Terra.

Devem a emancipação e a secularização da era moderna, que tiveram início com um afastamento, não necessariamente de Deus, mas de um deus que era o Pai dos homens no céu, terminar com um repúdio ainda mais funesto de uma terra que era a Mãe de todos os seres vivos sob o firmamento? (ARENDT, 1983b, p. 10).

A “orfandade de pai e mãe” finalmente resultou também no descrédito de nossos semelhantes. Se o único ponto seguro está dentro de nós mesmos, também não haverá nenhuma segurança nas relações com outras pessoas ou com qualquer instituição humana. Assim, a própria possibilidade de convivência está posta em xeque, já que uma total ausência de confiança inviabiliza qualquer projeto comum e qualquer tipo de pacto. Qualquer regime político que não se baseie num controle total depende de um mínimo de confiança.

Em *Origens do totalitarismo*, Arendt constata que a solidão “passou a ser, em nosso século, a experiência diária de massas cada vez maiores” (ARENDT, 1989b, p. 530). Esse foi o chão profícuo para os regimes totalitários, sob os quais era uma questão de sobrevivência desconfiar de tudo e de todos, mas que também ofereciam a “segurança” de que todos faziam parte de um “processo natural inexorável”.⁴²

⁴² O terror totalitário em parte se baseava no fato de que qualquer um podia denunciar a qualquer um, a qualquer momento, por qualquer coisa. Além disso, as pessoas não dispunham de informações garantidas e os critérios para a seleção das vítimas não eram transparentes e nem fixos, mas arbitrários. Essa situação de insegurança e desconfiança contribuiu para a adesão às ideologias totalitárias, que seduziam por seu raciocínio lógico-matemático aparentemente seguro e confiável, já que despido de qualquer elemento real (percebido). Os nazistas descobriram que o indivíduo solitário está disposto a acreditar em qualquer afirmação absurda, se esta se mostra logicamente correta. Assim, a extinção de raças inferiores é apresentada como uma consequência necessária de sua suposta fraqueza e decadência. Em contraposição a esse tipo de raciocínio unidimensional, qualquer comunidade fornece uma pluralidade de premissas que levam a conclusões, todas igualmente necessárias, o que abre a

Trataremos da ideologia totalitária mais adiante. Por enquanto nos restringimos a realçar que Arendt considera que uma das origens do estranhamento do mundo, característico da sociedade moderna, é a dúvida que acaba por envolver não somente a suspeita quanto a nossas percepções e experiências, mas também a perda de certezas e a desconfiança em relação a nossos semelhantes, o que, enfim, tornou-nos incapazes de estabelecer uma realidade humana compartilhada.

2.3 A alienação do mundo: o processo vital e a sociedade

De acordo com Arendt (ARENDT, 1983b), outro evento fundamental para o surgimento da sociedade moderna foram as desapropriações de terra no contexto da Reforma Protestante. Além da Igreja, grande número de camponeses ficou sem suas propriedades. Desse modo, camadas inteiras da população perderam seu lugar no mundo e passaram a depender unicamente de sua força de trabalho.

Nesse contexto, é importante ressaltar que Arendt distingue propriedade e posse ou capital⁴³ (ARENDT, 1983b, p. 68-78). Enquanto os últimos precisam ser movimentados para render lucros, a propriedade privada, até o início da Era Moderna, tinha um efeito estabilizador. Ela garantia às pessoas um lugar, ou seja, ela era “o pequeno pedaço do mundo que nos pertence” (ARENDT, 1960, p. 67, tradução nossa)⁴⁴. Na Antiguidade, o cidadão era necessariamente proprietário e, em oposição a isso, “não ter nenhuma propriedade significava não ter um lugar originário (*angestammt*) no mundo para chamar de seu, ou seja, ser alguém que o mundo e o corpo político nele organizado haviam previsto” (ARENDT, 1960, p. 60, tradução nossa)⁴⁵. Entre outros motivos, era por isso que mulheres, escravos, crianças e estrangeiros não tinham cidadania. Possuir um “pedaço do mundo” era como um pré-requisito para a participação na esfera pública, embora a propriedade em si pertencesse ao âmbito privado ou, melhor, tivesse a função de garantir fisicamente o espaço privado que protegia a família e no qual ela podia cuidar de sua sobrevivência e de seu bem-estar.

possibilidade de julgamento e evita a submissão a verdades supostamente inquestionáveis (ARENDT, 2003a, p. 976).

⁴³ No texto em português, aparece também o termo *riqueza* para se referir a *posse* ou *capital* (ARENDT, 1983b, p. 68-78).

⁴⁴ Diferente ARENDT, 1983b, p. 80.

⁴⁵ Diferente ARENDT, 1983b, p. 71.

A idéia moderna de propriedade privada nada tem a ver com esse lugar específico no mundo, mas refere-se muito mais ao que Arendt chama de posse (riqueza, capital). Na Era Moderna, o processo de acumulação de capital iniciou-se justamente com a desapropriação de grandes partes da população, que, enquanto força de trabalho, foram reduzidos ao próprio corpo e assim vieram a ser os primeiros a sofrer uma drástica alienação do mundo.

Essas primeiras desapropriações foram seguidas por uma rápida aceleração dos processos de acumulação, de produção e de consumo. Isso foi possível, entre outros fatores, devido a um deslocamento das atividades econômicas que, extrapolando os limites do espaço privado, tornaram-se uma preocupação “pública”. As questões que, segundo Arendt, são de fato públicas, porque dizem respeito à convivência entre os diferentes e pressupõem uma multiplicidade de pontos de vista, cedem lugar ao interesse convergente e único do crescimento econômico. Dessa forma, surge a esfera social, na qual as atividades privadas ocupam o espaço público, o que faz desmoronar a antiga distinção entre público e privado. Originam-se as “sociedades de operários e assalariados” que “concentram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida – o trabalho” (ARENDT, 1983b, p. 56, tradução modificada⁴⁶). Assim, o processo vital vem a ser uma preocupação coletiva, mas, alerta Arendt, nem por isso adquire caráter público.

A posse apoderou-se do espaço público na forma de interesses das classes possuidoras. Esse interesse mesmo, o interesse, como diríamos hoje, em um livre desenvolvimento da economia – a economia livre da intervenção política, os empreendedores livres da incômoda preocupação com os assuntos públicos – é, porém, ele mesmo de natureza privada, independentemente de quantos homens o compartilham. O igual interesse dos possuidores não produziu nada comum [...] (ARENDT, 1960, p. 65, tradução nossa)⁴⁷.

A esfera social toma conta do espaço público – no qual ela elimina a pluralidade de perspectivas e ao qual impõe suas exigências econômicas que não deixam espaço para a atividade política livre – e invade o âmbito privado em seu sentido original, do qual sobra apenas uma esfera de intimidade. Sem alternativas todos estão condenados a permanecer no âmbito social, em que um único interesse – a sustentação da vida e o bem-estar – uniformiza a todos. Por conseguinte, a sociedade

[...] exclui a possibilidade de ação [...] Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras,

⁴⁶ *A condição humana* traduz aqui “labor”, nós optamos por usar o termo “trabalho”, ver nota 3 do capítulo 1.

⁴⁷ Este trecho não consta no texto em português, cf. ARENDT, 1983b, p. 79.

todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada (CH, p. 50).

A ação na qual a singularidade de cada um se revela, transformando o espaço comum, não encontra lugar numa sociedade uniforme. O grande processo de produção e consumo não admite individualidades que interferem no mundo (ou no que restou dele), mas apenas a adaptação. Restringir a possibilidade de ação, no entanto, é tornar os homens menos humanos. Em outras palavras: limitá-los exclusivamente a sua faceta de *animal laborans* é reduzir a humanidade a só uma espécie de seres vivos.

O último estágio de uma sociedade de trabalhadores, que é a sociedade de detentores de empregos, requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido afogada no processo vital da espécie, e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer num tipo funcional de conduta entorpecida e ‘tranquilizante’ (ARENDT, 1983b, p. 335).

Abrir mão da individualidade é adaptar-se ao deserto da sociedade. Uma completa adaptação é a total ausência de experiências singulares que pudessem provocar qualquer ato não previsto, o que, por si só, já representaria uma resistência ao deserto. O deserto, no entanto, possui mecanismos eficazes de acomodação:

Na pretensão de nos ‘ajudar’, a psicologia nos ajuda a nos ‘adaptarmos’ a essas condições [do deserto], tirando a nossa única esperança, a saber: que nós, que não somos do deserto, embora vivamos nele, podemos transformá-lo num mundo humano. A psicologia vira tudo de cabeça para baixo: precisamente porque sofremos nas condições do deserto é que ainda somos humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa (2008, p. 266-267).

No deserto, o sofrimento é sinal de humanidade e representa a possibilidade de resistirmos a ele. É muito interessante que nessa perspectiva o sofrimento adquire um sentido e uma dignidade: ele abre o caminho para a transformação do deserto. Por isso, é essencial que não percamos a capacidade de sofrer, de nos deixar atingir pela destruição do mundo. A indiferença nos torna perfeitos habitantes do deserto. “Tanto a psicologia [...] quanto os movimentos totalitários [...] colocam em risco iminente as duas faculdades humanas que nos permitem transformar pacientemente o deserto, e não a nós mesmos: as faculdades conjugadas da paixão e da ação.” (2008, p. 267).

É surpreendente o destaque que Arendt, nesse texto, confere à paixão, posicionando-a à altura da ação – conceito chave de seu pensamento. O sofrimento aqui não é algo que deve ser

evitado a todo custo, mas, pelo contrário, pode ser o motor que nos faz agir.⁴⁸ A tendência moderna de amenizar qualquer sofrimento, de prevenir qualquer dor com analgésicos e qualquer tristeza com antidepressivos⁴⁹, de transformar envelhecimento e morte em anormalidades, é sinal de uma sociedade na qual não há espaço para experiências mais profundas – que não excluem momentos de prazer, mas sempre também incluem o sofrimento. Quando vida e bem-estar configuram os valores supremos e exclusivos, ocorre um empobrecimento das paixões humanas. Assim, Arendt afirma que “se comparamos o mundo moderno com o mundo do passado, veremos que a perda da experiência humana [...] é extraordinariamente marcante” (ARENDT, 1983b, p. 335). Mesmo o sofrimento inerente ao trabalho, que na modernidade supera qualquer outra atividade humana, está em vias de desaparecer, já que “conseguimos eliminar as fadigas e penas inerentes ao processo vital até tal ponto que é possível prever o momento em que também o trabalho e a experiência de vida nele possível serão eliminados do âmbito das experiências humanas” (ARENDT, 1960, p. 314)⁵⁰. Finalmente, explica Arendt,

[...] é perfeitamente concebível que a era moderna – que teve início com um surto tão promissor e tão sem precedentes de atividade humana – venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu (ARENDT, 1983b, p. 335-336).

A sociedade nos conforma a todos num único e necessário fluxo vital. A minimização de sofrimento e de qualquer esforço aperfeiçoa a submissão a esse processo.

Há, portanto, diversos fatores que favorecem o funcionamento do processo de trabalho e consumo. Também da educação se espera que faça sua parte para “facilitar” o processo vital – tanto no que diz respeito ao comportamento que ele demanda, quanto no que se refere à instrução da mão-de-obra e, cada vez mais, no que tange ao preparo de um consumidor à altura do mercado. Nesse sentido, queremos apontar, a título de exemplo, para algumas questões dentre inúmeros aspectos da educação que poderiam ser abordados a esse respeito.

A preocupação com um bem-estar raso e estéril – que preenche todas as necessidades e desejos vitais, mas não deixa mais espaço para paixões nem para o desejo daquilo que não é

⁴⁸ O papel positivo que a autora atribui, neste ponto, à paixão que faz agir não é constante em sua obra. Em outros momentos, ela afirma que as paixões não devem se localizar no espaço público. Sobre esse tema, ver item *O amor mundi*.

⁴⁹ É claro que há casos em que esse tipo de remédios é necessário, o que não desvalida a crítica a uma sociedade que desaprendeu a lidar com as diversas formas de sofrimento.

⁵⁰ Na versão em português consta uma frase semelhante, porém não aparece nela a “eliminação da experiência”: “No entretempo, demonstramos ser suficientemente engenhosos para descobrir meios de atenuar as fadigas e penas da vida, ao ponto em que a eliminação do labor do âmbito das atividades humanas já não pode ser considerada utópica.” (ARENDT, 1983b, p. 335).

alcançável de imediato – tem refletido numa educação que evita, na medida do possível, expor o aluno a eventuais frustrações e, muitas vezes, até tenta resguardá-lo de fazer algum esforço. Assim, por exemplo, entre as metodologias de ensino, as que pregam uma aprendizagem lúdica, fácil e prazerosa têm sido privilegiadas. Arendt, em *A crise na educação*, já menciona a tendência de diluir a “distinção entre brinquedo e trabalho – em favor da primeira” (ARENDT, 1990a, p. 232).⁵¹ Muito embora o “facilitar” faça parte do ensino e uma situação agradável contribua para seu sucesso, se deixa de considerar que uma aprendizagem *sem* esforço é uma ilusão e sequer parece desejável, já que, quando por demais “facilitada” e exclusivamente prazerosa, exige pouco crescimento do aluno.

Em contraposição a isso, o processo de formação exige mudanças do aluno e amadurecer significa, em parte, aprender a abrir mão de satisfações imediatas em favor de um bem maior. A aquisição de conhecimentos, por exemplo, pode ser interessante para o aluno, mas por vezes exige dele que se submeta a procedimentos e exercícios cujo sentido nem sempre está posto para ele num primeiro momento, além da necessidade de aprender também o que não lhe interessa. Conquistar uma habilidade, muitas vezes, depende do exercício repetitivo e cansativo e exige perseverança. Em suma, a educação deve proporcionar crescimento e a superação de dificuldades, isto é, *transformar* o modo de se inserir no mundo e de lidar com as coisas, e não perpetuar o modo de vida da criança. Além disso, ela tem por tarefa familiarizar a criança com temas, questões e preocupações que justamente extrapolam as necessidades e os desejos individuais.

Se o processo vital e seus critérios têm produzido efeitos na relação pedagógica, também se apoderaram dos *fins* da educação. Para muitos, educar tornou-se sinônimo de capacitar para o mercado de trabalho. Muito embora preparar para o trabalho seja parte necessária da educação, é preocupante quando isso se transforma no objetivo educativo supremo, não deixando mais espaço para outros fins. Contudo, é claro que num tempo em que o processo vital ganha feições de uma força natural e inevitável, à qual precisamos submeter nossa existência por completo, a educação só pode se adequar a “demandas da natureza” – quer isso se refira às exigências supostamente inquestionáveis do processo de produção e consumo que devem ser atendidas, quer remeta à “natureza da criança”, que necessita de uma pedagogia a

⁵¹ O “aprender brincando” estaria mais próximo da “natureza” da criança. A autora comenta que “é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDT, 1990a, p. 233).

ela adequada. Porém, quando os interesses vitais se impõem, não sobra espaço para o mundo e não há mais liberdade.

2.4 A negação cristã do mundo

Na Era Moderna assistimos à valorização das atividades humanas em detrimento da *vita contemplativa*, considerada, desde a Antiguidade, o modo de vida superior⁵². O processo que se seguiu, no entanto, foi um empobrecimento da *vita activa* que finalmente se resume ao grande processo de produção e consumo, orientado pelo único bem supremo: a vida, suas necessidades e seus desejos. Arendt ressalta, porém, que as inversões da Era Moderna foram antecedidas por uma viravolta que foi a “mais fundamental de todas as que encontramos em nossa tradição, a inversão da relação entre vida e mundo que o cristianismo trouxe para a antiguidade decadente” (ARENDT, 1960, p. 310, tradução nossa)⁵³.

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 seu significado, e os assuntos humanos perdem sua dignidade, ao passo que a vida de cada um ganha uma relevância não conhecida até então. E isso vale não só para a vida depois da morte, mas também para a vida na Terra, início e condição da imortalidade.

De qualquer modo a imortalidade cristã da pessoa tinha de levar não somente a uma mudança de ênfase para o esperado mundo transcendental, mas – e isto é mais importante em nosso contexto –, juntamente com ela também a um extraordinário aumento da relevância da vida terrena, na medida em que é o início da vida eterna (ARENDT, 1960, p. 308, tradução nossa)⁵⁴.

⁵² Para Arendt, o momento decisivo para a ascensão da *vita contemplativa* ou da *bios teoretikos* é quando a *pólis* cai no desprezo dos filósofos que se retiram do espaço comum para um modo de vida supostamente superior. “[...] quando os filósofos descobriram [...] que a esfera política não propiciava necessariamente as atividades superiores do homem, presumiram imediatamente não haverem descoberto algo novo além do que já se sabia, mas terem encontrado um princípio superior capaz de substituir o princípio que governava a polis.” (ARENDT, 1983b, p. 26).

⁵³ A versão publicada em português não usa o comparativo (a mais fundamental): “a fundamental inversão de posições que o cristianismo trouxera para o decadente mundo antigo” (ARENDT, 1983b, p. 332).

⁵⁴ Cf. versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 329.

Um indício da valorização da vida, entre outros, é a condenação cristã do suicídio, que contrasta com a visão antiga do suicídio como saída nobre de uma situação indigna. De modo geral, a preocupação com a vida individual ganha um novo *status*.

Nesse sentido, o cristianismo, segundo Arendt, oferece o chão adequado para um mundo moderno que, embora desista da fé, não abre mão de afirmar a vida como mais alto valor.

O motivo pelo qual a vida se afirmou como ponto último de referência na era moderna e permaneceu como bem supremo para a sociedade foi que a moderna inversão de posições ocorreu dentro da textura de uma sociedade cristã, cuja crença fundamental na sacrossantidade da vida sobrevivera à secularização e ao declínio geral da fé cristã, que nem mesmo chegaram a abalá-la (ARENDT, 1983b, p. 327).

Se a negação cristã do mundo, de acordo com Arendt, se deve à elevação da vida, ela também está relacionada à aversão dos cristãos à política. Esta se torna compreensível na medida em que notamos a natureza anti-política de certos princípios cristãos. A título de exemplo, Arendt discute o princípio da *bondade* indagando onde este se “localiza”. Para ela, trata-se de saber se ele pertence ao espaço público, à esfera privada ou a algum outro âmbito. A autora chega à conclusão de que ele é incompatível com a aparição em público, porque todo ato bom somente permanece como tal se o agente não procurar o reconhecimento dos outros e nem sequer o de si mesmo. Segundo Arendt, foi por isso que Jesus disse: “Que a tua mão esquerda não saiba o que faz a tua mão direita” (Mateus 6, 3). Apenas Deus pode ser testemunha da bondade, senão ela deixa de ser boa.⁵⁵ O ato bom, assim conclui Arendt, é necessariamente invisível e dessa forma se retira do espaço público, o espaço da convivência. Com base nisso, Arendt afirma que a bondade, “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” (ARENDT, 1983b, p. 87).

Para a autora, o cristianismo, que nega o mundo e se retira do espaço público para esferas invisíveis, só pode ser destrutivo em relação ao esforço de estabelecer um mundo comum. Os cristãos só podem ter em comum a preocupação conjunta pela salvação da própria alma

⁵⁵ Arendt desconsidera que Jesus aqui se refere especificamente ao ato de dar esmolas e não à ação de modo geral, e que no mesmo contexto ele também diz a seus discípulos que eles são a luz do mundo e que suas boas obras devem brilhar diante dos homens (Mateus 5, 14-16). A nosso ver, a discussão da bondade talvez seja mais complexa do que Arendt aponta, o que, porém, não invalida a afirmação de que há certamente uma diferença entre, por exemplo, o lugar do *visível* na *pólis* e a importância que os evangelhos atribuem à visibilidade. Estes com frequência anunciam que aos olhos de Deus é visível o que os homens não vêem, o que, no entanto, não necessariamente significa que a visibilidade no mundo humano seja irrelevante ou indesejável.

(ARENDT, 1960, p. 54)⁵⁶. O cristianismo, segundo Arendt, não é apenas apolítico, mas anti-político e anti-mundo.

Neste ponto caberia, contudo, esclarecer que, embora evidentemente haja tradições cristãs anti-mundo, essa característica não dá conta de toda a diversidade de correntes e tradições cristãs. Além disso, é preciso apontar que se, por um lado, o cristianismo contribuiu para que a vida alcançasse o *status* de bem supremo, por outro lado, as noções cristãs de vida – seja se tratando de uma vida após a morte, seja da vida na Terra e de suas diversas facetas e relações humanas – certamente não se identificam com o conceito de vida que Arendt delineia em *A condição humana* e que está diretamente atrelado às necessidades biológicas e à atividade do trabalho. A própria Arendt, nesse sentido, nota que o enaltecimento da atividade do trabalho na Era Moderna não tem procedência cristã, posto o primado da vida contemplativa na filosofia medieval. Nesse contexto ela mesma observa que a preocupação exclusiva com a vida individual não é unânime na tradição cristã: “a única atividade que a pregação de Jesus recomenda a seus ouvintes é a ação, e a única capacidade humana que está no centro de sua pregação é a fé que faz milagres” (ARENDT, 1960, p. 310, tradução nossa)⁵⁷.

A crítica da autora em relação a um cristianismo que nega o mundo e dignifica a vida dirige-se, portanto, a uma determinada tradição cristã. Parece-nos que Arendt, em muitas dessas discussões, tem como principal referência a teologia agostiniana (que ela melhor conhece), embora nem sempre ela explicita isso.

As reflexões de Arendt a respeito do cristianismo, além de apontar para a inversão homem-mundo, são de especial relevância, pois a negação cristã do mundo serviu à autora de inspiração, ainda que negativa, para o *amor mundi*. De modo geral, podemos afirmar que a relação de Arendt com o cristianismo é ambígua. Se, por um lado, ela se distancia claramente dele, por outro lado, se inspira nessa tradição para elaborar conceitos centrais de seu pensamento, sempre ressaltando que lhe interessam apenas os aspectos políticos dos conceitos em questão. A título de exemplo, podemos mencionar os conceitos de *ação* e *liberdade* (ver citação acima) que recorrem explicitamente a fontes cristãs. Arendt sustenta que Jesus é protótipo da ação, assim como Sócrates o é para o pensamento (ARENDT, 1983b, p. 258-259) e, em seu ensaio *Que é liberdade*, ela recorre aos milagres realizados por Jesus para

⁵⁶ Se essa interpretação pode ser válida para alguns cristãos, não é, porém, possível afirmar de modo geral que o cristianismo prega um acentuado egoísmo em favor da própria alma.

⁵⁷ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 332, que não menciona a “fé”: “A única atividade que Jesus de Nazareth recomenda em suas pregações é a ação, e a única capacidade que ele salienta é a capacidade de ‘fazer milagres’.”

mostrar que a ação livre é tão inesperada e imprevisível quanto um milagre (ARENDT, 1990a, p. 216-217).⁵⁸

A própria Arendt explica, em alguns momentos, que, enquanto se distancia de uma tradição cristã, aprende com outra. Bernauer observa que, “para ela, havia um abismo entre o Jesus dos Evangelhos e o Cristo dos textos paulinos” e cita o seguinte comentário (oral) dela: “Não sinto nenhuma lealdade a Cristo. Eu posso sentir uma lealdade a Jesus, porque isso de fato é um exemplo: o que Jesus fez e toda sua vida, os logoi⁵⁹ e todas as histórias – isso realmente chega a ser um exemplo.” (ARENDT⁶⁰ apud BERNAUER, 1987, p. 15).⁶¹

Para Arendt, portanto, a negação cristã do mundo se insere numa tradição teológica medieval que se baseia em grande parte nos escritos de Agostinho, que, por sua vez, se fundamentam predominantemente na teologia paulina (além de na influência do pensamento clássico). Essa tradição tem certo peso no pensamento de Arendt, que tinha escrito sua tese de doutorado sobre Agostinho. Em *O conceito de amor em Agostinho*, ela procura entender o que vem a ser o amor a Deus, o amor ao próximo e o amor ao mundo nos escritos desse pensador, e quais as relações e os conflitos que se estabelecem entre esses “amores”.

Segundo Agostinho, explica Arendt, o trajeto de vida do ser humano é emoldurado por sua origem (Ursprung) no criador – que é sua verdadeira proveniência, sendo que ele tem também uma origem histórica e natural no mundo – e por seu futuro último, que pode ser a morte eterna ou a vida eterna que lhe trará a beatitude. O que o espera depende da graça de Deus, mas também de sua decisão: ou ele escolhe o amor a Deus, ou o amor ao mundo. Se ele optar pelo amor ao mundo, fará desse lugar sua casa. O mundo, porém, é passageiro, e ao

⁵⁸ Um outro conceito é o *perdão*, cuja descoberta Arendt atribui a Jesus (ARENDT, 1983b, p. 250-252). Além disso, ela recorre a Jesus ao discutir o que vem a ser o *mal*, já que nem a filosofia nem a literatura oferecem uma compreensão tão profunda quanto os evangelhos sobre o mal (ARENDT, 2004b). Outras influências menos explícitas estão presentes nas abordagens de *natalidade*, de *promessa* e de *fé* (ARENDT, 1983b). Canovan também ressalta a posição ambivalente de Arendt frente ao cristianismo, alegando que a autora não chega a um termo final nessa questão. Ela cita um comentário de Arendt a esse respeito: “Arendt observa que a bondade é ‘a mais anti-política de todas as atividades, e mesmo assim – quem vai negar sua importância?’” (CANOVAN, 1992, p. 182).

⁵⁹ Arendt usa a palavra grega “logoi”, plural de “logos” (em grego: “linguagem, proposição, definição; palavra; noção, razão; senso comum; motivo; juízo, opinião; estima, valor que se dá a uma coisa; explicação; a razão divina”, DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2002).

⁶⁰ *Remarks to the 1973 Meeting of the American Society for Christian Ethics*, p. 001838.

⁶¹ Sobre divergências dentro do cristianismo e o posicionamento de Arendt a esse respeito, ver também seu texto sobre o embate entre o Papa João XXIII e a Igreja enquanto instituição dogmática e hierárquica (ARENDT, 1989a, p. 75-88, em especial p. 76-77) e sua reflexão em *A Vida do Espírito* sobre a atuação de Jesus e a teologia paulina, na qual ela constata uma mudança de ênfase de Jesus para Paulo que vai do agir para o crer (ARENDT, 2002b, p. 298-303, também ARENDT, 1983b, p. 16, nota de rodapé).

morrer o homem perderá tudo, enquanto que para aquele que escolher o amor a Deus a morte se transforma em entrada para a vida eterna. O mundo, para quem anseia estar em casa na vida eterna, é um deserto e, portanto, o amor a Deus necessariamente abarca a alienação do mundo.

Não obstante, uma vez feita essa opção fundamental, é possível amar o mundo, na medida em que as coisas do mundo e as pessoas nele têm uma função enquanto “caminho” para Deus. Ainda vivendo na Terra, mas já sendo habitante da eternidade, o ser humano olha para o mundo e se instala nele. Seu ponto de referência, porém, se encontra fora dele. Assim lhe é possível morar no mundo-deserto, sem, no entanto, tornar-se habitante dele.

Na última parte de seu trabalho sobre Agostinho, Arendt aborda um aspecto ainda mais drástico da negação do mundo. O que os seres humanos têm em conjunto, de acordo com o pensador, é a descendência histórica e mundana de Adão, tendo todos, portanto, parte no pecado original. Esse ser humano enraizado no mundo (e que esqueceu de sua verdadeira origem no criador) depende da salvação por Cristo. Assim, a salvação é necessária *por causa* do mundo e se dá *contra* ele, mas não *sem* ele. Salvos por Deus, mas ainda estando no mundo, os seres humanos são constantemente confrontados com seu passado. Assim, “o estar-no-mundo dos cristãos, que ao mesmo tempo manifesta a pertença ao próprio passado, significa *estar-em-perigo*” (ARENDT, 2006, p. 87, grifo da autora, tradução nossa). Por isso, “a vida nova só pode ser alcançada na luta contra a velha, isto é, numa luta permanente, que tem seu fim somente com a própria morte” (ARENDT, 2006, p. 85, tradução nossa). Essa luta é a luta contra o mundo.⁶²

Nessa leitura de Agostinho, chama à atenção a idéia de que é possível estar no mundo e mesmo assim optar por não estar em casa nele, isto é, pode-se morar num lugar como se não se fosse dele. O eco dessa reflexão na análise arendtiana da Era Moderna é evidente. Também o homem moderno permanece no mundo, mas deixa de ser habitante dele. Por isso, aponta Arendt, é uma ilusão pensar que com a perda da fé nos tenhamos voltado novamente para o mundo. Pelo contrário, a perda do mundo mais recente é ainda muito mais radical: ao tornarmo-nos habitantes do universo e nos retirarmos do espaço comum para dentro do próprio *self*, afastamo-nos não só do mundo, mas também da Terra.

⁶² O que surpreende na leitura de *O conceito de amor em Agostinho* é a presença de palavras, termos e categorias que depois serão fundamentais na obra de Arendt. O “estar em casa”, a alienação do mundo, a temporalidade do ser humano, a superação de sua finitude, o fato de o homem ser criatura e não ser auto-suficiente são apenas alguns exemplos. Precisaria de um exame mais cuidadoso para identificar em que medida Arendt se distancia das concepções de Agostinho e em quais pontos as recupera e recria, ou em que momentos se inspira em suas preocupações, embora não assuma suas soluções. Isso, porém, extrapola o nosso tema.

Com a perda moderna do mundo enquanto referência não há mais nada que possa oferecer uma estabilidade ao ser humano finito. A única coisa que não tem fim é o fluxo natural da vida.

A vida individual voltou a ser mortal, tão mortal quanto o fora na antiguidade, e o mundo passou a ser menos estável, menos permanente e, portanto, menos confiável do que o fora na era cristã. Ao perder a certeza de um mundo futuro, o homem moderno foi arremessado para dentro de si mesmo, e não de encontro ao mundo que o rodeava; longe de crer que este mundo fosse potencialmente imortal, ele não estava sequer seguro de que fosse real. E, na medida em que devia pressupor que era real, no otimismo acrítico e aparentemente indiferente de uma ciência em contínuo progresso, afastava-se da terra para um ponto muito mais distante que qualquer alienação mundana cristã jamais o havia levado. [...] Agora, a única coisa que podia ser potencialmente imortal, tão imortal quanto fora o corpo político na antiguidade ou a vida individual na Idade Média, era a própria vida, isto é, o processo vital, possivelmente eterno, da espécie humana (ARENDT, 1983b, p. 333-334).

Aqui no final de *A condição humana*, Arendt volta ao tema da imortalidade, que é crucial para ela. A vida humana enquanto se assemelha à de qualquer outro ser vivo é fugaz e fútil. Não deixa rastros num eterno ciclo de nascimento e morte. O indivíduo sozinho não é capaz de superar sua efemeridade, mas pode fazer parte de algo que é maior do que ele e assim adquirir imortalidade por meio de um mundo humano que é mais duradouro do que ele mesmo.

A imortalidade é um tema tão caro a Arendt por ser uma das razões de ser do mundo humano. “Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido estrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis.” (ARENDT, 1983b, p. 64). Vimos que esse também é o ponto no qual ela se distancia do cristianismo. O cristão se preocupa com sua alma imortal que está dentro dele, enquanto “o comum mundano se localiza fora de nós mesmos, adentramos nele quando nascemos e o deixamos para trás quando morremos” (ARENDT, 1960, p. 54, tradução nossa)⁶³.

O que, no entanto, o cristianismo e os antigos têm em comum é a certeza de que o ser humano mortal não é auto-suficiente. Qualquer que seja o significado que possa atribuir a sua existência, ele não pode se resumir a si próprio, mas sempre aponta para algo que vai além dele. Não é o ser humano em si, mas algo exterior a ele que fará com que ele não viva em vão. Nesse sentido, Arendt cita Aristóteles, para quem “não se deve ... considerar o homem como ele é [...], mas pensar neles (somente) na medida em que têm a possibilidade de se tornarem

⁶³ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 64-65, onde não consta a afirmação “o comum mundano se localiza fora de nós mesmos”.

imortais” (ARISTÓTELES⁶⁴ apud ARENDT, 1983b, p. 65). Em *O conceito de amor em Agostinho*, ela explica que para este pensador amar significa desejar algo que não temos, justamente por que não somos auto-suficientes. A questão aqui gira em torno de qual é o objeto de nosso desejo, o mundo ou Deus. Segundo Agostinho, devemos optar pelo amor a Deus, porque “encontrando a Deus, ele [o ser humano] encontra aquilo que lhe falta, aquilo que ele justamente não é: o eterno” (ARENDT, 2006, p. 16, tradução nossa). Contudo, ele encontrará Deus em si mesmo e, portanto, é necessário negar o mundo e voltar-se para o que está dentro dele.

Nesse ponto Arendt evidentemente se distancia de Agostinho, mas o amor, enquanto desejo daquilo que não temos, marca certamente o que vem a ser o *amor mundi* em sua obra. Essa inspiração não é exclusivamente agostiniana, mas também, e talvez sobretudo, grega. Seu modo, porém, de compreender como o ser humano ultrapassa sua insuficiência e supera seu isolamento deve muito à sua leitura de Agostinho.

Seu trabalho sobre o pensador é permeado pela indagação sobre o lugar que habitamos e no qual podemos *estar em casa*. Já aqui ela escreve como o ser humano pode transformar o mundo – que é, a princípio, um lugar estranho a ele – em sua casa, por meio do amor ao mundo – “o dilectio mundi no qual o homem expressamente faz do mundo sua pátria” (ARENDT, 2006, p. 44, tradução nossa). Essa preocupação com onde podemos estar em casa ela evidentemente partilha com Agostinho e, embora sua resposta seja muito mais grega do que agostiniana, permanecem os *termos* por meio dos quais ela trata desse tema em seu trabalho sobre Agostinho. Destaca-se, por exemplo, o par de antônimos *pátria* (ou nossa casa) e *deserto*, e relacionada a eles a noção de *habitante*. Arendt traduz o latim “patria” por “Heimat”, termo que não tem um equivalente em português e que se refere ao lugar, cidade ou país de origem, onde nos sentimos em casa. “Heimat” deriva de “Heim” (lar, casa, em inglês: *home*; WAHRIG, 1997, p. 613).

É de importância crucial para Arendt saber se nos compreendemos como habitantes do mundo-deserto (como o fazem os amantes do mundo em Agostinho), como habitantes da eternidade (quem ama a Deus), do mundo humano (como gregos da *pólis*), do universo (nos quais nos transforma a ciência moderna), do *self* (para onde nos leva a dúvida cartesiana) ou se não há mais lugar nenhum para indivíduos totalmente isolados que compõem a moderna sociedade de massas. Para a autora, a grande interrogativa no século XX é se ainda é possível estarmos em casa no mundo.

⁶⁴ *Ética a Nicômaco*, 1177b31.

Além dos termos acima abordados, é importante salientar a noção de *pertença* (Zugehörigkeit) e sua relevância na análise que a autora faz da obra de Agostinho. Aqui ela ressalta que somos habitantes de algum lugar, na medida em que a ele *pertencemos*. É no amor que nos ligamos a ele e passamos a fazer parte dele. “O amor dá a pertença, o amor a Deus [dá] a pertença à aeternitas⁶⁵” (ARENDT, 2006, p. 16, tradução nossa), escreve Arendt em seu trabalho sobre o pensador. Esse assunto, contudo, é central não somente em sua abordagem de Agostinho, mas em seu pensamento de modo geral. Inspirada no pensador e, ao mesmo tempo, em oposição a ele, Arendt poderia dizer que o *amor mundi* é a nossa opção de pertencer ao mundo – ao que acrescentaria que hoje essa pertença deixou de ser uma simples escolha e tornou-se muito mais uma questão e um desafio.

Na pertença ao mundo também reside o principal desafio da educação hoje. Como fazer com que os novos se sintam em casa no mundo? Embora Arendt não explicita a indagação exatamente desse modo em seu ensaio sobre o tema, as palavras que emprega dão testemunho dessa preocupação. Assim, ela chama o jovem de “*recém-chegado e forasteiro*, nascido em um mundo já existente e que não conhece” (ARENDT, 1990a, p. 238, grifo nosso). Ademais, afirma que, em princípio, todos somos inicialmente *estrangeiros*, mas o fato de que também para os mais velhos o mundo seja *estranho* é o que leva ao impasse. Se ninguém se sente mais “muito a salvo em casa” neste mundo (ARENDT, 1990a, p. 241), a educação entra em crise.

2.5 O amor mundi

Vimos que na Era Moderna ocorre a crescente decomposição das bases de um possível mundo comum, resultando finalmente na sociedade de massas, na qual as experiências humanas fundamentais são o abandono e a superfluidade dos seres humanos – radicalmente opostos ao pertencimento a um mundo compartilhado. A educação, concebida como uma introdução ao mundo, perde assim seu sentido. Sua tarefa histórica de fazer a mediação entre o mundo e as crianças, requerida pelo primeiro por depender da vinda dos novos e por estes por precisarem de uma “habitação”, se torna aparentemente anacrônica. Não obstante, declara Arendt, abrir mão da educação seria, a um mesmo tempo, desistir do mundo e abandonar as crianças. Em oposição a isso, sua resposta ao impasse da educação evoca, de um modo um

⁶⁵ Arendt usa a palavra latina “aeternitas” (=eternidade).

tanto enigmático, o *amor mundi*, sem, no entanto, explicitar como amar um mundo que está desmoronando e o que isso significa para a educação.

Pensamos que isso é característico, de modo geral, da obra de Arendt, que aponta e reflete sobre os problemas, mas não se propõe a oferecer soluções. Assim como não encontramos nenhuma proposta educacional frente à crise na educação, também não há programas políticos diante do desmantelamento do mundo. Sua resposta é de outra natureza. Para Arendt, antes de mais nada, é necessário “dizer não” ao totalitarismo e à sociedade de massas que favorece tendências totalitárias. Esse “não” antecede um segundo momento em que é possível justificar melhor essa tomada de posição. Há, no entanto, um posicionamento político primeiro, um julgamento ético que se baseia numa pré-compreensão que não depende de análise e reflexão aprofundadas, mas do bom senso (*gesunder Menschenverstand*). Nesse sentido Arendt diz que “não podemos adiar nossa luta contra o totalitarismo até que o tenhamos ‘compreendido’” (ARENDT, 1993a, p. 40). Com base nesse primeiro julgamento, o pensador ou o cientista político pode investigar os acontecimentos, mas não deve perder a ligação com o bom senso que lhe forneceu a pré-compreensão, sob pena de se perder em suas especulações teóricas.

Se o cientista [...] começa a bancar o especialista em política e a desprezar a compreensão popular da qual partiu, ele perde de imediato o fio de Ariadne do senso comum, a única coisa que pode guiá-lo com segurança por entre o labirinto de seus próprios resultados (ARENDT, 1993a, p. 42).

Esse primeiro “não”, no entanto, precisa ser qualificado – o que, na obra de Arendt, não ocorre em forma de uma contraproposta, mas sim por meio da reflexão e da indagação *em nome de que princípios* podemos recusar a barbárie. Frente à destruição do mundo humano e à destruição da própria humanidade, Arendt pergunta o que seria um mundo especificamente humano e o que é preciso para constituir um espaço onde o que conta são, sobretudo, as pessoas, suas experiências e sua forma de ver e julgar o mundo, e não qualquer outro critério “sobre-humano” (como as supostas leis da natureza ou da história) e inumano ao mesmo tempo.

Assim, seu olhar se dirige para a *pólis* grega, para a república romana, para a ação de Jesus de Nazaré e para as revoluções modernas, não para derivar daí um programa político, mas, sobretudo, para qualificar seu “não” ao totalitarismo. O que nos torna humanos? Quais são as condições dadas e quais são as que precisam ser constituídas por nós que possibilitam que de fato sejamos humanos e não elementos de uma espécie de seres vivos? O que

possibilita que, além de habitar a Terra junto a outros seres vivos, possamos constituir um mundo humano?

Arendt, de qualquer forma, procura não entrar num campo programático de como o mundo deve ser. Ela não *anuncia* nenhuma proposta, mas *denuncia* a barbárie em nome de um “mundo decente” – apenas decente. Ela evita dizer como este deve se configurar para que seja justo, bom ou igualitário.⁶⁶ Segundo E. Young-Bruehl, ela procura

[...] não uma utopia, não um palácio de ideologia, não uma arena para heróis, não um ditame moral, mas um mundo decente. Nos termos de Hannah Arendt, penso que isso significava um mundo no qual o totalitarismo não é possível, no qual os elementos do totalitarismo – presentes em todas as sociedades modernas de massa – nunca poderiam cristalizar-se (YOUNG-BRUEHL/KOHN, p. 244, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos ler grande parte de sua obra como um “não” à barbárie do totalitarismo e tudo que o favorece. O que a move não é sobretudo a pergunta sobre qual seria o *melhor* mundo, mas, antes de mais nada, qual seria o mundo que *impossibilita* o surgimento da barbárie.

Dessa forma, a pergunta não é tanto qual seria a ação política adequada, mas quais as condições mínimas para que possa existir algo como política. A questão também não é o que realizar com nossa ação, mas como garantir a própria possibilidade de ação. Também não se trata de definir quais os princípios apropriados para nosso julgamento, mas da capacidade de julgar em si e de tomar alguma posição.

Nessa leitura podemos compreender *A condição humana* como resposta a *Origens do totalitarismo*. Em *A condição humana*, Arendt descreve o *fabricar* e o *agir* como as atividades humanas que constituem o mundo humano, o qual, no entanto, é abalado no momento em que elas perdem seu espaço próprio para o *trabalhar* atrelado ao processo vital, que, finalmente, como um grande fluxo natural e inquestionável, ameaça devorar qualquer iniciativa humana livre.

O título que Arendt tinha escolhido primeiramente para esse livro era “Amor mundi”. Numa carta para Jaspers ela escreve: “Comecei tão tarde, na verdade somente nos últimos anos, a amar o mundo realmente [...]. Por gratidão quero chamar meu livro sobre teorias políticas ‘Amor mundi’.” (ao que Jaspers lhe responde que ‘Amor mundi’ é um lindo título;

⁶⁶ Para a autora, também a educação, nesse mesmo sentido, não deve ser prescritiva ou programática em relação à futura ação política dos alunos. Isso, porém, é possível com restrições, já que, de alguma forma e em maior ou menor grau, a introdução dos novos num mundo passado os torna propensos a determinadas escolhas futuras.

ARENDT/JASPERS, 1985, p. 301-302, tradução nossa).⁶⁷ Mais tarde o livro receberá o nome *The Human Condition* e, em alemão, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*.

O *amor mundi* constitui a resposta de Arendt frente à destruição do mundo. Isso não é uma solução pragmática, mas também não é uma fuga romântica, nem um fechar de olhos diante dos fatos. A autora, como já mencionamos, usa o termo *amor mundi* em raros momentos e não é de nosso conhecimento por que ela desistiu desse título para seu livro. Suspeitamos que talvez ela quisesse evitar qualquer associação do *amor mundi* com um sentimento amoroso que diz respeito a uma vida interior ou íntima e, portanto, não pertence ao mundo comum.

Os sentimentos, segundo Arendt, se localizam no coração, “um lugar de escuridão que, com certeza, nenhum olho humano pode penetrar” (ARENDT, 1984, p. 96, tradução nossa). Em seu diário de pensamento ela ilustra isso com um exemplo:

O que se passava dentro de Orestes quando ele matou a mãe para vingar o pai, se ele a odiava e amava o pai [...], isso não podemos saber, e, se o soubéssemos, de nada contribuiria para nossa compreensão. O que eu compreendo é a história que vai do sacrifício de Ifigênia, passando por Clitemnestra e Egisto, e o assassinato de Agamêmnon, até Orestes e Electra. [...] Somente compreendemos o que é expresso, dito, narrado (ARENDT, 2002a, p. 720-721, tradução nossa).

O sentimento, além de oculto, é mudo, e somente quando é transformado por meio de outras capacidades se torna comunicável. O que faz sentido para nós é a história que resulta de “sentimentos, paixões, pensamento, acasos” (ARENDT, 2002a, p. 720, tradução nossa), convertidos posteriormente numa narração.

Em oposição a isso, o puro sentimento, para Arendt, parece não passar de um atributo biológico do ser humano, como qualquer outra necessidade ou pulsão (ARENDT, 1960, p. 156)⁶⁸. Somos expostos aos sentimentos como à fome e à sede, que não dependem de escolhas nossas. Eles tomam conta de nós:

⁶⁷ Apesar disso, o amor ao mundo, para Arendt, não era uma questão muito tranquila. No mesmo ano, alguns meses antes, encontramos em seu diário de pensamento a seguinte anotação: “Amor Mundi – por que é tão difícil amar o mundo?” (ARENDT, 2002a, p. 522, tradução nossa).

⁶⁸ Arendt aparentemente não distingue entre os termos *sentimento* e *emoção*. Em *A condição humana* ela se refere a “sentimentos, desejos e necessidades” (p. 181), sendo que na versão alemã consta “sentimentos, necessidades e pulsões” (Gefühle, Bedürfnisse und Triebe) (p. 156). Em *A Vida do Espírito*, ela usa o termo “emoções” (emotions) (“as emoções que sinto”, p. 26, inglês: “the emotions I feel, ARENDT, 1978, p., 31-32). Nota-se que ela traduz “Gefühl” (sentimento), que consta numa citação de Schelling, por “emotions” (emoções), ARENDT, 1978, p. 35). Cabe, contudo, observar que, mais importante do que uma eventual diferença entre os termos “emoção” e “sentimento”, é que a autora distingue entre aquilo que *sentimos* e os sentimentos que *mostramos*, sendo que o que aparece não é mais o puro sentimento ou a pura emoção, mas algo que já passou por uma transformação. “O

Toda emoção é uma experiência somática; meu coração dói quando estou magoado, aquece quando sinto simpatia, abre-se nos raros momentos em que o amor e a alegria me dominam; e sensações físicas similares apoderam-se de mim junto com a raiva, o ódio, a inveja e outros afetos (ARENDT, 1993b, p. 27).

Não há, portanto, liberdade em relação aos sentimentos, que também nesse aspecto se opõem à esfera da ação que o mundo comum oferece.

Em outros momentos, Arendt descreve o amor não como uma pulsão que independe da minha vontade, mas como um elo fundamental entre as pessoas, o qual, porém, por não ser visto ou ouvido, não tem relevância no espaço público e se localiza automaticamente no âmbito privado. Não obstante,

[...] isso naturalmente não significa que os assuntos privados enquanto tais sejam irrelevantes; veremos, pelo contrário, que existem assuntos muito relevantes que somente vivem e prosperam na esfera privada. O amor, por exemplo, em oposição à amizade, não sobrevive a sua manifestação pública. ([...] ‘Never seek to tell thy love / Love that never told can be.’) Devido à natureza não mundana a ele inerente, nos parece que todas as tentativas de transformar ou salvar o mundo através do amor são irremediavelmente falsas (ARENDT, 1960, p. 51, tradução nossa).

O amor não somente se localiza fora do espaço comum, mas pode até ser destrutivo para o mundo: “É como se, na paixão na qual o amor apreende somente o *quem* do outro, o espaço-entre mundano que nos liga e separa dos outros fosse consumido nas chamas.” (ARENDT, 1960, p. 237, tradução nossa). Por isso, conclui Arendt, o amor é “talvez a mais poderosa das forças humanas anti-políticas” (ARENDT, 1983b, p. 254).

O amor não é realista (não faz parte da realidade do mundo), num duplo sentido. Por um lado, é cego diante do mundo, já que só enxerga a outra pessoa e não leva em conta a realidade, constituída pelas e entre as pessoas. Por outro lado, as exigências do amor são de tal radicalidade que, de modo geral, é impossível cumpri-las. Arendt aponta que Jesus radicalizou os antigos mandamentos hebraicos quando, por exemplo, acrescentou ao amor ao próximo o “Amai os vossos inimigos” (Mateus 5, 44). Desse modo, “a pressão que ele impôs a seus seguidores deve ter ido além do suportável” e, em relação a nós hoje, ela comenta que “a única razão por que não a sentimos mais [a pressão] é que já não a levamos a sério” (ARENDT, 2004b, p. 183).

que fica manifesto quando falamos de experiências psíquicas nunca é a própria experiência, mas o que pensamos dela quando sobre ela refletimos.[...] Toda demonstração de raiva distinta da raiva que sinto já contém uma reflexão que dá à emoção a forma altamente individualizada, significativa para todos os fenômenos da superfície.” (ARENDT, 1993b, p. 26).

A radicalidade *não mundana* do amor é apontada por Arendt também ao abordar o poder do perdão. Isso é notável, já que a possibilidade de perdoar, segundo ela, é fundamental para a continuidade do espaço comum. Em outras palavras: o amor *antipolítico*, neste ponto, aparentemente tem um papel importante no mundo e para ele.

O perdão é uma forma de lidar com infrações e ofensas do passado de modo que estes não se tornem uma ameaça à existência do espaço-entre. Visto que no âmbito da convivência não há garantias quanto ao resultado de nossos atos, já que estes sempre se entrelaçam com os de outros, as consequências daquilo que fazemos fogem ao controle e podem “dar errado”. Por isso, o perdão é um “remédio” imprescindível para assegurar que os erros não impeçam que, apesar do ocorrido, continuemos convivendo num mundo comum. Além disso, Arendt ressalta que o ato do perdão é ele mesmo um modo genuíno de ação. Trata-se de um ato livre por excelência, já que ele não decorre automaticamente daquilo que o antecede, mas rompe com o andamento esperado das coisas.

A autora atribui a descoberta da relevância do perdão para o âmbito dos assuntos humanos a Jesus, para quem o poder de perdoar procede do amor. De acordo com Arendt, porém, o perdão em sua qualidade política não pode se originar no amor que é extra-mundo ou até anti-mundo. O que ela, contudo, não considera, é que talvez seja justamente devido a esse amor radical que Jesus é capaz de perdoar quando, conforme os padrões do mundo, isso seria impensável. Exatamente por isso, o perdão acontece de modo inesperado, constituindo o que ela chama de milagre. Essa, no entanto, não é a opinião de Arendt que explica que no âmbito político são a amizade e o respeito – que não demandam nem intimidade, nem proximidade – o correspondente do amor nas relações pessoais.⁶⁹

A respeito desse assunto, poderíamos ainda alegar diversos argumentos de um e de outro lado, mas deixamos a discussão para continuarmos apenas com um dos pontos relevantes. Este diz respeito à preocupação da autora em ressaltar que o amor enquanto *sentimento* não pode exercer nenhum papel construtivo ou propositivo no espaço público de interação, no mundo comum.⁷⁰ Talvez seja significativo que em seu diário de pensamento ela se refere ao

⁶⁹ Diferentemente de suas reflexões em *A condição humana*, em seu diário de pensamento ela afirma que “o verdadeiro princípio político do amor cristão está no perdão” (ARENDT, 2002a, p. 376, tradução nossa).

⁷⁰ Em sua abordagem sobre a Revolução Francesa, mais especificamente sobre Robespierre, Arendt reflete longamente sobre a perversão da compaixão – a princípio, uma paixão autêntica na relação entre duas pessoas – que, ao ser deslocada para o espaço público, é transformada num sentimento de dó (piedade, *pity*) pelas massas de pobres, de modo que perde seu caráter pessoal. Esse sentimento, porém, é incapaz de deliberar sobre propostas políticas, mas apenas provoca reações imediatas e violentas. “Par pitié, par amour pour l’humanité, soyez inhumains!” (Por piedade (dó), por amor à

amor enquanto sentimento em alemão, isto é, utilizando o substantivo *Liebe* (amor) ou o verbo *lieben* (amar) (ARENDT, 2002a, p. 37-38, 150, 179-182, 213-215, 492 – 493, entre outros), ao passo que o *amor mundi* aparece somente em latim (ARENDT, 2002a, p. 522, 523, 539-540).

O *amor mundi* que ela não quer ver confundido com um sentimento, em nossa interpretação, tem sua origem no conceito de amor, como ela o encontra em sua leitura de Agostinho. Em sua tese, a primeira parte, intitulada “Amor qua appetitus”, começa com duas citações de Agostinho: “Nada mais significa amar do que desejar uma coisa por ela mesma”; “porque o amor é um certo *desejo*” (ARENDT, 2006, p. 7, grifo da autora, tradução nossa⁷¹). Vimos que, para o pensador, o desejo se origina na falta de auto-suficiência da vida humana. Esta deseja o que precisa para poder *ser* e se compreende como pertencente a algo maior: o mundo ou Deus (ARENDT, 2006, p. 14). Vimos também que, em oposição a Agostinho, Arendt escolhe o *amor mundi*.⁷²

Esse amor, portanto, não se localiza dentro de mim, mas se direciona para algo que está fora de mim mesmo, do qual, porém, posso participar. “A cupiditas [o amor ao mundo] almeja o que está *foris*, extra me. Ela não quer ter a si mesma, mas o mundo; ao segurar o mundo, ser ela mesma mundo.” (ARENDT, 2006, p. 14, grifo da autora, tradução nossa). O amor é, portanto, o desejo de um ser humano, que é incompleto e que precisa de algo fora de si mesmo para realizar-se plenamente.⁷³ Por isso, para Arendt a atividade mais digna da *vita activa* é a ação que só faz sentido no mundo e na pluralidade. O *amor mundi* diz respeito à realização do ser humano, que sozinho pode muito bem ser *animal laborans* ou *homo faber*,

humanidade, sejam inumanos!) cita Arendt de uma petição para a Convenção Nacional (ARENDT, 1984, p. 89).

⁷¹: Estas citações constam no texto original em latim: “Nihil enim aliud est amare, quam propter se ipsam rem aliquam appetere.” e “namque amor *appetitus* quidam est”. Para traduzi-las contamos com a ajuda da tradução para o alemão no anexo da edição alemã (ARENDT, 2006, p. *2).

⁷² Talvez seja a partir desse ponto que Arendt parece pensar que o *amor mundi* e o amor a Deus, em princípio, se excluem, como se o amor a Deus não pudesse encontrar nenhuma realização no mundo. Isso evidentemente está em contradição com diversas tradições bíblicas (“Se alguém disser: ‘Amo a Deus’, mas odeia o seu irmão, é um mentiroso: pois quem não ama seu irmão, a quem vê; a Deus, a quem não vê, não poderá amar.”, 1 João 4, 20).

⁷³ Arendt também aborda o amor como desejo de algo que não possuímos, quando se refere ao *eros* socrático. “O amor, como Eros, é, antes de tudo, uma falta; deseja o que não tem. Os homens amam a sabedoria e começam a filosofar porque não são sábios. Amam a beleza e fazem o belo [...] porque eles não são belos” (ARENDT, 1993b, p. 134). Nós retomaremos esse tema no último capítulo deste trabalho.

mas sem se dirigir a outros por meio de atos e palavras deixa de constituir esse espaço comum que lhe permite tornar-se realmente humano.⁷⁴

Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando a outros a trabalhar para eles, e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo das coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil; a vida de um explorador ou senhor de escravos ou a vida de um parasita pode ser injusta, mas nem por isto deixa de ser humana. Por outro lado, a vida sem discurso e sem ação [...] está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens (ARENDT, 1983b, p. 189).

Para Arendt, portanto, diferentemente de Agostinho, o ser humano encontra sua realização máxima no mundo humano e não em Deus ou na vida eterna. Os homens, por conseguinte, são responsáveis não somente por si, mas também pelo mundo comum. Por isso, as atividades humanas que dizem respeito à constituição desse espaço comum são extremamente relevantes. O amor que, segundo Agostinho, resulta na pertença, para Arendt demanda também a contribuição ativa e responsável daqueles que fazem parte do mundo. Dessa forma, o *amor mundi* diz respeito também às atividades relacionadas ao mundo, já que este depende constantemente delas. Sem ser permanentemente renovado, ele vai para a ruína.

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 (ARENDT, 1990a, p. 243).

Essa responsabilidade, contudo, é um fardo. Em seu ensaio sobre educação, Arendt cita as palavras de Hamlet (Shakespeare): “The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right.” (O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem. ARENDT, 1990a, p. 242). Nessa fala ecoa o peso da responsabilidade, a qual, porém, de modo nenhum é questionada. Muito pelo contrário, nas palavras do escritor “nascemos” para arrumar o mundo.

Arendt, no entanto, deixa claro que a aposta no mundo é uma opção, isto é, não está ligada ao nascimento biológico, mas sim à nossa inserção deliberada no mundo, um “segundo nascimento” (ARENDT, 1983b, p. 189) que depende de nós e que é fruto do *amor mundi*.

⁷⁴ Embora Arendt não explicita isso, nesse ponto é evidente a influência do pensamento aristotélico. No primeiro livro da *Política* lemos que o ser humano não é auto-suficiente. Para suprir essa falta ele se associa a outros de diversos modos, mas entre essas associações somente a cidade chega a ser auto-suficiente. Nela a existência humana plena encontra sua realização. Somente um bicho ou um Deus é capaz de viver fora dela (ARISTÓTELES, 1998, p. 53-55). Arendt se refere explicitamente a este trecho da *Política* no início de *A condição humana*, ao afirmar que a ação é prerrogativa dos seres humanos e que nem um bicho nem Deus é capaz de agir (ARENDT, 1983b, p. 31).

Esse amor pode se referir à gratidão por aquilo que nos é dado e que é anterior a nós, como também pode nos levar a dar nossa contribuição no mundo e para ele. A educação envolve essas duas faces do *amor mundi*. Sua tarefa, num mundo intacto, é tranquila porque se trata, sobretudo, de garantir a continuidade. Com a perda de tradição e autoridade, no entanto, surgem inquietações.

Face à destruição do mundo e de tudo que nos servia de parâmetro para nos mover nele, muda a “acentuação” do *amor mundi*. Mais do que abraçar o que é dado, ele precisa se reconciliar com um mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar. Reconciliação e renovação do mundo dizem respeito às atividades do pensamento e da ação. O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos *as capacidades de pensar e agir*, não obstante tenhamos de pensar sem a orientação e o apoio de uma tradição ilesa e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo, impensável. Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarão nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi*.

A educação, contudo, tem-se preocupado pouco com essas atividades e é justamente nisso que os escritos de Arendt – que a partir de um mundo em crise se propõe a refletir sobre a fundamental importância delas – podem dar uma contribuição para a reflexão sobre educação. Se Arendt, diante da barbárie, se pergunta o que é necessário para que possamos viver num mundo minimamente humano, nossa questão é de que forma a educação pode fazer sua parte nisso.

Uma educação comprometida com o mundo comum não deixa de ser uma resistência contra a sociedade de massas que mantém as pessoas no isolamento, e a preocupação educacional com as capacidades de agir e de pensar se opõe à ameaça da extinção dos espaços de interação com outros e consigo mesmo no pensamento. A experiência-base da sociedade de massas é o abandono, no qual

[...] arruínam-se o ‘eu’ (das Selbst) e o mundo, isso significa as autênticas capacidades de pensamento e de experiência. O abandonado, com razão, começa a duvidar da realidade que mais ninguém confirma confiavelmente; já que este mundo oferece segurança somente na medida em que ele nos é garantido também por outros (ARENDT, 2003a, p. 977)⁷⁵.

⁷⁵ Dessa forma, o trecho não consta no texto em português, cf. ARENDT, 1989b, p. 530.

Em resumo, talvez se possa dizer que “introduzir no mundo” é um “não” qualificado ao não-mundo e à situação de abandono.

3 SINGULARIDADE E AMOR MUNDI – AS INTERFACES ENTRE AÇÃO E EDUCAÇÃO

[...] a solidão organizada [...] ameaça devastar o mundo que conhecemos – um mundo que em toda parte parece ter chegado ao fim – antes que um novo começo, surgindo desse fim, tenha tido tempo de firmar-se. [...] Mas permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única ‘mensagem’ que o fim pode produzir. [...] *Initium ut esset homo creatus est* – ‘o homem foi criado para que houvesse um início’, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós (ARENDT, 1989b, p. 531).

Com essas palavras Arendt encerra sua análise do totalitarismo. Diante da destruição, é a natalidade que, apesar de tudo, alimenta a esperança pelo mundo humano. Cada pessoa que nasce é, em princípio, um iniciador, capaz de interromper processos históricos. Essa virtualidade, inerente à natalidade, pode ser realizada por meio da *ação*. Não há, porém, nenhuma garantia de que isso, de fato, aconteça. Neste capítulo indagaremos em que medida a educação pode contribuir para que os alunos, ainda crianças, possam no futuro desenvolver efetivamente sua potencial capacidade de ação.

Um dos fatores que possibilitam a ação é a existência de um espaço, compartilhado por uma pluralidade de pessoas que nele podem se inserir com palavras e atos e assim revelar-se em sua singularidade. Estabelecer esse espaço e mantê-lo vivo é, sobretudo, tarefa da política.⁷⁶ A educação, no entanto, tem uma contribuição importante a oferecer: ela recebe os novos neste lugar e o apresenta a eles para que possam depois dele participar.

Os recém-chegados, contudo, não encontram um mundo intacto que os acolhe. Nesse sentido, vale lembrar que os seres humanos não só podem se inserir em espaços dados por meio do agir, mas, por lhes ser dado o dom da liberdade, são capazes de começar algo totalmente novo, algo imprevisto e inesperado. Assim é possível que criem novos espaços de interação e formas inéditas de convivência. O poder inovador da ação e a capacidade de estabelecer novas relações são especialmente relevantes num momento em que os espaços

⁷⁶ O espaço da ação política, contudo, também depende do espaço *físico*, construído pelo *homo faber*. Além disso, para os gregos, diferentemente do que era para os romanos e os modernos, também a legislação era uma pré-condição para a própria atividade política. “[...] os gregos, ao contrário de civilizações posteriores, não consideravam a função de legislar como atividade política. Em sua opinião, o legislador era como o construtor dos muros da cidade, alguém cujo trabalho [melhor: cuja obra] deveria ser executado e terminado antes que a atividade política pudesse começar. [...] Mas essas entidades tangíveis não eram, em si, o conteúdo da política (a polis não era Atenas, e sim os atenienses), [...]” (ARENDT, 1983b, p. 207).

comuns são cada vez mais raros. Desse modo, a educação, além de introduzir seus alunos no mundo, precisa confiar na singularidade de cada um deles, na qual reside a potencial liberdade de um novo início.

A imprevisibilidade das ações singulares, ainda redobrada pela interação dos muitos, faz com que a educação que aposta no dom da liberdade não possa oferecer nenhuma segurança quanto à ação futura dos jovens. A esperança, porém, reside justamente nessa imprevisibilidade. A impossibilidade de controlar o futuro é seu preço.

A nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos a 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. (ARENDT, 1990a, p. 243).

A educação, que se insere entre a futura ação imprevisível dos jovens e o mundo que os antecede, se situa num ponto de encontro entre o novo e o velho. Este pode ser harmonioso quando se trata de garantir a continuidade de uma tradição ilesa. Quando, porém, como constata Arendt, “a perda da tradição é definitiva”, esse ponto se converte num campo de tensões. Na introdução de *Entre o passado e o futuro* Arendt recorre a uma parábola de Kafka. Nela um “alguém” sem nome está posicionado entre duas figuras que avançam contra ele e o empurram, uma para frente e a outra para trás. Essas figuras representam, na leitura de Arendt, o passado e o futuro – forças conflitantes e não mais momentos sucessivos num fluxo constante de tempo. A autora não estabelece nenhuma relação entre a parábola e a educação. Se, porém, pensarmos “com ela, mas além dela”, podemos usar essa imagem para a educação, pois esta parece se encontrar justamente nessa linha de batalha, afligida por um passado com o qual não sabe conviver, incumbida da difícil tarefa de introduzir os novos num mundo “que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDT, 1990a, p. 245-246) e, ao mesmo tempo, premida por um futuro que clama com urgência pela renovação.

Para Arendt, a parábola aponta para a necessidade de encontrarmos um pequeno espaço-tempo suficientemente distante dos acontecimentos para buscar compreender e julgar o que ocorre. A educação, por sua vez, também precisa oferecer aos novos um lugar-momento protegido das demandas da ação política. Os recém-chegados ainda não são responsáveis nem por lidar com o passado, nem pela ação que desenha o futuro. A proteção, contudo, é dupla: por um lado, é necessário preservar os recém-chegados dos problemas políticos e, por outro, proteger o espaço da ação política “contra o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada

nova geração” (ARENDT, 1990a, p. 235). Nesse sentido, educar significa resguardar “o velho contra o novo, o novo contra o velho” (ARENDT, 1990a, p. 242).

Essa compreensão da relação entre política e educação destoa da idéia bastante difundida de que uma educação preocupada com o mundo deve proporcionar aos alunos, no âmbito pedagógico, uma espécie de ensaio para a atuação política futura. No entender de Arendt, no entanto, não se trata aqui de estágios sucessivos num processo que, em princípio, persegue sempre os mesmos objetivos. Quando Arendt afirma que a educação é *pré-política*, ela não se refere ao período escolar simplesmente como a um momento anterior ao exercício da cidadania (embora também o seja), mas salienta que é uma esfera que, em princípio, se distingue do espaço público e na qual são cultivadas relações intersubjetivas e com o mundo distintas das que estabelecemos na política. Azanha (2004), em consonância com Arendt nesse ponto, assinala isso de modo incisivo:

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. [...] Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula.

Não é, portanto, possível afirmar que na escola se *pratica* cidadania. Também não se *aprende* cidadania da forma como se adquire uma habilidade ou competência num processo educativo ao longo do qual se pode aferir o progresso do aluno. O exercício da cidadania depende fundamentalmente da existência de um espaço público e da possibilidade de participação política. Tudo isso não compete à escola.

O que, no entanto, a ação educativa compartilha com a política – como Arendt a concebe *stricto sensu* – é o compromisso, por parte dos adultos, com o mundo comum. Além disso, o âmbito escolar, assim como o espaço público, é um lugar de reunião, do estar-em-companhia. A diferença entre ambos os espaços, nesse ponto, como já assinalamos antes, está no fato de que as relações na política, em princípio, ocorrem entre iguais, enquanto as relações pedagógicas são hierárquicas no que diz respeito ao conhecimento e, sobretudo, no que concerne à responsabilidade pelo processo educativo e diante do mundo. A escola, no entanto, por ser um lugar de encontro de pessoas que estabelecem relações e trocam idéias, não deixa de ser um espaço de ação. A própria Arendt concebe a ação como uma faculdade humana que, embora revele sua grandeza na política, não se restringe a essa atividade nem ao âmbito público. Seu conceito de ação é mais amplo.

No sentido da iniciativa – colocar um *initium* – há um elemento de ação em todas as atividades humanas, o que não significa nada mais do que essas atividades serem exercidas por seres que vieram ao mundo por nascimento e estão sob a condição da natalidade (ARENDT, 1960, p. 15-16, tradução nossa)⁷⁷.

Pensamos que, mantendo as distinções entre o espaço da política e o âmbito da educação, é possível e profícuo analisar em que medida os caracteres da ação, num sentido mais fundamental, estão presentes na atividade educativa, e pensar sobre esse âmbito específico enquanto espaço de interação de uma pluralidade de pessoas que nele se revelam.

3.1 A revelação da pessoa na educação

3.1.1 Pluralidade, singularidade e a *teia de relações*

“Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 1983b, p. 15), afirma Arendt. O fato da pluralidade nos leva a agir e a nos relacionar com os outros seres humanos com os quais convivemos. A ação, portanto, não surge a partir de alguma essência humana universal, nem se origina em algum atributo do ser humano. Um Robinson Crusoé, nesse sentido, pode muito bem cuidar de sua sobrevivência e ser capaz de fabricar objetos, mas não pode agir por não haver ninguém que possa ver seus atos e ouvir suas palavras.

A pluralidade se baseia na igualdade e na diferença ao mesmo tempo. “O agir precisa de uma pluralidade em que todos são o mesmo, isto é, seres humanos, mas de um modo estranho: nenhum desses seres humanos jamais se igualará a outro que já viveu, vive ou viverá” (ARENDT, 1960, p. 15, tradução nossa)⁷⁸. O fato de todos sermos humanos possibilita a comunicação. Mas também somos singulares, o que significa que com cada nascimento vem algo absolutamente novo ao mundo. A pluralidade é, portanto, composta por singularidades, e o fato de estarmos junto a outros singulares nos impele a comunicarmos uns com os outros.

As pessoas que vem ao mundo precisam, por um lado, conhecer o mundo – nisso reside, como vimos, uma das tarefas da educação –, mas, por outro lado, o mundo também

⁷⁷ Cf. também versão mais curta em ARENDT, 1983b, p. 17.

⁷⁸ O texto em português é semelhante, mas não consta nele a oração “mas de um modo estranho”, cf. ARENDT, 1983b, p. 16.

precisa conhecer os novos, e pergunta a todo recém-chegado “Quem és?” (ARENDT, 1983b, p. 191). Arendt distingue entre o *quem* e o *que* alguém é. A singularidade do *quem* não se resume às características ou habilidades da pessoa, já que elas se repetem, embora possam aparecer em combinações diversas. Por isso, é difícil *nomear* o *quem*, já que ele foge da descrição. “Assim que tentamos dizer quem alguém é, começamos a descrever características que esse alguém partilha com outros e que justamente não pertencem a sua singularidade” (ARENDT, 1960, p. 171, tradução nossa)⁷⁹.

A surpreendente singularidade de cada um, embora não possa ser descrita, se revela nos atos e nas palavras da pessoa, no momento em que ela interage com outros. São eles que vêem e ouvem *quem* a pessoa é. Isso significa que a singularidade ganha relevância quando é *manifestada e aparece* no mundo e, por conseguinte, que não podemos conhecê-la por meio da introspecção, já que ela não se situa no domínio interior. Sua revelação sequer está sob “controle” do indivíduo, mas é algo como um efeito não intencionado que ocorre no momento em que agimos. Assim, são os outros que conhecem a pessoa melhor do que ela mesma.

Esta revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz. [...] geralmente, porém, não basta o propósito deliberado de fazer tal revelação, como se a pessoa possuísse e pudesse dispor desse ‘quem’ do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades. Pelo contrário, é quase certo que, embora apareça de modo claro e inconfundível para os outros, o ‘quem’ permanece invisível para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que seguia atrás de cada homem durante toda a vida, olhando-lhe por cima do ombro, de sorte que só era visível para os que estavam à sua frente. (ARENDT, 1983b, p. 192).

O *daimon*, por momentos, pode ser vislumbrado pelos outros, mas se esconde da própria pessoa e não pode ser nomeado. Assim, as incertezas inerentes à manifestação do *quem* conferem uma volatilidade ao que ocorre no âmbito da ação. Não é possível “tratar desses negócios como tratamos coisas de cuja natureza podemos dispor, visto que podemos nomeá-las” (ARENDT, 1983b, p. 194). Esse lado “demoníaco” da revelação da singularidade é “uma das muitas aporias insolucionáveis que são inseparáveis do estar-em-companhia dos seres

⁷⁹ Cf. também versão um pouco diferente em ARENDT, 1983b, p. 194. Arendt observa que, muitas vezes, identificamos uma pessoa com suas qualidades exatamente no intuito de nos proteger da assustadora clareza de sua singularidade. Desse modo, as características podem, por vezes, servir de máscaras “que assumimos para diminuir o risco da revelação (Aufschluss) [que ocorre] ao estarmos com os outros – como se interpuséssemos uma camada protetora para amortecer a consternante inequivocidade do ser-este-e-nenhum-outro” (ARENDT, 1960, p. 171, tradução nossa; esta frase não consta no texto em português, cf. ARENDT, 1983b, p. 195).

humanos e que, de modo peculiar, ao mesmo tempo dificultam e enriquecem as relações entre eles” (ARENDT, 1960, p. 172, tradução nossa).

As relações inter-humanas dispõem de um espaço objetivo: o mundo construído pelo *homo faber*. Nele tratamos de nossos interesses, que “no sentido original da palavra são o que ‘inter-est’, isto é, o que está entre os seres humanos” (ARENDT, 1960, p. 173, tradução nossa)⁸⁰. Ao falar sobre nossos interesses concretos, manifestamos também nossa singularidade – o que, contudo, parece ser apenas um efeito colateral ao lado das intenções que constituem nossa preocupação principal naquele momento.

Apesar disso, essa revelação, adicional e não intencionada, do *quem* da ação e da fala, forma um componente tão integrador de todo estar-em-companhia, também do mais ‘objetivo’, que é como se o espaço-entre objetivo de toda convivência, junto aos interesses a ele inerentes, estivesse entremeado e coberto por um *entre* totalmente diferente – a saber, um sistema de relações que surge dos próprios atos e palavras, do agir e falar vivos, no qual os seres humanos se dirigem diretamente uns aos outros e iniciam relações mútuas, por sobre as coisas que formam o respectivo objeto. (ARENDT, 1960, p. 173, tradução nossa)⁸¹.

Esse segundo *entre* que resulta da ação – “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDT, 1983b, p. 15) – Arendt (ARENDT, 1983b, p. 195) chama de *teia de relações*. Essa teia não tangível surge das vinculações intersubjetivas, e, portanto, não diz respeito a uma subjetividade interior, mas a algo que, embora dependa das pessoas, se localiza fora de cada uma delas. Desse modo, a teia adquire a realidade que adere àquilo que é partilhado em plural e não permanece apenas na “escuridão” do coração humano.

A teia entre as pessoas precisa dos muitos fios singulares que, ao serem tecidos, modificam seu “colorido” constantemente. Sozinhos, esses fios estariam soltos; inserindo-se na teia comum, se entrelaçam com outros e mais outros, de modo harmonioso ou conflitante. Com os encontros e desencontros – desenhos, rasgos e rasgaduras – surgem as histórias (stories) humanas que juntas formam a história (history). Cada fio, porém, ganha sua relevância somente na textura comum que, embora em constante transformação, existia antes de cada um deles e continuará depois.

A metáfora da teia evidencia que a singularidade, mesmo que tenha sua origem na pessoa singular, não está relacionada às atividades exercidas ao se estar só. Ao contrário, ela aparece na ação que se distingue do trabalho, da fabricação e do pensamento fundamentalmente por

⁸⁰ Em português um pouco diferente, ARENDT, 1983b, p. 195.

⁸¹ Cf. também versão mais resumida da citação, ARENDT, 1983b, p. 195

acontecer no plural. Entre outras razões, é por isso que os critérios e princípios dessas outras atividades não devem tomar conta do espaço da ação que não pode abrir mão nem do plural – precisa de mais do que um agente – nem da pluralidade – cada agente é diferente dos outros. Arendt trata da singularidade, em sua abordagem da ação, justamente porque ela se revela no plural e na pluralidade.

Ademais, a metáfora nos parece especialmente sugestiva para pensar a singularidade em relação ao mundo comum. Esse é um tema perigoso e propenso a mal-entendidos. Por um lado, temos, em Arendt, a defesa do espaço público, daquilo que temos em comum e que desvanece quando os interesses privados se apoderam dele. Essa posição, assim poder-se-ia concluir, deve evidentemente ser contrária a qualquer forma de individualismo. A autora, no entanto, realça a singularidade, a revelação da pessoa em sua unicidade e a importância da individualidade. O comum, para ela, não é, portanto, constituído às custas das singularidades, mas a partir delas.

Para compreender melhor o conceito de singularidade será proveitoso verificar de que forma ele surge no pensamento da autora. Embora possa haver outros desencadeadores, determos-nos em dois momentos importantes. Primeiramente abordaremos a influência, positiva e negativa ao mesmo tempo, do “ideal social” da personalidade, presente no romance de formação e na sociedade do século XIX, e, no item seguinte, destacaremos a origem da singularidade como oposição à superfluidade dos seres humanos nos regimes totalitários, isto é, como um “conceito de luta contra o totalitarismo”.

3.1.2 Singularidade e personalidade

A concepção de *singularidade* em Arendt se inspira e, ao mesmo tempo, se distancia daquilo que correntemente chamamos de personalidade e que, para a tradição alemã, está estreitamente relacionado à noção de “Bildung” (formação). Em *Origens do Totalitarismo*, a autora problematiza a idéia da formação da personalidade quando aborda a história dos judeus de exceção nos séculos que antecedem o totalitarismo. Enquanto a grande maioria dos judeus era excluída da sociedade, essas pessoas procuravam ingressar na alta sociedade por meio da formação, já que o status de “personalidade” lhes permitia a entrada nos salões. Procuravam assim uma solução individual para um problema político. O caminho escolhido era uma formação que enfatizava o potencial de desenvolvimento do indivíduo, sem considerar seu

lugar no mundo. E, no entanto, a formação, no final, servia como “ingresso” em determinados grupos sociais.

Essa idéia era fortemente inspirada pelo romance de formação “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, de Goethe.

O conceito de formação (Bildung) de Goethe, como é apresentado, sobretudo, em ‘Wilhelm Meister’ [...], tornou-se o elemento de pensamento ao qual os judeus se assimilaram; pois, em ‘Wilhelm Meister’, a formação estava nitidamente ligada à ascensão social e ele, de fato, mostra como ‘o burguês se torna um aristocrata’. Por meio da formação esses judeus se tornavam ‘personalidades’, e para a personalidade todas as portas estavam abertas, conforme o ideal social da época. Por meio da formação – não por meios políticos como a emancipação – eles pretendiam escapar do status oprimido de seu povo (ARENDT, 2003a, p. 152, tradução nossa).

Arendt avalia essa concepção de formação como extremamente problemática, já que apolítica. A preocupação dessas pessoas girava em torno do *eu*, sem perceber que seu problema não era individual, nem podia ser resolvido individualmente. Elas apenas “estavam ocupadas com seu desenvolvimento pessoal, sua *éducation sentimentale*, seu romance de formação (Bildungsroman)” (ARENDT, 2003a, p. 151, tradução nossa).

A autora, no entanto, tem certa admiração pela idéia de personalidade, o que fica evidente na história da Rahel Varnhagen – uma judia alemã, cuja biografia Arendt escreve – e em sua descrição do salão que ela mantinha em Berlin por volta de 1800.

As *soirées* na ‘mansarda’ da Rahel reuniam não só os aristocratas ‘esclarecidos’ e os intelectuais da classe média, mas até atores e todos aqueles que, exatamente como os judeus, não pertenciam à sociedade respeitável. Assim, o salão de Rahel, por definição e intencionalmente, situava-se à margem da sociedade e não compartilhava quaisquer de suas convenções e preconceitos (ARENDT, 1989b, p. 82).

Esse salão, porém, de acordo com Arendt (ARENDT, 2003a, p. 149, tradução nossa), representa um caso único na história dos judeus de exceção, porque havia nele uma busca autêntica da personalidade, sem a preocupação com o status social.

O salão de Rahel [...] foi na história da assimilação e dos judeus de exceção uma configuração absolutamente singular e única. O que mais tarde seria uma atitude mais ou menos hipócrita [...] aqui era realizado realmente e de modo singular e inocente: [...] aqui cada um era julgado somente por sua personalidade – e não por seu status [...] – nem por seu dinheiro [...] – nem por seu sucesso na vida pública [...] – nem por sua carreira literária.

Provavelmente o conceito de singularidade em Arendt – *quem* alguém é e não *o que* é – teve uma certa influência dessa aposta no potencial singular de cada pessoa. A autora, entretanto, critica a preocupação excessiva com o eu em detrimento da preocupação com o mundo, que resulta numa “cegueira” em relação à situação real das pessoas. Em oposição a isso, a singularidade em Arendt tem um sentido político, evidente no movimento da revelação. Algo que é inerente à pessoa – ela nasce singular – se revela, isto é, fica visível e, embora não possa ser descrito em termos de propriedades ou características, pode ser narrado em termos de uma história. Assim, atos e palavras singulares para Arendt têm muito mais em comum com a epopéia na qual o romance de formação se inspira do que com a concepção de personalidade desse tipo de romance. A diferença é que neste as experiências da pessoa servem principalmente para o enriquecimento e o desenvolvimento do *eu* interior, enquanto na epopéia é o outro que pode narrar os feitos e as experiências do herói. Morgenstern⁸² (apud MAAS, 2005, p. 1), que emprega o termo “Bildungsroman” (romance de formação) pela primeira vez, estuda as relações entre a epopéia antiga e o romance burguês. Para o autor, a epopéia mostra

[...] o protagonista agindo em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo; o romance, por sua vez [mostra] os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua gradativa formação interior. Por isso mesmo, a epopéia apresentará antes os atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance, ao contrário, privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista.[...].

Essas afirmações são muito esclarecedoras não só para a epopéia, mas também para o conceito de singularidade em Arendt. Esta se revela na história da pessoa e altera o mundo. Não se trata, portanto, de uma trajetória interior, mas de um percurso visível. Em oposição a isso, para os românticos, a “Bildung” era uma “viagem” na qual se conhece o diferente, mas sempre tendo em vista o enriquecimento do *eu*.

A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da *alteridade*. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, *no final desse processo, ele reencontra a si mesmo* (BERMAN⁸³ apud SUAREZ, 2005, grifo nosso).

⁸² MORGENSTERN, Karl. Über das Wesen des Bildungsromans (1820), p. 66. In: SELBMANN, Rolf. (ed.) *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt : Wiss. Buchgesellschaft, 1988, p. 55-72 (Wege der Forschung, 640)

⁸³ BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984, p. 145.

No final das contas a história da pessoa – o “fio” que, para Arendt, precisa da “teia” que lhe confere realidade – adquire seu sentido no crescimento da personalidade. Assim, Schlegel⁸⁴ (apud SUAREZ, 2005) afirma que “todo homem que é culto (*gebildet*) e se cultiva também contém um romance em seu interior”.

Não se trata de negar, em princípio, o valor e a riqueza da interioridade e de seu cultivo, mas sim de alertar para o perigo de ela se desligar das condições concretas e visíveis sob as quais a pessoa existe e, assim, se alienar do mundo. Arendt, também em *A condição humana*, se distancia claramente de uma interioridade alienante. Aqui ela mostra que a retirada para a subjetividade do *self* está relacionada à perda do senso comum. A fuga para a interioridade acontece, principalmente, nos momentos em que perdemos o que temos em comum. Assim, o declínio do senso comum é sinal de que “o comum mundano dentro de determinado grupo de homens está desmoronando (...) e que, por isso, os homens estão se alienando do mundo e começaram a retirar-se para sua subjetividade” (ARENDT, 1960, p. 203, tradução nossa)⁸⁵.

Temos de ter cuidado, portanto, em não confundir o conceito de singularidade com a subjetividade do *self* ou com a personalidade do romance de formação, já que a singularidade só se revela na convivência e comunicação com outras singularidades e não pode ser entendida de modo separado dos conceitos da pluralidade e do espaço-entre.

Quanto à educação, isso mostra que o desenvolvimento da singularidade não diz respeito somente ao desenvolvimento psicológico, mas à possibilidade de estar em relação com os outros e ser re-conhecido por eles como pessoa singular. O desafio é criar um espaço onde as crianças possam se revelar em sua singularidade e no qual encontrarão o respeito dos outros pelo que são – na verdade, por *quem* são. Essa possibilidade remete a um aspecto essencial do espaço público – “o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (ARENDT, 1983b, p. 212) –, o qual se caracteriza por ser um lugar onde as pessoas se fazem ver e ouvir, onde são vistas e ouvidas.

A experiência do ser visto e ser ouvido como pessoa é fundamental, especialmente para os jovens cuja experiência no espaço social geralmente contrasta com isso. Nas relações sociais, o *status*, estreitamente ligado ao poder de consumo, é que é determinante para a imagem pessoal. Arendt explica que na esfera social acontece uma identificação da pessoa com sua posição social (ARENDT, 1960, p. 41). Jovens e crianças estão constantemente expostas a

⁸⁴ SCHLEGEL, F. Fragmentos críticos, Lyceum [78]. In: SCHLEGEL, F. *O dialeto dos fragmentos*. São Paulo: Iluminuras, 1997. p. 32

⁸⁵ O texto em português apenas fala da *alienação*, mas não da *subjetividade*, cf. ARENDT, 1983b, p. 221.

essa identificação e têm de lidar com situações em que não conta *quem são*, mas *o que são* e, muitas vezes mais ainda, o que possuem ou aparentam ter.

À tendência homogeneizadora do espaço social Arendt opõe a pluralidade dos muitos singulares que convivem num mesmo espaço. Na vida escolar cada criança certamente tem a experiência da pluralidade. Ainda protegida pela autoridade do adulto, ela convive com pessoas diferentes dela, com as quais se comunica e pode fazer amizades e experienciar a riqueza inerente à convivência.

3.1.3 Superfluidade e singularidade

Os conceitos de singularidade e pluralidade ganham uma relevância especial na obra de Arendt se os compreendemos sobre o “pano de fundo” de sua análise do totalitarismo. Este, por um lado, pretendia eliminar a pluralidade dos povos e, por outro, objetivava a dominação total de todos os seres humanos, o que, em última instância, só seria possível com a extinção da singularidade. Para compreender melhor essa questão queremos apontar alguns aspectos (sem nenhuma pretensão de abordar o tema exaustivamente) tratados pela autora em *Origens do totalitarismo*.

A ideologia totalitária pregava que o destino dos seres humanos era fazer parte de um grande processo natural ou histórico, ao longo do qual a raça superior chegaria a dominar o mundo. Frente à grandiosidade da raça, as pessoas eram secundárias. O valor supremo, portanto, não estava nelas, nem sequer nas consideradas superiores, mas na raça em si. O processo de engrandecimento da raça era inexorável e se impunha com violência. O terror nazista “demonstrava” essa força “natural”⁸⁶. Esta exigia não só sacrifícios, mas a negação da individualidade, das capacidades de agir e pensar por conta própria, isto é, era necessário desistir de si mesmo para fazer parte do fluxo natural ou morrer em favor dele. “Em *Tischgespräche* [*Conversas à mesa*] Hitler menciona várias vezes estar lutando por uma situação em que ‘cada indivíduo sabe que vive e morre para a preservação da espécie’”

⁸⁶ É claro que o terror era obra dos nazistas e não da natureza. Arendt explica, no entanto, que fazia parte da ideologia totalitária ostentar que o *Führer* era capaz de prever de modo infalível o futuro percurso natural. Em seguida, o terror servia para *realizar* esse prognóstico e, assim, comprovar que ele era acertado. Arendt (ARENDR, 1989b, p. 399) constata que, depois de o movimento totalitário tomar o poder, “discutir a verdade ou a mentira da predição de um ditador totalitário é tão insensato como discutir com um assassino em potencial se a sua próxima vítima está morta ou viva – pois, matando a pessoa em questão, o assassino pode prontamente demonstrar que a sua afirmação era correta”.

(ARENDT, 1989b, p. 488), ou dizia: “Uma mosca põe milhões de ovos, dos quais todos morrem. Mas as moscas ficam” (ARENDT, 1989b, p. 488).

Os membros de uma espécie podem viver no plural, mas não são plurais, isto é, embora diferentes uns dos outros, não são singulares e, sobretudo, não agem por conta própria, mas apenas “seguem” as leis da natureza ou deixam que essas leis se realizem neles. Para que a humanidade se transforme de fato numa espécie ou raça torna-se necessário exterminar as raças inferiores e destruir, na medida do possível, a singularidade⁸⁷, de modo que cada um seja perfeitamente trocável por qualquer outro, porque ninguém faz mais nada por iniciativa própria. O assustador é que, embora esse objetivo totalitário pareça pouco realista, os campos de concentração e de extermínio mostraram o contrário. Eles eram uma espécie de laboratório, onde se provava que a dominação total era possível.

Destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são [...] (ARENDT, 1989b, p. 488-489).

Que seja possível destruir por completo a singularidade de uma pessoa e, no entanto, deixá-la viva – isso é tão inacreditável que se opõe à compreensão do bom senso. As tentativas de compreensão fracassam, porque as nossas categorias não dão conta de explicar o que ocorreu.⁸⁸

O regime totalitário, no entanto, prepara as vítimas de modo sistemático. Arendt descreve três passos decisivos. Primeiramente, ainda antes da prisão, mata-se a pessoa jurídica. Isso significava que a pessoa não era apenas discriminada, mas degradada a um “ninguém”, um ser que simplesmente não contava mais. Em relação aos judeus, por exemplo, o regime nazista vai destituindo-os sistematicamente de seus direitos civis e políticos. Quem é transformado num “fora-da-lei” perde a capacidade de agir. Não pode mais cometer crimes nem realizar atos legais, ou seja, seus atos deixaram de fazer parte do “mundo” e se tornaram irrelevantes. Nesse sentido até os criminosos que eram presos levavam uma vantagem, porque, ao menos, os crimes que cometiam eram “levados a sério”, isto é, julgados conforme a lei, de modo que

⁸⁷ Em *Origens do totalitarismo* Arendt não elabora um conceito de *singularidade*, mas é evidente que aqui já se configura o que ela depois delineará em *A condição humana*.

⁸⁸ “Tentamos compreender psicologicamente a conduta dos presos dos campos de concentração e dos homens da SS, quando o que é preciso compreender é que a psique humana pode ser destruída mesmo sem a destruição física do homem; que, na verdade, a psique, o caráter e a individualidade parecem, em certas circunstâncias, manifestar-se apenas pela rapidez ou lentidão com que se desintegram” (ARENDT, 1989b, p. 491).

os infratores ainda constituíam pessoas jurídicas. Contra os judeus e outros não havia acusação, e sequer se alegava algum motivo para serem presos. As câmaras de gás finalmente estavam destinadas a matar pessoas totalmente inocentes e não a punir ou aterrorizar pessoas identificáveis devido a algo que fizeram ou pudessem fazer. Sua função era comprovar que os seres humanos, em princípio, são supérfluos (ARENDT, 2003a, p. 926)⁸⁹.

O segundo passo é o assassinato da pessoa moral. Um mecanismo adotado nesse intuito foi a degradação dos presos ao anonimato. O desaparecimento ou a morte de seres sem nome e identidade não interessa a ninguém. Eles simplesmente somem do mundo e o terror exercido sobre todos seus familiares e conhecidos garante que ninguém se lembrará deles, como se nunca tivessem tido um lugar no mundo. Os campos se encarregam de que mesmo sua morte seja totalmente irrelevante. “Os locais de detenção [...] constituem verdadeiros poços de esquecimento onde as pessoas caem por acidente, sem deixar atrás de si os vestígios tão naturais de uma existência anterior como um cadáver ou uma sepultura” (ARENDT, 1989b, p. 485). “A morte apenas selava o fato de que ele jamais havia existido” (ARENDT, 1989b, p. 503)⁹⁰. Dentro dos campos a destruição moral consistia, entre outros fatores, em transformar os presos em cúmplices dos crimes, obrigando-os, por exemplo, a selecionar as próximas vítimas. Dessa forma, se impossibilitava que mantivessem minimamente sua integridade moral, pois se eliminava a última opção que ainda lhes restava, a de morrer como vítima, convertendo-os em colaboradores do assassinato dos outros.

Finalmente, depois da morte da pessoa moral, “a única coisa que ainda impede que os homens se transformem em mortos-vivos é a diferença individual, a identidade única do indivíduo” (ARENDT, 1989b, p. 504). A tortura sistemática, mas não mortal, consegue destruir também a singularidade – esse último resto de humanidade.

A destruição da individualidade é idêntica ao assassinato da espontaneidade, a capacidade humana de começar por iniciativa própria algo novo, que não pode ser explicado como reação ao meio ou aos acontecimentos. O que depois ainda resta são aquelas marionetes – assustadoras porque têm rostos humanos – que se comportam todas como o cão de Pavlov e, até a morte, reagem de modo totalmente previsível, e só reagem. Esse é o maior triunfo do sistema (ARENDT, 2003a, p. 935, tradução nossa).

⁸⁹ Cf. também ARENDT, 1989b, p. 500.

⁹⁰ Arendt mostra a que ponto as medidas totalitárias podem chegar, ressaltando o caso de algumas famílias na União Soviética: “As mulheres que, na União Soviética, logo após a detenção do marido, se divorciaram para assegurar a vida dos seus filhos e que, se o ex-marido eventualmente voltasse, o expulsavam, indignadas, da casa, é um dos mais terríveis sinais daquilo que os humanos podem fazer dos humanos” (ARENDT, 2003a, p. 929, tradução nossa), cf. também ARENDT, 1989b, p. 503.

Um ser totalmente dominado é o “cidadão” modelo do Estado totalitário. Em última instância, um poder total só é possível se todos os homens, sem exceção, se transformarem nesse tipo de ser. Qualquer ato voluntário, por mais insignificante que seja, representa uma ameaça a essa dominação. Assim, o perigo não está apenas nos inimigos, mas “mesmo qualquer amizade expressa de modo espontâneo, do ponto de vista de uma dominação total, é tão perigosa quanto uma nítida inimizade” (ARENDT, 2003a, p. 937, tradução nossa). O que o totalitarismo não pode admitir é a espontaneidade em si, devido a sua imprevisibilidade.

Diante da experiência totalitária o conceito de ação ganha um sentido mais profundo. Nascemos todos singulares, em princípio capazes de agir, mas a ação precisa de condições mínimas para se realizar, as quais, porém – como mostrou o totalitarismo –, são passíveis de serem eliminadas, e até o que cada um tem de único pode ser destruído. Perder a cidadania, ser excluído da comunidade e do mundo humano, não mais ser visto e ouvido – o que equivale a ninguém mais se importar com o que a pessoa faz ou diz – contrasta do modo mais nítido possível com um mundo humano que pergunta aos recém-chegados “Quem és?”.

O conceito arendtiano de singularidade é impregnado por seu “não” ao totalitarismo e, a nosso ver, não deve ser mal-entendido como se sinalizasse uma aproximação a um individualismo que seria, em princípio, contrário a um mundo comum. A singularidade não é anti-política, mas se opõe à superfluidade de seres humanos, à idéia de que existem pessoas que estão a mais no mundo. O assustador é que a sociedade moderna, mesmo quando não é totalitária, apresenta traços totalitários.

O perigo imenso das invenções totalitárias, de tornar seres humanos supérfluos, é que, numa era de um rápido aumento populacional e de crescimento permanente dos sem-chão e sem-lar, em todo lugar e constantemente massas de seres humanos, em categorias utilitárias, se tornam de fato ‘supérfluos’ (ARENDT, 2003a, p. 942, tradução nossa)⁹¹.

3.1.4 A revelação da pessoa na educação

Encontramos na reflexão de Arendt sobre a singularidade e a faculdade humana da ação alguns princípios valiosos para a educação. Não acreditamos que se possa simplesmente “aplicá-los” nesse âmbito, mas eles certamente possuem uma notável força inspiradora. No que segue, continuamos a nos basear nesses conceitos, mas estabelecemos algumas relações

⁹¹ Cf. também ARENDT, 1989b, p. 510.

novas e assinalamos alguns aspectos relevantes para a educação que extrapolam a abordagem da autora.

Uma possível contribuição de uma educação em favor da capacidade de ação consiste em receber os novos em sua singularidade ou, em outras palavras, perguntar a cada aluno “Quem és?”. É preciso olhar para o modo peculiar de cada criança se posicionar no mundo, o que, no entanto, não quer dizer que o ensino tenha de priorizar o atendimento de necessidades individuais ou promover preponderantemente os talentos específicos de cada aluno. Não se trata tampouco de “centrar” todas as preocupações educacionais nos interesses ou vontades das crianças. Ao contrário, podemos conhecer *quem* cada um é se temos algo em comum, em relação a que os singulares agem e sobre o que se comunicam. Assim, um fator favorável seria o *espaço-entre* que pode se estabelecer na sala de aula. Ele pode ser “como uma mesa [que] se interpõe entre os que se assentam ao seu redor” (ARENDT, 1983b, p. 62), a um mesmo tempo ligando e separando as pessoas reunidas.⁹² O que se interpõe entre professores e alunos são os conteúdos e as práticas escolares, os aspectos do mundo a serem apresentados aos mais novos e a cultura escolar da qual participam.

Nesse mesmo sentido e com algumas ressalvas, também a metáfora da teia de relações é sugestiva para o âmbito pedagógico. Essa teia, diferentemente da do espaço público, contaria com contribuições desiguais, mas dependeria da participação de todos. O professor, principal responsável pela tecitura da teia, traz para ela os conteúdos, com os quais os alunos devem se familiarizar e em relação aos quais podem se posicionar. As diversas participações ganham uma objetividade porque estão relacionadas a um assunto-objeto, mas, ao mesmo tempo, revelam algo dos alunos e do professor e estabelecem relações mútuas, já que não são pronunciadas num espaço vazio, mas se dirigem aos outros que também estão envolvidos com o assunto.

As relações instauradas, portanto, são mediadas pelos conteúdos e pelas práticas escolares. Se não consideramos esse *espaço-entre*, se não há nenhum assunto objetivo entre professores e alunos, corre-se o risco de os próprios alunos, seus afetos e desafetos, se tornarem objeto exclusivo da preocupação do professor, de modo que o desenvolvimento psicológico e o bem-estar emocional se tornariam prioritários.⁹³

⁹² A imagem da mesa é utilizada por Arendt ao tratar do espaço público (ARENDT, 1983b, p. 59-68). No entanto, ela nos parece bastante rica para pensar o espaço da educação, sem nos esquecermos, porém, das diferenças fundamentais entre esses dois âmbitos, como veremos a seguir.

⁹³ É claro que o professor, sobretudo das crianças menores, precisa cuidar também do bem-estar de seus alunos, porém sem deixar de cuidar do ensino. Já com os jovens é possível priorizar o conteúdo. Embora evidentemente seja preciso que o professor ouça o aluno, ele dá ouvidos principalmente

Contudo, para ter uma opinião sobre determinado assunto e estabelecer um diálogo com outros a esse respeito, é necessário primeiramente adquirir algum conhecimento sobre ele. Compreender e discutir certas obras literárias, por exemplo, exige determinados conhecimentos, não importando se o leitor será um crítico ou um apreciador da obra. Julgar acontecimentos passados demanda conhecimentos históricos que possam esclarecer minimamente o contexto. Compete ao professor criar as condições para um *diálogo qualificado*. Isso significa também que o diálogo não pode substituir o ensino, no qual o professor é detentor de um saber específico que transmite aos alunos. Entretanto, os alunos podem, com base naquilo que aprendem, estabelecer uma relação própria com o assunto.

De certo modo proporciona-se aos alunos, assim, a oportunidade de se firmar e confiar em sua peculiaridade, que é valiosa para a convivência, embora evidentemente possa também ser motivo para conflitos. Os alunos vêem e ouvem os outros e são vistos e ouvidos, mas ainda não são totalmente responsáveis por seus atos e palavras e também não assumem responsabilidade pelo mundo comum, fora da escola. O peso de um mundo “fora dos eixos” ainda não recai sobre seus ombros.⁹⁴ Isso não significa que não devam *saber* acerca das tragédias e catástrofes que atingem e atingiram o mundo, mas, sim, que essas ainda não são de sua responsabilidade e deles não se cobrarão soluções. Sem o peso do mundo e o fardo da responsabilidade, num espaço protegido (não isolado), eles podem experimentar a “recompensadora alegria que surge de estar na companhia de nossos semelhantes, [...] de nos inserirmos no mundo pela palavra e pelas ações, adquirindo e sustentando assim nossa identidade pessoal” (ARENDT, 1990a, p. 325).

3.2 O amor mundi e a educação

3.2.1 Introduzir no mundo

A singularidade se revela na convivência e em relação a outros. Entretanto, compartilhamos o mundo não somente com nossos contemporâneos, mas também com

àquilo que o aluno tem a dizer *sobre* o assunto. Um problema frequente, no entanto, é que o professor se vê impedido de realizar sua tarefa específica. Assim, por exemplo, muitas vezes é demandado a ser psicólogo, assistente social, pai ou mãe e acaba por assumir tarefas que, na verdade, não lhe competem.

⁹⁴ Ao menos não deveria. O exemplo de Little Rock, no entanto, mostra que essa condição não sempre está posta (ver capítulo 1 deste trabalho).

aqueles que nos antecederam. Os que vêm ao mundo têm de se entender com seus predecessores e a herança que lhes deixaram ou, dito de outra forma, não apenas as relações que estabelecemos no presente, mas também as que estabelecemos com o passado dizem respeito à nossa inserção no mundo e podem contribuir para o desenvolvimento de uma identidade pessoal, que faculta a participação nos assuntos humanos. A criança não é, como alguns discursos pedagógicos sugerem, uma “semente” que, tendo algumas necessidades preenchidas, desabrocha igualmente em qualquer lugar.⁹⁵ Ao contrário, sua singularidade se torna visível no contexto e na interação com um mundo historicamente constituído.

Podemos entender que a educação, além de se encontrar num lugar estratégico entre o velho e o novo, é um ponto de articulação entre o singular e o comum, entre a pessoa e o mundo compartilhado. Oakeshott, em seu artigo *Learning and Teaching* (Aprendizagem e ensino), parte de um aparente antagonismo entre o *eu* e o mundo, perguntando: “O ensino se preocupa em iniciar um aluno na herança das conquistas humanas ou ele capacita o aluno a fazer o máximo ou o melhor de si mesmo?” (OAKESHOTT, 1968, p. 160, tradução nossa). Contudo, para o autor, que nesse ponto se aproxima de Arendt, a pergunta é apenas retórica, servindo de ponto de partida para em seguida afirmar que não há discrepância entre os dois objetivos.

Selves (“egos”) não são abstrações racionais, são personalidades históricas, estão entre os componentes deste mundo de conquistas humanas; e não há outro modo para um ser humano fazer o máximo de si mesmo do que aprender a reconhecer a si mesmo no espelho de sua herança (OAKESHOTT, 1968, p. 161, tradução nossa).

Essa linda imagem elucida o que Arendt chama de “introduzir no mundo”. Se, por um lado, não se trata de centrar tudo numa suposta personalidade que, em princípio, independeria do mundo, por outro, também não se visa apenas transmitir informações sobre o mundo, mas sim apresentá-lo de uma forma que o aluno passe a identificar-se com sua herança. Ao se *reconhecer* nela, ele pode desenvolver e mostrar sua própria identidade.

Ainda em relação à concepção de educação como introdução dos alunos numa herança, Peters (1979) sustenta que educar é, sobretudo, iniciar os alunos nas linguagens públicas. Ser

⁹⁵ Com relação a esse tipo de discurso, Peters (1979, p. 109-110) refere-se a uma “ideologia”, um “agrupamento amplo de crenças”, que, embora remeta a autores como Froebel, Dewey e Rousseau, não faz justiça a nenhum deles, de modo que “não pode ser atribuída a qualquer pensador importante”. Peters refuta a idéia de uma educação que apenas favorece o crescimento natural, apontando que “os seres humanos não são como as flores, que têm um fim predeterminado, o qual serve como uma causa final do seu desenvolvimento. Desenvolver-se ou realizar-se implica, principalmente, fazer coisas que são concebidas como dotadas de valor” (1979, p. 111).

um iniciado nessa gramática e conhecer os vocábulos é poder se manifestar no mundo e participar dos assuntos comuns. Assim, para o autor, um “livre desenvolvimento” da criança, guiado preponderantemente por seus próprios interesses e vontades, à revelia desse modo de ser público, é uma falácia. “Pois tais conceitos, como ‘auto-realização’ e ‘desenvolvimento’ pressupõem padrões de valor que determinam tanto a espécie de ‘auto’, que é desejável realizar, como a direção do desenvolvimento” (PETERS, 1979, p. 111). Nessa ótica, compreende-se que a singularidade de cada criança não é anulada, mas pode se “qualificar” com base nos valores que o mundo compartilha e que o professor lhe transmite de alguma forma mais ou menos explícita. Assim, a novidade dos recém-chegados pode ganhar, por meio da educação, um sentido específico que somente o mundo pode lhe atribuir.

A potencial liberdade dos novos, portanto, de modo nenhum deve ser interpretada como se dispensasse a educação. Por um lado, as crianças em princípio são capazes de iniciar algo novo espontaneamente, algo que não é simplesmente uma consequência daquilo que ocorreu antes, mas a realização de um “eu-quero” que surge inesperadamente. Por outro lado, a educação busca possibilitar que esse “eu-quero” se transforme numa efetiva contribuição para o mundo. Seu intuito é possibilitar que as vontades da criança não permaneçam exclusivamente atreladas a suas necessidades vitais, mas se insiram no mundo humano. De acordo com Peters (1979, p. 128):

Aquilo que as pessoas querem, ou estão interessadas, é em grande parte um produto de sua prévia iniciação. A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses.

Nesse sentido, é tarefa formativa educar a vontade da criança, mostrar a ela o que ainda não conhece e o que é digno de ser conhecido e, assim, ampliar seu horizonte e aprofundar seu discernimento. Não se trata apenas de aprender a se movimentar no mundo atual, mas, em grande parte, de mergulhar naquilo que nos foi legado. Assim, Oakeshott (1968, p. 161, tradução nossa) afirma que

[...] iniciar um aluno no mundo de conquistas humanas é tornar acessível a ele muito daquilo que não se encontra na superfície de seu mundo presente. Uma herança contera muitas coisas que não são usadas atualmente, muitas que vem sendo negligenciadas e até algumas que no momento são esquecidas. Saber somente o dominante é conhecer apenas uma versão atenuada dessa herança. Ver a si mesmo refletido no espelho do mundo atualmente em moda é ver uma imagem tristemente distorcida de um ser humano; já que não há nada que nos encoraje a acreditar que o que a moda atual captou seja a parte mais

valiosa de nossa herança, ou que as coisas melhores sobrevivam mais facilmente que as piores.

Dar a conhecer o mundo do passado é imprescindível para formar as vontades do presente. Isso não significa impor uma visão de mundo, nem indicar alguma receita de como proceder no momento atual. Não obstante, é em relação ao mundo mais antigo que a vontade da criança pode adquirir uma qualidade diferente: “Se as coisas só devem ser feitas enquanto possam ser vistas pela criança como ligadas àquilo que ela quer, então esta valorização de querer é falsa, pois que há muito pouca coisa a que ela possa se opor” (PETERS, 1979, p. 125).

Uma educação que pretende contribuir para a capacidade de agir dos alunos, para a possibilidade de se inserirem numa teia que é muito maior, mais velha e mais rica do que podem imaginar, dirige-se para o passado. Uma das conclusões de Arendt, em seu ensaio sobre educação, é que

[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDT, 1990a, p. 246).

Frente aos alunos, o professor é aquele que faz parte desse mundo mais velho. Oakeshott o chama de “agente da civilização” (p. 161, tradução nossa), e, para Peters, ele é quem inicia os alunos nas linguagens públicas. Já Arendt explica que “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos” (ARENDT, 1990a, p. 239).

As reflexões de Oakeshott e Peters que realçam o papel formativo da herança pública, e que, sob esse prisma, apontam algumas possibilidades, acrescentam aspectos relevantes ao pensamento de Arendt sobre educação. Entre sua abordagem e a dos dois autores há, entretanto, uma diferença fundamental. Embora Arendt afirme que a educação deve apresentar aos novos seu legado, sua reflexão gira justamente em torno da *aporia* inerente a essa proposição, no momento em que testemunhamos a dissolução do mundo comum, relacionada à perda da tradição e da autoridade. Quando nossa própria relação com o passado é posta em xeque, a educação é atingida em seu núcleo.

3.2.2 A aporia da educação e o *amor mundi*

Durante séculos a tradição orientava nossa relação com o passado. Ela selecionava e nomeava, transmitia e preservava, indicava onde se encontram os tesouros e qual o seu valor (ARENDT, 1990a, p. 31). Com a perda da tradição ficamos sem “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDT, 1990a, p. 130).

O ocaso da tradição, no entanto, não é idêntico à perda do passado. Embora o presente, de acordo com Arendt, não possa mais ser entendido simplesmente como continuação do passado, ele tem de lidar com aquilo que o antecedeu e com o legado que recebeu – ainda que esse não possua linhas claras e inequívocas. Na introdução de *Entre o passado e o futuro*, Arendt lembra o aforismo de René Char: “Nossa herança nos foi deixada sem testamento algum” (ARENDT, 1990a, p. 32). Ele condensa uma situação em que herdamos um passado desacompanhado dos critérios por meio dos quais poderíamos discernir o certo do errado e saber o que rejeitar e o que valorizar. É um pretérito fragmentado, confuso, questionável e, em certos momentos, inaceitável.

Como lidar com esse passado na educação? Como o professor pode desempenhar seu papel de representante do mundo, se também ele estranha esse lugar? A crise na educação está estreitamente ligada a “nossa atitude face ao âmbito do passado” e o professor se encontra no centro do dilema, já que ele é o elo entre o mundo e as crianças que ainda não o conhecem.

É sobremodo difícil para o 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 (ARENDT, 1990a, p. 243-244).

O vínculo que liga os mais velhos ao mundo pode instigar os novos a iniciar uma relação própria, semelhante ou distinta, com ele. Esse vínculo, porém, deixou de ser algo relativamente tranquilo, já que as antigas certezas cederam lugar às dúvidas, de modo que o chão do passado não oferece mais segurança, mas apresenta rachaduras e, por vezes, abismos. Para Arendt, um abismo inédito, de um aspecto antes desconhecido, foi a experiência do totalitarismo e, no entanto, ela afirma ser preciso se reconciliar com o mundo. Essa questão abordaremos mais adiante; por ora, indagaremos como encarar, no âmbito da educação, a perda da tradição e da autoridade num sentido mais amplo. Para tanto precisamos dar um passo além da reflexão de Arendt em seu ensaio sobre a crise na educação.

Depois de constatar o impasse, faz-se necessário perguntar como, dada esta situação, ainda é possível introduzir as crianças e os jovens no mundo. Com base em Arendt, pressupomos que o próprio termo “educação” perde seu sentido, se “dermos as costas” ao mundo, isto é, se não há mais experiências e histórias, conhecimentos e linguagens que mereçam ser legados aos jovens. Só podemos educar se possuímos algo que vale a pena ser mostrado. Nesse sentido, embora não haja um cânone de conhecimentos pré-estabelecido e consensual, é imprescindível que aquilo que nos liga ao mundo seja apresentado aos novos. Isso leva à questão de quais das experiências e conhecimentos do passado são tão significativos para nós a ponto de querermos ensiná-los e confiá-los às gerações mais novas.

Nessa perspectiva, mesmo não havendo consenso em torno das escolhas, parece-nos que é fundamental que cada professor se identifique minimamente com algum aspecto do mundo que lhe cabe apresentar aos novos. Caso contrário ele dificilmente dará conta de sua tarefa formadora, embora, é claro, possa instruir os novos mesmo sem educar. Nesse sentido Arendt comenta que “é muito fácil [...] ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDT, 1990a, p. 247). O professor que não acredita participar de um saber valioso e de um modo de pensar e se comunicar sobre o mundo que faz sentido não será capaz de convencer os alunos da importância de seu legado.

O *amor mundi*, no entanto, não pode ser ensinado. Não se trata de um conteúdo curricular específico. É mais do que um conteúdo e, contudo, não pode ser dissociado dos saberes do mundo e sobre ele. Nesse sentido é possível que ele se revele no modo de o professor se relacionar com o mundo. Mesmo sem ser dito, pode ser mostrado, na esperança de que seja “contagioso”. Não há, porém, nenhuma garantia de que os alunos de fato se contagiarão. Se os novos assumirão este mundo “fora dos eixos” como *seu* mundo – único modo para se sentirem em casa nele e, assim, talvez se engajarem em sua renovação – é uma pergunta que permanecerá sempre aberta. Assim, no que diz respeito a seu resultado, a educação é uma aposta cujo fim não está sob nosso controle e, no entanto, é de nossa responsabilidade fazer o melhor.

O que está em jogo é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. Não se trata, portanto, de afirmar que o mundo deva ser mantido em seu estado atual, nem de dizer que alguma vez na história houve um mundo ideal, nem que é possível extrair do passado valores e normas que nos instruem sobre como construir esse lugar, mas sim de acreditar que no meio dos cacos da tradição, e de um passado “sem certeza de julgamento”, houve momentos e experiências que testemunham a possível grandeza desse espaço.

Nessa perspectiva, a própria fragmentação da tradição, além de constituir uma perda, pode também provocar novas descobertas. Quando nosso olhar não mais é guiado para determinados assuntos, estamos livres para descobrir outros que foram relegados a um segundo plano, mas que, a partir de nossa leitura, podem ganhar um sentido novo.

Com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança, através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. (ARENDT, 1990a, p. 130).

Assim, no momento em que não mais pisamos no chão firme da tradição e em que as experiências mostram que o mundo humano pode ser destruído, isto é, quando perdemos as certezas e não temos mais nada em que nos agarrar, podemos olhar para o passado e descobrir alguns pontos nele que brilham, alguns instantes históricos que nos convencem de que, apesar de tudo, não podemos abrir mão do mundo.

Isso, contudo, nada tem a ver com a *viabilidade* de um mundo humano, ou seja, não se trata de encontrar “provas” de que esse mundo seja realizável. Esse olhar para o passado não é um olhar pragmático, já que não há um estoque de soluções nele, e mesmo as experiências admiráveis não são simplesmente repetíveis.⁹⁶ É muito mais um olhar que se inspira e alimenta quando encontra alguma história, algum momento que é significativo por mostrar que houve seres humanos que acreditaram em algum princípio valioso para o mundo humano e cuja experiência e cujo pensamento podem ser re-significados por nós.

Nesse sentido, a educação, que tem a difícil tarefa de mostrar o mundo à nova geração, pode aprender algo com as reflexões de Arendt sobre a “difícil tarefa de encontrar uma maneira de pensar à sombra da ruptura da tradição” (DUARTE, 2000, p. 127). Duarte (2000, p. 127-158) analisa como Arendt estabelece sua própria e peculiar relação com o passado, inspirando-se e, ao mesmo tempo, distanciando-se das concepções de temporalidade, tradição e história em Heidegger e Benjamin. Em particular nos interessam alguns aspectos de sua aproximação a Benjamin.

⁹⁶ Quanto à educação, Arendt, ao se referir a Roma, afirma que “a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal. 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 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 haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. [...] O retorno não passaria de uma repetição da execução – embora talvez em forma diferente [...]” (ARENDT, 1990a, p. 245).

A pessoa deslocada e trágica desse “pensador poético” (ARENDT, 1989a, p. 242) exerceu um grande fascínio sobre a autora, como fica evidente em seu texto sobre Benjamin, que se encontra na obra *Homens em tempos sombrios*. Ao escrever sobre ele, a autora ressalta os traços nos quais ela mesma se reconhece.

Walter Benjamin sabia que a ruptura da tradição e a perda da autoridade eram irreparáveis e tirou daí a conclusão de procurar novos caminhos para o trato com o passado. Nesse trato ele se tornou um mestre quando descobriu que a citabilidade do passado ocupava o lugar de sua transmissibilidade (ARENDT, 1989a, p. 229, tradução nossa).

O passado, como a tradição o transmitia, afundou, mas ainda assim podemos descobrir preciosidades nele. Em seu texto sobre Benjamin, Arendt ilustra isso com uma citação de Shakespeare que cria uma imagem que, como ela observa em outro lugar, fala melhor e de modo mais denso do que ela poderia fazê-lo sobre o passado fragmentado (ARENDT, 1993b, p. 160):

Full fathom five the father lies,
Of his bones are coral made,
Those are pearls that were his eyes.
Nothing of him that doth fade
But doth suffer a sea-change
Into something rich and strange.

A tempestade, Ato 1, Cena 2 (ARENDT, 1989a, p. 229, ARENDT, 1993b, p. 160)⁹⁷

A tradição não oferece mais figuras reconhecíveis, mas seus componentes, olhos e ossos, ainda existem, longe, lá no fundo do mar. Descobrir o que o tempo transformou em pérolas e corais, entre muitas outras coisas que não se cristalizaram, mas perderam seus contornos, é uma forma nova de se relacionar com o passado. Contudo, o que nos impele a mergulhar até o fundo do mar são nossas próprias indagações. Desse modo, é o olhar provocado pelo presente que se dirige ao passado, possibilitando novas descobertas.

Retirar pedaços do todo da tradição é apenas uma possibilidade, visto que ela não está mais inteira. Recolher e preservar alguns elementos pontuais requer a desmontagem do todo. Já que os antigos critérios de valor não são mais postos, a pérola retirada deixou de ser classificável e convence apenas por sua autenticidade e sua singularidade (ARENDT, 1989a, p. 233-235). Assim, o *pensamento poético* de Benjamin é

⁹⁷ O tradutor de *A vida do espírito* apresenta uma tradução livre desse texto: “A cinco braças jaz teu pai, / De seus ossos se fez coral. / Aquelas pérolas foram seus olhos / Nada dele desaparece / Mas sofre uma transformação marinha / em algo rico e estranho” (ARENDT, 1993b, p. 160).

[...] como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-lo à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação de eras extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização; que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve o que outrora era vivo, algumas coisas ‘sofrem uma transformação marinha’ e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos, como ‘fragmentos de pensamento’, como algo ‘rico e estranho’, e talvez mesmo como perenes *Urphänomene* [fenômenos originários] (ARENDT, 2003b, p. 205-206).

Esse trecho final condensa não somente o modo de pensar de Benjamin, mas também o da própria Arendt. Ao longo de sua obra, a autora está sempre mergulhando no passado para descobrir pérolas e, ao encontrá-las, as retira de seu contexto primeiro, re-significando-as, muitas vezes, à revelia de sua intenção original. O que lhe interessa é o poder inspirador e renovador de alguns momentos no que tange ao nosso modo de nos inserirmos no mundo.

À semelhança de Benjamin, também o retorno arendtiano ao passado não se pauta pelo interesse em reconstituí-lo de maneira fidedigna, segundo os parâmetros do historiador positivista. O que importa a Arendt não é o passado enquanto tal, mas a possibilidade de narrar certas experiências políticas do passado de modo a transformá-las em mitos ou cristalizações que revelem o sentido das manifestações políticas cruciais do presente, encontrando assim correspondências sintomáticas entre passado e presente (DUARTE, 2000, p. 143).

O olhar de Arendt para o passado, entretanto, não apenas procura compreender melhor o presente, mas tenta descobrir o que poderíamos chamar de “experiências-cúmplices” para sua luta pelo mundo. Em outras palavras, partindo da experiência do não-mundo, Arendt busca no passado experiências políticas que testemunham a constituição de um mundo, como a *pólis* e a república romana; experiências que mostram a potencial liberdade do ser humano, como a ação de Jesus de Nazaré, e as experiências de um pensamento que se importava com o mundo, como as de Sócrates e Kant. Assim ela encontra “cúmplices” que dão sentido e força ao *amor mundi*, um amor que, hoje, está em busca do objeto amado.⁹⁸

De certo modo os testemunhos do passado também são os “cúmplices” dos professores para despertar nos alunos o *amor mundi*. É preciso descobrir as pérolas que queremos mostrar aos alunos. No entanto, não se trata de apresentar aos novos somente o que há de belo e admirável. Conhecer o passado também é conhecer o que foi destrutivo em relação ao mundo,

⁹⁸ Em seu diário de pensamento, Arendt (ARENDT, 2002a, p. 756, tradução nossa) anota: “O interpretar, o citar – só para ter testemunhas, também amigos”.

mas existem alguns momentos que contêm uma força especial e que são capazes de iluminar o antes e o depois. Esses instantes podem se tornar “cúmplices”, porque se opõem à ausência de sentido.

Num belo trecho, Arendt (ARENDT, 2004b, p. 212) descreve que nossas decisões – e nós poderíamos acrescentar nosso apreço pelo mundo – dependem de quem e do que escolhemos para serem nossos companheiros.

[...] essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu exemplo, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós. Mas receio que seja muito maior a probabilidade de que alguém venha nos dizer que não se importa com a questão e que qualquer companhia lhe será satisfatória. Em termos morais e até políticos, essa indiferença, embora bastante comum, é o maior perigo.

Esse ponto, na educação, é crucial. Quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade. Nisso reside o efeito mais nocivo que o moderno estranhamento do mundo exerce na educação, já que, somente se apresentamos nossas preferências aos novos, eles podem se convencer da importância de fazer escolhas. Futuramente eles optarão, ou não, pelos mesmos exemplos e valores, mas – assim esperamos – não permanecerão simplesmente indiferentes. É da responsabilidade dos adultos tomar decisões, o que no âmbito da educação lhes confere autoridade frente aos novos que ainda estão por tomar as suas. Peters (1979, p. 125) comenta que ele está

[...] inclinado a pensar que o valor da autoridade e da direção é subestimado pela teoria educacional moderna [...]. Pelo menos, isto indica, claramente, o que o educador considera valioso. [...] Pelo menos, pode despertar alguma rebeldia na criança e nela gerar um desejo forte de fazer as coisas que julga valiosas, desde que possa encontrar um caminho.

Muito daquilo que ensinamos pode ser entendido como *exemplo*. Embora as histórias e os saberes do passado possam atualmente ser de pouca utilidade, pode haver neles alguma experiência ou um significado cuja relevância se estende para outros momentos históricos e outras situações concretas. Os eventos do passado não contêm receitas, mas, como exemplos, podem ser de grande importância, sobretudo num momento em que não dispomos mais de normas e valores sancionados por uma tradição estável.

Arendt explica que o exemplo tem um caráter totalmente diferente do modelo ou da regra. A regra é geral, porque uma única norma pode ser aplicada a uma diversidade de situações particulares. Dessa forma, quando nos encontramos diante de um caso particular, precisamos decidir a qual regra devemos submetê-lo e, então, aplicar a mesma. O exemplo, ao contrário, não é geral, mas particular. Ele, porém, pode conter aspectos que nos ajudam a compreender e julgar outros casos. Assim, de certo modo, aqui o “geral” é contido no particular e a validade do caso exemplar vai além do particular.

Ninguém pode definir a Beleza; e quando digo que esta tulipa particular é bela, não quero dizer: todas as tulipas são belas, porque esta também é bela, nem aplico um conceito de beleza válido para todos os objetos. Sei o que é a Beleza, algo geral, porque a vejo e a declaro ao ser confrontado com o belo em elementos particulares. (ARENDT, 2004b, p. 204).

Essas questões estão relacionadas à faculdade do *juízo*. Não pretendemos, neste trabalho, abordar de modo aprofundado essa atividade do espírito.⁹⁹ Entretanto, queremos apontar sua importância para uma educação que pretende contribuir para a capacidade de agir e assumir responsabilidade, especialmente quando nada indica com clareza inequívoca como fazer isso. De acordo com Arendt, o que ainda é possível na ausência de regras e de padrões é o julgamento a partir de exemplos.

Para compreender de que modo ele opera, Arendt recorre à *Crítica do Juízo* de Kant, que analisa o julgamento estético. Arendt, entretanto, com a liberdade da pescadora de pérolas, se apropria do pensamento kantiano relativo à estética e o retira de seu contexto original, fazendo uso dele para refletir sobre questões do campo da ética e da ação.

O próprio Kant analisou julgamentos primariamente estéticos, porque lhe parecia que apenas nessa área julgamos sem ter nada para nos guiar, [...] suponho que o campo da interação e conduta humana e dos fenômenos com que nos confrontamos nessa área sejam, de certo modo, da mesma natureza. (ARENDT, 2004b, p. 204).

O terreno do julgamento é o senso comum, “aquele sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com outros” (ARENDT, 2004b, p. 205). Por isso, quando avaliamos algo como bom, isso não significa apenas que é de nosso agrado, mas consideramos aquilo

⁹⁹ Arendt planejava escrever sobre essa faculdade no terceiro volume de *A vida do espírito*, trabalho que não chegou a realizar. Tudo indica que, em grande parte, ela ia se basear nas *Lições sobre a filosofia política de Kant* (McCarthy, 2002). Abordagens mais curtas do tema aparecem em outros pontos de sua obra, como em *Algumas questões de filosofia moral* (ARENDT, 2004b, p. 112-212) e em *A Crise na Cultura* (ARENDT, 1990a, p. 248-281).

que os outros pensam sobre a questão. Nós imaginamos o que eles diriam, isto é, nos colocamos em seu ponto de vista, e o levamos em conta, ao julgar o assunto. Assim, a validade de nosso julgamento extrapola uma perspectiva meramente subjetiva. Kant denomina a capacidade de se colocar no lugar dos outros para julgar alguma coisa de “mentalidade alargada”.

Para o filósofo, explica Arendt, “os exemplos são o andador do julgamento” (KANT¹⁰⁰ apud ARENDT, ARENDT, 2004b, p. 209). Nisso é preciso considerar dois aspectos. Primeiro, escolhemos algum exemplo, tendo em mente não apenas sua validade para nós mesmos, mas também para os outros, isto é, precisamos levar em conta de que modo ele pode ser válido também a partir de outras perspectivas. Em segundo lugar, um exemplo sempre está situado num contexto específico, mas suas qualidades podem ser válidas para coisas, pessoas ou acontecimentos em outros momentos e lugares. Olhamos, portanto, para “um caso particular que então se torna válido para outros casos particulares. [...] A maioria das virtudes e vícios políticos são pensados em termos de indivíduos exemplares: Aquiles para coragem, Sólon para perspicácia (sabedoria) etc” (ARENDT, 2004b, p. 210).

Desse modo, os exemplos ajudam a julgar algo específico, sobretudo quando não há uma regra geral que possamos aplicar. “Julgamos [...] por termos presentes em nosso espírito algum incidente e alguma pessoa, ausentes no tempo e no espaço, os quais se tornaram exemplos” (ARENDT, 2004b, p. 211). Eles “podem estar no passado remoto ou entre os vivos. Não precisam ser realidade histórica” (ARENDT, 2004b, p. 211), ou seja, podemos retirá-los também de uma peça de teatro ou de uma narrativa.

No âmbito da educação, são os adultos que escolhem os exemplos a serem apresentados aos alunos. Essa seleção não é meramente uma escolha individual de cada professor. O que está em jogo é o mundo comum em vista do qual devem ser feitas as opções curriculares. É nesse sentido que nos parece fundamental que cada professor identifique, dentro dos conteúdos curriculares comuns, suas “pérolas”, seus “cúmplices” e seus “companheiros”. Essa companhia lhe garante que não está sozinho em sua aposta no mundo e o ajudará a contagiar os novos com seu *amor mundi*. Ele educa na esperança de que os alunos, por sua vez, escolherão seus amigos entre os personagens e entre as experiências que lhes são apresentados, na fé de que eles optarão por arrumar este mundo “em cacos” e na confiança de que eles, em princípio, são capazes de agir, preservando o que vale a pena e iniciando algo totalmente novo.

¹⁰⁰ KANT. *Crítica da razão pura*, B174.

[...] a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da *capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo* que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após (ARENDT, 1990a, p. 132, grifo nosso).

3.3 Confiar no dom da liberdade – esperança e imprevisibilidade

A partir da análise de aspectos da obra de Arendt, procuramos, até este ponto, apresentar o que acreditamos ser duas perspectivas de ação educativa consoantes com alguns de seus mais caros princípios. Ressaltamos a importância, por um lado, das instituições educacionais acolherem cada aluno em sua singularidade, zelando assim por seu desenvolvimento e, por outro, que essas mesmas instituições tenham como compromisso central apresentar-lhe o mundo para o qual veio de um modo através do qual ele possa se apropriar desse mundo.

Se esperamos que a educação, assim, possa contribuir, mesmo que de modo indireto, para a continuidade do mundo e a capacidade de ação dos alunos, ainda é importante salientar que essa faculdade humana – além de precisar do palco do mundo e de contar com a singularidade dos atores que nele se revelam – se fundamenta no pressuposto da liberdade humana. A crença de Arendt nessa potência, que provém da natalidade, parece inabalável, tanto que, apesar de recusar-se a tratar de uma *natureza humana* – “se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la” (ARENDT, 1983b, p. 18) –, ela afirma com convicção que a natalidade é o *pressuposto ontológico* (ARENDT, 1960, p. 243; ARENDT, 1983b, p. 259) que possibilita a ação.

No que segue, pretendemos voltar nossa atenção para o dom da liberdade e as possíveis implicações que ele traz para a educação. Quais são as limitações que a liberdade impõe à ação educativa? É possível que a educação contribua para que a liberdade possa de fato ser realizada? Como lidar com os desafios que a incontornabilidade dessa potência humana suscita?

3.3.1 Liberdade e esperança

O exercício da liberdade diz respeito à ação, isto é, ao modo de se inserir no mundo com atos e palavras, de estabelecer relações com outros e de participar dos assuntos comuns. Nesse sentido é que os cidadãos da *pólis* se consideravam livres. Uma vez que sua casa lhes garantia o sustento, eles tinham liberdade para participar do espaço público em que se moviam entre iguais, sem se submeter à dominação de algum déspota nem ao jugo das necessidades. Além disso, no entanto, sua ação era livre de um modo positivo: realizavam sua capacidade de iniciar algo novo.

De acordo com Arendt, o que impele à ação livre nesse seu sentido originário é a condição da natalidade. É como se ela fosse uma mola que impulsiona a pessoa (ARENDT, 2002b, p. 248). O ímpeto

[...] decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Agir no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar [...], imprimir movimento a alguma coisa [...]. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir (ARENDT, 1983b, p. 189-190).

Talvez o bem mais precioso para Arendt seja a potencial capacidade de começar. As reflexões sobre a liberdade perpassam sua obra desde a análise do totalitarismo – regime que extinguiu a liberdade de modo inédito –, passando por suas reflexões sobre a relevância da política – cuja razão de ser é a liberdade –, até apontar que o espírito possui uma faculdade iniciadora: a vontade.¹⁰¹

¹⁰¹ Em diferentes momentos de sua obra Arendt enfatiza aspectos distintos da liberdade. Chama à atenção, por exemplo, a mudança de ênfase do aspecto político da liberdade para seu aspecto espiritual. O primeiro é realçado pela autora em seu ensaio “Que é liberdade?”, (ARENDT, 1990a, p. 188-220), cuja primeira versão, “Liberdade e política”, é de 1958 (como informa U. Ludz, ARENDT, 2000, p. 410). Aqui Arendt aponta que a liberdade originariamente não era uma experiência interior, mas sim política e que, portanto, embora tenhamos dificuldade de perceber isso, “pode existir uma liberdade que não seja um atributo da vontade, mas um acessório do fazer e do agir” (ARENDT, 1990a, p. 213). Anos depois, porém, quando sua atenção se volta mais acentuadamente para questões da Filosofia, continuamos a encontrar críticas a diversas concepções filosóficas e teológicas de liberdade, mas a própria autora passa a investigar em sua última obra, *A vida do espírito* (parte 2: *O querer*, texto baseado nas Gifford-Lectures sobre o mesmo tema, ministradas em 1974), a liberdade como experiência do espírito, “localizada” na faculdade da vontade: “A liberdade de espontaneidade é parte inseparável da condição humana. Seu órgão espiritual é a Vontade” (ARENDT, 1993b, p. 267). Mesmo assim, no final dessa obra, ela voltará a afirmar que a liberdade filosófica é apenas relevante para o ser humano no singular e que somente o espaço político pode possibilitar a *realização* da liberdade (ARENDT, 1993b, p. 335-337; 348).

A liberdade é uma noção chave para compreender o pensamento da autora e, no entanto, resiste a definições e conceituações. “Levantar a questão – o que é liberdade? – parece ser uma empresa irrealizável” (ARENDT, 1990a, p. 188), afirma Arendt ao iniciar seu ensaio sobre o tema em *Entre o passado e o futuro*. Depois de apontar algumas aporias inerentes à liberdade e analisar diversas concepções, assuntos que não precisamos aprofundar aqui, a autora propõe chamar os atos livres de *milagres*, acontecimentos que não são explicáveis e nem podem ser previstos, mas que ocorrem de forma totalmente inesperada. Para compreender o misterioso fenômeno da liberdade Arendt recorre, assim, à linguagem bíblica.

Podemos negligenciar aqui as dificuldades [relativas às diversas acepções do termo no Novo Testamento] e nos referir apenas às passagens em que os milagres não são claramente eventos sobrenaturais, mas somente o que todos os milagres, tanto os executados por homens como os efetuados por agentes divinos, devem ser sempre: interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado (ARENDT, 1990a, p. 216-217).

Arendt aponta que encontramos nas passagens relativas a Jesus “uma extraordinária compreensão da liberdade, e em particular da potência inerente à liberdade humana” (ARENDT, 1990a, p. 216). O poder “que nas palavras do Evangelho é capaz de remover montanhas, não é a vontade, e sim a fé” (ARENDT, 1990a, p. 216). A idéia de fé que encontramos na obra da autora é de natureza peculiar. Aprofundaremos esse tema mais adiante. Neste ponto, apenas queremos apontar que a fé, para ela, se volta para o mundo humano e está vinculada à confiança nos homens, possíveis autores de milagres (ARENDT, 1990a, p. 220).

Se a potência para o milagre é a fé, sua origem está na natalidade.

O milagre que sempre está interrompendo o percurso do mundo e o andamento das coisas humanas e os salva da ruína, que nele se situa como germe e determina como “lei” seu movimento, é finalmente o fato da natalidade, o ser nascido, que é o pressuposto ontológico para que, em princípio, possa haver algo como ação (ARENDT, 1960, p. 243, tradução nossa)¹⁰².

Essa concepção de liberdade é inspirada em Agostinho, mais exatamente na leitura inusitada que Arendt faz desse autor, que tradicionalmente é mais conhecido por introduzir a questão do livre arbítrio na história da filosofia, como a própria Arendt comenta. Em sua leitura independente, no entanto, ela encontra uma “pérola” que não foi acatada pela tradição

¹⁰² Cf. também ARENDT, 1983b, p. 259. No texto em português, além de outras diferenças, não consta: “que nele se situa como germe e determina como ‘lei’ seu movimento”.

e que, a seu ver, traz uma noção de liberdade distinta e até antagônica ao livre arbítrio.¹⁰³ Em *A Cidade de Deus*, único tratado político do teólogo, no qual, segundo Arendt, estão incorporadas as experiências políticas romanas, a liberdade é concebida “não como uma disposição humana íntima, mas como um caráter da existência humana no mundo” (ARENDT, 1990a, p. 216).

[Initium] ut esset, creatus est homo, ante quem nemo fuit. [Para que houvesse um início o homem foi criado, antes de quem não existia ninguém.] [...] Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade (ARENDT, 1990a, p. 216).

É no espaço entre as pessoas e ao cuidar e transformá-lo que o dom da liberdade é realizado de fato.¹⁰⁴ Contudo, ele pode permanecer escondido durante longos períodos históricos, chamados por Arendt de “épocas de petrificação e de ruína inevitável” (ARENDT, 1990a, p. 217). Neles os processos históricos tendem a se tornar automáticos, pondo assim o próprio mundo humano, que depende da constante renovação, em risco. O ser humano, no entanto, por ter o dom da liberdade e da ação, é capaz de interromper os automatismos históricos. Por isso, a “história, em contraposição com a natureza, é repleta de eventos” (ARENDT, 1990a, p. 219).

A educação, que apresenta os eventos velhos, aposta no surgimento de novos. Ela recebe a pessoa, que nasce com uma potencial liberdade, e busca contribuir para que ela, ao entrar no mundo público, possa ratificar essa capacidade e traduzi-la em ação.

Falando e agindo intervimos no mundo dos homens, o qual existia antes de termos nascido nele; e esta intervenção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos o mero fato de termos nascido, assumindo a responsabilidade por ele (ARENDT, 1960, p. 165, tradução nossa)¹⁰⁵.

¹⁰³ Já em sua tese de doutorado (*O conceito de amor em Agostinho*), Arendt explica que a obra desse pensador se caracteriza por sua heterogeneidade. Os estudiosos geralmente apontam contradições (ARENDT, 2006, p. 1). Em contraposição a isso, ela sustenta que na falta de unidade residem justamente “a riqueza e o encanto peculiares” da obra agostiniana (ARENDT, 2006, p. 2, tradução nossa).

¹⁰⁴ A liberdade do ser humano se manifesta de diversas formas, mas na ação ela é exercida por excelência. Ela é “como um dom supremo que somente o homem, dentre todas as criaturas terrenas, parece ter recebido, e cujos sinais e vestígios podemos encontrar em quase todas as suas atividades, mas que, não obstante, só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição” (ARENDT, 1990a, p. 218).

¹⁰⁵ No texto em português não aparece o termo *responsabilidade*, que me parece ser fundamental aqui; cf. ARENDT, 1983b, p. 189.

A educação se insere, portanto, no tempo entre o nascimento biológico e o momento no qual os novos poderão ativamente assumir sua liberdade.

Os mais velhos, no entanto, não podem planejar as realizações futuras dos alunos, já que este “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” (ARENDT, 1990a, p. 243). Por isso, embora a educação tenha por intenção a ação futura dos alunos, ela mesma volta seu olhar para o passado (e para as crianças). O que está por vir teremos de confiar aos novos e à sua capacidade de começar. A própria tarefa educativa, contudo, é restrita – só o velho pode ser apresentado – e, no entanto, imprescindível, já que os jovens precisam se apropriar de sua herança para poder modificá-la. A tarefa, um tanto paradoxal, da educação é, assim, conservar para possibilitar a renovação: “É exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (ARENDT, 1990a, p. 243).

Do ponto de vista da realidade histórica, a esperança de transformação reside em grande parte nos novos. Isso é mais verídico ainda nos momentos em que encontramos poucos espaços e projetos comuns, quando o efeito paralisador de uma sociedade atomizada é sentido em todos os lugares e quando a geração mais velha não tem ou não percebe possibilidades de ação. É claro que, apesar de tudo isso, não estamos isentos de nossa responsabilidade pelo mundo, mas também é natural que, quanto menos saídas enxergamos, maior a esperança de que algo novo e inesperado possa surgir com os recém-chegados, a não ser que tenhamos desistido do mundo.

E, com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais miraculoso parecerá o ato que resulta na liberdade, pois é o desastre e não a salvação que acontece sempre automaticamente e que parece sempre portanto irresistível (ARENDT, 1990a, p. 219).

Visto que “as possibilidades de que o amanhã seja como o hoje são sempre esmagadoras” (ARENDT, 1990a, p. 220), muitas vezes somente um milagre pode interromper esse fluxo aparentemente inevitável. Porém, diferentemente de qualquer outra improbabilidade que possa ocorrer na vida terrena,

[...] o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos ‘milagres’. São 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 (ARENDT, 1990a, p. 220).

3.3.2 Os perigos da liberdade

Apostar nos seres humanos e em sua capacidade de fazer o inesperado é arriscado. Condena-nos a esperar o desconhecido, e, ao irromper o novo, não sabemos quais serão suas consequências. Assim, o dom da liberdade é também uma ameaça: seu desfecho pode ser adverso e seus desdobramentos estão fora de controle.

Entretanto, ressaltar a imprevisibilidade da história, para Arendt, é de suma importância. Também esse assunto ganha em clareza se o entendemos em seu caráter de oposição à ideologia totalitária. Esta tinha a pretensão de ser capaz de predizer o futuro, que supostamente não dependia da ação humana, mas de processos, naturais ou históricos, sobre-humanos. Assim, o nazismo tinha por premissa “uma força ultradimensional [...] que, enquanto movimento [...], se desloca atravessando o gênero humano e atraindo e arrastando consigo cada um, querendo ou não” (ARENDT, 2003a, p. 950-951, tradução nossa).

Nessa ótica, a liberdade deixa de ser um dom humano e é transformada num atributo da força natural (ou histórica) – é ela que precisa ser libertada de possíveis obstáculos humanos que possam atrapalhar seu desenvolvimento. A pretensão de possuir a explicação total, “que promete esclarecer todos os acontecimentos históricos – a explanação total do passado, o conhecimento total do presente e a previsão segura do futuro” (ARENDT, 1989b, p. 523) foi, segundo Arendt, um dos principais elementos da ideologia totalitária.¹⁰⁶

A defesa enérgica da liberdade nos escritos de Arendt pode, portanto, ser compreendida em parte como resposta ao totalitarismo. Contudo, mesmo que a liberdade, sobre esse “pano de fundo”, apareça como um sinal de esperança, Arendt, em outros momentos, assinala com rigor os reveses inerentes à própria ação livre.

Essa atividade humana, diferentemente de outras, não possui resultados de contornos bem definidos e definitivos. A única coisa que poderia ser chamada de um “produto” da ação são as histórias humanas. Elas, no entanto, não são produzidas num processo que dispõe e controla as variáveis nele envolvidas, ou seja, não são fruto de uma intenção executada conforme plano.

¹⁰⁶ O espantoso é que o regime de fato acerta em sua previsão, sendo que ele mesmo, por meio do terror, realiza o que previu. Assim, a propaganda totalitária deixa de se mover no campo das opiniões e, na verdade, nem poderia ser chamada de tal, já que não apenas “propaga” uma visão de mundo, mas a “executa” com violência (ARENDT, 2003a, p. 764-765). A esse respeito ver também nota 86 deste capítulo.

Já que a teia de relações – com inúmeras intenções e finalidades contrárias entre si que nela aparecem – já existia antes de a ação ter sua vez, o agente praticamente nunca pode realizar em sua pureza os objetivos a que ele originalmente se propôs; mas, somente devido ao fato de o agir consistir em o agente tecer seu próprio fio numa teia que não foi ele mesmo que fez, ele pode fazer surgir histórias com a mesma naturalidade com a qual o ato de fabricar produz coisas e objetos. O produto originário do agir não é a realização de objetivos e finalidades planejadas, mas são as histórias, originalmente sequer por ele intencionadas, que resultam ao se perseguir determinados fins, e que para o próprio agente primeiramente podem se apresentar como produtos colaterais de seus atos. O que finalmente permanece de sua ação no mundo não são os impulsos que colocaram a ele mesmo em movimento, mas as histórias que originou; [...] (ARENDT, 1960, p. 174, tradução nossa)¹⁰⁷.

Assim, qualquer história, embora possa ser contada quando chegue ao final, não tem um autor no mesmo sentido em que uma história fictícia possui um escritor, alguém que a inventou. No enredo real sempre está envolvida uma pluralidade de a(u)tores, isto é, de iniciadores, e nunca sabemos seu fim de antemão.¹⁰⁸

Assim, podemos atribuir um traço trágico à ação. O agente, queira ou não, e embora possa ter as melhores intenções, inevitavelmente corre o risco de se tornar “culpado” por aquilo que iniciou.

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de consequências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; [...] (ARENDT, 1983b, p. 245).

Quanto ao âmbito político, esse aspecto assustador, tem sido

[...] motivo suficiente para que o homem se afaste, desesperado, da esfera dos negócios humanos e veja com desdém o mais ambíguo dos dons humanos, o dom da liberdade que, criando uma teia de relações entre os homens, parece enredar de tal modo o seu criador que este lembra mais uma vítima ou um paciente¹⁰⁹ que o autor e agente do que fez. Em outras palavras, em nenhum outro campo [...] o homem parece ter menos liberdade que no

¹⁰⁷ Este trecho não consta no texto em português, cf. ARENDT, 1983b, p. 197.

¹⁰⁸ A história (history), segundo Arendt, nada mais é do que o entrelaçamento dessas inúmeras histórias (stories) que acontecem. “Quando falamos da história da humanidade ou da história de um grupo de pessoas, cuja existência como um todo não é necessariamente limitada por nascimento e morte, então usamos, na verdade, a palavra ‘história’ no sentido de uma metáfora; pois é da essência da ‘história’ da humanidade não ter um começo que saibamos e nem um final que possamos conhecer, e, assim, na verdade, ela não é mais do que a moldura dentro da qual as histórias das pessoas, infinitas e narráveis, são coletadas e registradas” (ARENDT, 1960, p. 175, tradução nossa; também esse trecho não consta no texto em português, cf. ARENDT, 1983b, p. 197).

¹⁰⁹ O termo “paciente” (alemão: Erleider, ARENDT, 1960, p. 229) se refere àquele que padece ou sofre uma ação, o padecedor.

gozo daquelas capacidades cuja essência é precisamente a liberdade, e naquela esfera que deve sua existência única e exclusivamente ao homem (ARENDT, 1983b, p. 245-246)¹¹⁰.

Existem diversas formas de contornar essas aporias inerentes à liberdade. Arendt analisa diversas teorias e experiências políticas que tiveram esse propósito.¹¹¹ Essas tentativas, porém, geralmente resultam na própria abolição da liberdade e da ação. Numa dessas reflexões, Arendt (ARENDT, 1983b, p. 232), aponta:

Tanto os homens de ação quanto os pensadores sempre foram tentados a procurar um substituto para a ação, na esperança de libertar a esfera dos negócios humanos da acidentalidade e da irresponsabilidade moral inerente à pluralidade dos agentes. [...] De modo geral, [as soluções propostas] redundam sempre na busca de proteção contra as calamidades da ação numa atividade em que o homem, isolado dos demais, seja o senhor dos seus atos do começo ao fim.

Uma dessas “soluções”, que procura superar a insegurança inerente à ação, diz respeito à substituição da ação pela *fabricação* – atividade cujo fim pode ser determinado antecipadamente e que dispõe de um método para alcançá-lo. A política à maneira do *homo faber*, porém, deixa de ser acontecimento para ser um procedimento técnico em vista de um produto final. Nessa compreensão, a qualidade do resultado e dos procedimentos adotados é passível de ser aferida com base num padrão estabelecido.

Podemos pensar que essa propensão moderna de aplicar metas de produtividade e eficácia, apropriadas à fabricação, indistintamente a outras atividades, também ecoou no âmbito da educação. A escola, além de permanentemente ter de convencer o mundo de sua *utilidade*, é obrigada cada vez mais a se submeter a uma suposta necessidade de um controle externo de resultados.¹¹² Nessa mesma direção, podemos assinalar também o lugar de destaque que ocupam a discussão de metodologias de ensino e do uso de novas tecnologias na escola. É bastante difundida a idéia de que essas técnicas em si têm o poder de otimizar ou até de garantir determinados resultados. Esses aspectos, mencionados a título de exemplo, remetem a uma compreensão de educação nos moldes da *fabricação* cujo argumento mais forte é a suposta segurança que oferece.

¹¹⁰ Tradução modificada, com base no texto em alemão, que traduz “o mais ambíguo dos dons humanos, o dom da liberdade” (ARENDT, 1960, p. 229, tradução nossa) em lugar de “a capacidade humana de liberdade”, que encontramos no texto em português.

¹¹¹ Esse assunto aparece em diversos momentos da obra de Arendt; ver, por exemplo, ARENDT, 1983b, p. 232-242; ARENDT, 1990a, p. 188-220; ARENDT, 1993a, p. 91-115.

¹¹² Embora a escola sempre tenha avaliado o desempenho de seus alunos, hoje ela não mais dispõe de autonomia para realizar avaliações conforme seus próprios critérios, mas é, por exemplo, submetida às avaliações sistêmicas de larga escala.

Pensamos que a análise de Arendt concernente à tentativa de substituir a ação pela fabricação pode aguçar nosso olhar crítico sobre algumas tendências atuais no campo da educação escolar; entendemos, no entanto, que ela não pode ser transposta integralmente para nossa reflexão sobre a ação educativa. Por um lado, o que é próprio da política – seu caráter não instrumental e a ausência de garantias quanto às consequências das ações – também é válido para a educação, mas, por outro lado, não seria razoável afirmar, de modo geral, que a educação não possui também metas bem definidas e passíveis de serem aferidas. É claro que a escola tem, por exemplo, o objetivo de alfabetizar os alunos, e as capacidades resultantes desse processo evidentemente podem ser avaliadas. Porém, daqui à pretensão de entender a educação e a complexidade de ações e relações que ela envolve como se fosse um processo de fabricação é um longo caminho.

Em resumo, nos parece que submeter a escola a critérios de qualidade, muitas vezes alheios à sua tarefa específica, e entender o ofício do professor apenas como uma tarefa técnica é empobrecer a educação e desconsiderar as possibilidades inerentes ao âmbito escolar enquanto potencial espaço de interação, que justamente não é controlável em todos seus aspectos. A busca de formar pessoas dispostas a assumir responsabilidade pelo mundo comum depende, em grande parte, da mediação do professor entre o mundo e os novos – um processo que sempre contém elementos *pessoais* inescapavelmente singulares e imprevisíveis.

Ainda com relação às reflexões de Arendt sobre as diversas tentativas de resolver os problemas concernentes à ação livre no âmbito político, queremos assinalar uma suposta “solução” que surge no contexto do pensamento liberal. Tomando como ponto de partida a constatação de que o exercício da liberdade, em princípio, é contrário ao bem comum, já que este dificilmente poderá abarcar vontades e interesses diversos e conflitantes, chega-se à conclusão de que seria melhor desistirmos de projetos comuns, para assim cada um se empenhar na realização de seus propósitos individuais ou de seu grupo de interesses. Nessa ótica, o *comum* é visto como se fosse apenas o conjunto de interesses individuais. Desconsidera-se sua natureza, que é distinta em princípio das vontades dos indivíduos e não simplesmente derivada deles. Por conseguinte, nessa perspectiva, diferentemente da de Arendt, o âmbito político não é a esfera em que, por estarmos livres das necessidades, podemos cuidar de um mundo comum. Ao contrário, a política somente tem a função de garantir a não intervenção de alheios no espaço de liberdade que cabe a cada um. Nessa esfera privada, o indivíduo é soberano e, portanto, livre de imposições. Assim, protegido das adversidades do espaço público, o que lhe resta é apenas a liberdade negativa e, como podemos notar, mesmo esta ainda se deteriorou a ponto de se transformar exclusivamente na

possibilidade de cada um satisfazer suas necessidades e desejos a seu modo, tendo, portanto, a “liberdade” de consumir os produtos de sua escolha.

De acordo com Arendt, se nos restringimos a uma liberdade negativa, perdemos justamente o que pode atribuir grandeza a nossa existência por mover-se além de nossas necessidades e interesses privados. Kohn (2001, p. 239, tradução nossa) observa que, para a autora, “a política não nega, mas transcende o que cada um de nós é no espaço privado”. Assim, Arendt concebe a liberdade antes de tudo como a capacidade de transformar o mundo e não como a possibilidade de realizar um plano de vida conforme as escolhas individuais.

Tanto a intenção de restringir a liberdade ao âmbito privado como a tentativa de transformar a ação numa técnica podem ser interpretadas como a procura de saídas para o problema da segurança num mundo em que convivemos com uma pluralidade de seres humanos. Embora essas “soluções” possam até certo ponto limitar a incontrollabilidade da ação, eliminam também seus elementos mais preciosos: os novos inícios, o agir “em concerto” e a renovação do mundo comum.

Em vista dos problemas da ação, Arendt, por sua vez, propõe dois “remédios” que não eliminam a possibilidade de agir por pertencerem eles mesmos ao âmbito intersubjetivo ou, como ela explica: “O recurso [...] é uma das potencialidades da própria ação” (ARENDT, 1983b, p. 248). Os “males” da ação são basicamente dois: sua imprevisibilidade e sua irreversibilidade. Atos e palavras, além de terem consequências inesperadas, uma vez realizados, não podem ser desfeitos. Somos obrigados a conviver com eles, mesmo que condenemos o ocorrido. A irreversibilidade dos atos passados pode, como já assinalamos antes, ser remediada pelo perdão ou pela punição. Não são os atos que desculpamos, mas é possível perdoar (ou punir) os atores para assim possibilitar um novo começo nas relações que estabelecemos entre nós (ARENDT, 1983b, p. 248-255). A imprevisibilidade, por sua vez, tem por remédio a promessa. A exposição a um futuro desconhecido pode ser abrandada por acordos, pactos e leis. Esses compromissos não eliminam a incerteza do futuro, mas procuram mantê-la dentro de certos limites (ARENDT, 1983b, p. 255-259).

Pensamos que os “remédios”, embora cruciais para viabilizar a continuidade da convivência no âmbito político, não podem ter a mesma relevância na esfera da educação. Os recém-chegados não prestam contas pelos acontecimentos passados e ainda não podemos cobrar deles promessas que envolvam uma responsabilidade pelo mundo.

Assim, o potencial renovador de cada nova geração, além de trazer a esperança de um mundo melhor, não deixa de ser, ao mesmo tempo, uma ameaça. Corremos o risco de futuramente nos tornarmos vítimas ou pacientes [quem padece] (ARENDT, 1983b, p. 245)

dos processos incontroláveis provocados pelas ações dessa geração (assim como ela tem de arcar com as consequências de nossos atos). Diante disso, também a educação está condenada à impotência. Seu poder se restringe a apresentar o velho, que é o “chão” para o novo, mas que não o determina. As variáveis futuras são infinitas, porque os seres humanos são capazes não apenas de escolher entre alternativas dadas, mas de apropriar-se do velho de um modo singular e renovador e, mesmo, “chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo como um objeto de cognição ou de imaginação e que não poderia portanto, estritamente falando, ser conhecido” (ARENDT, 1990a, p. 198).

A própria ação educativa que visa “preparar as crianças com antecedência para renovar um mundo comum” aumenta a incontrolabilidade do futuro e intensifica, assim, o drama inerente à liberdade. A educação, contudo, pode fazer o possível, dentro daquilo que lhe cabe, para abrandar os aspectos assustadores do “impacto com que cada nova geração vem ao mundo” (ARENDT, 1983b, p. 204) e reforçar os aspectos promissores da natalidade. A instabilidade pode ser amenizada pelos princípios conservadores da educação que têm por tarefa garantir a continuidade do mundo ou, ao menos, cuidar daquilo que queremos preservar de nosso legado. Ao mesmo tempo, é preciso apostar no potencial transformador de cada um – uma aposta alta e arriscada. Ela exige dos professores uma responsabilidade muito maior do que o ensino de qualquer técnica ou conhecimento. Seu desafio é contagiar as crianças com o *amor mundi*, sem o qual um mundo, que conta com elas, estará perdido.

3.3.3 Liberdade e coragem

Os princípios que inspiram a ação livre podem ser diversos, mas, para Arendt (ARENDT, 1990a, p. 203), há uma virtude que é indispensável para agir. “Sustentamos [...], como algo evidente por si mesmo [...], que a coragem é uma das virtudes políticas cardeais”. De acordo com a autora, a coragem não diz respeito apenas ao ato de enfrentar o perigo, como o faz, por exemplo, o praticante de esportes radicais. Também não é sinônimo de arrojo ou temeridade, mas está relacionada à decisão de, em determinados momentos, deixar de se preocupar com as exigências da vida para engajar-se na transformação do mundo, isto é, na política.

Coragem é uma bela palavra, e não tenho em mente aqui o arrojo da aventura, que de bom grado arrisca a vida para ser tão total e intensamente vivo como somente se pode ser face ao perigo e à morte. [...] A coragem, que ainda acreditamos ser indispensável para as

ações políticas [...] não recompensa nosso senso individual de vitalidade, mas nos é demandada pela própria natureza do círculo público. (ARENDT, 1990a, p. 203).

O “risco da vida pública” é um dos assuntos tratados na entrevista com a autora acima mencionada¹¹³. Gaus, o entrevistador, comenta que Arendt tinha se referido a essa questão num discurso em homenagem a Jaspers, e lhe pergunta o que isso significa para ela. O primeiro risco, responde Arendt, é que “a pessoa se expõe à luz da vida pública, e isso como pessoa” (ARENDT, 1976a, p. 34, tradução nossa). Entrar no âmbito público significa sair da proteção da esfera privada e estar exposto aos olhares do mundo.¹¹⁴ Ademais, o envolvimento com as causas públicas e os projetos comuns ocorre em detrimento da preocupação com as necessidades e os desejos vitais. Deixar de priorizar aquilo que nos diz respeito de modo mais imediato – o bem-estar e o projeto de vida individual – certamente não é fácil e, de modo nenhum, uma atitude comum ou óbvia. Por isso, ação e liberdade precisam primeiramente de coragem. Esta é “a primeira das qualidades humanas, pois é aquela que garante todas as outras”, explica Arendt (ARENDT, 1990a, p. 203), citando Churchill.

Ainda na entrevista, Arendt continua sua explanação:

O segundo risco é: nós começamos alguma coisa, inserimos nosso fio numa rede de relações, e não sabemos qual será o resultado. Nós todos precisamos dizer: Senhor, perdoai-os porque não sabem o que fazem. Isso vale para toda ação. Simplesmente porque de fato não se pode saber. Isso é um risco (ARENDT, 1976a, p. 34, tradução nossa).

Atos e palavras num espaço comum estão expostos, como já vimos antes, aos riscos da imprevisibilidade e da irreversibilidade das ações. Relacionado a isso está o risco do conflito – um assunto pouco enfatizado por Arendt. É claro, porém, que, para propor e iniciar algo novo, muitas vezes precisamos de coragem justamente pelo fato de o novo desaproveitar, ao menos em parte, o velho. Em outras palavras: o ato livre questiona a realidade estabelecida, baseada em acordos políticos e padrões éticos, mais ou menos aceitos, os quais, entretanto, vêm caracterizando a convivência política e social da comunidade por um certo tempo. Assim, a ação que realiza um projeto novo implica numa quebra desta continuidade.

¹¹³ Ver início do capítulo 2 deste trabalho.

¹¹⁴ Para as crianças, ir à escola (que, embora não seja o espaço público, é um espaço de interação), deixando a segurança da família, certamente é um exercício de coragem nesse sentido. O primeiro dia de aula, na maioria das vezes, é especialmente marcante.

Contudo, são exatamente “os automatismos históricos” que nos oferecem certo sentimento de segurança, já que o estabelecido é conhecido e sabemos como lidar com as coisas em seu contexto. Assim, aquele que propõe o novo e os que aderem à sua causa sempre estarão sujeitos a entrarem em discordância com os defensores do velho, de modo que terão de lidar com a reprovação, ou, dependendo das circunstâncias, com a repressão por parte deles. A ação livre dificilmente poderá evitar conflitos – entre diferentes grupos ou entre o grupo e um indivíduo –; no melhor dos casos, resultará no debate e na busca de persuasão, quando, de fato, há um espaço público que garante a participação de todos na discussão e na renovação do mundo comum.

Entretanto, no momento em que o debate público é pouco provável e em que o âmbito social uniformizador invade o âmbito político, ações singulares que não estão em conformidade com o esperado podem chegar a ser um ato de coragem. Quanto menor o âmbito político de liberdade, mais corajoso é aquele que realiza o ato livre.

Em parte, essas considerações são válidas também para o âmbito da educação escolar. Vimos que este não deve ser confundido com o espaço público, e, no entanto, é também um lugar de convivência dos diferentes e do desenvolvimento da singularidade, a qual precisa ser protegida das tendências sociais homogeneizadoras. Muitas vezes é necessário um cuidado especial para amparar as crianças da pressão que a maioria exerce sobre aqueles que pensam e agem de modo diferente. Essa pressão ganha eficiência por estar conjugada à busca de reconhecimento e aprovação que as crianças e os jovens geralmente esperam obter. Em *A crise na educação*, Arendt aponta que, na ausência da autoridade protetora do adulto, as crianças são “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.” (ARENDT, 1990a, p. 230-231). Assim, destoar dos valores e padrões da maioria significa ter de suportar o estranhamento, a reprovação ou até o desprezo daqueles com os quais se convive. Isso traz consigo também a solidão, talvez mais difícil ainda de suportar. Nesse sentido, resguardar a criança em sua singularidade exige também protegê-la contra situações sociais insuportáveis.

Podemos pensar que fortalecer os jovens em sua identidade pessoal é um modo de encorajar esses futuros cidadãos que enfrentarão um mundo no qual não há garantia de que sempre poderemos contar com a existência de um espaço público, no qual de fato se reconhece as singularidades e que permite o exercício da liberdade. Não dispomos, porém, de receitas, nem de modelos ou regras a ensinar ou seguir, mas podemos – entre eventuais outras

possibilidades – mostrar exemplos de coragem ou de falta de coragem. Os alunos podem conhecer momentos históricos ou atos que revelaram ser possível ceder e limitar o projeto individual de vida em favor de um princípio maior.¹¹⁵

Assim, uma possível via de encorajamento é mostrar que a vida, nem para todos e nem sempre, foi o bem supremo, e que nossa existência não necessariamente se restringe à manutenção do processo vital, mas que, ao contrário, não precisamos nos contentar com uma sociedade que exige “um funcionamento puramente automático como se a vida individual realmente houvesse sido afogada no processo vital da espécie” (ARENDT, 1983b, p. 335). Podemos não educar os jovens para que se adaptem, mas para que conheçam o que temos de especificamente humano: a liberdade que não se submete ao processo vital e pode se opor à correnteza da sociedade, a capacidade de julgar a história por conta própria e de re-criar o mundo.

Isso, com certeza, não quer dizer que seja desejável educar as crianças para alguma espécie de heroísmo, a exemplo dos heróis de guerra. Se a coragem para a liberdade, por um lado, se baseia em princípios que vão além da vida ou da sobrevivência, por outro lado, não se restringe apenas à recusa de declarar a vida como o bem supremo. É preciso cautela, já que há diversas atitudes, crenças, ideologias que defendem a necessidade de sacrificar vidas humanas e certamente não são, de modo nenhum, compatíveis com a liberdade, nos termos de Arendt. O escritor Hans Magnus Enzensberger, num artigo sobre atentados suicidas, explica que a prioridade da auto-manutenção é uma idéia relativamente recente. Antes a humanidade nunca pensara que a própria vida fosse um bem supremo.

Na maioria das culturas os heróis ganhavam fama e honra por desprezarem a morte. [...] Ainda na Guerra Fria havia pessoas que gritavam: 'Melhor morto do que vermelho'. E o que, sob condições bem civilizadas, devemos pensar de artistas da corda bamba, esportistas radicais, pilotos de corrida, pesquisadores polares e outros candidatos a suicídio? (ENZENSBERGER, 2005, tradução nossa).

Sacrificar a vida, portanto, não é sinônimo de liberdade, embora haja histórias de pessoas que abriram mão de seu bem-estar ou que até morreram em nome da liberdade ou de outros princípios.¹¹⁶ Exemplos desse tipo não necessariamente sugerem o desprezo pela vida, nem

¹¹⁵ A coragem, nesse sentido, se baseia na opção de dar prevalência aos princípios sobre as necessidades da vida. Nesse sentido, Arendt (ARENDT, 2004b, p. 115) cita Kant: “Se a justiça perece, a vida humana na terra perde o seu significado”.

¹¹⁶ Para Hannah Arendt, o grande exemplo de ação e liberdade é Jesus – cuja ação, afirma ela, independentemente de sua relevância no âmbito religioso, é profundamente política. Jesus é morto por entrar em conflito com as autoridades. Arendt também tinha uma profunda admiração por Rosa

exigem que todos sejamos mártires. Entretanto, podem nos inspirar e encorajar, na medida em que mostram que nossa existência abrange mais do que a vida e que vale a pena olhar além de nossas carências vitais. Contudo, revelam também que a opção pela liberdade não é a opção mais imediata ou mais fácil.

As exigências e o peso da liberdade são tematizadas por Dostoiévski na *Lenda do Grande Inquisidor* no seu grande romance *Os Irmãos Karamázov*. Nele, o irmão mais velho, Ivan, conhecedor do mundo e do pensamento moderno, descrente e cético, conta a lenda, que ele mesmo escreveu, para o mais novo e inocente Alieksiéi. A lenda narra como Jesus, depois de séculos, volta à Terra e é preso pela inquisição. O grande inquisidor o visita, e, num longo e impressionante discurso, acusa Jesus por acreditar numa liberdade impossível e justifica a ação da Igreja que, por piedade, “libertou” o ser humano do fardo dessa liberdade. Jesus permanece mudo, enquanto ouve as palavras do inquisidor.

Você quer ir para o mundo e vai com mãos vazias, com a vaga promessa de uma liberdade, promessa que eles em sua ingenuidade e indisciplina inata nem sequer conseguem compreender, que temem e que os aflige – pois nada jamais foi mais insuportável para o homem e a sociedade humana do que a liberdade! (DOSTOJEWSKI, 1958, p. 340, tradução nossa da versão alemã).

Segundo o inquisidor, as pessoas tentam evitar a liberdade a todo custo por ficarem angustiadas diante de suas exigências. Algo semelhante é mencionado também por Kant, em *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento*, quando ele comenta com ironia: “É tão cômodo ser menor”. De acordo com o filósofo, são a preguiça e a covardia que mantêm o ser humano na menoridade, e por isso é preciso ter coragem para o julgamento autônomo, isto é, para seguir as regras estabelecidas por nós mesmos. “Tenha a coragem de te servir do teu próprio entendimento!”. (KANT, 19-- , p. 53, tradução nossa)¹¹⁷.

Uma educação comprometida com princípios consoantes com a liberdade humana pode procurar despertar os alunos para questões que se situam além de seu bem-estar. O educar, assim, não apenas facilita o futuro percurso dos alunos, mas mostra que temos também a

Luxemburgo – “Liberdade sempre é também a liberdade de quem pensa diferente” –, também assassinada.

¹¹⁷ Ambos, Kant e Arendt, afirmam a importância do julgamento autônomo para a liberdade. Arendt, em diversos momentos, recorre a Kant, numa leitura por vezes inusitada, como vimos acima. No pensamento kantiano acerca da razão prática, entretanto, a liberdade diz respeito, sobretudo, ao indivíduo e a sua dignidade interior. Ela consiste em obedecer à lei moral que nós mesmos determinamos e sua existência não pode ser constatada a partir das aparências ou do mundo físico. Em contraposição a isso, a liberdade é, para Arendt, antes de tudo, um fenômeno visível. Ela tem o seu lugar no mundo das aparências e é no espaço público que ela de fato pode se desenvolver.

opção de escolher o caminho mais difícil. Qualquer escolha nesse sentido exige coragem – coragem de desviar do mais óbvio e imediato.

Contra uma tal decisão pesa a pergunta sobre o que podemos ganhar com a liberdade. Arendt diria que liberdade e ação não têm um caráter instrumental, já que sua realização possui um sentido em si mesma. É, entretanto, uma questão que é posta por muitas pessoas e, certamente, por muitos jovens que estão na escola. Por que deveríamos priorizar o mundo comum e os princípios que o sustentam e não nosso bem-estar individual? Oferecer respostas a esses jovens é um dos maiores desafios da escola. Mostrar que a dignidade do ser humano vai além da busca de prazeres imediatos e que somos capazes de construir, e constituir um mundo comum que pode conferir um sentido a nossa existência, é a difícil tarefa dos educadores.

Um passo encorajador seria descobrir aquilo que Arendt chama de *felicidade pública* e que se opõe ao que correntemente entendemos por felicidade (ARENDT, 1990a, p. 28-42). Esta geralmente é associada ao prazer ou à realização individual. A felicidade pública, porém, não é o prazer que se possa sentir ou a soma dos prazeres, nem gravita em torno da vida¹¹⁸, mas está relacionada à descoberta de um objetivo comum maior e um sentido mais profundo de nossas ações. Isso significa que, do ponto de vista do indivíduo, a felicidade pública pode até exigir concessões. Talvez seja preciso fazer coisas que não trazem nenhum prazer, mas que façam sentido e, por isso, embora não prazerosas, podem contribuir para a felicidade pública. Isso não é simplesmente ser altruísta. Não é esquecer de si para pensar nos outros. Cada um pode ter parte no projeto comum e as realizações públicas lhe dizem respeito, de um modo menos imediato do que seu bem-estar pessoal, mas talvez de forma mais significativa.

O que é comum, porém, depende da interação de muitos e, portanto, não está sob o controle de ninguém nem é garantido. Podemos fazer nossa parte, mas, fora disso, é necessário confiar na capacidade das pessoas de renovar o mundo. O "risco da vida pública" reside em grande parte justamente no fato de que o comum é impensável sem essa confiança. É o que Arendt, no final da entrevista, realça: "E agora eu diria que esse risco só é possível tendo-se confiança nos homens, isto é, uma confiança – dificilmente concebível, mas fundamental – no que há de humano em todos os homens; de outro modo, seria impossível" (ARENDT, 1976a, p. 34, tradução nossa).

A confiança em cada ser humano, independentemente das circunstâncias de sua vida e de suas características e talentos (*o que a pessoa é*) é fundamental, em especial, para os

¹¹⁸ Sobre o cálculo da felicidade, segundo Bentham, e sobre a prevalência da vida biológica, ver ARENDT, 1983b, p. 317-326.

educadores. Educar para a liberdade é justamente abrir mão da busca do controle e confiar nos novos que, por terem nascido, são livres. Apenas podemos contribuir para que eles possam desenvolver de fato essa liberdade. Talvez essa seja a parte mais difícil para os educadores que, na ilusão de tentar garantir o que consideram ser o melhor para os educandos e para o mundo, procuram planejar o futuro – o que é compreensível. A educação, no entanto, exige coragem, já que a imprevisibilidade do futuro é amedrontadora, e precisamos confiar, sem ter garantias, que um novo início sempre será possível e que ele está nas mãos dos seres humanos, capazes de fazer o absolutamente inesperado, o milagre. O milagre é produto da confiança nos homens e da fé no mundo (ARENDT, 1990a, p. 216) – que, por si só, já representam atos de coragem.

[...] fé e esperança [são] as duas características essenciais da existência humana que a antiguidade ignorou por completo [...]. Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenham sido expressas de modo tão sucinto e tão glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a ‘boa nova’: ‘Nasceu uma criança entre nós’ (ARENDT, 1983b, p. 259).

4 PENSAR E CONHECER O MUNDO

Hannah Arendt, durante muitos anos, dedicou-se prioritariamente à *vita activa*. A *condição humana*, seu principal livro sobre essa temática, foi publicado em 1958. No mesmo ano proferiu a palestra *A crise na educação*, que seria a primeira versão do ensaio posteriormente publicado em *Entre o passado e o futuro*.¹¹⁹ Nela ecoam os assuntos centrais para Arendt nessa época, entre eles os que concernem à sociedade de massas, ao espaço público, à liberdade política. Só posteriormente suas reflexões se ocuparão mais acentuadamente de assuntos relacionados ao que ela denomina atividades do espírito.

A autora não se detém na relevância específica dessas atividades para o âmbito educacional. Pensamos, porém, que seus escritos sobre o tema podem ser especialmente instigantes e profícuos para nossa reflexão sobre educação. Não só conhecer o mundo, mas também questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum e seu legado nos parecem ser momentos fundamentais no processo educativo. Nisso nos interessa, sobretudo, a faculdade do pensamento e a possibilidade inerente a ela de estabelecer um vínculo singular com o mundo ao qual os novos chegam como estrangeiros e no qual precisam encontrar seu lugar.

No que segue, pretendemos assinalar o que motivou Arendt a enfocar essa atividade do espírito e como a autora dela se aproxima. Para compreender o que vem a ser o pensamento, veremos como Arendt, por um lado, busca entender o que move o pensamento e como ele opera e, por outro, estudaremos como ela distingue o *pensar* do *conhecer* – distinção que salienta como fundamental e que consideramos ser de suma importância também para a educação. Assim, nossa discussão sobre a relevância e os limites das atividades de pensar o mundo e de conhecê-lo se estenderá além da abordagem da própria autora, que não chegou a estabelecer, ao menos não de modo explícito, uma relação entre *educação* e *pensamento*.

¹¹⁹ Ver a esse respeito o comentário de U. Ludz (ARENDT, 2000, p. 416).

4.1 Aproximações ao *pensamento*

4.1.1 O pensamento e o mundo

Qual é o objeto de nosso pensar? A experiência! Nada mais! E se perdemos o solo da experiência, então nos deparamos com todo tipo de teorias.

Hannah Arendt

A relação entre filosofia e política, entre pensamento e ação é um dos temas centrais na obra de Arendt. Numa primeira fase, a autora ressalta a dignidade da ação diante de um pensamento que opta por se isolar do mundo, desresponsabilizando-se pelas ocorrências concretas. Mais adiante, ainda em oposição a essa postura, ela defenderá um pensamento “engajado”, que, embora exija um momentâneo distanciamento do mundo, não deixa de ser uma forma de se relacionar com ele, nem se isenta da responsabilidade diante dos acontecimentos.

O pensar, contudo, não age, nem tem algum efeito direto sobre nosso agir; e, no entanto, é o único caminho para atribuímos algum sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância. Pensar é retirar-se do mundo, sair do espaço movimentado dos acontecimentos e da presença dos outros, para poder refletir sobre o ocorrido.

Ocorrências e acontecimentos não possuem um significado por si, mas *se tornam significativos* no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles. De acordo com Arendt, o sentido de um fato não reside em sua estrutura lógica, nem em sua inserção numa sequência de causas e efeitos; também não diz respeito a um processo histórico maior que lhe atribua algum significado teleológico, mas pode surgir quando transformamos meros fatos em uma história (estória, story) humanamente compreensível. Com isso, no entanto, não se chega a um sentido *definitivo*. Pelo contrário, a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo, já que o pensar – diferentemente do que se possa esperar dele – não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas.

A epígrafe acima mostra, portanto, um aspecto fundamental do conceito arendtiano de *pensamento*, mas, ao mesmo tempo – e é isto que nos interessa neste ponto –, nos revela algo sobre a forma de pensar e a trajetória da própria autora.

Um momento importante em seu percurso – e que terá reflexos em sua obra – é sua indignação com os intelectuais alemães, entre eles Heidegger, que não se posicionaram contra

o regime de Hitler, mas, pelo contrário, ainda produziram teorias muito inteligentes sobre a ideologia nacional-socialista. Para Arendt, isso mostrou de modo assustador de que é capaz um pensamento que despreza as experiências reais. Na entrevista de 1964, há pouco mencionada¹²⁰, ela se refere aos intelectuais que, sob o regime de Hitler, se “uniformizaram” (sich gleichgeschaltet haben):

[...] a respeito de Hitler eles tiveram idéias: e, em parte, coisas extremamente interessantes! Muito fantásticas e interessantes e complicadas! E coisas que pairam bem acima do nível comum! Para mim, isso era grotesco! (ARENDT, 1976a, p. 21, tradução nossa).

Ela relata que resolvera não tomar parte nisso – “Não quero ter nada a ver com essa companhia” – e, ao ser indagada sobre sua posição atual, ela explica que sua opinião deixou de ser tão radical, mas que ainda acredita que “é da essência de todas essas coisas (a produção intelectual) que as pessoas, por assim dizer, sejam capazes de ter idéias em relação a qualquer coisa” (ARENDT, 1976a, p. 21, tradução nossa). Na mesma ocasião, ela se recusa a ser chamada de filósofa (ARENDT, 1976a, p. 9) e, até em sua obra filosófica *A vida do espírito*, ela explica: “Não pretendo nem ambiciono ser um ‘filósofo’” (ARENDT, 1993b, p. 5).

Não obstante, Arendt dedica-se na última fase de sua vida – mais concentradamente na década de setenta – a um tema evidentemente filosófico: as faculdades do espírito, atividades exercidas ao se estar só e invisíveis aos olhos do mundo, isto é, atividades claramente distintas da ação no plural e das experiências no espaço público.

Essa mudança, segundo a própria autora, foi provocada por uma experiência: em 1961 ela assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, nazista de alto escalão, que foi um dos principais responsáveis pela “solução final”¹²¹. Hannah Arendt é enviada pela revista *New Yorker* e escreve um relatório sobre o julgamento, depois publicado como livro, com o título *Eichmann em Jerusalém*. A partir desse momento, seu olhar, até então concentrado nos homens no plural, se dirige ao ser humano no singular, sem, entretanto, esquecer que ele existe sob a condição da pluralidade. Posteriormente, ela explicará que é mérito dos processos pós-guerra – nos quais se julga a pessoa e não um coletivo ou um sistema – dirigir nossa atenção para a responsabilidade do indivíduo: “E no momento em que se chega ao indivíduo, a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?” (ARENDT, 2004b, p. 121).

¹²⁰ Entrevista concedida a Günter Gaus, em 1964, no programa da TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título *O que permanece? Permanece a língua materna* (ARENDT, 1976a).

¹²¹ Termo nazista que se referia à exterminação dos judeus.

Ao acompanhar o julgamento de Eichmann, Arendt se indaga como esse homem pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por ter diante de si alguém absolutamente comum, uma pessoa normal, que não mostra ser demoníaca. Não havia maldade na pessoa de Eichmann. Ele pouco tinha a ver com os “vilões” como geralmente os imaginamos, nem agiu como eles por fraqueza ou por inveja, cobiça ou soberba, apenas tinha cumprido sua função. Não teve nenhum motivo para cometer os crimes indescritíveis dos quais trata o processo, isto é, não houve sequer uma razão que pudesse esclarecê-los minimamente. O que, entretanto, chamava à atenção no réu era sua superficialidade, sua incapacidade de refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos. Isso leva Arendt (ARENDT, 1993b, p. 6-7) a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os ‘condicione’ contra ele?

Assim, o olhar da autora se volta para a vida do espírito. Ela explica: “O impulso imediato [para a minha preocupação com as atividades espirituais] derivou do fato de eu ter assistido o julgamento de Eichmann em Jerusalém” (ARENDT, 1993b, p. 5). Essa preocupação parte, portanto, de um evento concreto e, ao mesmo tempo, Eichmann talvez seja o exemplo mais claro de que o pensar, embora se localize fora do mundo, pode ser extremamente relevante para a ação neste.

Posta essa mudança de ênfase na obra de Arendt, é possível identificar duas fases nela: uma primeira voltada, sobretudo, para a política, e uma segunda voltada prioritariamente para as atividades do espírito. Essas duas fases, entretanto, não representam momentos isolados. Seus escritos filosóficos têm como base sua dedicação anterior aos conceitos de política, ação e espaço público – aqui está o fundamento imprescindível para compreender sua abordagem posterior das faculdades do espírito. Hans Jonas (1979, p. 356) explica que a *vita activa* “fornece o fundo do qual e contra o qual se destaca ‘a vida do espírito’”.

A própria Arendt ressalta, em vários momentos, que nossa existência no mundo das aparências e nossas experiências antecedem qualquer atividade do espírito (ARENDT, 1993b, p. 20; 39; 84).¹²² Uma das principais preocupações em sua abordagem do pensamento se refere à questão de como essa atividade – exercida num distanciamento das pessoas e dos

¹²² Em oposição a Descartes, Arendt afirma; “O eu-existo está pressuposto no eu-penso. O pensamento pode agarrar-se a esta pressuposição, mas não pode demonstrar se ela é falsa ou verdadeira. [...] A realidade não pode ser derivada” (ARENDT, 1993b, p. 39).

acontecimentos – mantém sua relação com o mundo e de que forma nos capacita para assumirmos responsabilidade por ele. Em que medida respondemos ao mundo e por ele não somente em nossas ações, mas também em nossa reflexão?

Para pensar é preciso nos distanciarmos temporariamente da presença dos outros para permanecer, por algum momento, na presença de nós mesmos. “A retirada do mundo das aparências é [...] a única condição anterior essencial para o pensamento [...]” (ARENDT, 1993b, p. 61).¹²³ Ao estarmos sozinhos¹²⁴, de certo modo, podemos nos dividir em dois e entrar num diálogo silencioso, que Arendt chama de diálogo entre eu e eu mesmo (ARENDT, 1993b, p. 135-145). Nesse momento, não estamos presentes no mundo e respondemos somente a nós. Esse “eu” que nos pede respostas, entretanto, não deixa de fazer parte de uma pluralidade de seres humanos, isto é, ele não existe por si só, mas é do mundo. Assim, para Arendt, a capacidade de nos retirarmos para pensar diz respeito à “condição paradoxal de um ser vivo que, embora parte do mundo das aparências, tem uma faculdade – a habilidade de pensar, que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo” (ARENDT, 1993b, p. 36).

As reflexões de Arendt sobre a vida do espírito, de certa maneira, se movem num campo “inseguro” onde demandas opostas se encontram. O afastamento do mundo, por um lado, é perigoso, porque pode resultar num pensamento que dele se isola e se isenta da responsabilidade pelos acontecimentos concretos, mas, por outro lado, o pensar nos abre uma dimensão própria da existência: a busca de significados para a qual em outras esferas de nossa existência não há espaço nem tempo. Além disso, nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que ocorre no espaço entre as pessoas depende dessas retiradas temporárias do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que não de forma imediata.

Embora isso [o pensar] jamais possa alterar diretamente a realidade – como de fato não há, em nosso mundo, oposição mais clara e mais radical do que a oposição entre pensar e fazer –, os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito (ARENDT, 1993b, p. 56).

¹²³ “A expressão idiomática ‘pare e *pense*’ é totalmente correta. Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDT, 2004b, p. 170).

¹²⁴ Arendt diferencia o *estar só* (in solitude) – o modo de existência presente no pensamento, isto é, quando, apesar de estar sozinha, estou na companhia de mim mesma – da *solidão* (loneliness) – a experiência do abandono, que pode acontecer quando estamos no meio de outras pessoas e que foi a essência do totalitarismo – e do *isolamento* – quando estou sozinha, mas preocupada com as coisas do mundo, como, por exemplo, ao fabricar alguma coisa (ARENDT, 2004b, p. 162-166 e ARENDT, 1989b, p. 526-531).

Nesse sentido, o pensamento não deixa de ser uma forma de se relacionar com o mundo ou, como explica Critelli, ao pensar correspondemos “às demandas da existência” (2007, p. 80). Arendt – que em *A condição humana* mostrou como as atividades do trabalho, da fabricação e da ação correspondem às condições sob as quais vivemos na Terra e no mundo – mostra em *A vida do espírito* como também o pensamento, embora não condicionado, responde aos apelos da existência.

Os apelos são diversos e as respostas também. Assim como as atividades da *vita activa* são várias, o espírito também opera de modos diferentes. Arendt distingue três faculdades: pensar, querer e julgar.¹²⁵ Cada uma dessas faculdades tem sua finalidade e seus critérios específicos. Em comum elas têm a característica de serem invisíveis e exigirem, assim, um provisório desligamento do mundo.

O *pensar* traz para nosso espírito coisas ausentes no tempo e no espaço para que reflitamos sobre elas. Distanciamos-nos do mundo para buscar compreender nossa experiência nele. Lembramos o acontecido e nos perguntamos qual o sentido de tudo isso.

O *querer*, diferente do pensar que olha, sobretudo, para o passado, se volta para o futuro. Trata de projetos e está dividido pelo conflito entre as diferentes vontades; no entanto, precisa decidir entre elas. Essa faculdade está ligada a nossa capacidade de iniciar algo novo e, portanto, busca a realização de seus projetos no mundo mesmo que, enquanto atividade do espírito, não ocorra *neste*.

O *julgar*, por sua vez, diz respeito a nossa capacidade de distinguir o belo do feio e o certo do errado. Assim como a vontade, ela está mais próxima do mundo do que o pensar por tratar de casos particulares que exigem de nós um posicionamento. Esse aspecto ainda é reforçado, nessa terceira faculdade mental, pelo fato de que, embora a pessoa julgue sozinha e por si, ela não o faz com base em seu gosto individual ou em seus sentimentos. O julgamento não se orienta por aquilo que agrada a cada um, mas exige um distanciamento dos interesses próprios e a capacidade de imaginarmos o ponto de vista dos outros, que levamos em consideração em nosso julgamento. Essa faculdade, que, mais do que as outras, depende de nossa inserção

¹²⁵ *A Vida do Espírito* se divide assim em três partes. A última parte sobre o julgar Arendt não conseguiu mais escrever. Ela, contudo, refere-se a essa faculdade em outros escritos (sobretudo em *Responsabilidade e julgamento* e em *A crise na cultura*, ARENDT, 1990a), tendo também ministrado um curso sobre a filosofia política de Kant nas *Gifford Lectures* na Universidade de Aberdeen, o que lhe teria servido de base para essa terceira parte. Por isso, a editora de *A Vida do Espírito*, Mary McCarthy, escolhe alguns excertos desse curso que tratam do julgar para compor um texto que consta como apêndice dos dois primeiros volumes de *A vida do espírito*.

numa comunidade, é a faculdade do espírito mais política, por procurar uma visão, isenta de interesses privados, com a qual, em princípio, todos poderiam concordar.¹²⁶

Enquanto o pensar precisa de distância, o querer e o julgar estão mais próximos a acontecimentos particulares, com os quais nos deparamos e que exigem discernimento e ação. As três faculdades, na “prática”, certamente não acontecem nitidamente separadas umas das outras, mas correspondem a três preocupações diferentes. Cada uma possui seus critérios e interesses específicos e seu modo de operar. Isso significa que nenhuma das três atividades do espírito é simplesmente um instrumento ou um complemento de uma das outras. Nesse sentido, Arendt afirma que as atividades do espírito são autônomas.

O pensar, contudo, se apresenta como prioritário. Pois é o pensamento que, antes de mais nada, precisa trazer para o espírito os objetos com os quais o querer e o julgar vão se preocupar. Assim, o pensar

embora incapaz de mover a vontade ou de prover o juízo com regras gerais, deve preparar os particulares dados aos sentidos, de tal modo que o espírito seja capaz de lidar com eles na sua ausência; em suma, ele deve *de-sensorializá-los*. (ARENDT, 1993b, p. 60).

Do ponto de vista da ação – que é diferente da perspectiva do eu pensante –, o pensamento é a “preparação indispensável na decisão do que será e da avaliação do que não é mais” (ARENDT, 1993b, p. 161).

Arendt, entretanto, ressalta – e nisso ela, muitas vezes, é mal-entendida – que o pensar nunca é apenas um instrumento. O eu pensante – mesmo que não possa ser dissociado da pessoa no mundo – *pensa por pensar* e não apenas para preparar alguma ação. Essa atividade do espírito tem um fim em si mesma e não se restringe a exercer alguma função para outras finalidades, embora isso também possa acontecer.

Somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo *mais do que um instrumento para conhecer e agir* (ARENDT, 1993b, p. 11, grifo nosso).

O pensar, mesmo que possa *servir* para produzir objetos e conhecimentos, não se resume a isso. Sentimos a necessidade de compreender o mundo e refletir sobre nosso lugar nele. O diálogo silencioso com nós mesmos corresponde a esse impulso e o eu pensante se satisfaz quando consegue encontrar algum sentido para tudo isso. Assim, ao pensar podemos não estar

¹²⁶ Sobre o julgamento, ver também capítulo 3, item 3.2.2, deste trabalho.

preocupados com nossa ação futura, mas com aquilo que já aconteceu. Nesse instante, nos encontramos com nós mesmos e precisamos chegar a um acordo conosco, isto é, perguntamos e respondemos a nós e nos responsabilizamos perante nós mesmos e não frente aos outros. Esse *eu pensante*, porém, noutro momento é o *agente*, que, devido a sua capacidade de pensar, é capaz de se relacionar com outros e com o mundo, constituído por ele e seus iguais. Assim, a capacidade de (cor)responder ao mundo e a suas exigências está relacionada a nossa disposição de responder e prestar contas a nós mesmos.

Podemos, portanto, enxergar a faculdade do pensamento a partir de diferentes pontos. Na perspectiva da ação, o pensar alimenta o julgar e o querer, diretamente ligados a nossa inserção concreta no mundo. Mas o pensar não é só isso; ele tem, também, um fim em si mesmo: compreender o significado daquilo que nos ocorre.

O aspecto não-instrumental do pensar é de especial importância para refletirmos sobre o papel do pensar na educação. Qual seria a importância dessa faculdade do espírito que não é (apenas) um meio para produzir ou adquirir conhecimentos e habilidades, nem para planejar ações e que não produz resultados diretamente úteis para nosso dia-a-dia e que, apesar disso, é constitutiva para nós enquanto seres no mundo? Essa reflexão, no entanto, será retomada mais adiante. Por ora, apontaremos alguns cuidados necessários ao estudar esse tema nos escritos de Arendt.

Primeiramente, precisamos ter em mente que o pensar *stricto sensu*, na concepção arendtiana, difere daquilo que correntemente chamamos de pensar. Conforme vimos, ela distingue o pensar do querer e do julgar, e isso, ao menos em parte, explica por que o pensar não planeja nem leva diretamente à ação, já que é o querer que nos impulsiona a agir e o julgar que nos ajuda a decidir como agir em cada caso. O pensar, em oposição a isso, se retira para uma esfera mais distante de pura reflexão.

Uma segunda distinção que Arendt faz e que na esfera educacional, muitas vezes, passa despercebida é a diferença entre o pensar – isto é, a reflexão – e os processos cognitivos. O pensamento não se iguala ao raciocínio, nem à lógica, nem tem a ver com a inteligência. É, nesse sentido, que Arendt constata que pode haver pessoas muito inteligentes que não pensam. Ela faz essa afirmação – surpreendente, se entendida de modo corrente – em relação aos nazistas, que, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo de produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo. Assim, mesmo que tenham feito uso de um *saber* e de um *saber fazer*, não *pensaram*, já que não pararam para se perguntar sobre o

sentido de seus atos e não se indagaram o que tudo isso significava para eles, nem para as vítimas, nem para o mundo, lugar da convivência no plural.

Assim, conhecimentos e habilidades, ciência e tecnologia, se não forem submetidos à pergunta por seu sentido e questionados quanto a seu significado para o mundo, não têm nada a ver, para Arendt, com a faculdade do pensamento *stricto sensu*.

O uso incomum que Arendt faz da palavra "pensar", por vezes, pode confundir, mesmo porque, de fato, não exercemos as diferentes atividades mentais de modo nitidamente separado, nem as percebemos claramente como diferentes. A autora, entretanto, não nega as interfaces ou interseções e tampouco a dinâmica entre as diferentes faculdades do espírito. As distinções entre as atividades, tanto na vida do espírito como na *vita activa*, têm, sobretudo, um caráter "didático", isto é, nos ajudam a entender as múltiplas faces da existência humana que não podem ser reduzidas a um único interesse, nem a uma única forma de se relacionar com as pessoas, com nós mesmos, com o mundo e com a Terra. Assim, aquilo que é fundamental na compreensão arendtiana da *vita activa* – o fato de que não há um único princípio válido para todas as esferas de nossa vida – também vale para a vida do espírito. Com cada atividade e cada faculdade do espírito estabelecemos relações peculiares e assumimos responsabilidades também diferenciadas. Entretanto, são apenas a ação e as atividades do espírito que gozam de liberdade e que, conseqüentemente, implicam também numa responsabilidade maior, já que a autoria de atos, palavras e pensamentos é inteiramente nossa.

4.1.2 Como pensar o pensar

O pensar é um desafio sem fim que examina os acontecimentos recentes e retoma o que já foi pensado à luz das novas experiências. Arendt aponta que Kant (apud ARENDT, ARENDT, 1993b, p. 68-69) disse: "Não compartilho da opinião segundo a qual..., depois que se está convencido de alguma coisa, não se pode duvidar dela. Na filosofia pura isto é impossível. Nosso espírito tem uma aversão natural a isso". Arendt concorda com Kant que é legítimo repensar um assunto, mas ela vai além disso ao afirmar que é da própria natureza dessa atividade do espírito produzir resultados sempre provisórios, que serão retomados em novas reflexões. Isto é, nossos pensamentos não são definitivos, nem chegam a resultados duráveis. "O pensamento é como a teia de Penélope, desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior" (ARENDT, 1993b, p. 69).

Se o pensar não produz resultados sólidos e pensamentos válidos para além do momento em que acontecem, qual é então sua finalidade? A resposta de Arendt é clara: a importância do pensar não reside prioritariamente em seus resultados, mas na própria *atividade* do pensar.

Pois a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights* supostamente preciosos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que ontem tive irão satisfazer essa necessidade, hoje, apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente (ARENDT, 1993b, p. 69).

É o pensar (thinking) que importa mais do que os pensamentos (thoughts), a atividade mais do que seus resultados. Assim, ao contrário do que muitas vezes se afirma, o pensar só aparenta ser passivo, quando na verdade estamos envolvidos numa atividade com nós mesmos. “Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDT, 1993b, p. V). Essas palavras de Catão, com as quais Arendt encerrou *A condição humana*, são também as primeiras de *A vida do espírito*. Com elas a autora nos remete diretamente à pergunta central dessa obra: “O que estamos ‘fazendo’ quando nada fazemos a não ser pensar?” (ARENDT, 1993b, p. 8).

A pergunta equivalente para o âmbito da *vita activa* tinha sido tratada por Arendt em *A condição humana*. Aqui a questão havia sido: “O que fazemos quando estamos ativos?” (ARENDT, 1960, p. 12, tradução nossa)¹²⁷. A pergunta em relação à vida do espírito, entretanto, acarreta consigo uma dificuldade maior, pois, diferentemente das atividades da *vita activa*, as atividades do espírito são invisíveis. O que pode se tornar visível são seus resultados, os quais, porém, embora mostrem algo do pensar, não são idênticos à atividade que os antecede. Arendt distingue, por exemplo, o pensar daquilo que escrevemos ou ensinamos a outros. “Ensinar e escrever são algo mais que pensar. O pensar *stricto sensu* é diferente” (ARENDT, 2005b, 141, tradução nossa).

Como abordar e descrever uma atividade invisível? Tradicionalmente eram a teologia, a metafísica e a filosofia que tratavam desses assuntos. Uma das questões centrais da teologia, por exemplo, é como falar de Deus se não podemos vê-lo. Assim, para a teologia é fundamental buscar compreender como Deus se revela ao ser humano, isto é, como podemos saber alguma coisa sobre ele. Segundo Arendt, as respostas dadas em séculos anteriores pela teologia, como também as afirmações da filosofia sobre a essência ou o ser, talvez não sejam

¹²⁷ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 13.

mais satisfatórias ou nem sequer compreensíveis para nós hoje, mas *as perguntas* não deixaram de existir.

Seria prudente refletir, o que realmente queremos dizer quando observamos que a teologia, a filosofia e a metafísica chegaram a um fim. Certamente não é que Deus esteja morto, algo sobre o qual o nosso *conhecimento* é tão pequeno quanto o que temos sobre a própria existência de Deus [...]; mas que a maneira pela qual Deus foi pensado durante milhares de anos não é mais convincente; se algo está morto, só pode ser o *pensamento* tradicional sobre Deus. E algo semelhante vale também para o fim da filosofia metafísica: não que as velhas questões tão antigas quanto o próprio aparecimento do homem sobre a Terra tenham se tornado ‘sem sentido’, mas a maneira pela qual foram feitas e respondidas perdeu a razoabilidade (ARENDT, 1993b, p. 10).

Para Arendt, as questões – que surgem a partir de nossa existência na Terra e no mundo humano e que podem perguntar pelo invisível – e a *reflexão* sobre elas são mais relevantes do que as possíveis respostas, embora sejam estas últimas que nos são transmitidas.

Posta a dificuldade de abordar uma atividade invisível, é necessário descobrir onde encontramos pistas sobre o que vem a ser esse pensar. Uma das vias de aproximação ao pensamento escolhidas por Arendt é a tentativa de ler nas entrelinhas da tradição filosófica. O que nos foi legado, de modo geral, não diz respeito à *atividade* do pensar, mas a seus resultados: os sistemas filosóficos e as doutrinas. Se quisermos saber algo sobre o próprio processo pensante de seus autores, é preciso descobrir o que não foi descrito de modo direto. O caminho é ler os escritos indagando quais foram as questões e acontecimentos que os antecederam e qual foi a experiência do eu pensante.

Talvez nenhum dos sistemas, nenhuma das doutrinas que nos foram transmitidas pelos grandes pensadores seja convincente ou mesmo razoável para os leitores modernos; mas nenhum deles [...] é arbitrário nem pode ser simplesmente descartado como puro absurdo. Ao contrário, as falácias metafísicas contêm as únicas pistas que temos para descobrir o que significa o pensamento para aqueles que nele se engajam – algo extremamente importante neste momento e sobre o que, estranhamente, existem poucos depoimentos diretos (ARENDT, 1993b, p. 11-12).

Tentar entender a experiência do pensar que se esconde por trás de seus resultados é um dos caminhos que Arendt escolhe para abordar essa atividade invisível. Esse empreendimento, entretanto, se mostra um tanto difícil. “O problema é”, explica ela, “que poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar, e um número ainda menor se deu ao trabalho de descrever e examinar a sua experiência de pensar” (ARENDT, 2004b, 236).

Esse seu interesse na própria atividade em detrimento da teoria produzida – “temos de investigar experiências e não doutrinas” – nos leva a uma segunda via de aproximação ao

pensar, talvez menos explícita em seus escritos. Arendt dirige sua atenção a algumas experiências de pensamento exemplares e nos parece que, muitas vezes, é a partir delas que busca responder as indagações que movem sua reflexão: o que fez essas pessoas pensarem? Onde, quando e como “exerciam” essa atividade? Qual é a relação que seu pensamento estabelece com o mundo?

Entre os pensadores, cuja “experiência” Arendt, de alguma forma, investiga, estão aqueles com os quais ela conviveu, como seus professores Heidegger e Jaspers, mas também Platão, Kant e, sobretudo, Sócrates. Por um lado, há as experiências pensantes mais dialógicas e ligadas ao mundo, como as de Jaspers e Sócrates, e, por outro, aquelas de Heidegger e de Platão, que pensam no singular. Em seu artigo *Sócrates ou Heidegger?*, Canovan (1990) mostra que, de certo modo, esses pensadores representam dois pólos, entre os quais Arendt se movimenta, sem, no entanto, chegar a nenhuma conclusão definitiva. Se o pensar como diálogo parece ser uma idéia atraente para Arendt, ela também afirma que só se pensa ao se *estar só* (solitude). Platão e Heidegger mostram, talvez com mais clareza, essa pré-condição para a atividade espiritual; contudo, Arendt os acusa de estarem pouco dispostos a expor seu pensamento à pluralidade de opiniões e às experiências concretas. De acordo com ela, a retirada do mundo pode, assim, se transformar num desvio, já que o pensador passa a seguir apenas a sua própria “lógica”, tornando-se impermeável a qualquer questionamento que possa ser lançado a partir dos acontecimentos reais. Dessa forma, o pensar deixa de constituir uma resposta às nossas experiências, nem pode ser contestado por elas e, conseqüentemente, se torna irrespondível e irresponsável.

Nesse sentido, sobretudo a pessoa de Heidegger foi conflituosa para Arendt. Ela certamente teve uma grande admiração por seu pensamento, mas sua adesão ao nazismo era sinal de uma incapacidade de pensar. Não obstante, parece difícil sustentar que Heidegger não pense. Essa (aparente?) contradição e outras desafiam a autora a voltar repetidamente a determinados pontos para buscar compreender essa faculdade do espírito e sua relação com a responsabilidade pelo mundo. Canovan comenta: “O fantasma de Heidegger, o nazista, atormenta as reflexões de Arendt, forçando-a sempre a desfazer suas tentativas de resolução e a começar de novo” (1990, p. 162, tradução nossa). A questão é se a atividade que exercemos apenas com nós mesmos pode chegar a ser uma armadilha para nossa existência no plural. O problema estaria no pensar ou nos desvios do pensar?

Contudo, Arendt não se inspira apenas nesses filósofos para examinar a atividade do espírito. Em *Homens em tempos sombrios* ela retrata personagens que considera exemplos do agir e do pensar – pessoas que conseguiram trazer um pouco de luz para a escuridão do século

XX. Aqui, não por acaso, a presença de escritores, poetas e narradores como Wystan H. Auden, Bertolt Brecht, Tania Blixen e Lessing, entre outros, é significativa. Narração e poesia são produtos do pensar e, ao mesmo tempo, iluminam nosso pensamento. As reflexões da própria autora estão entremeadas por referências literárias, mais ou menos explícitas. Na introdução à *Vida do Espírito*, ela assinala a proximidade entre poesia e pensamento, concordando com Heidegger, segundo o qual “a filosofia e a poesia estavam de fato intimamente relacionadas; não eram idênticas, mas brotavam da mesma fonte – o pensamento” (ARENDT, 1993b, p. 9)¹²⁸. Com efeito, Arendt considera as atividades de narrar uma história e de compor um poema formas de pensamento (ARENDT, 1993b, p. 61) e, ao mesmo tempo, que o pensar é essencialmente metafórico. “A metáfora [...] foi certamente o maior dom que a linguagem poderia conceder ao pensamento e, conseqüentemente, à filosofia; mas a metáfora em si é, na origem, poética e não filosófica. [...] O descobridor desse instrumento foi Homero [...]” (ARENDT, 1993b, p. 81-82).

Poetas e filósofos produzem obras que, de algum modo, refletem a atividade do espírito que as antecede, mas Arendt faz questão de ressaltar que o pensamento não é privilégio deles. Todas as pessoas, em princípio, são capazes de pensar. A reflexão não depende de conhecimentos, inteligência ou instrução e não ocorre apenas na filosofia, na arte, nas ciências ou no ensino. O pensar acontece na vida cotidiana de qualquer um.

O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante (ARENDT, 2004b, p. 158).

Assim, essa atividade do espírito não depende de qualificações, nem permanece restrita a qualquer grupo, mas é uma possibilidade da qual, em princípio, todo ser humano dispõe.

Essa antiga distinção entre os muitos e os ‘pensadores profissionais’ especializados na atividade supostamente mais elevada a que os seres humanos poderiam se dedicar [...] perdeu qualquer cabimento [...]. Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada (ARENDT, 1993b, p. 13).

Essa convicção de que todos são capazes de pensar e que, portanto, seria necessário examinar também a experiência pensante dos muitos que não deixaram testemunhos a esse

¹²⁸ A este respeito ver também ARENDT, 1993b, p. 83: “Isso no mínimo sugere que Heidegger estava certo quando chamou a poesia e o pensamento de vizinhos próximos”.

respeito traz alguma dificuldade para a abordagem do pensar. Assim, Arendt pergunta: “E para onde nos voltamos em busca dessas experiências [do pensar]?”, comentando em seguida: “O ‘todo mundo’, de quem exigimos o pensar, não escreve livros; tem coisas mais urgentes para fazer” (ARENDT, 2004b, p. 235).

Na falta desses testemunhos, seu olhar recai sobre Sócrates, que, diferentemente de outros pensadores, não tinha a pretensão de fazer parte de um grupo seletivo de filósofos, não queria ensinar uma doutrina nem ser mais sábio do que a maioria. Para Arendt, ele é um modelo de pensador justamente porque não desejava transmitir respostas, mas procurava compreender o mundo e queria fazer pensar.

[...] proponho procurar um modelo, um exemplo que, ao contrário dos pensadores ‘profissionais’, poderia ser representativo de nosso ‘todo mundo’, [...] que não tenha aspirado ser um governante de cidades, nem afirmado saber como melhorar e tratar as almas dos cidadãos; que não tenha acreditado que os homens pudessem ser sábios [...]; e que, portanto, nunca tenha experimentado formular uma doutrina que pudesse ser ensinada e aprendida. Em suma, proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates.[...] (ARENDT, 2004b, p. 236).

A reflexão de Arendt sobre o pensar é, portanto, movida pelas mais diversas experiências de pensamento. Há os muitos que “param para pensar”, isto é, para lembrar e refletir sobre aquilo que ocorreu; há também aqueles que escolhem o pensar como modo de vida, se debruçando sobre as perguntas últimas – sobre o ser, o sentido da vida, a morte, etc. Na arte o pensamento conflui com a fabricação de objetos. Os poetas pensam e fazem pensar por meio da linguagem metafórica, e o narrador, independentemente de ser um escritor de ficção ou um historiador, procura compreender os fatos e eventos passados ao contar uma história sobre as experiências humanas no mundo.

Assim, é possível dizer que o pensar pode se desdobrar em várias “modalidades”, que, de certo modo, remetem às diversas experiências pensantes por meio das quais Arendt busca compreender essa faculdade do espírito. Com Heidegger ela relaciona a necessidade de se retirar do mundo; com Jaspers, a importância do diálogo entre amigos como forma do pensar; com Sócrates, a necessidade de refletir, mesmo sem chegar a resultados; com o poeta, a linguagem do pensamento; com o narrador, a compreensão dos acontecimentos passados; e com os que se recusaram a participar dos crimes nazistas, a força moral do pensar.

As “modalidades”, entretanto, não são claramente nomeadas e não chegam a ser algo como categorias ou tipos de pensamento. A autora não sistematiza suas reflexões sobre o

pensamento de tal forma. Seus escritos sobre o tema revelam muito mais os movimentos de suas constantes tentativas de compreensão por diferentes vias, de modo que a própria Arendt, em sua abordagem da vida do espírito, está exposta à dinâmica dessa atividade mental: os resultados da reflexão são provisórios e experiências diferentes ou novas desafiam a repensar aquilo que acreditava já ter pensado. Nesse sentido, Canovan (1990, p. 140, tradução nossa) explica que há questões “sobre as quais ela [Arendt] continuou a meditar pelo resto de sua vida, testando diferentes respostas sem encontrar soluções definitivas”. Canovan (1990, p. 135, tradução nossa) também observa que essa dinâmica dentro da obra de Arendt é mais característica de sua reflexão sobre o pensamento e sobre a relação dele com a ação:

Há [...] uma linha de raciocínio que atravessa a sua obra madura, que realmente tem o caráter movediço e instável que a metáfora da teia de Penélope sugere e através do qual nós talvez possamos escutar o diálogo interno sem fim da pensadora consigo mesma, que Arendt considerava a essência da filosofia. O assunto deste debate, e uma das maiores preocupações de Arendt, é a relação entre pensamento e ação, filosofia e política.

Na obra de Arendt não encontramos, portanto, uma teoria acabada sobre o pensar, mas, sobretudo, *perguntas e a reflexão incansável sobre possíveis respostas*. Arendt chega a algumas respostas mais permanentes, mas há aquelas com as quais a autora nunca se contenta e que sempre retoma. Ela mesma explica:

Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório. Considero que todo pensamento – o modo pelo qual eu me permiti esse pensamento talvez seja um pouco desmesurado e extravagante – tem a ressalva de ser experimental (ARENDT, 2005b, p. 171, tradução nossa).

Há, no entanto, um princípio ao qual a autora se mantém fiel: ela não abre mão de refletir sobre as experiências. O pensar é vivo quando delas se “alimenta”, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo. O que as diversas “modalidades” do pensamento têm em comum é que procuram compreender o significado de nossas experiências. A busca de sentido é o que move essa atividade do espírito, que encontra “respostas sempre novas à pergunta sobre o que está realmente em questão” (ARENDT, 1978, p. 210, tradução nossa)¹²⁹. A experiência pensante da própria autora é um exemplo para sua concepção do pensar – uma atividade que não tem fim e nos instiga a continuar procurando respostas para as questões que só podem receber respostas provisórias. Essa busca está intrinsecamente ligada a nossa

¹²⁹ No texto original lemos: “[...] ever-new answers to the question of what it may be all about”, ver também versão um pouco diferente em ARENDT, 1993b, p. 158.

capacidade de assumir a responsabilidade pelo mundo, porque, somente se o mundo no qual nos encontramos e aquilo que acontece nele fazem algum sentido para nós, ele pode deixar de ser um lugar inóspito para ser a “nossa casa”, que depende de nós para ser arrumada e reformada, transformada e conservada.

4.2 A distinção entre *pensar e conhecer* e sua relevância para a educação

Se procurar bem, você acaba encontrando
 não a explicação (duvidosa) da vida,
 mas a poesia (inexplicável) da vida.

Carlos Drummond de Andrade

A instabilidade do pensar está em contraste com a continuidade do mundo humano com a qual a educação está preocupada. Familiarizar os novos com seu legado pressupõe que, apesar da perda da tradição, existe alguma coisa que merece ser preservada do esquecimento. *Conhecer o mundo*, independentemente do recorte a ser feito, é, portanto, parte fundamental da educação.

Porém, os recém-chegados terão de se mover num mundo que não dispõe de referências estáveis, e o fato de não possuímos critérios seguros de como nos orientar nesse lugar resulta na necessidade de pensar de novo, e por conta própria, aquilo que supúnhamos como certo. Nesse sentido, é propício perguntar se, e em que medida, a educação pode contribuir para o desenvolvimento da faculdade do pensamento daqueles que futuramente enfrentarão um mundo em crise, já que será preciso que os novos (assim como os “velhos”) não apenas o conheçam, mas que também *ensem* sobre ele.

Quando afirmamos anteriormente que, ao introduzir as crianças no mundo, não somente almejamos que tomem conhecimento daquilo que as rodeia, mas que se apropriem de um espaço comum, isto é, que percebam que este mundo é *seu* mundo e que aquilo que acontece e aconteceu nele lhes diz respeito, de certo modo já estávamos nos referindo à relevância do pensamento no processo educativo. É plausível afirmar que, na educação, o esforço de contribuir para o *conhecimento do mundo* pode e deve caminhar junto com *a reflexão sobre seu significado e sobre nossa relação com ele*.

Arendt ressalta, entretanto, que, embora haja um vínculo entre o conhecer e o pensar, importa *distinguirmos uma atividade da outra*. Essa preocupação da autora está relacionada à sua análise do mundo moderno, no qual o pensamento não-instrumental é cada vez menos valorizado, já que ele não coaduna nem com a mentalidade do *homo faber*, nem com a do *animal laborans*. Em contraposição a isso, o conhecimento, a ciência moderna e a tecnologia ganharam um *status* elevado. O problema surge quando se passa a aplicar critérios próprios do conhecimento indistintamente também à atividade do pensamento, de modo que se corre perigo de perder de vista a relevância peculiar dessa faculdade do espírito. Com efeito, isso tem resultado num menosprezo do pensar, já que reflexão e busca de sentido não podem satisfazer as exigências do conhecimento, seja ele da esfera do senso comum, seja do âmbito das ciências. Assim, podemos entender a distinção que Arendt realiza entre pensamento e conhecimento como um aviso: se não quisermos banir uma dimensão fundamental de nossa existência, precisamos atentar para o pensar em sua especificidade, isto é, enquanto atividade do espírito distinta do conhecer e regida por critérios e objetivos próprios.

No intuito de compreender a peculiaridade de cada uma das atividades mentais em questão, Arendt recorre à *Crítica da razão pura* de Kant. Já na introdução da primeira parte de *A vida do espírito* (O pensar), ela anuncia: “A distinção que Kant faz entre *Vernunft* e *Verstand*, ‘razão’ e ‘intelecto’, é crucial para nossa empreitada” (ARENDT, 1993b, p. 13).¹³⁰ Segundo o filósofo, temos a necessidade de *pensar* determinados assuntos, mesmo que não possamos *saber* nada sobre eles. Esses assuntos são as questões últimas que dizem respeito a Deus, à liberdade e à imortalidade. Sobre elas não podemos ter conhecimentos seguros, mas nos sentimos impelidos a pensá-las.

Arendt se apropria dessa distinção entre a razão que pensa e o intelecto que conhece. A autora, no entanto, discorda de Kant quando ele afirma que o pensar se ocupa unicamente daquilo que está além dos limites do conhecimento. Para ela, a razão pode tratar das questões últimas, mas não se restringe a elas. O pensar diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A *atividade* do pensar, portanto, não é necessariamente caracterizada pelo *assunto* do qual se ocupa. Refletimos sobre acontecimentos cotidianos, assim como sobre as “grandes” questões filosóficas. Desse modo, Kant, de acordo com Arendt, apesar de sua grande descoberta, “permaneceu inconsciente com

¹³⁰ Numa nota, Arendt explica que seu modo de compreender a distinção entre razão e intelecto é inusitado, tanto que conhece apenas uma leitura que se assemelha à sua: “[...] a única interpretação de Kant que poderia ser citada em apoio à minha própria compreensão da distinção kantiana entre a razão e o intelecto é a excelente análise de *Crítica da razão pura* feita por Eric Weil [...]” (ARENDT, 1993b, p. 170).

relação ao fato de que a necessidade humana de refletir acompanha quase tudo que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer” (ARENDT, 1993b, p. 13).

Se o pensar não é definido a partir de seu objeto, ele o é por aquilo que procura: o sentido – em contraposição à cognição, que busca o conhecimento.

[...] a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre as duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo (ARENDT, 1993b, p. 13).

O conhecer busca resultados relativamente seguros e verificáveis, tanto no quadro da ciência como também no âmbito do senso comum. Isto é, mesmo na vida cotidiana precisamos ter certeza a respeito das informações e conhecimentos dos quais dependem as atividades que exercemos. O pensar, em oposição a isso, não produz nenhum resultado sólido, mas diz respeito ao sentido que estamos sempre procurando naquilo que nos ocorre. Não é possível nem razoável comprovar a veracidade do sentido.

O conhecimento, por sua vez, deve ser verdadeiro¹³¹, ou seja, sua validade depende da possibilidade de verificá-lo: ou ele é evidente por si mesmo, ou pode ser comprovado. De qualquer forma, não podemos discordar nem duvidar de sua validade, a não ser que possamos demonstrar ou evidenciar seu contrário. Já o pensar não produz resultados definitivos que, uma vez consolidados, possuam uma validade por si só, independentemente da atividade do pensar. Os “resultados” do pensar só continuarão válidos na medida em que forem repensados. Se o critério da veracidade é, portanto, essencial para o conhecer, o pensar a ele não se submete. Para Arendt, o ponto crucial é (“to put it in a nutshell”): “[...] *a necessidade da razão não é inspirada pela busca da verdade, mas pela busca do significado. E verdade e significado não são a mesma coisa*” (ARENDT, 1993b, p. 14, grifo da autora).

Assim, Arendt recupera uma atividade do espírito que na modernidade é menosprezada – não só pela ciência, mas, segundo ela, também pelos filósofos – por, ao menos não de modo direto, não produzir resultados que contribuam para o conhecimento. Contudo, a autora ressalta a importância do pensar não *apesar* de sua falta de resultados, mas justamente *devido* à ausência de resultados definitivos, os quais colocariam em perigo a própria atividade do pensar. Com isso, ela não descarta a importância das obras de grandes pensadores, mas

¹³¹ “Verdadeiro” é aqui entendido como oposto de “falso” ou “errado”; com relação à concepção de verdade, ver também item 4.2.2 (Verdade e sentido).

sublinha que elas só se tornam significativas no momento em que nos perguntamos se tudo isso faz algum sentido para nós, isto é, quando re-pensamos o pensamento do autor.

A constante necessidade de “pensar de novo” contrasta com a relativa estabilidade do conhecimento. Isso não significa, porém, que a ciência possa chegar a explicações últimas que não estariam suscetíveis a modificações. Cada resultado alcançado, contudo, pretende ter uma validade geral:

A própria noção de verdade [...] sofreu uma mudança decisiva: ela foi transformada, ou melhor, partida numa enorme corrente de veracidades, cada uma das quais, a seu tempo, reivindicando validade geral, ainda que a própria continuidade da pesquisa implicasse algo meramente provisório (ARENDT, 1993b, p. 43-44).

A pretensa validade geral e durabilidade dos conhecimentos têm, portanto, seus limites. Isso, todavia, pouco atribula o *status* social que a ciência ocupa e que se baseia na crença de que apenas a pesquisa científica pode fornecer conhecimentos incólumes à dúvida num mundo onde não se pode confiar em mais nada. Por outro lado, a filosofia da ciência tem mostrado que essa visão, socialmente difundida, de fato não corresponde aos modos de funcionamento da atividade científica. Azanha, por exemplo, em “Uma Idéia de Pesquisa Educacional”, nos alerta que “sem a possibilidade de divergir, não há ciência” (1992, p. 12) e critica, entre outros pontos, uma “visão essencialista da ciência que tem por objetivo a descoberta de explicações definitivas” (1992, p. 124-125).

Wellmer, em sua abordagem crítica da distinção arendtiana entre o pensar e o conhecer, observa que a questão da validade dos conhecimentos nos remete ao debate sobre as mudanças de paradigma na ciência. Arendt, contudo, não trata dessa discussão mais a fundo, de modo que o autor tem uma certa razão quando afirma que ela permanece presa à “corrente dominante da epistemologia moderna” (modern mainstream epistemology), que se baseia num “modelo de raciocínio dedutivo ou indutivo [...] que tem sido amplamente aceito como o modelo de racionalidade na filosofia moderna” (1997, p. 44-45, tradução nossa), o qual, porém, sobretudo a partir do século XX, tem sido muito criticado. O próprio autor, no entanto, explica a posição de Arendt, assinalando que “tudo que tem importância para ela se localiza fora da esfera da cognição e da verdade” (WELLMER, 1997, p.41, tradução nossa). Essa característica de seu pensamento, a nosso ver, torna compreensível o não aprofundamento de algumas questões referentes à produção do conhecimento.¹³²

¹³² Wellmer (1997) aponta que, devido a isso, a abordagem de Arendt sobre o pensar e, em especial, sobre o julgar perde possíveis contribuições da discussão sobre mudanças de paradigmas.

Em nossa leitura, o objetivo de Arendt é, sobretudo, estabelecer um contraste para tornar mais nítida a distinção entre as atividades do conhecer e do pensar. Isto é, *em comparação* aos “resultados” do pensamento – e não em termos absolutos – o conhecimento é durável e possui uma validade geral, da mesma forma que os artefatos produzidos pelo *homo faber* são duráveis – ainda que não infinitamente – *em relação* às ações e palavras dos atores no espaço público. Ao traçar quase que uma caricatura da ciência, Arendt pretende aguçar nosso olhar crítico para a tendência de aplicar critérios de validade à esfera do pensar que não são adequados a ela e que podem prejudicar não só o pensar, mas também a esfera política, como veremos mais adiante.

Quanto à filosofia, Arendt sustenta que nem o próprio Kant e muito menos a filosofia posterior a ele compreenderam de fato as consequências que decorrem da distinção entre razão e intelecto, dentre as quais talvez a mais importante seja a distinção entre sentido e verdade. Não entenderam que a verdade não pode ser critério de sentido e que, portanto, não podemos aplicar ao pensar a medida do conhecimento científico. Sua crítica enfoca, sobretudo, o idealismo alemão, que, em seus sistemas filosóficos, pretende desenvolver uma “nova ciência”. Eles buscavam, aponta a autora não sem ironia, “um ideal cartesiano de certeza, como se Kant não houvesse existido” e “acreditavam, com toda honestidade, que os resultados de suas especulações tinham o mesmo tipo de validade que os resultados dos processos cognitivos” (ARENDT, 1993b, p. 14).

4.2.1 Utilidade e sentido

De início, é importante destacar que Arendt, embora de certo modo faça uma defesa do pensar, não descarta a relevância do conhecer. Não se trata de estabelecer uma hierarquia, mas de constatar que são duas atividades mentais distintas.

Nesse sentido, podemos traçar um paralelo entre as faculdades mentais e as atividades da *vita activa* (trabalho, fabricação e ação). Em ambos os planos surgem problemas no momento em que uma atividade específica invade o âmbito de outra e começa a ditar seus critérios onde não são apropriados. Assim, em *A condição humana*, Arendt mostra como a mentalidade meio-fim do *homo faber* e a preocupação com a satisfação das necessidades vitais do *animal laborans* tomam conta do espaço da ação. Em *A vida do espírito*, ela aponta para o perigo de o conhecer instrumental se apoderar do campo do pensamento, já que a “civilização ocidental decidiu privilegiar o conhecimento sobre o pensar” (CRITELLI, 2007, p. 82).

A mentalidade do *homo faber* e os princípios do conhecer, além de ganharem importância na Era Moderna, apresentam outras semelhanças; é possível até apontar um parentesco entre eles.¹³³ Para entender melhor essa relação e no intuito de elucidar a própria atividade cognitiva, nos parece válido retomar alguns pontos relativos ao *homo faber* e a sua visão de mundo utilitarista, abordados por Arendt em *A condição humana*. Ademais, apontaremos algumas ressonâncias que o *status* elevado do princípio da utilidade teve na educação escolar.

A fundamental importância da atividade do *homo faber* reside na edificação do mundo, onde “a vida humana está em casa, a vida humana que por natureza e na natureza não tem lar” (ARENDT, 1960, p. 14, tradução nossa).¹³⁴ Esse mundo dos artefatos é o espaço que nos garante alguma estabilidade. Depois, em *A vida do espírito*, ela aponta que também a produção de conhecimento é uma atividade construtiva, a qual, de certa forma, integra a construção do mundo pelo *homo faber*, já que os conhecimentos, de modo semelhante aos produtos do fabricar, representam uma base relativamente sólida sobre a qual podemos nos movimentar. O conhecer, afirma Arendt, está relacionado à capacidade humana de “formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização” (ARENDT, 1993b, p. 48). Assim, as atividades do fabricar e do conhecer, aparentemente tão diversas, têm algo em comum: ambas são constitutivas para o mundo, naquilo que ele tem de seguro e confiável. “A atividade de conhecer [...] é tanto uma atividade de construção do mundo quando a edificação de casas” (ARENDT, 1993b, p. 45).

Nos processos de apropriação de conhecimentos já existentes e na produção de novos o pensar exerce uma função importante. Porém, enquanto “ferramenta” para produzir determinados resultados, a faculdade não diz respeito ao pensar *stricto sensu*, que, segundo Arendt, é exercido *em nome de si mesmo* (“um seiner selbst willen”). O pensar instrumental, pelo contrário, está a serviço do intelecto, ou seja, tem uma finalidade fora de si. Ele visa “o conhecimento ou a cognição, que, uma vez obtidas, pertencem claramente ao mundo das aparências; uma vez estabelecidos como verdadeiros, tornam-se parte integrante do mundo” (ARENDT, 1993b, p. 43).

Esse mundo objetivo, constituído pelo trabalho de nossas mãos e pelos conhecimentos produzidos pelo intelecto, ultrapassa a vida efêmera de cada ser humano e é o único lugar que pode representar um “lar” duradouro para as sucessivas gerações. Esse “lar” é apresentado aos

¹³³ Ver a esse respeito também Assy (2004, em especial, p. 40-41), que aponta para uma relação entre o conhecer e a filosofia utilitarista do *homo faber*, e Heuer (2007, p. 94), que explica que ao trabalho, à fabricação e à ação na *vita activa* correspondem respectivamente as atividades do espírito da lógica, do conhecimento científico e do pensar não-instrumental.

¹³⁴ Cf. também a versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 15.

que nele chegam como novos – é a tarefa da educação. Posto que esse espaço comum abarca também o conhecimento acumulado, fica evidente que é preciso ensinar seus saberes e suas ciências (embora não no sentido especializado). Desse modo, os recém-chegados podem compartilhar os conhecimentos do mundo, aos quais acrescentarão outros ou que poderão substituir.

Os conhecimentos que precisam ser transmitidos são os mais diversos: há aqueles que, num sentido pragmático, são menos úteis, isto é, não são diretamente aplicáveis e, mesmo assim, necessários para entender o mundo no qual nos movimentamos; e há outros que nos servem diretamente para resolver problemas e tarefas práticas. Enquanto os conhecimentos de história, por exemplo, não são uma ferramenta que possamos utilizar na vida cotidiana – e, no entanto, são fundamentais para nos situar no mundo –, as funções básicas da aritmética muitas vezes são diretamente aplicáveis e de grande utilidade no dia-a-dia.

Entre os diversos tipos de conhecimentos, a escola moderna tem visado, de modo crescente, os conhecimentos técnicos e, cada vez menos, os conhecimentos gerais. Os critérios são preponderantemente pragmáticos, desqualificando, muitas vezes, o conhecimento que não é imediatamente aplicável. A transmissão de conhecimento do mundo aparentemente só se justifica se ele pode exercer alguma função prática. Assim, por exemplo, uma pedagogia que tem por objetivo o desenvolvimento de competências entende que os conhecimentos só devem fazer parte da educação na medida em que possam ser úteis na resolução de tarefas do cotidiano. Phillipe Perrenoud (1998), em seu texto *Construir competências é virar as costas aos saberes?*, explica que o desenvolvimento de competências não ocorre em detrimento dos saberes, mas que é necessário “relacionar constantemente os saberes e sua *operacionalização*” (grifo nosso), pois, “de que lhes servirão [aos alunos] os [...] conhecimentos acumulados durante sua escolaridade, se não aprenderam a utilizá-los para resolver problemas?”. Há, portanto, uma tendência de avaliar a necessidade da transmissão de conhecimentos sobretudo em função do valor pragmático que eles possuem, descartando-se, conseqüentemente, a importância de uma cultura geral que, em grande parte, é considerada inútil.

Essa mentalidade utilitarista corresponde à caracterização que Arendt faz da produção do conhecimento. Essa atividade é de orientação utilitarista – o que, de fato, é adequado a seus propósitos. Quando, porém, esse tipo de utilitarismo se torna critério para o ensino como um todo, não haverá espaço para o pensar, ou seja, para uma reflexão que não tem nenhuma utilidade direta e que sequer produz resultados objetivos. Na perspectiva da construção do conhecimento, o pensar improdutivo simplesmente não faz sentido.

[...] as questões levantadas pelo pensamento [...] – questões de significado –, são, todas elas, irrespondíveis pelo senso comum e por sua sofisticada extensão a que chamamos ciência. A busca de significado ‘não tem significado’ para o senso comum (ARENDT, 1993b, p. 46).

A atividade cognitiva, em contraposição a isso, se justifica por seu resultado. O conhecimento obtido, por sua vez, é a base para se produzir novos saberes (ou, às vezes, substituir os antigos). Assim, seu fim tornar-se-á um meio para se alcançar novos resultados. O conhecer, portanto, ocorre sempre “em função de”, e seus resultados, embora mais estáveis do que os produtos do pensar, servirão de base e/ou ferramenta para obter sucessivos conhecimentos.

Há aqui novamente uma nítida semelhança entre a atividade do cientista e a do *homo faber*, já que os produtos deste último também se transformam em meios para novas finalidades.

A cadeira, que é o fim do processo de carpintaria, só pode demonstrar sua serventia, se voltar a ser um meio – seja meio de troca, seja como objeto cuja durabilidade permite que se o use como meio de tornar a vida mais confortável (ARENDT, 1983b, p. 167).

Tanto a ciência como a fabricação do *homo faber* estão presos a uma cadeia interminável de meios e fins. Nela não há fins em si, mas só instrumentos, os quais, entretanto, não possuem significados por si mesmos.

Esta perplexidade, intrínseca a todo utilitarismo sistemático, que é a filosofia *par excellence* do *homo faber*, pode ser diagnosticada teoricamente como a incapacidade inata de perceber a diferença entre utilidade e significância, expressa na linguagem pela diferença entre ‘para que’ e ‘em nome de quê’ (ARENDT, 1983b, p. 167)¹³⁵.

Arendt relata que Lessing perguntou ironicamente: “E para que serve a serventia?”. Nessa mesma direção, a autora sustenta que o ideal da utilidade não pode ter um sentido em si mesmo.¹³⁶ Quando o “para que” torna-se o conteúdo do “em nome de que” há uma perda de

¹³⁵ Há nesse trecho um erro grosso de tradução. No texto consta a “capacidade inata”, onde deveria estar a “incapacidade inata”. Esse erro foi corrigido na citação.

¹³⁶ Não é difícil entender a dominância das categorias meio-fim do *homo faber* no campo da ciência; o que surpreende, no entanto, é que, de acordo com Arendt, até o próprio Kant não chegou a entender as consequências teóricas da distinção que ele mesmo estabelece entre razão (que pensa) e intelecto (que conhece). O principal problema que ela detecta nos escritos kantianos é que ele está sempre tentando comparar as duas faculdades e, assim, cai na “armadilha” de aplicar o critério utilitário do conhecer ao pensar, quando, por exemplo, afirma que “o interesse meramente especulativo da razão é muito pequeno; e apenas por causa dele dificilmente nos daríamos ao trabalho das investigações transcendentais, já que quaisquer que fossem as descobertas sobre esses temas, não seria possível que

sentido: “[...] a utilidade, quando promovida a significância, gera a ausência de significado” (ARENDT, 1983b, p. 167).¹³⁷

A incapacidade de diferenciar entre utilidade e significado, inerente à mentalidade do *homo faber* e da ciência, também é característica de pedagogias de orientação pragmática. Apesar de se enfatizar que a aprendizagem tem de ser “significativa” para a criança, com isso, frequentemente, quer se dizer que o aprendido deve ser *útil* na vida cotidiana do aluno. César Coll (2008), por exemplo, explica que “uma aprendizagem realizada de forma significativa é, ao mesmo tempo, uma aprendizagem que tem um elevado valor funcional, isto é, uma aprendizagem útil”.

O autor opõe “a mera repetição memorística” à “construção de significados”. Esta última, explica ele, diz respeito ao processo de estabelecer relações entre as informações novas e as já assimiladas e resulta na capacidade de fazer uso do aprendido. A nosso ver, porém, essa distinção refere-se apenas à diferença entre *informação*, que pode ser repetida, e *conhecimento*, que necessariamente pressupõe o processamento e o manejo de informações e não apenas sua posse. A diferença entre o conhecer e o pensar, contudo, passa despercebida.

Concepções utilitaristas resultam muitas vezes no desprezo do *homo faber* pelas “artes sem pão” (die brotlosen Künste), como a música, a literatura e a filosofia, ou, então, acabam por descaracterizar aquilo que justamente não pretende ser útil, mas está carregado de significado.¹³⁸ Esse é o caso ao *utilizarmos* um poema apenas para explicar itens de gramática, quando incentivamos as crianças a lerem obras literárias exclusivamente para que ampliem seus conhecimentos, quando promovemos atividades musicais somente porque a

delas extraíssemos alguma utilidade, algum uso *in concreto*” (ARENDT, 1993b, p. 50-51). Arendt – para quem, como vimos, o pensar não pode ser medido pela lógica instrumental – mostra a contradição existente nos escritos de Kant, que, ao mesmo tempo em que buscam a utilidade do pensar, afirmam: “A razão pura não se ocupa de nada a não ser de si mesma”. (ARENDT, 1993b, p. 51). Assim, mesmo Kant, segundo Arendt, está preso à lógica do *homo faber*, que não consegue atribuir o devido valor à busca de sentido, já que esta, embora significativa, permanece inútil.

¹³⁷ Ver também *Diário de pensamento* (ARENDT, 2002a, p. 517 e 563). Aqui Arendt utiliza respectivamente os termos alemães: “um zu” e “um willen”, e em inglês: “in order to” e “for the sake of”.

¹³⁸ Em seu ensaio *A crise na cultura*, a autora comenta o filisteísmo da sociedade do século XIX que descaracterizou os objetos culturais ao apoderar-se deles como símbolos de status. A “cultura” adquirida pelo indivíduo educado virou a moeda com a qual se pagava a ascensão social: “Os objetos culturais foram de início desprezados como inúteis pelo filisteu até que o filisteu cultivado lançasse mão deles como meio circulante mediante o qual comprava uma posição mais elevada na sociedade ou adquiria um grau mais alto de auto-estima [...]. Neste processo os valores culturais [...] perderam a faculdade que originariamente era peculiar a todos os objetos culturais, a faculdade de prender nossa atenção e de nos comover” (ARENDT, 1990a, p. 256). Assim como o filisteu, a escola, muitas vezes, vê na arte e na literatura apenas um meio para alcançar objetivos outros, perdendo de vista aquilo que lhes é próprio.

neurologia descobriu que, com isso, elas desenvolvem determinadas habilidades cognitivas, quando contamos uma história para que os alunos aprendam a “moral da história”, e quando ensinamos filosofia com o único objetivo de tornar os jovens mais éticos.

A própria Arendt se refere à instrumentalização da literatura e da filosofia no âmbito da educação num artigo de 1975, que é citado por Young-Bruehl em sua biografia. Nele Arendt (apud YOUNG-BRUEHL, 1986, p. 611, tradução nossa) sustenta que no ensino se deve “ler os grandes livros por amor” e não porque se procura neles soluções para quaisquer problemas.

Contudo, é importante salientar que, com isso, não queremos sugerir que se retirem conhecimentos úteis para a vida cotidiana e o mundo do trabalho dos currículos escolares, nem sustentamos que os alunos não devam desenvolver competências e habilidades que os capacitem a resolver problemas, mas sim que não podemos submeter tudo a um mesmo critério. O conhecer é apenas uma forma de se relacionar com o mundo, a qual, embora necessária, por si só se mostra insuficiente, porque carece de sentido.

Em resumo: Arendt, em *A condição humana* e também em *A vida do espírito*, assinala o perigo de se confundir utilidade com sentido – um perigo que, conforme apontamos acima, também acomete o âmbito escolar. Já em *A vida do espírito*, uma das preocupações principais, além desse assunto, diz respeito à distinção entre a busca de sentido, que move o pensamento, e a busca da verdade, que impulsiona a atividade do conhecer. Veremos no que segue por que, segundo a autora, o pensamento não pode se submeter à verdade e em que medida também essa distinção pode ser relevante para a educação.

4.2.2 Verdade e sentido

Em primeiro lugar, e para evitar mal-entendidos, é necessário assinalar que Arendt, em sua discussão referente à distinção entre o pensar e o conhecer, se refere a uma concepção de *verdade* posta pela ciência moderna.¹³⁹ Nesse contexto a autora não utiliza o termo conforme uma compreensão mais antiga, filosófica ou teológica, segundo a qual a verdade transcende o ser humano enquanto ser limitado e imperfeito. Na modernidade o homem – e não Deus ou o Ser – se põe na posição de definir o que é verdade. A ciência organizada passa a ser o campo

¹³⁹ Em *A condição humana*, Arendt usa o termo *veracidade*, opondo a noção moderna de veracidade à concepção religiosa de verdade (por exemplo, p. 290-291). Também em outros momentos, Arendt utiliza o termo *verdade* numa acepção diferente, como, por exemplo, numa anotação sobre a metáfora e a verdade, no *Diário de pensamento* (ARENDT, 2002a, p. 46). Ver a esse respeito também Weigel (2005, p. 132-134).

ao qual compete decidir o que vem a ser verdadeiro ou falso. Assim, “a época moderna [...] acredita não ser a verdade dada ou revelada, mas produzida pela mente humana” (ARENDT, 1990a, p. 287).

Nesse sentido, entende-se por verdadeiro aquilo que não pode ser refutado, seja porque corresponde a fatos ou dados reais, seja porque necessariamente é assim. A constatação “Está chovendo” é verdadeira, se de fato posso ver, sentir ou ouvir a chuva. A afirmação “ $2 + 2 = 4$ ” é verdadeira, por não haver outra possibilidade a não ser essa. Arendt aponta que Leibniz distingue entre a verdade factual e a racional. Chegamos à primeira por meio de nossos sentidos e à segunda pelo raciocínio. Em ambos os casos, a verdade é “aquilo que somos compelidos a admitir pela natureza dos nossos sentidos ou do nosso cérebro” (ARENDT, 1993b, p. 48).

A verdade, de qualquer forma, está “além de acordo, disputa, opinião ou consentimento” (ARENDT, 1990a, p. 297). Há, portanto, um elemento de coerção na verdade: “O que a ciência e a busca de conhecimento procuram é a verdade *irrefutável*, ou seja, proposições que os seres humanos não estão livres para refutar – são coercitivas” (ARENDT, 1993b, p. 46, grifo da autora).

Wellmer – que, como vimos acima, critica a noção de ciência na qual Arendt fundamenta sua reflexão – discorda da idéia da irrefutabilidade dos resultados da ciência. As premissas de Arendt, aponta o autor, “ignoram o fato de que mesmo nossos sentidos e nosso cérebro são estruturados de modo simbólico e, portanto, parte de um mundo intersubjetivo que se abre por meio da linguagem” (1997, p. 41, tradução nossa). Por conseguinte, até mesmo a lógica não seria “worldless” (sem mundo).

Essa objeção, embora correta, a nosso ver, não atinge o ponto central da posição de Arendt, ou seja, de que afirmações do campo do conhecimento detêm um *status* diferente das do campo do pensamento: as primeiras exercem uma coerção (mesmo que isso aconteça *dentro* de uma determinada linguagem ou embasado num determinado paradigma) que as últimas não possuem. Não podemos negar o holocausto, nem que a Terra gira em torno do sol, ou que “ $2+2=4$ ”, mas proposições provenientes do pensamento, como “A justiça é boa” ou “O homem é livre”, não possuem a mesma força coercitiva, porque não podem ser provadas da mesma forma. Essas proposições podem não ter validade, se avaliadas conforme os critérios do conhecimento e, nem por isso, deixam de ter um sentido. O problema surge quando a única validade admissível passa a ser a do conhecimento verificável.

A verdade, porém – e nesse ponto Arendt se refere, sobretudo, à verdade factual –, tem uma função importante, não só no que diz respeito ao conhecimento, mas também em relação

às esferas da liberdade humana. Ação, pensamento e julgamento, embora livres, encontram um limite em fatos cuja verdade independe deles. Aquilo que já aconteceu, por exemplo, não pode ser removido de nosso passado. Assim, a verdade restringe nossa ação, que é livre e, no entanto, se movimenta dentro de limites, já que há condições que não inventamos, mas que nos são postas. “Conceitualmente, podemos chamar de verdade aquilo que não podemos modificar; metaforicamente, ela é o solo sobre o qual nos colocamos de pé e o céu que se estende acima de nós” (ARENDT, 1990a, p. 325).

A relação entre verdade e liberdade é, portanto, complexa. A verdade propicia certa estabilidade, porque confina o âmbito da liberdade, mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar que ela dite suas regras à ação ou ao pensamento. Os dois aspectos são especialmente relevantes para Arendt, porque o totalitarismo mostrou que é possível extinguir a liberdade, “agindo” justamente nessas duas direções: por um lado, a mentira organizada retirou o chão que verdade factual e experiência deveriam ter oferecido – e que necessariamente limitariam os atos possíveis – e, por outro lado, usou-se a força coercitiva de afirmações pseudocientíficas para dominar o pensamento e a ação, isto é, para impedir qualquer opinião ou decisão livre.

Para a ideologia nazista, toda “ação” política deveria partir da premissa “verdadeira” e “inquestionável” da superioridade de uma raça. Essa suposta “verdade” não era apenas constatada, mas transformada em projeto político. Os passos que esse programa seguia eram ditados pela premissa da “raça superior”, ou seja, não eram tidos como *escolhas*, mas como ações *necessárias* que derivavam diretamente de uma verdade. Isto é, um processo de dedução lógica – e não *alguém* – determinava o que devia ser feito. Esse processo não admitia contradições. Assim, a lógica que não mantinha mais nenhuma relação com a experiência real das pessoas ditava o que era certo e errado. Nesse sentido, Hitler orgulhava-se “do seu supremo dom de ‘raciocínio frio como o gelo’” que levava “as implicações ideológicas aos extremos da coerência lógica”.

Quem concordasse [...] com o fato de que o direito de viver tinha algo a ver com a raça e não deduzisse que era necessário matar as ‘raças incapazes’, evidentemente era estúpido ou covarde. Essa lógica persuasiva como guia de ação impregnava toda a estrutura dos movimentos e governos totalitários (ARENDT, 1989b, p. 524).

Segundo Arendt, um elemento, entre outros fatores, que levava as pessoas a se submeterem a essa lógica, contra qualquer *bom senso* (*gesunder Menschenverstand*), era o medo de entrar em contradição consigo mesmo e, assim, perder o “chão debaixo dos pés”,

num tempo em que o sentimento de insegurança era generalizado, já que se perderam as referências que a tradição oferecia e que garantiam um mínimo de segurança para se orientar no mundo. Essa situação de incerteza contribuía para que as pessoas se agarrassem a um raciocínio cuja correção era garantida pela lógica e que, portanto, podia mostrar sem falha o caminho “certo” a ser seguido. Assim, o raciocínio lógico, segundo o qual quem diz A também precisa dizer B, se transformou num terrível “princípio de ação”.

O preparo das vítimas e dos carrascos, que o totalitarismo requer, em lugar do princípio de ação de Montesquieu, não é a ideologia em si – o racismo ou o materialismo dialético –, mas a sua lógica inerente. Nesse ponto, o argumento mais persuasivo – argumento muito do gosto de Hitler e de Stálin – é: não se pode dizer A sem dizer B e C, e assim por diante, até o fim do mortífero alfabeto. Parece esta ser a origem da força coerciva da lógica: emana do nosso pavor à contradição [...] e com essa contradição toda a tua vida perde o sentido (ARENDT, 1989b, p. 525).

Esse “raciocínio” toma conta não só da ação, mas corrompe também o pensamento. Este fica isolado daquilo que devia ser seu objeto – as experiências vividas pelas pessoas – e não tem liberdade em sua busca de sentido, visto que se encontra sob o ditame da lógica. A suposta “verdade” à qual a ideologia remonta destrói o pensamento porque faz supor “que sentido e coerência são a mesma coisa” (ARENDT, 2003a, p. 969, tradução nossa).

O totalitarismo mostra, portanto, como, no extremo, a lógica ideológica leva à extinção da liberdade não só da ação, mas também do pensamento, em nome do que chama de “verdade”. Quem se submete a ela deixa de pensar, já que o pensamento por definição é insubmisso a qualquer tirania: “O pensamento, como a mais livre e a mais pura das atividades humanas, é exatamente o oposto do processo compulsório de dedução” (ARENDT, 1989b, p. 526).

A experiência totalitária nos alerta que, sempre que subjugamos nossa capacidade de pensar a alguma verdade incontestável (pouco interessa se ela é verídica ou o é apenas supostamente), pomos em perigo a liberdade do pensamento. Isso é válido não só para as “verdades” totalitárias, mas também para outras verdades, produzidas pela ciência ou pelo o conhecimento em geral. Se, por um lado, precisamos destas últimas enquanto “chão” no qual pisamos e o qual é necessário para que possamos nos movimentar no mundo, por outro lado, nenhuma verdade deve impedir o próprio movimento, ou melhor, a liberdade de movimento.

Arendt tinha uma grande admiração pelo pensamento daqueles que não se submetiam à coerção de qualquer verdade. Para ela, um dos grandes exemplos de pensamento livre é Gotthold Ephraim Lessing, retratado por ela em *Homens em tempos sombrios* (ARENDT, 1989a, p. 17-48). Esse escritor e pensador se recusava a seguir alguma verdade que poderia

ditar o certo e o errado. Seu pensamento é livre, porque “não usa nem a história, nem a coerção lógica como muletas” (ARENDT, 1989a, p. 22)¹⁴⁰. Os princípios que Lessing defende são a humanidade e a amizade, e ele não está disposto a fazer nenhuma concessão a algum tipo de verdade que estaria acima disso.

Essa postura ganha expressão em sua peça *Nathan, o Sábio* (Nathan der Weise). Vale a pena trazer alguns elementos do enredo dessa peça, que Arendt só menciona sem entrar em detalhes. O personagem principal, Nathan, um judeu, é questionado sobre qual das três religiões – o cristianismo, o judaísmo ou o islamismo – seria a verdadeira. Em resposta, ele conta a *Parábola do Anel* (Ringparabel), na qual aparecem três anéis que simbolizam as três religiões. Um deles é o anel autêntico, que tem o poder de aumentar a capacidade de ser amigo. Os outros dois anéis, porém, são de aparência idêntica ao primeiro, de modo que ninguém consegue descobrir qual é o verdadeiro. Todos os três herdeiros dos anéis, três irmãos, pretendem ser o dono do anel verdadeiro e, assim, se esforçam para fazer jus ao anel, valorizando em tudo que fazem a amizade.

Na leitura de Arendt,

[...] ele [Lessing] estava feliz – falando em sua parábola – que o anel verdadeiro, caso ele tenha alguma vez existido, se perdera; e isso em nome das infinitas possibilidades de opiniões, nas quais o mundo entre as pessoas se torna objeto de suas conversas. Se existisse o verdadeiro anel, estaria arruinada a conversa e, com isso, a amizade e, assim, a humanidade (ARENDT, 1989a, p. 43, tradução nossa).

Segundo Arendt, “a sabedoria de Nathan consiste somente em sua disposição a sacrificar a verdade pela amizade” (ARENDT, 1989a, p. 42, tradução nossa). Em outras palavras: não é a verdade que deve determinar nossa ação ou nosso pensamento. Ela põe limites – não posso fazer com que 2+2 não seja 4, nem posso negar o fato de que a América foi colonizada –, mas quem julga essas verdades e quem decide o que pensar e como agir somos nós.

Lessing defende essa liberdade a tal ponto que declara que prefere se contradizer a se subjugar a uma verdade que pusesse fim ao pensamento livre.

Eu ... não sou obrigado a resolver todas as dificuldades que causo. Meus pensamentos podem estar aparentemente cada vez menos interligados e até se contradizer, se forem ao menos pensamentos nos quais (os leitores) encontram matéria para pensar por eles próprios (LESSING apud ARENDT, ARENDT, 1989a, p. 22-23, tradução nossa).

¹⁴⁰ Assim como é o caso do texto sobre Benjamin em *Homens em tempos sombrios*, também o texto sobre Lessing revela claramente pontos que são de grande importância no pensamento da própria Arendt.

A verdade, que não pode ser contraditória, põe um fim ao pensamento. Qualquer que seja o assunto ou objeto do qual ele esteja se ocupando, no momento em que chega a um resultado, isto é, a alguma proposição ou algum dado que, por ser verdadeiro, é definitivo e irrefutável, ele se dá por encerrado. Em contraposição a isso, Lessing

[...] nunca amarrava seu pensamento a resultados, mais ainda: ele expressamente abria mão de resultados se fosse para eles trazerem a resolução definitiva de dificuldades que o pensar causa a si mesmo, e isso mesmo a preço da verdade, já que toda verdade necessariamente faz parar o pensamento enquanto atividade pura (ARENDT, 1989a, p. 24, tradução nossa).

O movimento do pensamento, ou seja, a necessidade de voltar sempre a pensar o que já foi pensado, se opõe à verdade. E se, com isso, voltamos para nossa discussão sobre a diferença entre o pensar e o conhecer, vemos que a liberdade do pensamento necessariamente destoa do conhecer que procura a verdade, isto é, um saber sólido e relativamente duradouro.

A capacidade cognitiva produz conhecimentos sobre a Terra e o mundo que são de grande importância para nos orientarmos e que, por serem relativamente duradouros, nos garantem um mínimo de estabilidade. O conhecer, entretanto, não é *livre*, pois trata de dados que não podem ser modificados pelo ser humano e que, em consequência, representam condições irremovíveis sob as quais vivemos. Estas, contudo, não nos determinam por completo, já que há facetas de nossa existência que não se sujeitam a nenhuma verdade e que constituem âmbitos de liberdade: o espaço da ação e, o que nos interessa neste ponto, a esfera do pensamento.

Isso não significa que pensar ou agir sejam arbitrários ou subjetivos. Não são arbitrários porque podem se orientar por princípios e valores. Lessing, por exemplo, questiona o lugar supremo da verdade em nome da amizade. Na interpretação de Arendt, as relações entre as pessoas e o mundo valem, para ele, mais do que qualquer outra coisa. Por conseguinte, seu pensamento também não é meramente subjetivo, já que se preocupa, em primeiro lugar, com o mundo e não com ele mesmo. Arendt aponta para a

[...] surpreendente falta de ‘objetividade’ [Sachlichkeit und ‘Objektivität’] na polêmica de Lessing, sua crescente parcialidade, que nada tem a ver com subjetividade por nunca pensar em si mesma, mas sempre na relação das pessoas e de suas posições e opiniões com o mundo (ARENDT, 1989a, p. 46, tradução nossa).

A leitura que Arendt faz de Lessing em grande medida espelha o que para ela mesma é especialmente relevante: o pensar por conta própria (Selbstdenken) sobre o mundo entre as

pessoas – um pensamento insubmisso a critérios que poderiam eliminar sua liberdade. A distinção realizada por Arendt entre o pensar e o conhecer é tão decisiva para a autora justamente porque dela depende uma melhor compreensão dessa liberdade e dos perigos que ela corre.

Conhecimento e pensamento, entretanto, “na realidade” nem sempre podem ser nitidamente separados. Com efeito, os dois processos geralmente estão intrincados um no outro – o que, contudo, não desqualifica a relevância da distinção. Gray (1977, p. 53, tradução nossa) explica que “o fato de algo não ser igual a outro não significa que os dois sejam separáveis”. Assim, a descoberta de Arendt de que “nossa razão está engajada num empreendimento diferente de nosso intelecto não nos dá o direito de deixar o intelecto para trás quando buscamos atribuir um sentido à experiência” (GRAY, 1979, p. 54, tradução nossa).

A própria Arendt assinala um vínculo originário entre as duas atividades distintas: a sede de conhecimento surge junto com as perguntas sobre o sentido das coisas.

Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e, quando insisto na importância dessa distinção, não quero negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca de verdade do conhecimento. Ao formular as irrespondíveis questões de significado, os homens afirmam-se como seres que interrogam. [...] É bem provável que os homens – se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis – perdessem [...] a capacidade de formular todas as questões respondíveis [...] Nesse sentido, a razão é a condição *a priori* do intelecto e da cognição (ARENDT, 1993b, p. 48).

Se o pensar, portanto, pode nos impelir a procurar conhecimento, a nosso ver também existe uma relação inversa. Certos conhecimentos nos impulsionam a buscar o seu significado, e a aquisição de novos saberes desperta indagações que desafiam o pensamento. Ademais, notícias e informações novas que recebemos nos provocam frequentemente a repensar opiniões previamente estabelecidas. Afinal, quando pensamos, refletimos sobre algum assunto do qual, muitas vezes, primeiramente precisamos tomar conhecimento. Assim, podemos afirmar que pensar sobre o mundo é também refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele.

Para os recém-chegados, que, na escola, estão no processo de conhecer o mundo, a aquisição de saberes pode, em muitos momentos, estar relacionada à reflexão sobre o seu significado. Nesse sentido, seria um equívoco, por exemplo, pretender classificar as disciplinas escolares nas que promovem o conhecimento e nas que fomentam o pensamento, como se, por exemplo, a biologia somente envolvesse conhecimentos e a filosofia apenas o

pensamento. Em maior ou menor grau, praticamente todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também é desejável que sejam instigados a indagar-se sobre seu possível significado ou a falta dele.

Assim, é uma das tarefas fundamentais da escola transmitir conhecimentos que são componentes essenciais da matemática, da física e da história, mas também da filosofia e das artes, entre outras disciplinas. A aquisição ou produção desses conhecimentos, no entanto, exige escolhas que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo¹⁴¹, já que não estão contidas no próprio conhecimento nem este nos isenta de interpretar e julgar determinados dados ou fatos e, enfim, buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito.

A distinção realizada por Arendt entre conhecer e pensar, contudo, nos alerta a não submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade”. Desse modo colocaríamos em perigo aspectos preciosos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento” e que, mesmo assim – ou melhor, que por isso mesmo –, precisa fazer parte de uma educação que pretende introduzir as crianças no mundo humano, com o qual podemos nos relacionar de diversas formas.

Um dos aspectos que facilmente se perde e que está diretamente ligado à faculdade do pensamento é o encanto ou a admiração, que, segundo os gregos, move o pensar ou, como poderíamos dizer também, surge com essa atividade do espírito. A poesia, por exemplo, pode revelar esse encanto. Pensemos no poeta que declara sua admiração pela beleza da natureza falando do “canto do riacho”. Far-lhe-íamos pouca justiça se lhe respondêssemos que o riacho não pode cantar, já que não possui cordas vocais ou porque a água é matéria inanimada – independentemente do fato de que estaríamos falando a verdade.¹⁴²

Há afirmações que, independentemente de nosso consentimento ou nossa opinião, são verdadeiras ou falsas. Nisso pouco importa se é a verdade sobre algum fato *acidental*, como no caso de um acontecimento histórico, ou se falamos de uma verdade alcançada pelo raciocínio, como uma lei matemática, que é *necessária*. De qualquer forma a verdade independe de nós e, por isso, não somos livres em relação a ela. Nesse sentido, a oposição entre o necessário e o acidental, que a tradição filosófica aponta, é secundária. O que é, porém, de grande relevância nesse contexto é a oposição entre aquilo que somos obrigados a

¹⁴¹ “[...] o fim [da busca científica] é determinado por uma decisão a respeito do que vale a pena conhecer, e essa decisão não pode ser científica” (ARENDT, 1993b, p. 43).

¹⁴² Arendt aponta que, segundo Aristóteles, há proposições que podemos submeter aos critérios da veracidade e outras que fogem desses: “Nem todo *logos* é revelador (*apophantikos*); somente aqueles nos quais tem vigência o discurso verdadeiro ou o discurso falso (*aletheuein* ou *pseudesthai*). Nem sempre é esse o caso. Por exemplo, uma oração é um *logos* [é significativa], mas não é verdadeira, nem falsa” (ARENDT, 1993b, p. 45).

admitir e aquilo que somos livres para pensar: “O oposto da necessidade não é contingência ou acidente, mas liberdade” (ARENDT, 1993b, p. 47).

Dados e leis da natureza e fatos do mundo – sejam eles contingentes ou necessários – podemos conhecer, mas o significado que atribuímos a eles, à nossa existência no mundo e às nossas experiências é de nossa autoria, e nisso reside a liberdade do pensamento. Essa é a principal diferença entre o conhecer e o pensar.

Como em outros momentos, também aqui Arendt cita e comenta um poema – desta vez, *Talking to Myself*, de W. H. Auden¹⁴³ – que, a seu ver, fala uma linguagem capaz de condensar seu pensamento sobre o assunto.

Todos sabemos que:

Unpredictable, decades ago, You arrived
among that unending cascade of creatures spewed
from Nature’s maw. A random event, says Science.

O que não nos impede de responder com o poeta:

Random my bottom! A true miracle, say I,
for who is not certain that he was meant to be?

Mas esse ‘estar destinado a ser’ não é uma verdade; é uma proposição altamente significativa (ARENDT, 1993b, p. 47).¹⁴⁴

Há, portanto, pensamentos que não fazem sentido do ponto de vista da ciência ou do conhecimento de modo geral. A busca de sentido pode sempre ser julgada pela falta de resultados válidos ou por sua inutilidade, mas essa crítica certamente não atinge um pensar que não está interessado em verdades únicas ou verificáveis, mas que goza de uma liberdade que não existe sob os critérios da veracidade ou da utilidade. Nesse sentido, Arendt, retoma mais uma vez o poema de Auden:

A proposição de que todos que são ‘estavam destinados a ser’ pode ser facilmente refutada; mas a certeza do eu ‘estava destinado a ser’ sobreviverá intacta à refutação, porque é inerente a toda reflexão em que o pensamento se ocupa do eu-sou (ARENDT, 1993b, p. 48).

¹⁴³ W. H. Auden. *Collected Poems*, New York, 1976, p. 653.

¹⁴⁴ O poema em português (tradução livre, ARENDT, 1993b, p. 169): “Décadas atrás, subitamente você chegou/ em meio à infinita cascata de criaturas vomitadas/ das entranhas da Natureza. Um evento aleatório, diz a Ciência./ Aleatório uma ova! Um verdadeiro milagre, digo eu,/ pois quem duvida que ele estava destinado a ser?”.

O que importa é compreender as atividades mentais do conhecer e do pensar cada uma em sua especificidade e – para nossos propósitos – em sua relevância para a educação. A cognição produz resultados que integram um mundo humano relativamente estável, no qual podemos acolher as crianças que a ele chegam. Este lugar, porém, depende de nossa ação, que o renova, e também de nossa capacidade de pensamento que busca um sentido. Esse sentido, todavia, não existe de modo isolado, mas pode se formar com nossa reflexão sobre um mundo que abarca acontecimentos e fatos, saberes e conhecimentos.

5 A PERTENÇA AO MUNDO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Pensar e lembrar [...] é o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

Hannah Arendt

Uma tarefa fundamental da educação é contribuir para que os recém-chegados no mundo encontrem seu lugar nele. A possibilidade de estabelecer uma relação própria com esse lugar e sua memória depende, em grande parte, da faculdade do pensamento – a reflexão sobre o mundo, a indagação sobre seu significado e a tentativa de fazermos dele a “nossa casa”. Convidar os novos a engajar-se nesse processo é um desafio para a educação.

Thürmer-Rohr (2005) observa, no entanto, que “enraizamento, lar, sentir-se-em-casa, fixar-se num lugar, reconciliar [...] são categorias que hoje para muitos parecem anacrônicas” (p. 98, tradução nossa). No presente, os indivíduos “se movimentam como patinadores sobre uma camada fina de gelo e sobrevivem melhor quando são rápidos. Para a compreensão sobra pouco tempo, e qualquer ‘fincar raízes’ seria perigoso” (THÜRMER-ROHR, 2005, p. 98, tradução nossa). Em oposição a essa tendência, sustentamos ser fundamental que a educação contribua para que os novos delineiem sua pertença ao mundo.

Este capítulo se dedica a alguns traços da faculdade do pensamento e à sua relevância para a educação, sem pretender, no entanto, abordar todos os aspectos tratados por Arendt. Priorizamos os que dizem respeito mais diretamente ao *amor mundi*, isto é, os que concernem sobretudo à possível relação a ser estabelecida pelas crianças com o mundo do passado que lhes apresentamos.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Em nossa reflexão dedicaremos menos atenção ao que Arendt, referindo-se a Platão, chama de *diálogo silencioso consigo mesmo* e enfatizaremos a *compreensão*, a *reconciliação* com o mundo e, sobretudo, a *busca de sentido*. Essa escolha não significa que o primeiro modo de pensamento seja menos relevante. Muito ao contrário, ele é de suma importância também na educação. Nossa opção, entretanto, é enfatizar, em particular, o que diz respeito à relação entre *educação* e *amor mundi*.

5.1 A ausência de sentido

O que vem a ser o “pensar” num mundo cada vez mais caracterizado pela ausência de sentido? Os acontecimentos sem sentido se colocam como obstáculo ao pensar, já que nos deixam mudos e sem palavras até diante de nós mesmos. A pergunta pelo sentido das ocorrências, entretanto, tornou-se tarefa imprescindível e urgente no momento em que não mais temos respostas prontas, nem podemos contar com algum sentido pré-estabelecido ou com qualquer certeza que possa nos fornecer um mínimo de segurança.

Um dos traços principais da crise do mundo moderno está na perda da orientação que a tradição oferecia ao pensamento. Numa sociedade atomizada, ainda existem grupos menores que compartilham “sentidos” – grupos que conservam tradições comunitárias, comunidades religiosas, movimentos sociais que fornecem uma moldura para a vida dos indivíduos – mas não há um sentido abrangente com o qual possamos nos identificar. Mesmo nos grupos que ainda têm visões e significados em comum, sua preservação parece cada vez mais depender das opções individuais e, em caso de conflito, a pessoa, muitas vezes, simplesmente procura outro grupo no qual possa se inserir ou outra referência para aquele caso particular. Não mais herdamos princípios e significados por fazermos parte de uma determinada comunidade, mas fazemos escolhas individuais. Temos hoje um mercado onde cada um pode “adquirir sentidos” escolhendo entre diversas ofertas, como a realização pessoal por meio da auto-ajuda, as novas religiões com conteúdos mercadológicos, esotéricos, terapêuticos, ecológicos, estéticos e outras “filosofias de vida”. Quando cada um opta por sua “filosofia de vida” conforme suas necessidades individuais, o mundo comum deixa de existir e o que nos une é apenas o consumo de “sentidos”.

Para Arendt, essa fragmentação do modo como nos inserimos no mundo afeta tanto o plano da ação como o plano do pensamento. No âmbito da ação, a satisfação de interesses particulares, de indivíduos ou grupos, se sobrepõe a qualquer preocupação com o mundo comum. No âmbito do pensamento perdemos o “corrimão” que a tradição nos oferecia. Em seu ensaio *Que é autoridade?*, a autora mostra como, durante séculos, autoridade, religião e tradição forneciam referências comuns. Esse tripé garantia um fundamento – baseado em “experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDT, 1990a, p. 127) – para pensar o mundo e nele agir.

Do ponto de vista ético, isso não significa que o mundo era bom ou justo, mas que ao menos se tinha a certeza de que é possível distinguir o certo do errado. Isso evidentemente não

impedia maldades e injustiças, mas fazia com que elas pudessem ser designadas como tais – condição imprescindível para que tivessem alguma consequência, fosse essa a correção, o perdão ou a punição que, em última instância, aconteceria após a morte.

A nossa é a primeira geração, desde o surgimento do cristianismo no Ocidente, em que as massas, e não apenas uma pequena elite, [...] estão empenhadas (ao que parece) em pensar na consciência como um órgão que reagirá na ausência de esperança por recompensas e sem medo de castigos (ARENDT, 2004b, p.153).

O mundo moderno se vê diante da perda de qualquer referência comum. Sem mais nada sagrado nem auto-evidente, somos confrontados de novo “com os problemas elementares da convivência humana” (ARENDT, 1990a, p. 187). Temos de pensar novamente as perguntas primeiras que acreditávamos já ter respondido, explica Arendt em *A crise na educação*. Hoje isso é, de certo modo, válido para cada um que se encontra diante de um espectro de “sentidos”, filosofias e religiões. Precisamos fazer as perguntas primeiras sobre o sentido do mundo e nossa participação nele – ou, então, simplesmente consumir alguma oferta.

A perda de certezas representa, como vimos, um dos grandes problemas de uma educação comprometida com um mundo comum. Como introduzir os novos num mundo sem sentido pré-estabelecido? Qual o papel da educação e, em particular, da escola nessa busca de sentido que não conta mais com um “corrimão”?

Outra questão fundamental é a indagação sobre como atribuir sentido a um mundo que mostrou e mostra que é possível não só excluir e matar seres humanos, mas destruir sua humanidade. Arendt descreve a impossibilidade de se *pensar* as barbaridades dos campos de concentração, já que elas extrapolam qualquer forma de compreensão.

O que qualifica o mal dos campos de concentração como um mal não conhecido antes, segundo a autora, não são sofrimento e morte, nem a grande quantidade de pessoas que sofreu e morreu, embora ambos os aspectos sejam claramente de grande relevância. O ponto central é que essas pessoas foram destituídas de sua humanidade ao serem transformadas em seres incapazes de fazer ou dizer algo por iniciativa própria e, com isso, de se relacionar com outros, a ponto de perderem a capacidade de agir até em sua forma mais rudimentar – o simples “re-agir”. Eliminou-se o que tinha de humano neles e para esse horror não há mais palavras. Ele é mudo e despido de qualquer sentido. Os presos deixaram de ser pessoas, das quais se poderia contar uma história (story).

É uma característica essencial da ação que nela *alguém* se revela. Qualquer ação fica sem sentido se não há uma pessoa que agiu ou foi atingida pela ação e de quem possamos narrar

uma história. Ao transformar fatos numa história atribuímos um sentido a eles. Ele surge no momento em que a pura ocorrência se torna experiência dos personagens da história. A experiência narrada é mais do que um relato ou uma informação, porque nela o fato está relacionado à pessoa envolvida e pode ter algum significado para ela. Assim, também aqueles que contam ou ouvem a história não apenas ficam sabendo do acontecimento, mas podem *compreendê-lo*. O sentido, portanto, não está na realidade objetiva dos fatos, mas é eminentemente humano. Por isso, Arendt insiste tanto que nem a natureza, nem a história (history) – entendida como um movimento maior que independe das ações humanas singulares, por seguir alguma lei sempre igual – podem ter um sentido por si mesmas, pois este não se situa além dos seres humanos e de suas experiências concretas, mas depende das pessoas envolvidas, de suas ações e de seus pensamentos.

Arendt menciona o horror dos massacres da Primeira Guerra Mundial, que pareciam ser acontecimentos *sem pessoas*:

Os monumentos ao “Soldado Desconhecido” erigidos após a Primeira Guerra Mundial comprovam a necessidade, imperante ainda na época, de glorificar, de encontrar um “quem”, um alguém identificável que quatro anos de carnificina haviam deixado de revelar. A frustração desse desejo e a disposição de não aceitar o fato brutal de que ninguém havia, realmente, sido o agente da guerra, inspiraram a construção desses monumentos ao ‘desconhecido’, a todos aqueles a quem a guerra havia privado de identidade, roubando-lhes, não os atos, mas a dignidade humana (ARENDT, 1983b, p. 193).

A dignidade humana não depende de nossa competência de executar qualquer coisa, mas de nascermos como seres singulares, capazes de iniciar algo novo, da possibilidade de agir e de nos revelarmos como pessoas. De modo contrário, “o agir que permanece no anonimato, o ato para o qual não podemos nomear um agente, é sem sentido e cai no esquecimento” (ARENDT, 1960, 171, tradução nossa)¹⁴⁶.

O *elemento pessoal* é, portanto, essencial para compreendermos o que vem a ser o sentido. Para Arendt, a ausência de sentido nas ideologias totalitárias está relacionada ao fato de elas entenderem a “ação” como simples execução das leis da natureza ou da história – as quais estariam além de qualquer decisão humana. Nesse mesmo movimento, as ideologias procuravam cegar os envolvidos em relação às pessoas reais. Não eram mais pessoas, com nome e história, mas raças inferiores e classes em processo de extinção.

¹⁴⁶ Cf. também a versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 193.

No final de *Origens do Totalitarismo*, Arendt nos alerta a respeito das tendências totalitárias mesmo em países de regimes não totalitários. A idéia de que pode haver seres humanos supérfluos, que estão a mais no mundo e dos quais seria melhor se desfazer é um real perigo nas modernas sociedades de massa.

Isso nos remete diretamente à experiência concreta de grande parte dos jovens – alunos de nossas escolas. Aqueles que moram na periferia, sobretudo dos grandes centros urbanos, cada vez mais são vistos não como pessoas singulares que devemos introduzir e acolher em nosso mundo, mas como uma ameaça à sociedade, independentemente de quem são, daquilo que fazem ou deixam de fazer. São tidos como potenciais criminosos e, sendo todos “suspeitos”, podem ser eliminados a qualquer momento por agentes do Estado ou presos em cadeias, nas quais não há mais nenhuma proteção à pessoa, nem o direito à vida é garantido.

De modo semelhante ao que Arendt relata da Primeira Guerra Mundial, temos também aqui mortos dos quais o mundo desconhece o nome e a história. Só que estes, diferentemente dos soldados desconhecidos, são tidos como criminosos – independentemente de terem alguma culpa ou não –, o que destrói não somente sua dignidade, mas também a de sua família.

Na outra ponta, temos presenciado atos cometidos por jovens de classes mais abastadas que mostram a incapacidade destes de reconhecer alguém como pessoa que não faz parte de seu próprio grupo social, de modo que são capazes de qualquer ato de violência contra ela.

Como educar para pensar quando os alunos são atores, vítimas ou testemunhas de acontecimentos que envolvem “seres supérfluos” e não pessoas? Como educar num mundo onde não há mais sentido herdado nem certezas absolutas, onde somos obrigados a buscar o sentido das coisas por conta própria e, ao mesmo tempo, nos deparamos com acontecimentos aos quais não podemos atribuir nenhum sentido?

A ausência de sentido produz estranhamento e alienação do mundo, de modo que o único lugar que pode nos oferecer um “lar na Terra” se torna um espaço hostil, um deserto, onde estamos sós, já que não há nada que nos possa unir aos outros. Precisamos salvar “a própria pele”, mas na luta pela sobrevivência não há significados, da mesma forma que, no reino do consumo desenfreado, numa esfera onde *somos* o que consumimos, também não pode haver sentido. Onde nada mais faz sentido não podemos nos sentir em casa.

5.2 A fé no mundo e a reconciliação

A educação tem, em princípio, a tarefa de acolher os novos – ainda estrangeiros – num mundo de significados compartilhados e de familiarizá-los com ele, isto é, educar é fazer com que as crianças e os jovens possam “se sentir em casa” no mundo. Quando, porém, o mundo é inóspito, surge o impasse.

No momento da crise, de acordo com Arendt, a nossa aposta no mundo humano e nas crianças que vêm a ele tem de se mostrar mais relevante do que a ausência de sentido e as barbaridades cometidas ou, então, abrimos mão do mundo comum. O *amor mundi*, entretanto, não deve ser confundido com o otimismo de quem ingenuamente diz “Tudo vai ficar bem”, mas está relacionado a uma atitude básica de afirmação do mundo que faz com que, apesar de tudo, dele não desistamos.

Esse acreditar num espaço compartilhado de convivência e nos seres humanos, que, em princípio, são capazes de dar continuidade a ele, ancora-se na confiança de que podemos encontrar um sentido naquilo que acontece entre os homens. Glenn Gray (1977), no artigo *Winds of Thought* (Os ventos do pensamento), mostra que a mesma Arendt, que constata que hoje “nada mais parece fazer sentido”, não desiste da busca de sentido (p. 48-49). Isso, a nosso ver, está associado a uma atitude em relação ao espaço comum e às pessoas nele que chamamos de *fé no mundo*. O termo *fé* aqui não diz respeito a nada extramundano, mas está intrinsecamente relacionado ao *amor mundi*, o qual “teima” em não abrir mão do mundo comum, mesmo contra qualquer probabilidade histórica de sucesso. A própria Arendt, em alguns pontos cruciais de suas reflexões, utiliza-se da palavra *fé*, referindo-se a uma experiência originariamente vivida num contexto religioso, mas que pode ter um profundo significado para a política: o que move nossa ação é a fé no mundo.¹⁴⁷

Essa fé pode ser um ponto comum entre as pessoas, independentemente de acreditarem ou não em Deus, de fazerem parte de alguma comunidade religiosa ou não. Gray nos lembra que Arendt teve uma profunda admiração pelo Papa João XXIII, cujo retrato está em sua obra *Homens em tempos sombrios*, e destaca que

Ela [Arendt] pega a quintessência de sua fé absoluta em Deus em seu último comentário quando estava morrendo sob dores e o chamou de seu mais grandioso ‘insight’: todo dia

¹⁴⁷ Ver, por exemplo, o capítulo sobre ação (cap.5) em *A condição humana*, especialmente p. 259 e o ensaio *Que é liberdade* em *Entre o passado e o futuro*, especialmente p. 216-217. Sobre a relação de Arendt com o cristianismo ver capítulo 2 deste trabalho.

é um dia bom para nascer e todo dia é um dia bom para morrer (GRAY, 1977, p. 58, tradução nossa).

Essas palavras lembram o que Arendt chamava a “gratidão básica por tudo que é como é” (CORREIA, 2007, p. 12). Em seu trabalho sobre o amor em Agostinho, ela escreve: “A gratidão por a vida ter sido dada de algum modo é fonte da recordação, pois a vida é estimada mesmo na miséria” (ARENDT¹⁴⁸ apud CORREIA, 2007, p. 58).

Para a autora, também a poesia de seu amigo Wystan H. Auden é uma expressão dessa fé. Em seu texto sobre ele em *Homens em tempos sombrios*, Arendt cita vários poemas. Num deles o eu lírico se dirige a um poeta sem nome para que ele, no meio da noite, da maldição e do insucesso, ensine o homem a louvar. O poema termina com um apelo: “In the prison of his days/Teach the free man how to praise” (Na prisão de seus dias/Ensina o homem livre como louvar; ARENDT, 1989a, p. 333). De acordo com Arendt (1989a, p. 333, tradução nossa),

[...] ‘praise’ (louvar, o louvor) é a palavra-chave dessas linhas, não no sentido de louvar o ‘melhor de todos os mundos possíveis’, como se fosse a tarefa do poeta (ou do filósofo) justificar a criação, mas no sentido de um louvor que se opõe a tudo que é especialmente insatisfatório nos seres humanos nesta Terra e que disso retira sua força.

Num outro poema, o céu, apesar do desespero e revolta do eu lírico, exige: “Bless what there is for being” (Abençoe o que existe porque existe; ARENDT, 1989a, p. 333, tradução nossa), uma solicitação que – segundo o poema – deve ser seguida, mesmo sem ser entendida.

[...] não era exatamente nele [Auden], enquanto pessoa, que ela [Arendt] procurava sentido, mas sim na obediência, enquanto poeta, àquele ‘comando singular’. Auden obedeceu, não para justificar a criação de Deus, mas para ‘abençoar o que existe porque existe’, mesmo em sua incompreensão da condição insatisfatória da vida humana. A compulsão de Auden para louvar, apesar de toda a miséria pessoal, derivava, ela estava convencida disso, da fé cristã, uma fé que ela levou muito a sério em sua última obra filosófica, embora não a partilhasse (GRAY, 1977, p. 57, tradução nossa).

O que Arendt, no entanto, divide com Auden é a confiança no mundo. Em seu *Diário de pensamento* encontramos uma nota sobre Schelling, onde ela escreve que *confiança* é o

¹⁴⁸ ARENDT, Hannah. *Love and Saint Augustine*, Chicago: University of Chicago Press, 1996, p. 51-52. Trata-se de uma versão posterior de sua tese de doutorado *Der Liebesbegriff bei Augustin* (O conceito de amor em Agostinho), na qual nos baseamos no segundo capítulo deste trabalho. *Love and Saint Augustine* foi traduzido por E. B. Ashton, sendo que a própria Arendt revisou o conteúdo de uma parte do texto, já que estava planejando uma publicação revisada do livro. Entretanto, não chegou a terminar a revisão. Ver a esse respeito YOUNG-BRUEHL, 1986, p. 503. Sobre a informação bibliográfica, ver <http://hannaharendt.net/bibliography/biblio_Prim.html>.

significado original da fé (ARENDT, 2002a, p. 768). Essa confiança fundamental é a base para aquilo que ela chama de busca de sentido.

É interessante observar que o pensamento de Arendt nesse ponto vai ao encontro de uma teologia que, por sua vez, busca uma linguagem nova para compartilhar com outros a experiência radical da fé no mundo – independentemente de ela estar relacionada à fé em Deus ou não. A teóloga Dorothee Sölle, em seu livro *Sofrimento* (Leiden), alerta que “a limitação de nossa fala a uma linguagem científica leva a uma mudez crescente” (SÖLLE, 1987, p. 14, tradução nossa). Deixamos de falar sobre aquilo que não podemos dizer com clareza e descartamos linguagens, como a filosófica, a teológica e a simbólica, que foram testemunhas da possibilidade de compreender e comunicar a experiência da fé no mundo. A autora realça a importância de traduzir alguns aspectos dessa experiência para uma linguagem que não pressuponha uma fé cristã, uma linguagem compartilhada por mais pessoas, buscando, assim, contribuir para superar uma compreensão de mundo unidimensional.

Essas afirmações remetem à reflexão de Arendt sobre a predominância do conhecer em detrimento do pensar no mundo moderno. Assim, embora em outras palavras e num contexto diferente, Sölle concordaria com Arendt que ficar restrito ao conhecer significa perder a dimensão fundamental do pensar, o que empobrece nossa relação com o mundo e com as pessoas.

Arendt, como vimos, recorre a Kant, segundo o qual o pensar vai além dos limites do conhecimento. Nesse mesmo contexto ela observa que o filósofo havia “achado necessário negar o conhecimento para abrir espaço para a fé”. Arendt, porém, não concorda: “Mas [Kant] não abriu espaço para a fé, e sim para o pensamento, assim como não negou o conhecimento, mas separou conhecimento e pensamento” (ARENDT, 1993b, p. 13). Em lugar da fé Arendt coloca o pensamento, mas podemos notar que, sem dúvida, há uma relação entre pensamento e fé, se entendermos esta não apenas como uma relação com Deus ou alguma outra entidade além-mundo, mas também como fé no mundo.

Sölle descreve a fé como uma *atitude fundamental de afirmação* – “algo como dizer *sim* a esta vida”. Essa fé não é cega em relação à destruição real presente no mundo, mas ciente e atingida por ela. A teóloga explica (valendo-se de palavras de Simone Weil) que, mesmo assim,

“não aceitar um acontecimento do mundo significa desejar que o mundo não seja”. Essa formulação de Simone Weil soa extrema, mas expressa exatamente o pecado do desespero no qual a afirmação radical e incondicional da realidade foi destruída. [...]

“Desejar que o mundo não seja significa desejar que eu, do modo que sou, seja tudo” (SÖLLE, 1987, p. 135, tradução nossa).

O ser humano, porém, não é auto-suficiente. Ele, segundo Arendt, vem a ser uma pessoa somente na medida em que estabelece relações com outros e constitui assim o que ela chama de *espaço-entre*, isto é, o mundo *humano*. Agir e falar com os outros são “os modos pelos quais se revela a própria humanidade” (ARENDT, 1960, p. 165, tradução nossa)¹⁴⁹. Em seu *Diário de pensamento* ela anota que a fé é a base imprescindível para as relações que estabelecemos:

Faz-se tanto estardalhaço em relação à fé em Deus porque é tão difícil admitir para si mesmo que todas as relações humano-pessoais se fundamentam na fé. [...] Sem fé, as circunstâncias humanas [menschliche Verhältnisse, o mundo humano] não poderiam subsistir em nenhum grau, nem sequer por minutos. Desconfiança total é ausência total de contato, assim como confiança total é tolice total. Visto bem, a fé não é uma virtude, mas surge do fato de os homens precisarem uns dos outros. A mera fé [der bloße Glaube], indispensável para qualquer relação, sempre pode ser corrigida (ARENDT, 2002a, p. 125, tradução nossa).

Na obra de Arendt, essa fé está intrinsecamente ligada à esperança pelo mundo, talvez a única coisa que resta quando nos deparamos com barbaridades que destroem até a própria humanidade das pessoas. A esperança permanece graças à natalidade, que possibilita a ação como realização de algo novo e inesperado. “Só o pleno exercício dessa capacidade [de agir] pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana” (ARENDT, 1983b, p. 259).

A relação entre ação e fé se estabelece em dois sentidos: por sermos capazes de iniciar algo novo podemos confiar e acreditar na possibilidade de convivermos num espaço comum. Essa confiança, por sua vez, é necessária para agir e transformá-lo. Podemos dizer que o “dizer sim ao mundo” como ele é e a ação transformadora são interdependentes. Vimos que, em seu ensaio *Que é liberdade?*, Arendt explica que a potência inerente à liberdade humana “não é a vontade, e sim a fé”, “que nas palavras do Evangelho é capaz de remover montanhas” (ARENDT, 1990a, p. 220).

A fé no mundo se desdobra em dois tempos. Por um lado, ela está voltada para o *futuro* e confia na capacidade de agir e na possibilidade do imprevisto. Por outro lado, ela olha para o *passado* e apela à faculdade do pensamento que busca o sentido daquilo que já aconteceu, na intenção de *reconciliar-se* com um mundo que nunca é da forma como desejaríamos.

¹⁴⁹ Cf. também a versão diferente em *A condição humana*, p. 189.

Reconciliar-se com o mundo não é tudo aceitar nem conformar-se com o que passou, mas significa que temos de entrar em algum acordo com este espaço comum do qual dependemos e que depende de nós. Talvez haja coisas que não podemos perdoar, mas elas não devem, em princípio, nos fazer abrir mão da possibilidade de criar e preservar o lugar da convivência. Pensando-o podemos atribuir-lhe algum sentido. É a tentativa de compreender os acontecimentos no mundo que nos ajuda a lidar com o ocorrido de modo que ele não destrua a possibilidade de continuarmos convivendo.

Em seu ensaio *Compreensão e política* Arendt escreve sobre o que vem a ser essa busca de compreender o mundo, em particular o evento do totalitarismo e de que modo a luta contra as tendências totalitárias depende da *compreensão*.

O compreender – diferentemente da informação correta e do conhecimento científico – é um processo complexo, que nunca leva a resultados precisos. É uma atividade sem fim, por meio da qual apreendemos a realidade, em constante transformação e mudança, e nos reconciliamos com ela, isto é, tentamos estar em casa no mundo (ARENDT, 2000, p. 110, tradução nossa).

Se, no âmbito da ação, o perdão e a punição são mecanismos relevantes para assegurar a convivência futura¹⁵⁰, no âmbito do pensamento buscamos compreender os acontecimentos. Assim tentamos nos reconciliar com o mundo, porque somente quando os fatos fazem algum sentido podemos aceitá-los. Isso não é resignação, mas é dizer que esse mundo continua sendo *nosso*, mesmo que não concordemos com muitas coisas nele. Ele não deixa de ser constitutivo para cada um de nós e não podemos desistir dele sem perdermos a nós mesmos. Por isso, Arendt afirma que compreender

[...] é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque cada pessoa precisa se reconciliar com o mundo, no qual nasceu como estrangeiro e onde, na medida em que é singular, sempre será um estrangeiro. Compreender começa com o nascimento e termina com a morte. Na dimensão em que o surgimento de regimes totalitários é o evento principal de nosso mundo, compreender o totalitarismo não significa desculpar qualquer coisa, mas reconciliar-se com um mundo no qual essas coisas, em princípio, são possíveis (ARENDT, 2000, p. 110, tradução nossa).

Quando olhamos para o passado e somos capazes de *contar uma história*, isto é, quando encontramos palavras que atribuem um sentido ao acontecido, saímos do estágio do puro sentimento. O horror ou a alegria que, num primeiro momento, tomam conta de nós diante do ocorrido passam a ser compreensíveis.

¹⁵⁰ Sobre o perdão ver capítulo 2 deste trabalho.

Aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível. É perfeitamente verdadeiro que ‘todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma estória ou narrar uma estória a respeito delas’, nas palavras de Isak Dinesen [...]. Ela poderia ter acrescentado que também a alegria e a felicidade somente se tornam compreensíveis e significativas para os homens quando eles podem falar acerca delas e contá-las em forma de uma estória. Na medida em que o contador da verdade dos fatos é também um contador de estórias, ele efetiva aquela ‘reconciliação com a realidade’. [...] A transformação da matéria-prima de pura ocorrência, que o historiador, assim como o ficcionista [...], deve efetivar, é bem análoga à transformação pelo poeta dos estados ou atividades do coração – do pesar em lamentos ou do júbilo em louvor (ARENDT, 1990a, p. 323).

O espanto da dor ou do prazer é mudo, mas depois de ganhar distância podemos procurar falar para nós mesmos o que aconteceu. Assim, pensar é lembrar e buscar a reconciliação. Por meio dele aceitamos que este mundo, que está “fora dos eixos”, é *nosso* e que, portanto, somos responsáveis não só por salvar nossa pele, mas por cuidar do mundo, isto é, por consertá-lo e renová-lo. Nessa perspectiva, *o pensar que reconcilia e o agir que transforma estão fundamentalmente inter-relacionados*, não como se houvesse um nexo de causa e efeito entre eles ou se tratasse da realização de um plano, mas por estabelecerem uma relação de sentido.

Se a essência de todo agir, e em especial da ação política, consiste em começar algo novo, então *o compreender [Verstehen] se torna o outro lado do agir*, isto é, aquele modo de (re)conhecimento [Erkenntnis] por meio do qual [...] os homens agentes [...] finalmente podem compreender [begreifen] aquilo que aconteceu de modo irreversível e reconciliar-se com o que existe de modo inevitável (ARENDT, 2000, p. 125-126, grifo nosso, tradução nossa).

Devido ao fato de que nunca temos o controle sobre nossa ação – porque agimos num espaço plural e aquilo que iniciamos será continuado ou interrompido por outros – a reconciliação se faz necessária constantemente. No *espaço-entre*, as coisas sempre acontecem de modo imprevisto e a cada vez temos de entrar novamente em acordo com elas.

No mundo, somente o coração humano – tão distante da sentimentalidade como da burocracia – está disposto a carregar o peso que o dom divino do agir, do ser-um-começo, e a decorrente capacidade de iniciar nos impuseram. Salomão pede esse dom especial, porque era rei e sabia que somente um ‘coração compreensivo’ [...] torna suportável o fato de vivermos no mesmo mundo com outros homens, sempre estranhos, e possibilita que também eles nos suportem (ARENDT, 2000, p. 126, tradução nossa).

5.3 O sentido e as histórias

É verdade: a narração de histórias contém o sentido, sem cometer o erro de nomeá-lo.

Hannah Arendt

Pensar, afirma Arendt, é buscar sentido. O que, porém, é o *sentido*? Até onde alcançam nossas leituras de sua obra, ela não oferece nenhuma *definição* desse termo. Ele, embora de extrema relevância, permanece vago. Isso talvez se deva menos a um esquecimento da autora do que a um propósito: para Arendt, ao que parece, não existe o sentido, nem de modo geral, nem de algo específico. Por isso, ela toma o cuidado de não fixar aquilo que não existe por si só, mas surge sempre de novo ou é atualizado nas histórias (stories) das pessoas e do mundo.

Nessa mesma direção vimos que, na concepção arendtiana, não há um *eu* prévio ao mundo, mas somente um *eu* em relação ao mundo. A pessoa se revela como um *alguém* – e não como *algo* – apenas na relação com outros. É nessa interação que surge o sentido. Por isso, o agir – que revela a pessoa e faz surgir histórias – pode se tornar “a fonte a partir da qual, no próprio mundo humano, se forma um sentido que, por sua vez, é capaz de iluminar as atividades humanas.” (ARENDT, 1960, p. 317, tradução nossa).

O sentido, portanto, não pode ser definido de forma exaustiva, mas pode se revelar nas histórias, porque inerente a elas está o elemento pessoal. As histórias contam de pessoas, de seus atos e suas palavras, de suas preocupações e seus princípios, seus erros e acertos, em suma, de suas experiências no mundo. Nas histórias as coisas, os fatos e as verdades entram em contato com as pessoas e, dessa forma, ganham uma tonalidade humana.

Em *A crise na cultura*, Arendt afirma que a arte torna-se relevante somente quando a apreciamos, isto é, quando se estabelece uma relação de experiência com ela. Somente ao *humanizar o belo*, ele ganha um significado (ARENDT, 1990a, p. 279). Entendemos que a validade dessa afirmação vai além de nossa relação com a arte. De modo geral, só adquire significado aquilo que nos atinge e que sai do campo do indiferente. Atos são significativos quando se dirigem a outros, e palavras quando realmente comunicam. Essas experiências humanas intersubjetivas, nas quais vislumbramos não somente *o que* são os envolvidos, mas *quem* são, constituem o conteúdo das histórias e, por isso, podem revelar algum sentido. Isso vale não somente para nossas experiências imediatas, mas também para as histórias do passado, de outros lugares, para a literatura ou a arte.

Além das histórias, podemos encontrar, em *A vida do espírito*, um segundo contexto, no qual a noção de *sentido* aparece. Ele também pode ganhar expressão em *conceitos*. Essas “palavras-pensamento” de que a linguagem dispõe – “tecnicamente chamadas de ‘conceitos’ como justiça, verdade, coragem, divindade e assim por diante” (ARENDT, 1993b, p. 41) – podem testemunhar nossa busca de sentido. Assim, o pensar

[...] é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que acontece na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDT, 1993b, p. 134).

Esses conceitos, dos quais a filosofia se ocupa, podem estar carregados de sentido, mas este, em princípio, não difere do sentido das histórias que todos podemos contar, sendo filósofos ou não. A busca de sentido não é exclusividade da filosofia institucional:

Todas as questões da metafísica que a filosofia escolheu como tópicos especiais vêm das experiências do senso comum; a ‘necessidade da razão’ – a busca de significado que faz com que os homens formulem questões – não difere em nada da necessidade que os homens têm de contar a história de algum acontecimento de que foram testemunhas, ou de escrever poemas a respeito dele (ARENDT, 1993b, p. 61).

Comparados às histórias, os conceitos são abstratos, isto é, distantes da experiência. Arendt, entretanto, explica que o conceito se torna significativo no momento em que o relacionamos com experiências concretas.

Antes de levantarmos questões tais como ‘o que é a felicidade’, ‘o que é a justiça’, ‘o que é o conhecimento’ e assim por diante, é preciso que tenhamos visto gente feliz e infeliz, que tenhamos testemunhado atos justos e injustos, experimentado o desejo de conhecer, sua boa realização ou sua frustração (ARENDT, 1993b, p. 67-68).

O conceito remonta à experiência, mas se abstrai dela no momento em que procura uma validade mais abrangente em sua formulação. Isto é, ao ver uma pessoa feliz, vemos um caso específico de felicidade, mas, ao definir o que é a felicidade, nossa definição precisa ser válida não somente para esse caso único, mas para todas as outras experiências de felicidade. Assim o conceito necessariamente se distancia do acontecimento particular e, com isso, não pode ser idêntico à história que o originou.

Os conceitos, já formados e disponíveis na linguagem, no entanto, podem se aproximar novamente da experiência particular quando os usamos para descrever novas experiências. Ao aplicar o conceito, geral e durável, a um fato particular e pontual, podemos descobrir

dimensões desse acontecimento que, sem isso, permaneceriam ocultas. Assim, os conceitos, que advêm de experiências, das quais se distanciaram para procurar uma validade mais geral, são, ao mesmo tempo, também os meios que a linguagem nos oferece para buscar e formular o sentido de alguma experiência.

Para compreendermos melhor o conceito é necessário voltar para as histórias humanas que o produziram, já que ele “é como um pensamento congelado que o ato de pensar tem que degelar sempre que pretende encontrar o seu significado original” (ARENDT, 1993b, p. 129).

É isso que a própria Arendt faz em muitos de seus textos. Em seu ensaio *Que é liberdade?*, por exemplo, ela mostra como esse conceito inicialmente descrevia a liberdade de movimento e ação para somente mais tarde, na tradição filosófico-teológica, tornar-se o livre-arbítrio que tem seu lugar na vida interior e não no espaço concreto. Voltando à experiência originária podemos descobrir a riqueza de sentido que os conceitos muitas vezes escondem.¹⁵¹

Ao contarmos uma história o sentido surge de modo mais imediato, devido à experiência pessoal que a história narra. Numa história podemos reconhecer nossas preocupações (que não precisam dizer respeito somente a nós como indivíduos), nossas alegrias e nossas lutas. A história de certo modo funciona como um espelho que reflete o que é semelhante a nós naquilo que, contudo, é diferente. Podemos reconhecer nossa felicidade na felicidade do personagem, mesmo que ele seja diferente de nós e esteja feliz devido a outras coisas.

Nesse sentido, as histórias, ao mesmo tempo em que apresentam seus personagens, também revelam algo de nós mesmos, de modo que surge com elas *algo que podemos compartilhar* com outros. Assim, a *solitária* busca de sentido¹⁵² pode nos inserir no mundo comum e em seus significados e sentidos. Dessa forma, a narração atualiza para o contador e os ouvintes o que não podemos definir com clareza. O sentido não é simplesmente informado, mas surge quando as pessoas se reconhecem na história e começam a pensar sobre ela. Isso quer dizer que o pensar pode fazer com que nos compreendamos como parte deste mundo humano, repleto de histórias que nos separam e unem, ao mesmo tempo.

O pensar, contudo, não deixa de ser o momento no qual estamos sós, apenas na companhia de nós mesmos. A reflexão não acontece no momento da ação, quando estamos envolvidos com os acontecimentos, mas quando ganhamos certa distância. Perguntamo-nos

¹⁵¹ Quanto à liberdade, Arendt explica: “Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar da casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (ARENDT, 1990a, p. 194).

¹⁵² “Solitário” aqui no sentido de *estar só* (in solitude). A esse respeito ver também capítulo 4 deste trabalho.

de que modo tudo isso nos diz respeito, o que para nós realmente importa no espaço compartilhado e qual o nosso papel nele. Dessa forma, o pensar pode contribuir para encontrarmos nosso lugar nesse espaço humano e para que nossa inserção no mundo ganhe um sentido por meio da retirada dele. Aquilo que ocorre no âmbito da *ação* torna-se significativo por meio do *pensamento*, que, no entanto, ocorre num outro tempo-espaço: “Todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento” (ARENDT, 1993b, p. 68).

Gray explica que, para Arendt, o pensar procura o “meaning as belonging”, o que poderíamos traduzir como sentido enquanto *pertença*, *fazer parte*, ou ainda *encontrar seu lugar*. O verbo “belong” tem um amplo campo semântico e é de difícil tradução¹⁵³. O particípio presente ou substantivo “belonging” pode se referir à *pertença*, não somente no sentido de possuir algo, mas de pertencer a um determinado lugar. O termo diz ainda respeito ao lugar certo ou bom para as pessoas ou coisas, isto é, onde algo ou alguém se situa em relação a um espaço mais amplo. Nesse sentido, também pode significar fazer parte de algo maior, como, por exemplo, um grupo (CAMBRIDGE, 2008; MERRIAM-WEBSTER’S, 2008).

Gray ainda aborda a distinção entre *pensar* e *conhecer* nas *Gifford Lectures* (que serviram como texto-base para *A vida do espírito*), elucidando que, para Arendt, o pensamento não se preocupa primariamente com o conhecimento, mas “é a busca de significado (meaning), de sentido (sense) e significância (significance) de nossa experiência de *pertença* ao mundo (our experience of belonging in the world)” (GRAY, p. 49, tradução nossa).

Mais adiante, o autor procura explicitar o que vem a ser o “meaning as belonging” (o “sentido como *pertença*”). Ele se pergunta a quem ou a que pertencemos, e sua resposta é que encontramos nosso lugar *na relação* com outras pessoas: “*Pertença* como ‘*pertença a*’ significava para ela [Arendt], em primeira instância, ligação com outros seres humanos, em vez de idéias ou doutrinas” (GRAY, p. 57, tradução nossa). O sentido surge quando estabelecemos relações com outras pessoas, não existindo *a priori*. O mundo ganha um sentido na medida em que nos inserimos nele. Arendt, em seu retrato de Waldemar Gurian em *Homens em tempos sombrios*, se refere à *tarefa que todos temos no mundo*: “Ele alcançou

¹⁵³ Talvez Arendt tivesse em mente o verbo “gehören” do alemão, que, com os seus possíveis prefixos (angehören, zugehören, dazugehören, zusammengehören, hingehören), aparentemente tem um campo semântico semelhante ao inglês (belong).

aquilo de que todos somos incumbidos. Neste mundo construiu sua moradia e criou para si um lar na Terra por meio da amizade” (ARENDT, 1989a, p. 323, tradução nossa).

Gray observa, contudo, que o pensar, na concepção arendtiana, não se limita à tentativa de cada um encontrar seu lugar entre as pessoas, mas que busca também a relação com aquilo que vai além do âmbito humano. O autor aponta para a reflexão de Arendt sobre Sócrates, em especial sobre o *eros* socrático. Sócrates acredita que “os homens amam a sabedoria e começam a filosofar porque não são sábios. Amam a beleza e fazem o belo [...] porque não são belos” e, assim, “ao desejar o que não tem, o amor estabelece uma relação com o que não está presente” (ARENDT, 1993b, p. 134, GRAY, 1977, p. 58-59). Segundo Gray, “esse tipo de amor que necessita e deseja o que não possui” (GRAY, 1977, p. 57, tradução nossa) é fundamental para compreender o pensar que procura o sentido que “se estende bem além da esfera do humano” (GRAY, 1977, p. 59, tradução nossa) ou, como ele afirma mais adiante, que “o significado deve ser procurado também em esferas do ser mais amplas do que as conhecidas por qualquer humanista” (GRAY, 1977, p. 59, tradução nossa).

Concordamos com Gray que o sentido em Arendt não está restrito a determinados momentos da experiência humana, mas nisso a autora não se baseia no *eros* socrático. Segundo Arendt, o pensar não pode estar relacionado unicamente à busca do bom e do belo, porque com isso excluimos a possibilidade de refletir sobre o mau e o feio. O pensar em Sócrates, portanto, traz o seguinte problema:

É porque a busca empreendida pelo pensamento é um tipo de amor desejante que os objetos do pensamento só podem ser coisas merecedoras do amor – beleza, sabedoria, justiça, etc. O mal e a feiúra quase por definição estão excluídos da consideração do pensamento (ARENDT, 1993b, p. 134).

Os últimos aparecem apenas como a falta do belo ou do bom. Para Arendt, o pensamento não pode se restringir a determinados objetos, mas o que importa é a própria atividade do pensar, independentemente do que ela se ocupa (ARENDT, 1993b, p. 135). Assim, o que Sócrates, antes de mais nada, nos ensina é o incansável perguntar, questionar e refletir, mesmo que não se chegue a respostas definitivas.

A afirmação de Gray de que o pensar em Arendt vai além da esfera do humano pode, portanto, apenas em parte estar relacionado ao *eros* socrático. Para o autor, o *eros* é de especial relevância porque, segundo ele, a busca do belo é o que pode dar um sentido à nossa existência. Nós não queremos seguir o autor nessa direção. Contudo, pensamos que sua

afirmação – de que o significado que se revela nas experiências humanas talvez seja mais amplo do que estas – merece alguma reflexão.

Afirmar que o sentido que diz respeito a nosso lugar no mundo também aponta para nossa relação com algo que está além da esfera humana é certamente controvertido quando tratamos da obra de Arendt. Por um lado, a autora rejeita claramente uma verdade externa ao âmbito dos assuntos humanos, à qual devamos “obedecer” – independentemente de ela se originar numa natureza imutável ou de advir de Deus ou do céu das idéias.¹⁵⁴ Por outro lado, a autora nos alerta que, na ausência de uma autoridade externa ao âmbito humano, há o perigo de fazermos de nós mesmos a medida de todas as coisas. Esse antropocentrismo com traços do *homo faber* – tudo deve ser feito em função de um fim, sendo que o fim último é o ser humano – é extremamente problemático. Segundo Arendt, já Platão criticou esse tipo de postura antropocêntrica em Protágoras, porque nessa visão

[...] o vento deixará de ser concebido como força natural, existente por si mesmo, para ser considerado exclusivamente do ponto de vista das necessidades humanas de calor e refrigério – e isto, naturalmente, significaria que o vento, como algo objetivamente dado, seria eliminado da experiência humana (ARENDT, 1983b, p. 172).

Especialmente problemáticas podem ser as consequências no âmbito político, se o ser humano se torna a medida última para a ação. Hitler dizia: “Direito [Recht, também “o certo”] é aquilo que é bom para o (povo) alemão”. O problema é, portanto, que, quando não há outras medidas, tendemos a nos tornar nossa própria finalidade:

Uma concepção da lei que identifica o direito com a noção do que é bom – para o indivíduo, ou para a família, ou para o povo, ou para a maioria – torna-se inevitável quando as medidas absolutas e transcendentais da religião ou da lei da natureza perdem a sua autoridade. E essa situação de forma alguma se resolverá pelo fato de ser a humanidade a unidade à qual se aplica o que é ‘bom’. Pois é perfeitamente concebível, e mesmo dentro das possibilidades políticas práticas, que, um belo dia, uma humanidade altamente organizada e mecanizada chegue, de maneira democrática – isto é, por decisão da maioria –, à conclusão de que, para a humanidade, como um todo, convém liquidar certas partes de si mesma (ARENDT, 1989b, p. 332).

Essas ponderações apontam o seguinte problema: se não obedecemos a uma autoridade externa ao âmbito humano, também não podemos nos tornar a autoridade última em todos os

¹⁵⁴ Cf. Arendt, *Philosophy and Politics, Entre o passado e o futuro* (os ensaios *Que é autoridade?* e *Verdade e Política*) e *Origens do Totalitarismo*, em especial o capítulo “A aporia dos direitos humanos”.

assuntos. Arendt não apresenta nenhuma solução para essa questão; ao contrário, ela assinala que essa é um das mais antigas aporias:

Aqui nos problemas da realidade concreta, confrontamo-nos com uma das mais antigas perplexidades da filosofia política, que pôde permanecer despercebida somente enquanto uma teologia cristã estável fornecia a estrutura de todos os problemas políticos e filosóficos, mas que, há muito tempo atrás, levou Platão a dizer: ‘Não o homem, mas um deus, deve ser a medida de todas as coisas (ARENDT, 1989b, p. 332)¹⁵⁵.

Evidentemente, Arendt não propõe uma nova divindade que possa oferecer medidas, mas ela também duvida que seja uma solução declararmos nós mesmos a finalidade última de todas as coisas.

Um tema recorrente em sua obra é a finitude do ser humano, cujo tempo de vida e cujo espaço na Terra são limitados e que vive sob condições que não pode transcender. Para o homem grego a principal característica do ser humano era sua mortalidade frente à “vida perpétua da natureza e a vida divina, isenta de morte e velhice” (ARENDT, 1983b, p. 27). Fazer parte da *pólis* “imortal” remediava a futilidade da vida e a fragilidade da ação dos mortais. Mais tarde, os romanos procuravam ter parte na grandeza de sua tradição, dada a insuficiência do ser humano por si só. A modernidade desfaz as “amarras” transcendentais e declara o ser humano auto-suficiente, perdendo assim a noção da finitude do ser humano. As consequências disso se mostram nos diversos planos da existência. Quanto ao pensamento, a tendência de olhar apenas para si mesmo resulta numa inevitável perda de sentido.

Se, para Arendt, por um lado, não existe um sentido transcendental ou *a priori*, independente de nossa experiência, por outro lado, também não somos nós que inventamos o significado das coisas. Ele surge *na relação* – com os nossos contemporâneos e com os que nos antecederam, com as obras, as histórias e a memória do mundo humano –, de modo que depende de nós, mas, ao mesmo tempo, vai além de nós. Assim, Arendt rejeita uma psicologia para a qual o sentido surge de dentro do ser humano, ou seja, de sua psique. Em *A vida do espírito*, logo de início, ela enfatiza que o espírito, lugar do pensamento, deve ser distinguido da alma ou psique, lugar dos sentimentos que a princípio são desprovidos de palavras (ARENDT, 1993b, p. 25-30; 57). O sentido que procuramos não é criado *no ser humano*, mas tem sua origem em algo externo a ele.

¹⁵⁵ Cf. também ARENDT, 1983b, p. 166-172.

Pensamento não é introspecção (ARENDT, 1993b, p. 57-58), nem se ocupa com o imediato que está presente. “Todo ato espiritual repousa na faculdade do espírito ter presente para si o que se encontra ausente para os sentidos” (ARENDT, 1993b, p. 60).

Nessas operações [imaginação, memória e seleção] o espírito aprende a lidar com coisas ausentes e se prepara para ‘ir mais além’, em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, porque nunca estiveram presentes para a experiência sensível (ARENDT, 1993b, p. 61).

“Essa última classe de objetos-pensamento”, explica Arendt, são “conceitos, idéias, categorias e assemelhados” (ARENDT, 1993b, p. 61). As palavras-pensamento, como, por exemplo, *justiça*, são mais amplas do que qualquer experiência particular possa nos revelar e também mais amplas do qualquer conceituação, mesmo que pretenda ter uma validade geral.

Poderíamos dizer que palavras como *liberdade* e *justiça* parecem extrapolar definições e também regras ou leis que se propõem a realizá-las. Há algo de não capturável nelas, algo que foge e impede que delas nos apropriemos definitivamente. São palavras que inspiraram pensamento e ação em muitos momentos históricos e que, contudo, ganharam um teor diferente em cada época. Há, no entanto, algo nelas que faz com que essas mesmas palavras sejam usadas novamente – esse algo talvez esteja relacionado ao poder de atribuir sentido às nossas experiências.

O sentido não se esgota, mas pode sempre ser atualizado nas histórias que narramos. O sentido de nossa ação no mundo nunca é, porém, idêntico a qualquer objetivo ou qualquer meta que tenhamos em vista ao agir e, diferentemente do ato que chega a um fim, o sentido pode surgir de novo em outros atos. Por isso, não podemos captar a *justiça* ou a *injustiça*, a *beleza* ou a *feiúra* em sua totalidade, mesmo que elas continuem a nos ajudar a compreender as experiências vividas e voltem a inspirar a ação dos seres humanos. Isso está relacionado ao espanto socrático: “Não é maravilhoso que os homens possam executar atos corajosos ou justos mesmo que não conheçam e não possam explicar o que são coragem e justiça?” (ARENDT, 1993b, p. 125).

Em seu texto *Que é liberdade?* Arendt explica que a ação não apenas está relacionada a motivos e metas nomeáveis, que podem ser alcançados ou não, mas se inspira em *princípios* que são mais amplos e que não se esgotam, nem podem ser claramente definidos. Esses princípios que movimentam a ação podem, a nosso ver, ser os mesmos que, na retrospectiva, nos possibilitam transformar a ocorrência em história, isto é, atribuir-lhe algum sentido.

Princípios não operam no interior do eu como o fazem os motivos [...] mas como que inspiram do exterior, e são demasiado gerais para prescreverem metas particulares [...]. Distintamente de sua meta, o princípio de uma ação pode sempre ser repetido mais uma vez, sendo inexaurível, e, diferentemente de seu motivo, a validade de um princípio é universal, não se ligando a nenhuma pessoa ou grupo em especial. Entretanto, a manifestação de princípios somente se dá através da ação, e eles se manifestam no mundo enquanto dura a ação e não mais. Tais princípios são a honra ou a glória, o amor à igualdade, que Montesquieu chamou de virtude, ou a distinção, ou ainda a excelência [...], mas também o medo, a desconfiança ou o ódio (ARENDT, 1990a, p. 198-199).

Honra, virtude ou ódio são o que Arendt depois chamará de *palavras-pensamento*. Elas de alguma forma carregam a memória das diversas experiências que as inspiraram ou às quais deram um significado. Nesse sentido, o pensar que lembra pode ter por objeto alguma experiência que acabei de vivenciar, mas ao mesmo tempo está ligado a algo mais abrangente, relacionado à memória da comunidade e que se esconde nas palavras-pensamento.

O sentido, portanto, está em minha história e também na dos que viveram antes de mim e que convivem comigo, mas não se esgota nelas. Embora ele, de alguma forma, se manifeste nelas, e ainda que possamos tentar defini-lo em palavras-pensamento, no final das contas, não o capturamos. Ele escapa da definição. “O significado sobre o qual se pode falar é fugidio: se o filósofo quer vê-lo e capturá-lo, ele ‘foge’” (ARENDT, 1993b, p. 93).

O ser humano não dispõe do sentido, que aparece nas relações sempre mutantes entre as pessoas e com o mundo, que transcende tempo e espaço presentes e que permanece fora do alcance de nosso conhecimento. Não obstante, Arendt suspeita que “a verdadeira compreensão não se cansa do diálogo sem fim e da circularidade, porque confia que a imaginação percebe ao menos um brilho da luz da verdade sempre amedrontadora” (ARENDT, 2000, p. 126-127, tradução nossa)¹⁵⁶.

Para a educação, a impossibilidade de “dizer o sentido”, uma vez por todas, significa, por um lado, que não podemos simplesmente informar os alunos a respeito do sentido de algo. Apenas podemos apostar que, ao entrarem em contato com nossa forma de pensar o mundo e nossa tentativa de encontrar um sentido nas histórias do passado, eles se sintam impelidos a pensar o mundo à sua maneira. Por outro lado, introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos. No que diz respeito aos conceitos, precisamos “des-cobrir” a memória inerente a eles, isto é, mostrar a riqueza que se esconde neles: as histórias que os originaram e as outras às quais eles atribuíram sentidos. Dessa forma, talvez

¹⁵⁶ Nesse trecho, os termos *verdade* e *verdadeiro* não dizem respeito ao conceito moderno conforme o discutimos no capítulo 4.

contribuamos para que os alunos possam encontrar algum significado nas palavras-pensamento, não necessariamente em sua pretensa generalidade, mas em suas diversas particularidades.

5.4 Pensar e comunicar na educação

“Contar uma história” dos acontecimentos no mundo é uma “modalidade” do pensamento. A faculdade do pensar não se resume a isso, mas essa forma de buscar compreender o mundo parece-nos especialmente relevante para a educação que procura introduzir os novos no mundo e quer contribuir para que eles encontrem seu lugar nele. Nas experiências humanas das quais as narrativas dão testemunho os novos podem se reconhecer e são, assim, desafiados a pensar sobre seu papel no mundo, sendo eles os que darão (ou não) continuidade às histórias.

Nesse contexto propomos utilizar o termo *história* (story) num sentido mais amplo, isto é, aplicamos o termo não apenas a um gênero literário, nem somente à história (history), mas às experiências humanas às quais podemos atribuir um significado por dizerem respeito a pessoas e à sua inserção no mundo. Seria possível, por exemplo, narrar uma história sobre alguma descoberta das ciências naturais se perguntássemos pelo significado que ela teve para as pessoas. É claro que nesse caso transmitiríamos também conhecimento, mas o objetivo iria além disso, pois indagaríamos em que medida esse saber faz parte do espaço intersubjetivo e é transposto para uma linguagem que possibilita a comunicação e o pensar sobre esse espaço. Não se trata de uma linguagem abstrata acessível somente aos especialistas, mas de palavras que possam falar da relevância dessa descoberta ou desse conhecimento para o mundo humano e para as pessoas que o constituem.¹⁵⁷

Vimos antes que as histórias surgem na teia de relações que está entre as pessoas e é constantemente tecida por elas. Seus fios são as experiências humanas, que podemos contar depois de o fio estar completo ou a história consumada. O que trazemos para compor essa teia pode fazer parte das histórias, incluindo a arte e, em parte, os conhecimentos. O pensar se interessa por eles na medida em que falam de experiências que, de modo direto ou indireto, nos envolvem e que procuramos compreender porque não nos deixam indiferentes.

¹⁵⁷ “Pois o que quer que os seres humanos façam, conheçam, experimentem ou saibam adquire um sentido na medida em que se pode falar sobre isso” (ARENDT, 1960, p. 10, tradução nossa).

Também no âmbito escolar, trazer os objetos para o “espaço-entre” – onde estabelecemos uma relação com eles e podemos nos comunicar a respeito deles e, portanto, compartilhá-los – de certo modo é o primeiro passo para que, em outro momento, os alunos reflitam sobre seu significado.

Arendt enfatiza, contudo, que o pensar como atividade do espírito acontece a sós. A retirada do mundo é a pré-condição para o pensar. Entretanto, ela também observa que “os homens, seres pensantes que são, têm a necessidade de comunicar os seus pensamentos” (ARENDT, 1993b, p. 77). Em outro ponto, ela se refere à possibilidade de “pensar alto”. O diálogo silencioso do pensamento do eu consigo mesmo pode, por vezes, ser também a conversa entre *eu* e um *eu* amigo.¹⁵⁸ Além disso, podemos nos lembrar de Sócrates, protótipo de pensador para Arendt (ARENDT, 1983b, p. 258; ARENDT, 2004b, p. 236). Sabemos que ele se ausentava do mundo para pensar – e nisso permanecia imóvel aos olhos dos outros –, mas também conhecemos seus diálogos, nos quais pensava e fazia pensar em voz alta (ARENDT, 1993b, p. 125-145). Arendt, portanto, não nega a importância da comunicação para o eu pensante, embora ressalte a distinção entre a própria atividade do pensar que não se manifesta de forma direta e aquilo que somos capazes de transmitir.

Poder comunicar o que pensamos é fundamental para a educação, já que, entrando em contato com o pensamento de outras pessoas, os alunos são desafiados a pensar por conta própria, isto é, se indagar a respeito de sua relação com os acontecimentos, com as pessoas e as coisas. Nesse sentido, a história, entendida como experiência narrada, pode ser de particular importância, já que representa uma possibilidade de compartilhar as nossas reflexões. Além disso, ela possui um poder especial de fazer pensar. Após ouvir ou ler uma história, literalmente nos retiramos do mundo para nos ocupar com coisas ausentes no tempo e espaço. A história humaniza ocorrências e fatos, o que não significa aprová-los, mas sim torná-los humanamente compreensíveis, de modo a sermos provocados a refletir sobre seu significado.

¹⁵⁸ Para Arendt, há uma relação estreita entre esses dois tipos de diálogo: um é o modelo que é seguido pelo outro. Ela, porém, ao que parece, não chega a uma conclusão a respeito de qual dos dois seria o “original”. Por um lado, lemos, em *Filosofia e política*: “Sendo que eu já sou dois-em-um quando trato de pensar, posso experienciar o amigo como ‘outro eu’ [...], para usar uma definição de Aristóteles. Somente quem tem a experiência de conversa consigo é capaz de ser amigo, de adquirir um outro ‘eu’” (ARENDT, 1990b, p. 85, tradução nossa); por outro lado, em *A vida do espírito*, ela retoma a afirmação de Aristóteles e comenta que “a experiência condutora [...] é evidentemente a amizade, e não a individualidade; antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros [...]; e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo” (ARENDT, 1993b, p. 141-142).

Do encanto e, ao mesmo tempo, da perda da arte de contar histórias trata o ensaio de Walter Benjamin *O narrador*. Algumas de suas reflexões são especialmente interessantes para abordarmos a possibilidade de trazer por meio de histórias o pensar, mesmo que indiretamente, para o espaço da educação.

Narrar, segundo o autor, é a capacidade de comunicar experiências (das Vermögen Erfahrungen auszutauschen) (BENJAMIN, 1977, p. 439)¹⁵⁹. Benjamin, porém, constata que a arte de narrar está em vias de extinção. Essa perda se deve à perda da própria experiência. Veremos mais adiante o que isso significa para a educação. O que nos interessa agora é que o termo *experiência* em Benjamin não diz respeito a uma vivência individual, mas a uma forma de se relacionar com o mundo e de se apropriar daquilo que acontece nele. O narrador comunica uma experiência e, assim, poderíamos dizer que sua narração está carregada daquilo que Arendt chama de sentido, isto é, uma forma de compreender os acontecimentos do mundo.¹⁶⁰ Assim, poderíamos dizer que Benjamin trata da possibilidade de trazer um sentido (termo de Arendt), em forma de história, para o *espaço-entre* – um sentido que é de difícil apreensão e, no entanto, fundamental para a tarefa educativa.

O narrador, afirma ele, é o comunicador por excelência: Ele “retira da experiência o que conta: da sua própria experiência ou da relatada pelos outros. E torna novamente a narração experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1977, p. 443, tradução nossa). O contador da história faz, assim, ele mesmo parte dela, pouco importando se ela trata de uma experiência sua ou de outras pessoas. Essa capacidade comunicativa é especialmente relevante também para a educação. Assim como o narrador, o professor enquanto mediador entre o mundo e os recém-chegados precisa se identificar com aquilo que comunica. E quando comunica o que faz sentido para ele, os novos podem descobrir que isso também tem a ver com eles.

Arendt ressalta que essa apropriação precisa ser feita por cada um de novo. Isto é, só contribuímos para o pensar se não comunicamos sabedorias prontas: “Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento” (ARENDT, 1993b, p. 158). Os novos, no entanto, não começam a pensar num espaço vazio, mas precisam re-pensar o que já foi vivido e pensado. Poderíamos dizer que o que Arendt afirma sobre os grandes escritores é também o desafio para a educação de todos: “Por terem aceito passado e futuro como dirigidos e apontados, por assim dizer, para eles

¹⁵⁹ Na medida do possível nos referimos ao texto traduzido e publicado no Brasil. Porém, quando necessário, recorreremos ao texto original (*Der Erzähler*).

¹⁶⁰ O próprio Benjamin utiliza o termo “sentido” de modo diferente.

mesmos – como aquilo que *os* antecede e *os* sucede, como *seu* passado e *seu* futuro –, eles conquistaram para si mesmo um presente” (ARENDT, 1993b, p. 159, grifo da autora). Essa possibilidade realça a importância de encorajar os alunos a re-pensar o que já foi pensado a partir de suas próprias preocupações e questões e re-significar o que lhes é transmitido. Um processo de apropriação semelhante é realizado pelo narrador de Benjamin. Ele não simplesmente repete um relato de experiência, mas o transforma, fazendo dele *sua* narração.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205).

A narração perfeita é composta pelas camadas de várias re-narrações (BENJAMIN, 1985, p. 204; 1977, p. 448).¹⁶¹ Elas surgem quando as pessoas, em diferentes momentos e a partir de múltiplas preocupações e interesses, retomam a história e estabelecem uma nova relação com ela, enriquecendo-a com acréscimos, mudando ênfases e dando-lhe uma nova tonalidade. Com isso a narrativa não sofre uma perda de autenticidade, ou seja, não se trata de uma omissão ou de falsificação de dados. Pelo contrário, ela se torna mais perfeita cada vez que alguém (indivíduo ou comunidade) a relaciona com a sua própria experiência, “humanizando-a” novamente.

Em *A crise na cultura*, Arendt explica como para a *humanitas* romana “o valor humano e a eminência pessoal, juntamente com a amizade tinham a primazia sobre a verdade” (ARENDT, 1990a, p. 279). A verdade não depende de nós, mas o sentido só surge quando somos atingidos por alguma experiência e procuramos compreendê-la; ele não se impõe, mas resulta de nossa maneira singular e inovadora de nos relacionar com o acontecido ou relatado. Ele surge com o pensamento que é livre e que, nesse aspecto, se assemelha à faculdade do julgamento como Arendt a descreve no ensaio mencionado:

A *humanitas* romana aplicava-se a homens que eram livres sob todos os aspectos, e para quem a questão da liberdade, de ser livre de coerção, era a decisiva – mesmo na Filosofia, mesmo na Ciência, mesmo nas Artes. Diz Cícero: No que concerne à minha associação com homens e coisas recuso-me a ser coagido, ainda que pela verdade e pela beleza (ARENDT, 1990a, p. 280).

¹⁶¹ O que Benjamin constata sobre a narração e suas camadas é semelhante àquilo que Arendt explica sobre os conceitos, isto é, tanto as narrações como os conceitos têm uma história, ao longo da qual passam por ressignificações que são incorporadas por eles.

A liberdade do pensar tem duas faces. Por um lado, é uma liberdade negativa que não se submete à coerção da verdade: buscar o sentido nas experiências do mundo é fazer *nossas* perguntas e encontrar (ou não) respostas para elas que podemos ressignificar a partir de nossa situação (nosso estar situado) no mundo. Em outras palavras: nós nos reconhecemos nas histórias e, na medida em que nelas “entramos”, as tornamos significativas para nossa inserção no mundo. Com isso, pode surgir a vontade de modificar o enredo, de lhe conferir um outro final, dando-lhe assim continuidade de um modo antes não previsto. Nesse ponto é possível (embora não necessário) que a liberdade negativa do pensar se transforme numa liberdade que inicia algo novo, isto é, o pensar de alguma forma propicia a oportunidade de virarmos personagens da história para transformá-la.

Benjamin explica que a narrativa sugere a indagação pela sua continuidade. Importa-nos o que ocorre em seguida: “Numa narrativa a pergunta – e o que aconteceu depois? – é plenamente justificada” (1985, p. 213; 1977, p. 455). Do ponto de vista da educação podemos dizer que a continuação das histórias do passado depende dos novos que, ao se apropriarem delas, podem se sentir impelidos a continuá-las. Desse modo, aqueles que inicialmente são ouvintes das narrativas e “espectadores” dos acontecimentos do passado assumirão seu lugar nesse cenário e poderão – se assim optarem – dar prosseguimento às histórias, agora como atores.

O pensar que faz com que as crianças se situem na história e encontrem seu lugar nela não lhes fornece, contudo, um plano para a continuidade da história e não prescreve seu futuro. A ação, com a qual podemos dar continuidade a uma história que começou antes de nós, é livre.

Arendt, no entanto, aponta que, embora a ação futura seja imprevisível, o situar-se é imprescindível – para podermos optar por agir, ou não, de uma ou outra forma – e, contudo, difícil no momento em que perdemos as referências seguras, não mais contando com um “corrimão” para nos apoiar e orientar. Nas palavras de Benjamin, ficamos “desaconselhados” (ratlos, também: perplexos) ou, como poderíamos dizer, com a sensação de estarmos perdidos, sem saber como encontrar algum rumo. Não sabemos como agir no presente porque perdemos a capacidade de narrar o passado:

Não (mais) podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (BENJAMIN, 1985, p. 200).

Benjamin nos alerta que, num mundo sem sentido, num mundo onde nos tornamos incapazes de estabelecer relações com os outros e com os acontecimentos – porque o que acontece é anônimo e indiferente à experiência humana, isto é, quando as ocorrências estão desconectadas das histórias humanas –, perdemos a capacidade de narrar e a de agir ao mesmo tempo.¹⁶²

Se Benjamin constata que “a arte de narrar está em vias de extinção” (p. 197), nós precisamos dizer que mesmo assim a educação não pode desistir das histórias. Nesse ponto, parece-nos necessário aderir à “teimosia” de Arendt e defender que – apesar de o mundo comum estar “em pedaços”, apesar da urgência de arrumá-lo e não obstante a perda de certezas e o sentimento de que tudo é vago e relativo – a educação não pode abrir mão de uma atitude afirmativa em relação ao mundo. A ausência de uma narrativa maior na qual possamos nos inserir e os acontecimentos inarráveis não devem se tornar obstáculos intransponíveis para o professor ser um narrador do mundo, pois a única alternativa consistiria em tornar-se um mero instrutor nas técnicas de sobrevivência.

Apesar de nosso estranhamento em relação ao mundo, o professor pode comunicar e partilhar com os alunos experiências que fazem algum sentido para ele. As histórias não são relevantes por si mesmas, mas porque são significativas para os mais velhos e porque podem ser ressignificadas pelos novos. Torná-las acessíveis não é simplificar nem infantilizar, nem harmonizar ou desfazer contradições e tensões que existem nelas. Podemos, sim, ajudar os alunos a encontrarem um acesso às histórias, partindo do pressuposto de que eles, em princípio, são capazes de compreender experiências humanas fundamentais, embora sua compreensão possa divergir da nossa. O professor mostra aos alunos sua participação (direta ou indireta) nessas experiências, sua relação com os personagens que ele admira ou despreza e sua rejeição ou aceitação dos fatos. Ou poderíamos dizer com Arendt que ele se revela na ação educativa, no espaço-entre, provocando assim os alunos a buscarem sua maneira singular de se relacionar com o mundo. Isso com a ressalva de que dentro do âmbito da educação não se trata ainda de mudar o mundo, mas de compreendê-lo, o que, porém, é indispensável para a possibilidade de uma futura ação no mundo. Educar, assim, é, sobretudo, “colocar em relação”, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular “pertença ao mundo”.

¹⁶² *O narrador* inicia contando como os soldados voltaram da Primeira Guerra Mundial “não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável”. Os acontecimentos deixaram de ser histórias humanas, já que os homens não desempenham mais nenhum papel neles. Do personagem da história sobrou apenas “o frágil e minúsculo corpo humano”, jogado “num campo de forças de torrentes e explosões” (BENJAMIN, 1985, p. 198).

5.5 O singular que ilumina o geral

Encontrar um lugar para si não parece ser tarefa fácil num mundo pouco acolhedor. O estado de coisas, porém, não mudou o fato de sermos *capazes* de pensar, explica Arendt. Somos capazes de refletir, mesmo que tenhamos de fazê-lo “sem corrimão”. Assim, quando não há um sentido pré-estabelecido, tudo depende de nosso pensar, isto é, de nossa capacidade de encontrar um sentido, mesmo onde predomina a ausência de sentido – pensar “como se ninguém houvesse pensado antes” (ARENDT, 2005b, p. 170, tradução nossa).

Nessa situação, nossa esperança não se volta para o conhecimento e a ciência, nem para as teorias, mas reside no agir e pensar humanos. Atos, palavras e pensamentos podem se transformar em experiências cujo significado extrapola sua particularidade. Onde “quase nada parece fazer sentido” há acontecimentos sobre os quais ainda podemos contar uma história (story).

Do ponto de vista da ciência, mesmo das ciências sociais, as histórias (stories) talvez sejam irrelevantes, já que são casos particulares e, portanto, não permitem afirmações de validade geral. Mas o ponto é que afirmações gerais, assim como o processo histórico, são impessoais, enquanto as histórias (stories) revelam pessoas, cujos atos e palavras podem fazer sentido para nós. São experiências cujo significado pode extrapolar seu próprio momento histórico e nos ajudar a compreender outras experiências. Em *A condição humana*, Arendt explica que há ações cujo sentido clareia e ilumina o mundo (ARENDT, 1960, p. 317) e, na introdução de *Homens em tempos sombrios*, ela expressa a

[...] convicção de que, mesmo quando os tempos são os mais escuros, temos o direito de esperar algo de iluminação e que uma tal iluminação poderia partir menos de teorias e conceitos do que daquela luz incerta, instável e muitas vezes fraca, que alguns homens e algumas mulheres acendem em suas vidas e em suas obras sob quase quaisquer circunstâncias e que deixam brilhar sobre o tempo que lhes é dado na Terra (ARENDT, 1989a, p. 15-16, tradução nossa).

As pessoas que ela retrata nesse livro e as experiências que conta são as mais diversas. Cada uma é relevante em sua singularidade, não há uma categoria geral que descreva o que essas pessoas fizeram, disseram ou pensaram. A luz, como diz Arendt, não vem de teorias ou conceitos, mas das experiências específicas.

O sentido surge na singularidade cujo significado, porém, pode ir além dela mesma. A experiência singular é imprevisível, já que é diferente de tudo que foi vivido antes. Devido à

capacidade da pessoa de iniciar algo nunca antes visto e, portanto, provocar uma ruptura, sua ação não é apenas consequência ou efeito de determinadas circunstâncias. Também o sentido que possamos atribuir ao acontecido não deve ser confundido com a possibilidade de apontarmos causas que, embora possam ajudar a explicar algum aspecto do acontecimento, não conseguem entendê-lo em sua totalidade. Isso não se deve simplesmente à nossa incapacidade de enumerar todas as causas possíveis, mas está relacionado àquilo que é essencial à ação humana: a capacidade de iniciar algo novo, que interrompe os processos e suas “leis”. A singularidade de qualquer experiência está ligada à liberdade da ação.

Na perspectiva do agente, todo evento pode ser um início. Do ponto de vista de quem *pensa* o evento, isto é, daquele que olha para o passado, cada evento encerra uma história (story). Cada acontecimento final ilumina aquilo que o antecedeu e nos faz compreender a “primeira parte” da história. Por isso, Arendt, em *A condição humana*, afirma que podemos compreender uma história somente quando ela chega a seu final; já em *Compreensão e política*, ela observa:

O sentido real de cada acontecimento não só deixa sempre para trás qualquer número de ‘razões’ passadas que lhe queiramos atribuir [...]; mas o próprio passado somente surge com o acontecimento. Apenas quando ocorreu algo irreversível podemos tentar seguir sua história no sentido inverso. O acontecimento ilumina o seu passado, nunca pode ser derivado dele (ARENDT, 2000, p. 122, tradução nossa).

Buscar o sentido de um evento, portanto, não é procurar entendê-lo como um elo numa cadeia de causas e efeitos, nem como um momento num processo histórico maior, mas é reconhecer a experiência humana em sua singularidade. Pessoas e atos não são apenas “expressões” de um processo. Arendt alerta os leitores de *Homens em tempos sombrios*: “Quem busca por figuras típicas da época, por seres humanos que se tornaram porta-vozes do ‘Zeitgeist’, por expoentes da História, procura em vão aqui” (ARENDT, 1989a, p. 13, grifo da autora, tradução nossa).

O pensar não procura ter uma validade geral, nem quer *explicar* a história, mas almeja compreender as várias histórias (stories) que se entrelaçam na história (history). Não é, portanto, algo geral que atribui um sentido ao acontecimento, mas – e esse é o ponto central – é o singular que pode revelar um sentido, o qual não explica, mas ilumina o geral.

Em *A condição humana*, Arendt critica a pretensão das ciências que com base em estatísticas querem descobrir o sentido da história (history). Esses métodos evidentemente podem contribuir para obtermos uma visão geral de um período histórico maior ou de uma grande quantidade de dados. É, no entanto, altamente problemático, alerta ela, se por meio

deles se pretende encontrar o sentido da história (history), já que somente as experiências em sua singularidade podem ser significativas e trazer algum sentido. A estatística que se interessa pela regra e não pela exceção é incapaz de atribuir sentido.

Aplicar, sem mais nem menos, as leis, cuja validade se mostra somente nos grandes números e em longos períodos de tempo, aos objetos da política e da história, é eliminar às escondidas esses objetos, isto é, nivelá-los, enquanto desvios, naquele meio, no qual certamente aparecem, mas que justamente não são. É evidentemente um empreendimento sem sentido e sem utilidade buscar pelo significado na política ou pelo sentido na história, depois de ter eliminado, por não ser de interesse, aquilo que não somente tem sentido e significado, mas que também é capaz de atribuir um sentido ao que em si não tem sentido nem significado – o comportamento cotidiano e os processos históricos automáticos (ARENDT, 1960, p. 43, tradução nossa)¹⁶³.

Essa discussão remete diretamente a alguns aspectos da educação, em especial à possibilidade de atribuir um sentido à ação educativa. Há hoje uma preocupação em encontrar uma forma de medir os resultados da educação com instrumentos da estatística. Os dados obtidos por meio de testes aplicados a uma grande quantidade de alunos podem sem dúvida ser úteis, mas mostram pouco sobre momentos que, de fato, possam ser significativos para quem educa ou é educado e para quem pensa a educação. A estatística nos torna cegos em relação às singularidades. Números e indicadores nos fazem perder de vista experiências únicas, cuja significância (significance, Sinnhaftigkeit) pode atribuir um sentido à educação ou mesmo à compreensão de uma escola concreta. A forma peculiar de cada professor de estabelecer sua pertença ao mundo, com a qual os alunos podem aprender, ou o caminho singular que uma escola encontrou para interagir com a comunidade pouco importam quando temos números que aparentemente *comprovam* a competência ou incompetência de pessoas ou instituições.

Assim, posta a crescente importância atribuída aos dados que ajudam a explicar alguns aspectos da educação, corremos o perigo de desqualificar o elemento pessoal – as histórias que as pessoas envolvidas, professores e alunos, possam contar. A massificação da educação, nesse sentido, não necessariamente está nas grandes quantidades de alunos, mas na incapacidade de olhar para as pessoas e apostar em sua capacidade, não de seguir receitas, mas de contribuir com algo próprio. Assim, tanto professores como alunos deixam de ser potenciais inovadores para se tornarem problemas da estatística.¹⁶⁴

¹⁶³ Cf. também a versão diferente em ARENDT, 1983b, p. 52.

¹⁶⁴ Nesse mesmo quadro, ensinar e aprender, conhecer e pensar o mundo deixam de ter qualquer valor intrínseco e precisa-se de prêmios para incentivar alunos e professores. Os últimos ganham gratificações se seguirem certas regras e os primeiros são premiados pelos resultados que apresentam.

Em momentos de crise, nos lembra Arendt, é preciso pensar. “Na prática, pensar significa que temos que tomar novas decisões [you have to make up your mind anew, re-pensar] cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade” (ARENDT, 1993b, p. 133; ARENDT, 1978, p. 177). Colher cada vez mais informações sobre os resultados do ensino não necessariamente nos leva a compreender o que é essencial na educação das crianças e dos jovens. Talvez possamos medir a transmissão de informações e, até certo ponto, a aquisição de conhecimentos, mas dificilmente saberemos em que medida a escola contribui para a capacidade de os alunos se inserirem no mundo e assumirem responsabilidade por ele, para a formação ética e cidadã, para as possibilidades de agir e pensar. Esses aspectos são de difícil mensuração, justamente por não se submeterem aos critérios da informação e do conhecimento, mas dizerem respeito à experiência humana e à forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, que sempre é singular e imprevisível.

Pensar a educação é pensar a experiência da educação – que pode ser contada por quem, de alguma forma mais ou menos direta, tem ou teve parte nela. A própria educação só pode ganhar uma relevância para o mundo comum – diferentemente de sua utilidade para o mercado de trabalho – e ter um sentido no momento em que há histórias que possamos contar a respeito dela. Elas talvez contenham informações e envolvam conhecimentos, mas não podem abrir mão de seu elemento eminentemente pessoal. Benjamin, citando Leskov, mostra o vazio da informação que é destituída de sentido: “Existem inúmeras pedras novas, todas medidas e pesadas e com seu peso específico e sua densidade exatamente calculados, mas elas não nos anunciam nada [...]. O tempo já passou em que elas conversavam com os homens” (1985, p. 210).

Tanto o pensar *sobre* a educação como o pensar *na* educação só podem ter lugar se não os submetermos unicamente aos critérios do conhecer e da informação. Esses padrões não podem fornecer um sentido, que apenas surge quando procuramos compreender a relação entre coisas e fatos e as pessoas envolvidas neles, isto é, quando perguntamos pela experiência humana que é singular e não pode ser dita em termos gerais, mas mesmo assim pode ser significativa para outras pessoas em outros momentos e lugares.

Arendt nos fala de tempos sombrios. Nesses tempos falta a claridade do espaço público – o espaço entre nós no qual cada um pode se revelar em sua singularidade e estabelecer relações com os outros. O que conta nesse espaço são as pessoas e a simples *existência* dele já se opõe diametralmente a uma visão de “mundo” cujos critérios relegam as pessoas e suas experiências a um segundo plano ou que – como nas ideologias totalitárias – tornam as pessoas supérfluas.

A escola passa por tempos sombrios, não simplesmente porque os resultados do PISA¹⁶⁵ colocam o Brasil numa das últimas posições entre os países avaliados, mas porque as pessoas envolvidas na educação tornam-se cada vez mais supérfluas. Pouco interessa *quem* é o professor e sua relação com o mundo, se pelo menos ele souber aplicar os métodos prescritos ou se seus alunos obtiverem os conhecimentos necessários para os provões, vestibulares e outras avaliações de larga escala. Quanto aos alunos, sabemos *o que* eles são: ricos ou pobres, negros ou brancos, onde moram e os conhecimentos que possuem ou não, mas, muitas vezes, ninguém sabe *quem* são os alunos, já que as condições de trabalho e o modo de funcionamento da escola fazem com que o professor nem sequer saiba o nome deles. Numa educação anônima não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação.

Não obstante, há algumas experiências e momentos significativos que surgem, muitas vezes de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula – algumas luzes, nas palavras de Arendt. Quem pensa a educação tem de tomar o cuidado de não apagar essas luzes do presente e de recordar as do passado, pois elas nos lembram da tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas, mas depende delas, e acolher as crianças e os jovens que vêm a fazer parte dele.

¹⁶⁵ Mencionamos o PISA aqui como um exemplo de avaliações de larga escala. O PISA (Programme for International Student Assessment) é um programa internacional de avaliação educacional organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Propõe-se a fazer uma avaliação do desempenho dos estudantes de 15 anos de idade para obter indicadores relativos aos sistemas educacionais dos países participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar “em casa” no mundo e agir com liberdade, continuidade e transformação, estabilidade e imprevisibilidade – essas preocupações são características do pensamento de Arendt. A educação se insere no ponto de encontro entre o velho e o novo, ponto de embate e de articulação. Ela tem a tarefa de preservar uma herança e de cuidar dos que vêm como novidade e, ao mesmo tempo, proteger um *contra* o outro. Contudo, seu principal desafio atualmente é a questão de como educar as crianças num mundo que está se desmantelando. Qual é o legado que apresentamos aos novos, quando “não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDT, 1990a, p. 127)? A perda de autoridade e tradição põe em xeque a tarefa histórica da educação de familiarizar a geração mais nova com os saberes e as práticas compartilhadas, as experiências e histórias constitutivas de um mundo no qual, em princípio, podem encontrar seu lugar.

Evidentemente nunca existiu um mundo sem conflitos e injustiças. A atual perda de referências, no entanto, contrasta com os séculos em que religião, tradição e autoridade garantiam um “chão” comum para discernir o certo do errado, mesmo que isso não impedisse que violência e injustiça marcassem a coexistência dos seres humanos. Entretanto, houve também tentativas de estabelecer espaços comuns que possibilitassem a convivência de uma pluralidade de pessoas sem recorrer à violência; e, em alguns momentos históricos, o mundo se mostrou como um lugar em que contavam as experiências, os atos e as palavras das pessoas que nele se reuniam. São esses os momentos em que a “liberdade saiu do seu esconderijo”.

A realização dessa liberdade especificamente humana depende não só da iniciativa e da coragem de cada um, mas também da existência de um espaço onde possa aparecer. Esse espaço, para Arendt, é o mundo humano, e o *amor mundi* é também o amor à liberdade. Isso é uma escolha baseada num julgamento que é, ele mesmo, livre. É fundamental para a pensadora afirmar que não pode ser a história que julga nossas ações, mas que somos nós que julgamos:

[...] poderemos reclamar para nós nossa dignidade humana, resgatá-la, por assim dizer, da pseudo-divindade chamada História na Era Moderna, sem negar a importância da história, mas negando-lhe o direito de ser o último juiz. O velho Catão [...] deixou-nos uma frase curiosa que resume adequadamente o princípio político implícito na empresa de recuperação. Disse ele: “*Victrix causa deis placuit, sed victa Catoni*” (“A causa vitoriosa agradou aos deuses, mas a derrotada agrada a Catão”) (ARENDT, 1993b, p. 163).

Não cabe à história provar se nosso juízo sobre o certo ou errado, o justo ou injusto, é correto. De modo semelhante, o amor ao mundo não se submete ao juízo da história: a vitória ou a derrota de um mundo livre não representam “medidas últimas do julgamento dos homens, embora sejam definitivas para os destinos das suas vidas” (ARENDT, 1990a, p. 324). Esse amor não consente com o mundo como ele é, mas se opõe fundamentalmente a um não-mundo no qual vivemos. O mundo que é o seu objeto, no entanto, não é apenas uma visão, fruto de uma imaginação utópica. Podemos pensar e nos engajar por um *mundo humano*, porque houve momentos e experiências que dão testemunho dessa possibilidade ou, ao menos, de sua busca. Além de remeter a experiências do passado, o *amor mundi* é também uma aposta para o futuro. Nele apostamos apesar de não saber se será viável ou não.

Só quem aprecia o mundo pode acompanhar a argumentação de Arendt. Compartilhá-lo com outros não exige a amizade com o que e como o homem é, mas com o fato de os seres humanos poderem, por meios políticos, entrar em acordo e realizar algo que se situa além de sua natureza e da violência (THÜRMER-ROHR, p. 98, grifo da autora, tradução nossa).

A fé no fato de os seres humanos serem, em princípio, capazes de constituir um mundo humano permeia a obra de Arendt. Jaspers (2003, p. 12, tradução nossa), no prefácio de *Origens do totalitarismo*, observa:

Se nas apresentações de Hannah Arendt nos invade o sentimento de [a barbárie] ter sido inevitável, não é isso, justamente, em que ela acredita. O livro foi escrito porque as coisas podem acontecer de outro jeito, porque a compreensão elucida nosso pensamento político, renovando-o.

É a convicção de que, apesar de tudo, ainda que vivamos num não-mundo, não obstante sejamos testemunhas de atos incompreensíveis e mesmo sem perspectivas concretas de alguma mudança, não podemos abrir mão do mundo, o único espaço em que podemos nos revelar plenamente como pessoas, espaço eminentemente humano e, por isso, potencialmente livre.

Na obra de Arendt, o *amor mundi* começa a ser delineado em sua tese de doutorado sobre Agostinho. Nela a autora afirma ser uma preocupação central para Agostinho a questão em relação a que lugar pertencemos ou sobre onde podemos estar em casa, e podemos acrescentar que essa indagação será fundamental também para Arendt. Diferentemente de Agostinho, no entanto, sua opção é a pertença ao mundo e não à vida eterna.

Com a análise da autora dos regimes totalitários, a idéia do mundo como lugar em que agimos e pensamos com liberdade ganha feições de um conceito de oposição ao totalitarismo, uma resposta ao não-mundo, uma afirmação da liberdade humana e um apelo à nossa responsabilidade pelo mundo. Já em seu livro *A condição humana*, a autora indaga quais seriam as condições mínimas – as que são dadas e as que dependem de nós – para que de fato possamos estabelecer um mundo em que podemos agir com liberdade, mostrando em seguida como na modernidade a ação livre cede lugar à glorificação do trabalho, servo das necessidades.

Entretanto, se é possível eliminar as condições para a ação criar “seu próprio espaço concreto” e se até a singularidade de cada pessoa é passível de ser destruída, é impossível abolir a potencial liberdade que é dada com o nascimento de cada novo ser humano e, com ela, a virtual capacidade de constituir, preservar ou renovar um mundo humano. Cada nascimento é uma promessa, ainda que sem garantias. Por isso, não a certeza, mas a esperança pelo mundo reside na natalidade, o fato de constantemente seres novos virem ao mundo, irrompendo nesse espaço como novidade.

A importância da educação deriva da natalidade. Familiarizar os recém-chegados com o mundo, que é mais velho do que eles, e, ao mesmo tempo, acolher cada um em sua singularidade são tarefas fundamentais da educação. Por isso, quem não se importa com o mundo ou dele desistiu é incapaz de educar, embora isso não signifique que não possa instruir os alunos, transmitir conhecimentos ou contribuir para a aquisição de determinadas competências. Para educar, no entanto, é preciso ter algum compromisso com o mundo para que os alunos, a esse exemplo ou contra ele, possam estabelecer o *seu* vínculo com esse espaço e seu legado. Arendt é incisiva em sua afirmação de que “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” (ARENDT, 1990a, p. 239). Nesse mesmo sentido, ela explica que educar é como dizer às crianças: “Isso é o *nosso* mundo” (ARENDT, 1990a, p. 139, grifo nosso). O *nós*, ao qual o pronome possessivo faz referência, são os habitantes adultos que recebem os novos no mundo, mas inclui também os que nos antecederam e convida os jovens a fazer parte. É como dirigir-se aos recém-chegados dizendo: – Queremos que este nosso mundo seja de vocês também.

Quando o moderno estranhamento do mundo toma conta da educação, ela perde seu sentido. Sem um mundo que vale a pena ser apresentado, não há educação (no sentido estrito que Arendt lhe atribui). Quando perdemos as tradições e os projetos que nos ligam uns aos

outros e estabelecem um *espaço-entre*, estamos expostos à “desertificação” do mundo. Essa perda não é um problema específico da educação, e, contudo, ele a atinge em seu fundamento.

O ponto central é que nossa “insatisfação com o mundo” e nosso “desgosto com o estado de coisas” (ARENDT, 1990a, p. 241), que pode e deve ganhar expressão na esfera política, não deve, no âmbito da educação, inviabilizar que os novos primeiramente estabeleçam sua pertença ao mundo.

Quando nossa relação com o mundo do presente e do passado não é simplesmente dada, mas uma questão a ser respondida, é preciso identificar o que queremos apresentar aos novos, quais são as experiências e pensamentos que fazem sentido para nós e que podem ser ressignificados pelos alunos. Contudo, também é preciso indagar como lidamos com aquilo que não faz sentido, com as barbaridades incompreensíveis, e qual o esforço que fazemos para nos reconciliarmos com este mundo, já que, embora não seja como queiramos, é com ele que temos de nos entender. É fundamental nos indagarmos quais são as nossas “experiências-cúmplices” e escolher nossas “companhias” para apresentá-las àqueles que estão chegando ao mundo. São essas histórias que podemos opor à crescente ausência de sentido e a um processo vital que avalia tudo conforme sua funcionalidade.

Assim, realçar a imprescindibilidade do amor ao mundo e às crianças para a educação nada tem a ver com nostalgia ou sentimentalismo, mas é uma opção política, o que, se partirmos do significado estrito que Arendt atribui à política, não significa nada mais que uma opção pelo mundo.

Uma das maneiras de estabelecer um vínculo com o mundo é contar uma história dele. Na narrativa os fatos podem se tornar significativos, independentemente de os atos e as palavras que compõem seu enredo serem admiráveis ou deploráveis. É uma tentativa de compreender e de se reconciliar com o mundo: “Todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma história ou narrar uma história a respeito delas” (ARENDT, 1990a, p. 323) – embora possa haver também maldades incompreensíveis e inarráveis.

Transformar fatos em histórias exige certa distância do ocorrido, o olhar de quem não está diretamente envolvido nos acontecimentos que pedem decisões e ações imediatas. As histórias do mundo podem desempenhar um papel fundamental na educação – que não se envolve diretamente na ação política, mas estabelece uma outra relação com o mundo. Nas narrativas os alunos podem reconhecer suas preocupações e experiências e assim compreender que esse mundo lhes diz respeito. Elas são contadas por nós na esperança de que eles, por sua vez, encontrem algum sentido nelas e de que, se assim optarem, possam futuramente iniciar novas histórias.

Além da preocupação de como apresentar o mundo aos alunos, a educação tem também a tarefa de acolher os novos habitantes desse lugar. Se Arendt realça a importância de o mundo perguntar a cada novo singular “Quem és?”, podemos salientar a relevância da questão de como o mundo recebe os jovens por meio de suas instituições educacionais. A pergunta é se de fato os recebemos como potenciais renovadores de nosso mundo, ou se, de antemão, os tratamos como uma geração sem perspectivas.

Se desvincularmos a educação de seu compromisso com o mundo e a atrelarmos exclusivamente à sua utilidade para o desenvolvimento econômico e tecnológico, e se o mundo perde lugar para o processo vital, a educação corre o risco de se transformar numa função desse processo, deixando de ser o ponto de mediação entre o mundo – que apreciamos e queremos legar às próximas gerações – e os novos que nele recebemos e a quem tudo confiamos. Para o processo vital, os novos podem ser úteis ou não; de qualquer forma, o que importa é sua funcionalidade. É contra essa lógica que Arendt nos alerta. Só podemos estar “em casa” no mundo se nele os seres humanos importarem em sua singularidade, naquilo que são e não apenas devido a uma ou outra qualidade que possam apresentar.

Quando Arendt afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo” (ARENDT, 1990a, p. 247), ela se refere a um espaço comum que se opõe à idéia de que possa haver um mundo que é apenas dos mais aptos, o que quer que isso signifique. Uma educação comprometida com o mundo comum dá as boas-vindas a todas as crianças na esperança de que possam amá-lo à sua maneira singular.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. The crisis in education. In: _____. **Between past and future: eight exercises in political thought**. New York: Penguin Books, 1983a, p. 173-196.

_____. Trabalho, obra, ação. Tradução de Adriano Correia. In: **Cadernos de ética e filosofia política**, São Paulo, n. 7, 2/2005a, p. 175-201.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983b.

_____. Arendt sobre Arendt: Un debate sobre su pensamiento. In: _____. **De la historia a la acción**. Traducción de Fina Birulés. Introducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Paidós, 2005b, p. 139-171.

_____. **Denktagebuch**. Herausgegeben von Ursula Ludz, Ingeborg Nordmann. München: Piper, 2002a, 2 Bde.

_____. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Organização Antonio Abranches. Tradução Helena Martins e outros. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.

_____. **Eichmann in Jerusalem: ein Bericht von der Banalität des Bösen**. Übersetzung von Brigitte Granzow. Einleitung von Hans Mommsen. 13. Aufl. München: Piper, 2004a.

_____. **Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft**. 9. Aufl. München: Piper, 2003a.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990a.

_____. Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gespräche mit Hannah Arendt**. München: Piper, 1976a.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.

_____. **Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk**. Herausgegeben von Ursula Ludz. 3. Aufl. München: Piper, 2007a.

_____. **Der Liebesbegriff bei Augustin: Versuch einer philosophischen Interpretation**. Einleitung von Frauke Annegret Kurbacher. Übersetzungen von Kirsten Gross-Albenhausen. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2006.

_____. **The life of mind**. San Diego: Harvest. Harcourt, Inc., 1978.

_____. **Menschen in finsternen Zeiten**. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper, 1989a.

_____. **On revolution.** Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

_____. **Origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

_____. **A promessa da política.** Organização e introdução de Jerome Kohn. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **O que é política?** Edição de Ursula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. **Rahel Varnhagen:** Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. 9. Aufl. München: Piper, 1997.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** Edição de Jerome Kohn. Tradução de Rosaura Eichenberg. Revisão Técnica Bethânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

_____. Philosophy and politics. **Social Research**, New York, v. 57, no. 1, p. 73-103, spring 1990b, p. 73-103.

_____. **Die verborgene Tradition:** Essays. Frankfurt: Jüdischer Verlag, 1976b.

_____. **Vita activa** oder Vom tätigen Leben. München: Piper, 1960

_____. **A vida do espírito.** Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Ed. UFRJ, 1993b.

_____. **Vom Leben des Geistes:** Das Denken. Das Wollen. Übersetzung Hermann Vetter. 2. Aufl. München: Piper, 2002b.

_____. **Zwischen Vergangenheit und Zukunft:** Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. 2. Aufl. München: Piper, 2000.

ARENDT, H.; JASPERS, K. **Briefwechsel:** 1926-1969. Herausgegeben von Lotte Köhler, Hans Saner. München: Piper, 1985.

ARISTÓTELES. **Política.** Edição bilíngue. Tradução de Antonio Campelo Amaral, Carlos Gomes. Prefácio de R. M. Rosado Fernandes. Introdução de Mendo Castro Henriques. Lisboa: Veja, 1998.

ASSY, B. Introdução à edição brasileira. In: ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento.** Edição de Jerome Kohn. Tradução de Rosaura Eichenberg. Revisão Técnica de Bethânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 31-60.

_____. Sensus communis: exercício da condição humana – para uma concepção de sensibilidade civilizadora. In: CORREIA, A. (Org.). **Hannah Arendt e A condição humana.** Salvador: Quarteto, 2006, p. 315-330.

AZANHA, J. M. F. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

_____. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BENJAMIN, W. Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: _____. **Gesammelte Schriften**. Mitwirkung von Theodor. W. Adorno, Gershom Sholem. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, 1977, Bd. II 2, S. 438-465.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, v. 1, p. 197-221.

BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: _____. **Estudos sobre a humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 226-272.

BERNAUER, J. The faith of Hannah Arendt: amor mundi and its critique-assimilation of religious experience. In: _____ (Ed.). **Amor mundi: explorations in the faith and thought of Hannah Arendt**. Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 1987, p. 1-28.

BIGNOTTO, N.; MORAES, E. J. de (Orgs.). **Hannah Arendt**: Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

CAMBRIDGE Dictionaries Online. Cambridge University Press 2009. Disponível em <<http://dictionary.cambridge.org/default.asp?dict=CALD>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

CANOVAN, M. Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. In: HINCHMAN L. P.; HINCHMAN, S. (Ed.). **Hannah Arendt**: critical essays. New York: State University of New York, 1994, p. 179-205.

_____. **Hannah Arendt**: a reinterpretation of her political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. Socrates or Heidegger? Hannah Arendt's reflections on philosophy and politics. **Social Research**. New York, v. 57, no. 1, p. 135-165, spring 1990.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. A liberdade educa ou a educação liberta? In: mimeo, 2002.

_____. A crise na educação como crise na modernidade. **Revista Educação**. Especial: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25 (Biblioteca do Professor, nº 4).

CORREIA, A. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007 (Passo-a-passo; v.73).

_____. (Org.). **Hannah Arendt e A condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006

_____. (Coord.). **Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. In: **Revista Educação**. Especial: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 74-83 (Biblioteca do Professor, nº 4).

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0.5a. nov. 2002.

DOSTOJEWSKIJ, F. M. **Die Brüder Karamasow**. München: Winkler Verlag, 1958.

DUARTE, A. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ENZENSBERGER, H. M. Der radikale Verlierer. **Der Spiegel**. Hamburg. 45/2005.

FRANCISCO, M. de F. S. Da *vita activa* em Hannah Arendt. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. III, n. 5, p. 91-111, 2000.

GORDON, M. (Ed.). **Hannah Arendt and education: renewing our common world**. Boulder, CO: Westview Press, 2001.

GRAY, G. Winds of Thought. **Social Research**. New York, p. 44-62, spring 1977.

GRUNENBERG, A. (Hrsg.). **Totalitäre Herrschaft und republikanische Demokratie: Fünfzig Jahre *The Origins of Totalitarianism* von Hannah Arendt**. Frankfurt: Peter Lang, 2003.

HAHN, B. Wie aber schreibt Hannah Arendt? In: **Text + Kritik**, Heft 166/167, S. 102-113, Sept. 2005.

HARMS, K. **Hannah Arendt und Hans Jonas: Grundlagen einer philosophischen Theologie der Weltverantwortung**. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Kultur, 2003.

HEUER, W. **Hannah Arendt**. 8. Aufl. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2007.

HILL, Melvyn. A. (Ed.). **Hannah Arendt: The recovery of the public world**. New York: St. Martin's Press, 1979.

HINCHMAN L. P.; HINCHMAN, S. (Ed.). **Hannah Arendt**: critical essays. New York: State University of New York, 1994.

JASPERS, K. Geleitwort. In: ARENDT, H. **Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft**: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. 9. Aufl. München: Piper, 2003a, S. 11-14.

JONAS, H. Handeln, Erkennen, Denken: Zu Hannah Arendts philosophischem Werk. In: REIF, Adalbert (Hrsg.). **Hannah Arendt**: Materialien zu ihrem Werk. Wien: Europaverlag, 1979, S. 353-371.

KANT, I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: _____. **Werke in sechs Bänden**. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [19--], Bd. 6, S. 53-61.

KLINGER, K.; MEINTS, W. **Politik und Verantwortung**: Zur Aktualität von Hannah Arendt. Hannover: Offizin-Verlag, 2004.

KOHN, J.; MAY, L. (Ed.). **Hannah Arendt**: twenty years later. Cambridge: The MIT Press, 1997.

KOHN, J.; YOUNG-BRUEHL, E. What and how we learned from Hannah Arendt: an exchange of letters. In: GORDON, M. (Ed.). **Hannah Arendt and education**: renewing our common world. Boulder, CO: Westview Press, 2001, p. 225-256.

KRISTEVA, J. **Hannah Arendt**: Life is a narrative. Translation by Frank Collins. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFORT, C. Os direitos do homem e o Estado-providência. In: _____. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Tradução de Eliana M. Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a, p. 37-62.

_____. Hannah Arendt e a questão do político. In: idem, 1991b, p. 63-75.

LESSING, Ephraim Gotthold. **Nathan der Weise**. Disponível em: <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1620&kapitel=1#gb_found>. Acesso em: 20 maio 2009.

LEVINSON, N. The paradox of natality: teaching in the midst of belatedness. In: GORDON, M. (Ed.). **Hannah Arendt and education**: renewing our common world. Boulder, CO: Westview Press, 2001, p 11-36.

LITTLE ROCK CENTRAL HIGH 40TH ANIVERSARY. Disponível em: <<http://www.centralhigh57.org/index.html>>. Acesso em: 30 maio 2009.

MAAS, W. P. M. D. O romance de formação (Bildungsroman) no Brasil: modos de apropriação. Disponível em <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MERRIAM-WEBSTER'S Online. Open dictionary. Disponível em <<http://www3.merriam-webster.com/opaendictionary/>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

OAKSHOTT, M. Learning and teaching. In: PETERS, Richard S. (Ed.). **The concept of education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1968, p. 156-176.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.rtf>. Acesso em: 06 jun. 2008.

PERRONE-MOISÉS, C. O perdão e os crimes contra a humanidade: um diálogo entre Hannah Arendt e Jacques Derrida. In: CORREIA, Adriano (Org.). **Hannah Arendt e A condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006, p. 211-224.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

_____. Education as initiation. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). **Philosophical analysis and education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 87-111.

PONS-Globalwörterbuch Lateinisch-Deutsch, 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 1986.

ROVIELLO, A. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução de Bénédicte Houart, João Filipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SÖLLE, D. **Leiden**. 7.ed. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1987.

SOUKI, N. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 112, p. 191-198, Dez/2005.

TAYLOR, C. Bens irreduzivelmente sociais. In: _____. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 143-161.

_____. Propósitos entrelaçados: o debate liberal-comunitário. In: _____. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 197-220.

TELLES, V, da S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**. São Paulo, p. 23-48, 1. sem. 1990.

THÜRMER-ROHR, C. Verstehen und Schreiben - unheimliche Heimat. **Text + Kritik**, Heft 166/167, S. 92-101 , Sept. 2005.

WAHRIG Deutsches Wörterbuch. 6. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.

Weigel, S. Dichtung als Voraussetzung der Philosophie: Hannah Arendts Denktagebuch. **Text + Kritik**, Heft 166/167, S. 125-137 , Sept. 2005.

WELLMER, A. Hannah Arendt on judgement: The unwritten doctrine of reason. In: KOHN, J.; MAY, L. (Ed.). **Hannah Arendt: twenty years later**. Cambridge: The MIT Press, 1997, p. 33-52.

YOUNG-BRUEHL, E. Hannah Arendt's storytelling. **Social Research**. New York, p. 183-190, spring 1977.

_____. **Hannah Arendt: Leben, Werk und Zeit**. Übersetzung Hans Günter Holl. Frankfurt: Fischer Verlag, 1986.