

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ALLINE DOS SANTOS FERREIRA CALHEIROS**

**Uma aposta na constituição de *alguéns*:**

Relações entre educação escolar e formação moral à luz do  
pensamento de Hannah Arendt.

**São Paulo  
2016**

**ALLINE DOS SANTOS FERREIRA CALHEIROS**

**Uma aposta na constituição de *alguéns*:**

Relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo

2016

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

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

- 
- 37.01 Calheiros, Alline dos Santos Ferreira  
C152a Uma aposta na constituição de *alguéns*: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt / Alline dos Santos Ferreira Calheiros; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.  
143 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Ética 2. Educação escolar 3. Formação moral 4. Pensamento  
5. Juízo - Filosofia 6. Arendt, Hannah I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.
-

Nome: CALHEIROS, Alline dos Santos Ferreira

Título: Uma aposta na constituição de alguéns: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a): \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof(a). Dr(a): \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof(a). Dr(a): \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Às escolas pelas quais passei, como aluna ou professora,  
e à pequena grande Dona Tina, minha querida e amada  
avó.*

## Agradecimentos

*Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?*

**Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas.**

O excerto de Guimarães Rosa ilustra bem a trajetória de minha formação até aqui, com a diferença de que nem mesmo a ideia inicial do lugar de chegada parecia-me clara. Agora, alcançada outra banda do rio, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a atravessá-lo. Aos que nadaram ao meu lado, aos que me incentivaram a continuar, aos que me ofereceram uma boia quando eu parecia cansada para seguir nadando sozinha, ao que me guiava para vencer a correnteza, enfim, a todos que tornaram a travessia possível, expresso, nas linhas a seguir, minha sincera gratidão.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro aos meus estudos no Mestrado, permitindo que eu pudesse me desligar temporariamente da atividade docente para dedicar-me com exclusividade à pesquisa.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a seus professores, que me formaram, bem como a todos os seus funcionários, em especial os da Pós-Graduação, sempre muito atenciosos e dispostos a auxiliar-me em meio às agruras burocráticas.

Ao Prof. Dr. Adriano Correia Silva e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Souza, membros da banca do Exame de Qualificação, agradeço pela leitura cuidadosa e pelas valiosas e instigantes contribuições para o encaminhamento desta dissertação.

Sou grata à Shirley – ou She-Ra –, sobretudo pela amizade, mas também pela revisão cuidadosa deste trabalho e pela disponibilidade dos últimos meses, com a qual muitas vezes precisei contar.

Agradeço aos queridos companheiros do Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP) pela parceria e estimulante interlocução no desafio infundável de refletir sobre a educação. As discussões do grupo sempre foram fonte de muito aprendizado para mim e têm se mostrado substanciais na minha formação pessoal e em meu desenvolvimento intelectual. Agradeço também a leitura e discussão dos capítulos desta dissertação, o que certamente tornou o percurso do mestrado menos solitário.

Sou imensamente grata ao Prof. Dr. José Sérgio, o professor e mestre Zé, que sem sombra de dúvida configura-se como uma das maiores referências em minha formação. Agradeço por ter colocado o pensamento de Hannah Arendt *sobre a mesa* e me incentivado a enfrentar os desafios de dialogar com ele; pelas aulas sempre muito instigantes; pela incrível capacidade de ilustrar, em simples exemplos, os mais complexos conceitos; pela leitura sempre cuidadosa dos meus textos e pelo respeito e prontidão que, marcas de sua orientação, foram importantíssimos para a minha formação acadêmica. Sua dedicação ao ofício da docência – expressa pela inteireza com que habita a sala de aula – é um exemplo de *amor mundi* que tem me inspirado nos últimos nove anos.

A todos os meus professores, por colocarem-me em contato com as coisas do mundo e apresentarem-me algumas *linguagens da compreensão*, estimulando minha inserção e participação na *longa e ininterrupta conversa da humanidade*.

Agradeço àqueles com os quais divido – ou já dividi – as alegrias e as angústias de ser professora: meus queridos colegas de profissão, que tornam a tarefa de assumir-se nesse lugar menos árdua. Principalmente à Edilene, à Líris, ao Luís Fernando, à Gabi Luz, à Eliana (Lilica), à Juliana Gamito, à Flávia, à Aninha, à Fernanda, à Luciana e à Beth.

Aos que me trouxeram, simultaneamente, à vida e ao mundo, meus pais, pelo amor, dedicação e incentivo com que sempre pude contar. À minha mãe, Maria, especialmente pelo exemplo de força e persistência. Ao meu pai, Luiz, sobretudo por ensinar-me que o amor implica cuidado. A ambos, que amo incondicionalmente, minha profunda gratidão.

À minha querida irmã, Allane, minha primeira amiga, companheira e confidente, com quem aprendi a compartilhar tudo desde muito pequena.

Aos amigos, àqueles sem os quais a vida, segundo os antigos, não é realmente digna de ser vivida, pois “não pode haver felicidade ou boa sorte para a pessoa, a não ser que tenha um amigo com que partilhar sua alegria” (ARENDR, 2008c, p. 33). Agradeço, assim, à todos os amigos que me incentivaram ou estiveram ao meu lado na travessia de uma banda a outra do rio.

Sou profundamente grata à Crislei, pelo apoio incondicional dado ao longo de todo o meu percurso no mestrado, pela leitura sempre atenta e cuidadosa de meus textos – cujas sugestões e provocações foram extremamente importantes para o desenvolvimento deste trabalho – e por configurar-se como uma referência importante em minha formação. Para além disso, no entanto, sou-lhe grata pela amizade sincera, pela parceria, pela confiança, pelas confidências trocadas, pela alegria contagiante que lhe acompanha onde quer que vá e por ser alguém com quem eu sei que sempre poderei contar.

Agradeço ao Thiago, que apenas com sua presença – de sorriso largo e cativante – é capaz de iluminar qualquer ambiente. Sou grata pelo afeto, pelo cuidado, pela cumplicidade e pela sensibilidade que sempre se fez presente em nossa amizade. E também pela alegria e leveza com que leva a vida e pelas risadas que, como um bom palhaço, consegue arrancar de mim, mesmo em momentos difíceis.

À Any, pelo sorriso radiante, pelos abraços apertados e aconchegantes e pelo bom humor inconfundível que sempre me fizeram tão bem. À Erica, pela doçura e sensibilidade infinitas, pela esperança contagiante com que olha o mundo e por mostrar-se sempre disposta a oferecer uma mão amiga. Ao Eder, pelas inúmeras conversas agradáveis e instigantes sobre o tema da moralidade em Arendt e pela leitura atenta e sagaz de parte deste trabalho.

Por fim, um agradecimento especial ao Rodrigo, aquele que escolhi para caminhar junto e dividir a existência. Agradeço por ser um interlocutor sempre perspicaz frente aos dilemas da vida, por ensinar-me tanto, por suportar com paciência a solidão forçada e por acreditar em mim. Agradeço também pelo apoio e incentivo ao longo de toda a travessia e pelo cuidado, carinho e amor que se manifestaram na disposição para ouvir minhas intermináveis questões a respeito do tema e na prontidão para socorrer-me diante dos contratempos e obstáculos que surgiram pelo caminho. Ao Rodrigo, que amo e admiro por tudo aquilo que é e representa em minha, sou imensamente grata.



*Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência - ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos.*

**Hannah Arendt**

## Resumo

CALHEIROS, Alline dos Santos Ferreira. **Uma aposta na constituição de *alguéns***: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt. 143p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Com o objetivo de investigar as condições de possibilidade de a experiência escolar se comprometer com a formação moral de seus alunos, este trabalho retoma, em alguma medida, a pergunta socrática direcionada a Protágoras no diálogo platônico de mesmo nome: “A virtude pode ser ensinada?” A questão é abordada, sobretudo, à luz do pensamento de Hannah Arendt, sendo mobilizadas tanto suas considerações a respeito da educação quanto aquelas relativas à filosofia moral. Arendt apresenta-nos uma concepção de moralidade que não se baseia na relação com os outros, mas que depende, fundamentalmente, do relacionamento do homem consigo mesmo e da sua escolha em relação àqueles junto aos quais deseja viver. Ao refletir sobre o colapso moral que acometeu a Europa a partir da ascensão dos regimes totalitários, a autora conclui que a conduta moral não está associada à simples assimilação de padrões e regras objetivas de comportamento que direcionam a ação perante os outros. Tomando alguns escritos de Kant e a figura de Sócrates como suas principais inspirações, Arendt elabora um conceito de ética que vincula a conservação da integridade moral à manutenção da capacidade de falar consigo mesmo – por meio da atividade do pensamento – e de ser digno de conviver com aqueles a se quem escolhe como companhia – o que pressupõe o exercício do juízo. Para a autora, então, a ética pode ser compreendida como uma questão individual, que se ancora nas faculdades do pensamento e do juízo – consideradas por ela como prerrogativas de todo e qualquer ser humano. É a partir da disposição para pensar e julgar, portanto, que os indivíduos constituem-se como pessoas, *alguéns* ou personalidades morais. Sob tal perspectiva, uma educação que pretenda comprometer-se com a formação moral de seus alunos deve ultrapassar a mera assimilação e conformação às regras de conduta e aos valores e hábitos morais então vigentes – sobre os quais, inclusive, já não se tem mais clareza – e alimentar o exercício das atividades do pensamento e do juízo. Destarte, para refletir sobre tal possibilidade, recorre-se, prioritariamente, aos escritos de Masschelein e Simons, que tratam da forma escolar enquanto *skolé*, e ao pensamento de Oakeshott sobre educação, em especial suas concepções de *linguagem e aprendizagem*. Na intersecção das perspectivas desses autores com o pensamento arendtiano, propõe-se olhar para a escola como um lugar de experiências, ou seja, de encontros com os outros, com o mundo e com a pluralidade de olhares que existe sobre ele; onde podem ser oferecidos aos alunos um tempo e um espaço para experimentar, apropriar-se e criar vínculos com o mundo; e no qual os estudantes serão constantemente convidados a olhar para as coisas desse mundo e a falar sobre elas, seja com os outros ou consigo mesmos. A escola, assim, aparece como um espaço-tempo que possibilita a vivência de uma diversidade de experiências de caráter formativo, especialmente para a personalidade moral, uma vez que tal instituição parece se configurar como um dos poucos lugares onde ainda é possível compartilhar o mundo e atribuir a ele algum sentido comum.

**Palavras-chave:** Ética; Educação Escolar; Formação Moral; Pensamento; Juízo; Hannah Arendt.

## Abstract

CALHEIROS, Alline dos Santos Ferreira. **A bet in the constitution of *someones***: relations between scholar education and moral constitution from Hannah Arendt's perspective. 143p. Thesis (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis analyses the conjunction of possibilities that may allow school experience to play an active role in moral education. In some extent, it reinstates the question Socrates asked Protagoras in the homonymous Platonic dialogue: “Can virtue be taught?” The question, here, is approached mainly through Hannah Arendt's thought both on education and moral philosophy. Arendt presents a concept of morality not based on the relation between one person and the others, but fundamentally on the relation between one person and himself and on the choices regarding those this person wants to live with. Reflecting about the moral collapse that affected Europe with the ascension of the totalitarian regimes, the philosopher concludes that moral conduct is not associated to a simply assimilation of objective behavioral patterns and rules that guide actions towards others. Having some of Kant's writings and the figure of Socrates as her main inspirations, Arendt constructs a concept of Ethics that binds the preservation of one's moral integrity to his sustained ability of inner dialogue and to the desire of being worthy to live with those one chose as company – what presupposes the practice of judgment. So, according to Arendt, Ethics may be understood as an individual question, anchored on the faculties of thinking and judgement – which she considers prerogatives of every human being. Therefore, it is through the disposition to think and judge that individuals become persons, *someones* or moral personalities. Finally, an education committed to the moral formation of students should overcome sheer assimilation and conformation of current behavioral rules, moral values and habits – which are no longer clear – and encourage thinking activities and judgment exercises. Our analysis also relies constantly on Masschelein's and Simons's writings – especially their treatment of the school format as *skolé* – and on Oakeshott's thoughts on education and on his concepts of *language* and *learning*. Intersecting these authors' perspectives with the Arendt's, we aim to look at the school as a place of experiences, i.e., of encounters with other people, and with the world and its plurality; a place where students are offered time and space to experiment with the world, to appropriate it and bond with it. The school is also a place where students will be constantly invited to connect with things from that world, to speak about them, with others and also with themselves. This way, the school is presented as a time-space providing diverse life character-building experiences, especially regarding morality, as that institution seems to be one of the few places where it is still possible to share the world and assign a common meaning to it.

**Keywords:** Ethics; Scholar Education; Moral Constitution; Thought; Judgment; Hannah Arendt.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 – ÉTICA E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO MORAL FRENTE À RUPTURA COM A TRADIÇÃO .....	18
1.1 – A formação moral do cidadão sob a ótica dos discursos educacionais oficiais.....	26
1.2 – Educação em Arendt: a inserção no mundo especificamente humano e os limites da educação escolar para a formação de cidadãos éticos .....	37
2 – ARENDT E O CULTIVO DA CONSCIÊNCIA MORAL.....	46
2.1 – Um cidadão respeitador das leis .....	50
2.2 – Autoengano (ou o perigoso hábito de se deixar levar pelos acontecimentos) .....	55
2.3 – Relação entre pensamento e moralidade: a disposição para viver consigo mesmo .....	60
2.4 – Juízo moral e responsabilidade pessoal: a escolha daqueles com os quais se quer viver junto .....	70
3 – FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA: UMA APOSTA NA CONSTITUIÇÃO DE <i>ALGUÉNS</i> .....	85
3.1 – A escola como espaço de encontro com o mundo e com os outros.....	91
3.2 – Educação escolar: espaço-tempo para exercitar o diálogo, o pensamento e o juízo..	101
3.3 – A dupla responsabilidade assumida na educação escolar: convergências e conflitos entre a inserção no mundo e a formação da personalidade moral .....	112
3.4 – Alguns apontamentos sobre o professor e o desafio de ocupar esse lugar e responder por ele .....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
REFERÊNCIAS .....	139

## INTRODUÇÃO

*Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?*

**Walter Benjamin, *Experiência e pobreza***

Parece certo que vivemos, nos dias de hoje, uma “crise”<sup>1</sup> de valores<sup>2</sup>; uma espécie de mal-estar ético<sup>3</sup>. Do ponto de vista da vida em comum, esse mal-estar pode ser evidenciado nos altos índices de violência banal, nas muitas demonstrações de desrespeito ou indiferença em relação aos outros e nos acirrados, polêmicos e, quase sempre, superficiais conflitos acerca da correção ou da justeza de determinadas ações ou acontecimentos, por exemplo. No que concerne aos homens em sua individualidade, por sua vez, a impressão é que não temos regras ou parâmetros claros que nos ajudem a distinguir o certo do errado e o justo do injusto, ou mesmo critérios seguros que possam nos orientar quanto às nossas escolhas e julgamentos morais. Diante dessa “crise”, não são poucos os que, tomando-a como indicativa da decadência moral de nossa sociedade, depositam na educação das novas gerações a esperança de que antigos valores sejam resgatados e novamente estimulados.

No mais, em geral, tende-se ou a relativizar as questões morais – o que não deixa de indicar certa indiferença no que diz respeito a elas – ou a delegar a responsabilidade pela decisão de como agir eticamente a “especialistas”, haja vista a quantidade exorbitante de palestras e livros frequentemente produzidos sobre o tema. No primeiro caso, são muitos os que alegam que cada um deve agir segundo os princípios que julgar válidos e que os outros, por não viverem segundo os mesmos princípios ou não os compreenderem em sua especificidade, não podem julgar

---

<sup>1</sup> Veremos mais adiante que Hannah Arendt, pensadora que embasa nossa pesquisa, interpreta o termo “crise” de maneira diferente da usual. Para apontar a distinção, optamos por colocar o termo entre aspas quando sua conotação diferir do conceito arendtiano.

<sup>2</sup> Cumpre ressaltar que Arendt é crítica da noção de valor, o qual para ela, no âmbito da moralidade, acaba reduzindo princípios e regras morais em bens de troca mais ou menos funcionais. Neste trabalho, no entanto, tomaremos como referência a definição de Paul Ricouer que, em linhas gerais, compreende por valor aquilo que é mais estimado, “que eleva lo valioso por encima de lo simplemente deseable” (2009, p. 75) e que, nesse sentido, envolve deliberação e juízo: “esto vale más que aquello; antes que el valor hay un valer más o menos” (*ibidem*).

<sup>3</sup> Em nossa pesquisa, ética e moral são entendidos como sinônimos, tal como o faz a própria autora que nos serve de referência (Hannah Arendt). Segundo ela, ambos os termos – moralidade, de origem latina (*mores*), e ética, de origem grega (*ethos*) – significavam originalmente um conjunto de costumes, maneiras, usos e hábitos.

as ações alheias. Já os que buscam a ajuda de “especialistas”, procuram por instruções que lhes ajudem não só a se conduzir de maneira ética, como também a educar seus filhos moralmente e a gerir com ética sua empresa ou uma equipe de subordinados, por exemplo.

Evidentemente, a ideia de que vivemos uma “crise” de valores não é nova. Podemos afirmar, inclusive, que ela é própria da relação entre as gerações. A formação ética dos mais novos sempre foi motivo de preocupação para os mais velhos, e a queixa de que certas coisas não funcionam mais tão bem como antes é constante entre os últimos. Contudo, para Hannah Arendt, é fato que chegamos a um tempo em que tudo o que parecia permanente em termos de moral desmoronou. Essa crise ética, no entanto, é reconhecida pela autora como parte de uma crise maior, constituinte do mundo moderno<sup>4</sup> e resultante da falência de todas aquelas respostas que funcionaram bem por muito tempo, mas que deixaram de ser satisfatórias frente à realidade atual. No campo moral, a crise implicou a perda das referências éticas herdadas pela tradição, que deixaram de servir como parâmetro para distinguir o bem do mal, o certo do errado e o justo do injusto. Assim, os valores que compartilhávamos e que faziam parte do *senso comum*<sup>5</sup>, que antes orientava nossa conduta, tornaram-se insuficientes, pois deixaram de fornecer critérios claros para nossas escolhas e julgamentos morais.

No pensamento de Arendt, esse esfacelamento consiste na *ruptura com a tradição*. Esta, por sua vez, implica uma forma específica de relação com o passado, no qual o passado tem autoridade sobre o presente, oferecendo categorias, princípios e critérios de orientação ética e política. Destarte, “com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 2007, p. 130)\*. Evidentemente, a falência dessa transmissibilidade do passado, que deixa de ser tomado como referência, é extremamente desconfortante. Afinal, sem poder contar com o *senso comum* e os “pré-juízos” por ele consolidados, que a crise tornou obsoletos, as ações e a própria realidade do mundo podem vir a carecer de sentido e credibilidade. A despeito disso, e do fato de que “em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (ARENDDT, 2007, p. 227), a autora não interpreta a crise como algo negativo, como degeneração, mas a enxerga, essencialmente, como

---

<sup>4</sup> O que Arendt entende por “mundo moderno” não coincide com sua concepção de modernidade ou “era moderna”. Segundo ela, “cientificamente, a era moderna, que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDDT, 2014, p. 7).

<sup>5</sup> O *senso comum*, em Arendt, é o sentido que compartilhamos com todos aqueles com quem convivemos, “em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos” (ARENDDT, 2007, p. 227). Este conceito será abordado de forma mais detida no subitem 2.4 deste trabalho.

\* N.A. Todas as citações utilizadas ao longo deste trabalho foram transcritas já de acordo com as novas normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

uma oportunidade para que, na ausência de respostas já solidificadas, *voltemos às questões mesmas*.

Partindo do sentido do termo em sua origem grega, *krísis*, Arendt entende a crise como um momento de confusão em que conceitos e concepções distintas estão fundidas de tal forma que se torna impossível identificá-los em sua especificidade. É, portanto, uma ocasião potencialmente importante porque permite retornar às questões iniciais e avaliá-las sem as amarras da tradição; uma ótima oportunidade para olhar o passado com mais liberdade e pensar, distinguir, selecionar e julgar sem opiniões cristalizadas. Nesse sentido, a ruptura com o fio da tradição que nos ligava ao passado, causada pela crise, gera uma situação de ambiguidade. Pois, ainda que desnorteadora, permite que olhemos para o presente à luz dos eventos passados sem, no entanto, carregar o peso de suas certezas e convicções:

Hoje em dia, para a maioria das pessoas, essa cultura [as referências da tradição] assemelha-se a um campo de ruínas que, longe de ser capaz de pretender qualquer autoridade, mal pode infundir-lhe interesse. Esse fato pode ser deplorável, mas, implícita nele, está a grande oportunidade de olhar sobre o passado com olhos desobstruídos de toda tradição (ARENDR, 2007, p. 56)

Para isso, entretanto, é preciso que esses julgamentos sejam diretos; que haja disposição para retomar as perguntas e assumir a responsabilidade de pensar e tomar decisões a respeito delas. Certamente, é possível que diante da crise escolha-se não pensar, seja reagindo a ela com indiferença, como fazem os adeptos do relativismo moral, seja seguindo com as respostas antigas, ainda que elas não sejam mais convincentes, ou, ainda, aceitando aleatoriamente quaisquer novas respostas prontas que aparentemente consigam explicar a realidade, como creem aqueles que procuram a ajuda de “especialistas” no assunto. Nenhuma dessas escolhas, entretanto, dá conta da crise, pois não se propõe a enfrentá-la diretamente. E o risco dessa recusa é alto, porque pode, justamente, nos privar da noção de realidade, ou seja, da ciência do que acontece a nosso redor.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2007, p. 223).

Ora, ante o mal-estar ocasionado por essa “crise” ética, são muitos os que reivindicam que a discussão dos valores e princípios morais seja retomada e reforçada com urgência, principalmente na escola, que se ocupa da formação das novas gerações. Sob esta ótica, a

instituição escolar é vista como uma instituição privilegiada para a formação ética justamente por lidar com aqueles que serão os futuros cidadãos. Aparentemente, então, a educação escolar, na medida em que se proponha a ensinar e a debater com seus alunos os princípios éticos socialmente valorizados, terá maior êxito na formação de cidadãos eticamente mais responsáveis.

Esta, no entanto, não parece ser uma tarefa simples. Afinal, a relação entre a apresentação e o enaltecimento de um conjunto de valores, por meio da educação escolar, e a assimilação desses valores pelos alunos – que, então, se tornariam cidadãos eticamente comprometidos – seria assim tão direta? Além disso, se vivemos uma crise moral e já não temos clareza a respeito dos critérios por meio dos quais ajuizar moralmente, quais princípios éticos escolher para apresentar e fomentar na escola? E por fim, nas palavras de Walter Benjamin, *quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?* Com efeito, que professor sente-se à vontade para educar moralmente em um mundo no qual “os ‘pilares das verdades mais bem conhecidas’ [...] estão despedaçados” (ARENDR, 2010, p. 18), de modo que já não há clareza ou segurança, por exemplo, na distinção entre o certo e o errado ou o justo e o injusto?

É nessa interseção entre educação escolar e formação moral que estamos interessados em nossa pesquisa. Cientes de que a ruptura com a tradição embaralhou e turvou as referências que tínhamos não só no que diz respeito ao campo da ética, mas também ao da educação, nosso intuito é “parar para pensar”, na companhia de Hannah Arendt, sobre as possíveis relações entre o cultivo de uma consciência moral e a formação escolar (temas que foram abordados pela autora separadamente). Para isso, retomaremos, a partir das considerações de Arendt, algumas questões relativas à educação e à filosofia moral, na tentativa de distinguir as especificidades de cada um desses âmbitos.

Assim, com base nas reflexões oriundas do estudo e da análise de nosso referencial teórico, que consistiu, sobretudo, em uma imersão no pensamento de Hannah Arendt, optamos por estruturar o presente trabalho em três partes. Na primeira, nos propomos a apresentar uma breve introdução sobre o tema, apontando as dificuldades de se pensar a formação moral na escola frente a um cenário de crise e ruptura com a tradição. Em seguida, nos deteremos sobre as considerações de Arendt a respeito da ética, que contrariamente aos discursos correntes, não relaciona a conduta moral à relação com os outros ou à conformação a valores e regras morais vigentes. Nosso propósito, a partir das questões discutidas pela autora, é apontar para outra dimensão da formação ética, que pressupõe o cultivo de uma consciência moral. Por fim, na



última parte, dirigiremos nosso olhar para a escola para pensar os vínculos entre a experiência escolar e os desafios de uma formação da consciência moral.

## 1 – ÉTICA E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO MORAL FRENTE À RUPTURA COM A TRADIÇÃO

*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.*

**Hannah Arendt**

A formação moral é assunto recorrente no campo educacional. Que a escola, além de transmitir conhecimentos, deva se ocupar da formação ética, é consenso não só entre os educadores e as instituições escolares, mas na sociedade de maneira geral. Pode não haver convergência – ou mesmo clareza – em relação às ações e aos procedimentos pedagógicos, mas não há discordância quanto à importância da escola no desenvolvimento moral daqueles que por ela passam. A preocupação da instituição escolar em formar moralmente seus alunos, entretanto, não é exclusividade de nosso tempo. Embora tenha ganhado relevância no mundo moderno, ante a crise de legitimidade dos princípios morais tradicionais, ou ao menos dos critérios deles decorrentes, “a busca pela vinculação entre formação educacional e princípios éticos é bastante antiga” (CARVALHO, 2013a, p. 44) e costuma estar relacionada à formação para a vida junto aos outros, em um determinado contexto político e social.

A tentativa de compreender as relações entre a formação educacional e o desenvolvimento de uma conduta ética condizente com as virtudes fundamentais para a vida pública, segundo Carvalho (2013a, p. 44), “remonta pelo menos ao início da tradição filosófica e a seus debates sobre os rumos políticos da *polis*”. O autor argumenta que na Grécia Antiga a preocupação com a formação ética de todos os cidadãos ganha relevância com as transformações na gestão da *polis*, a partir da criação de um espaço público cuja gestão tornasse acessível a todos aqueles considerados cidadãos. Antes disso, julgava-se que a excelência da conduta moral – que os gregos chamavam *areté* – não podia ser ensinada, pois era considerada uma virtude hereditária ou uma distinção atribuída pelos deuses e distintiva da aristocracia guerreira que, então, comandava a Cidade-Estado. Só, portanto, quando a cidade passou a ser responsabilidade de todos os cidadãos, ou seja, com o processo de crescente democratização da sociedade grega, é que a formação de virtudes para o exercício da cidadania tornou-se uma questão de debate público para os gregos.

Tratava-se de perguntar como formar o homem para que se tornasse um cidadão, alguém capaz de tomar para si a responsabilidade e o desafio coletivos de criar princípios, regras e formas de convivência comum que estruturassem e preservassem

o mundo público. O problema se tornou agudo quando não se tratava mais de formar uns poucos que deteriam o poder e a responsabilidade, mas *todos os cidadãos* que, na condição de iguais perante a lei (*isonomia*) e em face do direito a opinião (*isegoria*), participavam ativamente das deliberações comuns sobre as questões da cidade, que concerniam a todos (CARVALHO, 2013a, p. 46, grifos no original).

Dentre os pensadores gregos que, nesse contexto, refletiram sobre a questão e legaram-nos suas considerações, encontramos Protágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros. No diálogo platônico que leva o seu nome, o renomado sofista Protágoras debruça-se sobre a questão “A virtude pode ser ensinada?”, lançada por Sócrates. Protágoras recorre a um mito, narrando a partilha igualitária da justiça entre os homens, executada por Hermes sob os conselhos de Zeus, para afirmar que todos os seres humanos “de uma forma ou outra, possuem algum quinhão de justiça, ou não pertenceriam à espécie humana” (PLATÃO, 2007, p. 269). No entanto, essa virtude, essencial para um bom cidadão, não é considerada natural ou fruto do acaso, “mas como algo que é produto do ensino e adquirido após cuidadoso preparo por aqueles que o adquirem” (PLATÃO, 2007, p. 269). Protágoras argumenta, ainda, que é justamente por isso que louvamos um ato de coragem e que males como a injustiça e a impiedade, ao contrário daqueles que atingem os seres humanos por força da natureza ou da sorte – tal como a fraqueza ou a feiura – são puníveis ou reprováveis. Ora, “o louvor e a censura moral só têm sentido em relação a características passíveis de ‘ser adquiridas pelo estudo, pela aplicação e pelo exercício’ e cuja ausência ou insuficiência – os vícios – provocam em seus pares ‘a indignação e as repreensões’” (CARVALHO, 2013a, p. 50).

Esse aprendizado, por sua vez, não se relaciona à aquisição de conteúdos específicos, mas resulta da concorrência de influências divergentes e complementares: primeiro daqueles mais próximos à criança – pais, babás e demais familiares –, que lhe corrigem e servem de exemplo; em seguida de seus mestres, na escola – por meio, dentre outras coisas, da apresentação de modelos de comportamento tirados da literatura e demais artes práticas – e, por fim, das leis do Estado, “concebidas pelos bons legisladores de outrora” (PLATÃO, 2007, p. 273), que a constroem a governar e ser governada por elas. Entretanto, Protágoras afirma que para além daqueles diretamente envolvidos com a criança, cada cidadão pode ser tomado como modelo: “a justiça e a virtude dos outros nos são vantajosas, e conseqüentemente todos nós transmitimos e ensinamos entre nós o que é justo e legal. [...] Todos aqui são mestres de virtude na medida de suas capacidades” (PLATÃO, 2007, p. 274). Sob esta ótica, o grande educador é, sobretudo, a própria *polis*, a comunidade de cidadãos na qual todos ensinam a virtude, ao encarná-la em sua conduta cotidiana, tornando-a um hábito. Nesse sentido, a virtude pode ser entendida como uma *práxis* comum, que não é passível de ser ensinada ou aprendida por meio

de discursos, mas apenas por meio da apresentação de modelos e da repetição contínua de exercícios que visam a conformação dos hábitos e comportamentos individuais aos costumes que cada sociedade estabelece para si (VALLE, 2001, p. 180).

Aristóteles também compreende a ética como resultado de um processo formativo que depende da prática. Em sua reflexão sobre o tema, o filósofo grego aponta a existência de dois tipos de virtudes. Nas palavras de Hooft (2013, p. 87)<sup>6</sup>: “existem as [virtudes] intelectuais, que consistem no bom exercício das nossas funções racionais, e existem as virtudes de caráter [...] que consistem no bom exercício de nossas funções apetitivas”. As virtudes intelectuais resultam da aprendizagem e as virtudes de caráter são fruto do treinamento e do hábito. Sob tal ponto de vista, embora a virtude apoie-se na natureza humana – que nos confere a capacidade necessária para nos tornarmos virtuosos –, ela não é natural – não nascemos virtuosos –, mas produto da experiência, da aquisição de um hábito: precisamos praticar a virtude para adquiri-la. Dito de outro modo, “precisamos criar o hábito de agir virtuosamente, e esse hábito se tornará então uma disposição para agirmos dessa maneira” (HOOFT, 2013, p. 88). Tornamo-nos virtuosos, portanto, pela prática das virtudes, fruto do incentivo e do treinamento.

Cabe ressaltar que ser virtuoso, para Aristóteles, mais do que adquirir um hábito ou uma disposição para agir de determinada forma, implica querer agir dessa forma. O filósofo “sabe perfeitamente que, mesmo conhecendo o bem, muitas vezes o homem escolhe praticar o mal” (VALLE, 2001, p. 183). Para ele, toda virtude é resultado de uma escolha que, por sua vez, só pode ser feita ao final do processo educativo, cuja finalidade é justamente o desenvolvimento da razão e a consequente aquisição da mais importante das virtudes intelectuais: a “prudência” ou “sabedoria prática” (*phronesis*), que corresponde à disposição pessoal para deliberar, ou seja, para julgar de forma prudente em situações particulares. Ademais, Aristóteles considera que o objetivo da virtude é o bem do homem – sua felicidade –, não apenas individualmente, mas enquanto parte de uma comunidade. Para ele, segundo Boto (2001, p. 126) “a ética seria, portanto, a vida boa enquanto vida justa na esfera coletiva”. Isto posto, podemos concluir que, na perspectiva do filósofo, a formação ética dos cidadãos é a principal tarefa da educação, que deve dotá-los das condições necessárias para participar da vida comum – isto é, pública – em uma sociedade. Aristóteles, portanto, vincula “a ação educativa à formação ética e aos ideais da ‘vida pública’ (ou do *bios politikós*, por ele entendido como um modo de vida voltado para

---

<sup>6</sup> Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles identifica quatro partes da alma como constituintes do ser humano completo. Essa separação, segundo Hooft (2013), pode ser resumida por meio da distinção entre as funções desejosas – a vegetativa e a apetitiva – e as funções racionais – a deliberativa e a contemplativa – da alma. “Cada um desses tipos de função pode ser exercido bem ou mal. Ao exercê-los bem, exibimos virtude” (HOOFT, 2013, p. 87).

os negócios da cidade)” (CARVALHO, 2013a, p. 45), atribuindo à educação moral, tal como o faz Protágoras, uma função essencialmente política, a saber, a busca pelo aperfeiçoamento dos cidadãos.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível perceber que ambos os pensadores não só afirmavam a possibilidade de ensinar a virtude, como julgavam tal ensino uma tarefa imprescindível na formação daqueles que seriam os futuros cidadãos da *polis*. Nesse sentido, “se na sociedade heroica a virtude se associava ao cumprimento das expectativas sociais de um lugar herdado e predefinido, nas *poleis* democráticas ela passa a ser um atributo pessoal, fruto de uma formação” (CARVALHO, 2016, p. 46, grifo no original). Com efeito, a própria origem da escola (*skolé*), enquanto “invenção (política) específica da *polis* grega” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26, grifo no original), está associada à tarefa de formação ética e política dos futuros cidadãos. Segundo Masschelein e Simons, a escola grega, em seu surgimento, rompe com a reprodução do passado, democratizando o que, até então, era privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia Antiga: “na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou ‘natureza’ que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26) e passaram a ser vistas como fruto do esforço e da dedicação pessoal.

Ora, uma vez que a virtude passa a ser considerada ensinável e seu ensino é compreendido como parte essencial da formação para a cidadania – pois “da virtude de cada um depende a própria cidade” (VALLE, 2001, p. 180) –, a preocupação com a formação ética ganha proeminência nas instituições escolares e entre os educadores. Para Protágoras, por exemplo, a importância da escola no processo de aperfeiçoamento do cidadão está relacionada, essencialmente, à escolha de conteúdos e práticas educativas que, por encarnarem os princípios e valores tidos como socialmente relevantes, possam apresentar bons exemplos de conduta. O empenho da escola para formar moralmente, nessa perspectiva, não se separa da seleção dos conteúdos ministrados e das ações dos docentes. O contato com a obra de bons poetas, por exemplo, ajuda a fornecer a medida das ações humanas que merecem louvor ou censura e a familiarizar-se com os dramas e valores envolvidos em suas narrativas. Os alunos “aprendem, assim, a admirar ou desprezar condutas e nelas se espelhar em suas angústias e decisões” (CARVALHO, 2013a, p. 53). No mesmo sentido, as diversas disciplinas, como a música, por exemplo, junto ao ensino dos conhecimentos e procedimentos técnicos, fornecem a cada criança o domínio de seu corpo e o sentido de temperança, ou equilíbrio, essenciais para que ela venha a se governar corretamente.

Aristóteles, por sua vez, assevera que a educação, inclusive a moral, deve ser prerrogativa do Estado (*Polis*), uma vez que interessa a toda a comunidade: “como há um fim único para a cidade toda, é óbvio que a educação deve ser necessariamente uma só e a mesma para todos, e que sua supervisão deve ser um encargo público [*politikós*] e não privado [*idion*]” (ARISTÓTELES *apud* CARVALHO, 2013a, p. 44-45). O filósofo, segundo Valle (2001, p. 185), “antecipa, assim, sem conseguir vê-la realizada em sua época, uma exigência que, séculos mais tarde, levará à criação da Escola Pública”. Destarte, em que pesem as inúmeras diferenças entre os estabelecimentos de ensino que surgem na Grécia Antiga e a escola tal como a conhecemos, cuja forma consolida-se apenas no século XIX, julgamos ser possível afirmar que à instituição escolar sempre coube, como uma de suas mais importantes tarefas, a responsabilidade pela formação ética dos futuros cidadãos. Para Valle, essa responsabilidade

foi também o mais constante sentido atribuído à ação educativa – ao menos desde que esta deixou de ser uma prática privada, exercida de forma espontânea e dispersa no cotidiano social, dando origem a instituições sociais específicas e a fazeres especializados. Em outras palavras, ao ser inaugurado, o longo debate sobre os fins e sobre os procedimentos da educação, que atravessa a história das sociedades, tecendo os sentidos que para essa atividade puderam ser produzidos, era essencialmente movido por interrogações em que ética e política encontravam-se fortemente entrelaçadas (2001, p. 177).

Veremos, mais adiante, que nos discursos educacionais atuais essa associação entre educação, ética e política continua presente: a formação moral, enquanto responsabilidade da educação escolar, ainda é considerada em seu vínculo com a formação para a cidadania, ou seja, como forma de aperfeiçoamento dos futuros cidadãos. A diferença é que a responsabilidade por essa formação, que então era confiada ao conjunto de cidadãos da *polis*, passa, a partir da modernidade, a ser imputada de forma preferencial à escola (VALLE, 2001, p. 178). No entanto, as ponderações de Protágoras e Aristóteles sobre a relação entre a ação educativa e a formação ética, tomadas aqui como ponto de partida para nossa reflexão, evidenciam a impossibilidade de considerar a formação moral dos mais novos como responsabilidade exclusiva da escola. Por não estar relacionado a conteúdos específicos e ser dependente de experiências práticas e do exercício constante por meio do convívio social, “o aprendizado de princípios éticos e de disposições morais [pela criança] resulta não do contato com um especialista ou de um ensino à parte e específico, mas da convivência difusa com todos os que a cercam” (CARVALHO, 2013a, p. 50). Sob tal ponto de vista – centrado, principalmente, nas considerações de Protágoras – a escola é entendida como “apenas uma entre as várias

instituições sociais com que os alunos convivem e a partir das quais formam seus valores, princípios éticos e disposições morais” (CARVALHO, 2013a, p. 52).

Não obstante, ainda que a formação moral das novas gerações seja uma tarefa coletiva que requer o empenho de todos, há que se reconhecer “a peculiaridade e a potencial fecundidade da ação docente [e, conseqüentemente, da educação escolar], na formação de princípios éticos e disposições morais dos jovens” (CARVALHO, 2013, p. 52). Nesse sentido, justamente por atuar como instituição representante do mundo público e, conseqüentemente, por se ocupar da formação de todos os futuros cidadãos é que a escola pode ser considerada a grande responsável pela transmissão, às novas gerações, das virtudes e princípios morais condizentes com a vida pública em uma sociedade democrática.

Ocorre que, segundo Hannah Arendt, a crise que atinge o mundo moderno, rompendo o fio que nos ligava ao passado, abala todas as respostas, referências e critérios comuns a partir dos quais nos orientávamos em nossas escolhas e ações no mundo. No que tange às questões morais, essa ruptura implicou a perda da certeza em relação às “regras e padrões segundo os quais os homens costumavam distinguir o certo do errado, e que eram invocados para julgar ou justificar os outros e a si mesmos” (ARENDRT, 2004, p. 113). Ora, se não temos mais clareza sobre o que, do ponto de vista ético, significa ter uma boa vida, agir de forma justa, ou mesmo em relação às normas e princípios que devem reger o viver juntos, como formar moralmente as futuras gerações?

Muitas instituições escolares, frente a essa tarefa, têm apostado cada vez mais na renovação de seus métodos e práticas pedagógicas. De modo geral, essa renovação conta com técnicas e procedimentos didáticos, elaborados a partir de estudos psicológicos ou psicossociais, que se propõem a entender como acontece, na mente do indivíduo, o processo de construção e legitimação dos valores e regras morais. É o caso, por exemplo, das renomadas propostas didáticas de Araújo (2000; 2004; 2007), considerado uma referência, no meio educacional, no trabalho com formação moral e cidadã na escola. Dentre as sugestões pedagógicas desse autor para formar personalidades morais condizentes com uma sociedade democrática, podemos destacar as “assembleias escolares” que, segundo ele, auxiliam no processo de democratização das relações, contribuindo para a formação cidadã e moral dos alunos<sup>7</sup>. O autor argumenta que as assembleias escolares “contribuem para a construção de

---

<sup>7</sup> Segundo Araújo, o trabalho com assembleias escolares possibilita “experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação para a cidadania. Sua implementação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo que intervém na construção psicológica e moral de

capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (2004, p. 23). Acredita-se, portanto, que práticas como a das assembleias escolares, embasadas em teorias e estudos científicos, serão mais eficazes no desenvolvimento, em cada um dos alunos, de uma consciência moral que se traduza em uma conduta ética desejável<sup>8</sup>.

O que se verifica, entretanto, é que embora esses métodos possam ser interessantes e até mesmo pertinentes, reduzir a formação moral a questões metodológicas impede que se compreendam as particularidades desse tipo de formação. Afinal, ao contrário do ensino de uma técnica, ou da transmissão de um determinado conteúdo, a conduta moral não depende diretamente da posse de informações a respeito do que é ser solidário, ou do desenvolvimento de competências que habilitem os indivíduos a serem justos ou honestos, por exemplo. Além disso, ao enfatizar a necessidade de renovação dos procedimentos metodológicos, as instituições parecem pressupor que a dificuldade de formar moralmente os alunos está relacionada, acima de tudo, com a inadequação das práticas pedagógicas anteriores. E segundo Carvalho, esse tipo de pressuposto

(...) obscurece o fato de que os problemas que hoje temos de enfrentar decorrem menos de características internas a dinâmicas e de procedimentos escolares – como métodos e abordagens de ensino – do que da natureza política do desafio de se educar para uma formação ética comum em uma “sociedade de indivíduos”. Em outras palavras, oblitera-se a dificuldade de formar cidadãos voltados para o bem comum em uma ordem social marcada pela dissolução dos laços de solidariedade comunitária e pela inexistência de um núcleo compartilhado de experiências éticas paradigmáticas (2013b, p. 43-44).

Ao centrar suas preocupações nos procedimentos metodológicos, portanto, essas instituições deixam de refletir sobre o que há de específico nas questões morais e de enfrentar os desafios da formação ética decorrentes da crise que implicou a perda do *sensu comum* e abalou as referências morais nas quais embasávamos nossas condutas. Assim, antes de pensar em procedimentos didáticos para desenvolver nos alunos valores e atitudes éticas, cumpre questionar quais valores e atitudes são consideradas eticamente desejáveis. E é justamente essa a dificuldade, uma vez que não temos mais clareza para responder com segurança a tal indagação. Nesse sentido, mesmo supondo que as virtudes possam ser ensinadas, essa

---

seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que frequentam esse espaço” (2000, p. 103).

<sup>8</sup> Araújo afirma que “entender o funcionamento psicológico do ser humano e como cada pessoa se relaciona consigo mesma e com o mundo à sua volta pode ajudar na construção de procedimentos e estratégias educativas mais ‘eficientes’ que permitam a construção efetiva de valores éticos desejáveis por uma sociedade que almeja alcançar a justiça social, a igualdade e a felicidade para cada um e para todos os seres humanos” (2007, p. 18).



certamente não é uma simples questão de metodologia. Em um contexto de ruptura com a tradição, não se trata apenas de se preocupar com “como formar moralmente” ou “como ensinar as virtudes” – o que, de qualquer modo, terminaria por restringir a discussão da formação moral a especialistas – mas, sobretudo, de problematizar a própria possibilidade de formar moralmente os recém-chegados em um mundo no qual não é mais possível “recorrer à autoridade incontestada de uma instância simultaneamente comum e superior” (CARVALHO, 2013b, p. 52) em relação às inúmeras e distintas perspectivas existentes e o conjunto de práticas, valores e princípios éticos a elas atrelado.

Diante disso, somos levados a retomar a pergunta que Sócrates dirigiu a Protágoras, ainda que com algumas alterações: frente à crise que desmantelou os princípios e os critérios que constituíam as bases de nossa orientação moral, a virtude ainda pode ser ensinada? Em outras palavras, diante de nossas incertezas morais, quais as condições de possibilidade da educação escolar comprometer-se com a formação da consciência moral das novas gerações? Com esta pergunta em mente, nos debruçaremos, inicialmente, sobre a abordagem da formação ética nos discursos educacionais atuais, procurando entender como a sociedade, de modo geral, tem olhado e tratado do assunto. Afinal, que papel vem sendo atribuído à escola na formação moral? Quais valores e princípios éticos têm sido considerados relevantes? E a quem tem sido delegada essa decisão? Procurando responder a tais questões, e ante a profusão e diversidade de discursos sobre educação que são difundidos cotidianamente, optamos por um recorte bastante específico que pudesse não só retratar esses discursos gerais, ainda que de maneira representativa, como também possibilitar uma análise mais objetiva dos mesmos. Recorremos, portanto, às políticas públicas de orientação educacional, selecionando alguns dos principais documentos oficiais relacionados à educação básica no âmbito nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), alguns livros dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries (PCNs)<sup>9</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN – Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010)<sup>10</sup>. Cabe ressaltar que não nos deteremos em uma análise minuciosa desses documentos. Interessa-nos, apenas, levantar alguns indícios que permitam responder as questões acima expostas.

---

<sup>9</sup> Para a análise dos PCNs, utilizamos os livros: *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Apresentação dos temas transversais e Ética*.

<sup>10</sup> O documento das Diretrizes utilizado na análise integra, ao texto da legislação, um parecer que o analisa e interpreta, o qual também será objeto de nossa apreciação.

## 1.1 – A formação moral do cidadão sob a ótica dos discursos educacionais oficiais

*Na pedagogia, como no restante: desde que cessamos de refletir sobre os casos particulares, [...] nós procuramos, para regular nossos atos, a sombra de uma boa doutrina, a proteção da autoridade competente, a caução do decreto, a assinatura ideológica em branco. Em seguida, nos instalamos sobre certezas que nada pode alterar, nem mesmo o desmentido cotidiano do real.*

**Daniel Pennac**

De início, cumpre destacar que, ao direcionar nosso olhar para os discursos educacionais oficiais, não nos ocuparemos da prática escolar, nem das incoerências que, tal como aponta Anísio Teixeira (1962), existem entre os discursos e as práticas relacionadas à educação. Segundo o educador, o Brasil, “descoberto” pelos europeus e historicamente marcado por frequentes tentativas de transplantação cultural, terminou por configurar-se em um país dividido entre *propósitos proclamados* e *propósitos reais*, ou seja, entre aquilo que se afirma fazer e aquilo que de fato se faz. Essa duplicidade congênita enraizou-se em nossa cultura de tal forma que “nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com as suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’ com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1962). Como resultado dessa duplicidade, entre o oficial e o real, criou-se no país uma falsa crença de que as mudanças culturais e sociais almejadas – que equiparariam o Brasil às idealizadas nações europeias – poderiam ser alcançadas por meio das leis. E estas passaram a ser vistas como soluções para os problemas reais, capazes, quase como “num passe de mágica”, de mudar a realidade.

Tal dualismo institucional, que para o autor é inerente à sociedade brasileira, e a crença, dele decorrente, na lei como potência transformadora da realidade, refletiram-se nas instituições escolares, transformando a educação em “um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse legal pelo cumprimento das formas prescritas” (TEIXEIRA, 1962). Evidentemente, não podemos ignorar que muitas vezes, na política educacional brasileira, as leis estabelecem, de fato, novas realidades, ao possibilitar, por exemplo, a entrada nas instituições escolares daqueles que antes eram delas excluídos. É o caso das normas legais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência ou das que estipulam cotas para negros em universidades públicas. Entretanto, as leis que se propõem a instituir orientações e intervenções pedagógicas frequentemente ignoram as realidades concretas de nossas instituições escolares ou os trabalhos que de fato são nelas desenvolvidos, gerando um abismo, tal como indicado por

Teixeira, entre os procedimentos que se diz que a escola faz, ou deveria fazer, segundo essas leis, e aqueles que nelas são efetivamente realizados.

Estamos cientes, portanto, de que ao analisar os documentos educacionais oficiais estamos lidando, acima de tudo, com parâmetros gerais para a escola e a educação básica no Brasil e não com a realidade das práticas escolares. Apesar disso, e embora esses documentos não deem conta da totalidade dos discursos educacionais, pode-se afirmar que muitos dos pressupostos, ideias e objetivos veiculados por eles têm sido continuamente apropriados pelos diversos setores da sociedade, tais como a mídia, a família e a própria instituição escolar – bem como seus atores –, estando presente em grande parte dos discursos sobre educação difundidos publicamente. Ora, isso ocorre, obviamente, porque quase todos eles se configuram como leis, ou seja, têm caráter mandatório, devendo ser obedecidos por todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Ainda assim, os PCNs, que não se impõem como diretriz obrigatória, constituindo-se apenas como referência para a educação nacional, também contam com um consenso bastante generalizado em torno das proposições neles presentes. Os documentos selecionados, portanto, não deixam de ser representativos em relação aos discursos educacionais atuais. Isto posto, passemos à análise em si.

Do ponto de vista dos documentos educacionais selecionados, a educação escolar é compreendida, em linhas gerais, como etapa preparatória básica para o exercício da cidadania e acesso aos direitos culturais, sociais, econômicos, civis e políticos e, conseqüentemente, como peça-chave para o desenvolvimento de uma sociedade mais livre, justa e solidária. A principal função da escola tem neles sido descrita como a de preparar seus alunos para o exercício da cidadania. A LDB, por exemplo, afirma em seu artigo 2º que “a educação, [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013b, grifo nosso). Da mesma forma, os PCNs, em seus princípios e fundamentos, afirmam que “é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela *prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático*” (BRASIL, 1997c, p. 27, grifo nosso). E as Diretrizes, em seu artigo 5º, reforçam essa ideia:

A Educação Básica é direito universal e *alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude*, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2013a, p. 64, grifo nosso).

Nos três documentos, ainda que existam referências a outras finalidades, tais como o desenvolvimento de potencialidades do aluno ou a preparação para o trabalho, a formação para a cidadania aparece como objetivo principal, o *eixo vertebrador* da educação escolar (BRASIL, 1997a, p. 23). Todos eles asseveram que seria por meio dela que crianças e jovens se instrumentalizariam com as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos. Afinal, segundo os PCNs, “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para intervenção e participação responsável na vida social” (BRASIL, 1997c, p. 27). Assim, “compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu *poder de habilitar para o exercício de outros direitos*, isto é, para *potencializar o ser humano como cidadão pleno*” (BRASIL, 2013a, p. 16, grifos nossos). E o fato de vivermos em um país socialmente desigual parece tornar essa almejada instrumentalização ainda mais relevante, uma vez que, além de se configurar, supostamente, como prerrogativa para a conquista e o exercício de outros direitos, seria por meio da educação que os indivíduos teriam acesso a informações, conhecimentos e recursos culturais imprescindíveis para a atuação social e política: “somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2013a, p. 17). Nessa perspectiva, a própria possibilidade de inserção, intervenção e participação concreta do indivíduo na sociedade da qual faz parte, ou seja, a própria possibilidade de exercer sua cidadania, estaria vinculada a um processo formativo pedagógico.

A noção de cidadania que aparece nos documentos, por sua vez, é apresentada sob o prisma de seu potencial transformador, vinculada ao engajamento pessoal de cada cidadão, de modo que exercê-la significa, sobretudo, atuar socialmente de forma consciente e comprometida, procurando empenhar-se na luta pela efetivação de seus direitos e participar ativamente das decisões públicas que lhe afetam. Uma educação de qualidade, segundo os PCNs, “busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la” (BRASIL, 1997c, p. 34). Sob a ótica desses documentos, portanto, o *status* de cidadão, mais do que a possibilidade de fruição de direitos, requer uma participação ativa e responsável dos indivíduos em todas as decisões relevantes para sua vida cotidiana.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas de cidadania, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. *Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública* (BRASIL, 1997a, p. 20, grifo nosso).

O exercício da cidadania, nesse sentido, implicaria conhecimento e consciência da realidade social em que se vive, mas também motivação e disposição para comprometer-se pessoalmente com sua transformação, ou seja, para engajar-se em questões consideradas relevantes não só para a sua vida enquanto indivíduo, como inclusive para a vida coletiva. É nesse contexto que a formação da conduta ética tem sido entendida como parte da educação dos futuros cidadãos e, por conseguinte, aparece vinculada à formação para o exercício da cidadania. A esse respeito, os PCNs, em sua introdução, afirmam que “apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997c, p. 27). E as Diretrizes reiteram:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de *cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social* (BRASIL, 2013a, p. 16, grifo nosso).

O comprometimento de cada futuro cidadão com o grupo social em que vive, por conseguinte, também se vincularia ao conhecimento e à assimilação dos valores e princípios que regem a vida social e política desse grupo, entendidos como “instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade” (BRASIL, 1997a, p. 20). Afinal, segundo os documentos, se a ideia é formar cidadãos que atuem em prol de uma sociedade democrática e não excludente, faz-se necessário apresentar e afirmar, aos alunos, os valores condizentes com esse tipo de sociedade. Nesse sentido, os PCNs declaram que “eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios [democráticos], comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam” (BRASIL, 1997a, p. 23). A escola, assim, formaria moralmente seus alunos ao reforçar valores e práticas condizentes com os princípios democráticos e reprovando valores e práticas contrários a eles.

(...) discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadãos. Essa tarefa demanda a *afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política. No âmbito educativo, são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia* (BRASIL, 1997a, p. 20, grifo nosso).

(...) os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática [...] educação cidadã consiste na

interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para *se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária*, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (BRASIL, 2013a, p. 24-25).

Assim, espera-se que a escola, em meio à tarefa de formar os futuros cidadãos, ofereça uma “educação de qualidade social que contribua decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (BRASIL, 2013a, p. 5), transmitindo e demonstrando estima por valores éticos que estejam em conformidade com uma sociedade que se diz democrática. Mas, quais são, na perspectiva desses documentos, esses valores? E o que tais textos propõem no que concerne à sua difusão e legitimação?

De maneira geral, os documentos educacionais oficiais afirmam que a educação dos futuros cidadãos deve ter como base os fundamentos que orientam a nação brasileira e que estão definidos, sobretudo, no artigo 1º da Constituição Federal: os princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. É neles que, segundo a LDB e os PCNs, devemos referendar a formação dos mais novos, inclusive a moral. As Diretrizes ampliam um pouco mais o escopo de referências, mencionando também o ECA, a legislação ordinária e as inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro (BRASIL, 2013a). É com base nesses documentos legais, portanto, que são difundidos os valores que devem ser transmitidos e estimados por meio da educação escolar. No entanto, se considerarmos o conjunto dos documentos analisados, chegaremos, no máximo, até aqui. Somente os PCNs debruçam-se de forma mais profunda sobre o tema da educação moral na escola. Por isso, direcionaremos nossas considerações, a partir de agora, para eles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contam com um documento específico para tratar da ética, escolhida como um dos cinco temas transversais, assim denominados por incorporarem questões sociais de abrangência nacional que perpassam todas as áreas convencionais e mostram-se relevantes para a vida em sociedade<sup>11</sup>. O assunto, no entanto, permeia grande parte

---

<sup>11</sup> O conjunto de temas proposto pelos PCNs inclui, além da Ética, os seguintes assuntos: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Educacional. De acordo com o documento, o trabalho com os temas transversais “requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos [e] de sua dimensão histórica e política. [...] Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde” (BRASIL, 1997a, p. 25). Sua relevância para a vida em sociedade, segundo os PCNs, vincula-se à urgência social dessas questões, “que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania” (BRASIL, 1997a, p. 25-26) e à possibilidade de que o conhecimento e a reflexão sobre elas favoreçam a compreensão da realidade e a participação social dos alunos.

das discussões dos PCNs. E isso se dá porque o tema, segundo o documento, está presente em todo o cotidiano escolar.

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania (BRASIL, 1997a, p. 26).

A formação moral, nesse sentido, associa-se aos conteúdos escolhidos e à qualidade das relações que são vivenciadas na instituição escolar, ou seja, aos valores que a escola – e seus atores – transmitem direta ou indiretamente mediante atitudes, práticas e decisões cotidianas. Assim, por exemplo, a aprendizagem de valores e atitudes mostra-se dependente tanto da seleção de conteúdos que, de alguma maneira, os apresentem e problematizem, quanto da possibilidade de que tais valores e atitudes sejam vivenciados cotidianamente nas relações dentro da escola. Sob tal ponto de vista, os PCNs parecem se aproximar da perspectiva de Protágoras em relação ao papel da escola na formação moral, uma vez que, de acordo com o documento, o aprendizado dos valores vincula-se, sobretudo, a “uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados [são] expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados” (BRASIL, 1997c, p. 53). Essa aproximação, no entanto, não resiste a uma análise um pouco mais cuidadosa. Se considerarmos o conjunto das afirmações feitas pelo documento ao tratar especificamente da ética enquanto tema transversal e ao problematizar sua inserção no contexto escolar, discutindo o papel da escola na formação ética das novas gerações, veremos que os PCNs apresentam um discurso bastante confuso e, por vezes, até mesmo incoerente – característico, portanto, da confusão que permeia a abordagem do tema nos discursos educacionais atuais.

De acordo com o documento dedicado ao assunto, a pergunta central que norteia a ação moral é: “Como devo agir perante os outros?”. Com base nela, é possível não só vincular a ação moral à preocupação com os outros, como também relacionar essa ação a um dever, a algo que deve, necessariamente, ser feito. Aparentemente, então, ao se fazer essa pergunta, o sujeito moral está preocupado com seu dever de atuar desta ou daquela maneira – procurando identificar e agir em conformidade com os princípios ou normas morais aplicáveis à situação vivenciada –, mas também com a implicação dessa ação face aos outros. Com efeito, segundo os PCNs, a formação ética deve ser pensada a partir do “pressuposto que é preciso possuir

critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade” (BRASIL, 1997b, p. 49). Seguindo essa lógica, parece ser possível afirmar que, de acordo com os Parâmetros, o objetivo da educação moral seria ordenar – por meio da legitimação de normas condizentes com os valores democráticos – o modo de se relacionar com os demais e que, nesse sentido, a conduta ética dos alunos deveria ancorar-se, fundamentalmente, em suas obrigações para com as outras pessoas.

Ora, já foi dito que todos os documentos analisados referendam os valores a serem transmitidos e valorizados pela escola nos fundamentos elencados em nossa Carta Magna. Em relação a isso, os PCNs argumentam que justamente

por se [tratarem] de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nela, encontram-se elementos que identificam questões morais. Por exemplo, o art. 1º traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia (BRASIL, 1997b, p. 49).

O documento faz referência, ainda, a outros artigos da Constituição, apontando princípios e objetivos nos quais é possível identificar valores morais tais como a justiça, a igualdade e a solidariedade. É na Carta Constitucional, portanto, que encontramos o que os PCNs chamam de “núcleo moral de uma sociedade, ou seja, os valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade”, a partir dos quais “nega-se qualquer perspectiva de ‘relativismo moral’, entendido como ‘cada um é livre para eleger todos os valores que quer’” (BRASIL, 1997b, p. 50). Sob a ótica desse documento, o conjunto central de valores que compõem esse núcleo moral representa um consenso mínimo a respeito dos princípios éticos que seriam indispensáveis a uma sociedade democrática: “sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país” (BRASIL, 1997b, p. 50).

Isto posto, somos levados a concluir que, de acordo com os Parâmetros, a educação escolar no Brasil, justamente por conta do suposto caráter democrático de nossa sociedade, teria como uma de suas mais importantes tarefas fazer com que os valores que compõem esse núcleo moral permanecessem “vivos” e se desenvolvessem (BRASIL, 1997b). Afinal, “se os valores



morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõe esse país, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer, impossível” (BRASIL, 1997b, p. 51). E o documento explicita, por meio de uma nota de rodapé, que dizer que um valor foi legitimado significa afirmar que ele foi conhecido, plenamente aceito e considerado válido e necessário. Ao serem legitimados, portanto, esses valores passariam a fundamentar regras morais e normas de conduta, traduzindo-se em deveres: “diz-se que uma pessoa possui um valor e legitima as normas [dele] decorrentes quando, sem controle externo, pauta sua conduta por elas” (BRASIL, 1997b, p. 53). Os PCNs parecem afirmar, portanto, que agir eticamente tem a ver com a adequação da conduta do indivíduo, enquanto cidadão, aos princípios que fundamentam a sociedade na qual ele vive, os quais, uma vez legitimados, traduzir-se-iam em normas morais que deveriam ser consideradas e obedecidas por todos aqueles que quisessem se conduzir de maneira correta. A escola, portanto, deveria orientar suas práticas e selecionar os seus conteúdos em conformidade com eles, procurando garantir que fossem vivenciados, compreendidos e legitimados pelos alunos.

No entanto, o mesmo documento aponta o caráter abstrato dos valores citados e ressalta a impossibilidade de trabalhar, a partir deles, com normas fechadas. Segundo ele, portanto, a

ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. *A ética é um eterno pensar, refletir, construir.* E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem (BRASIL, 1997b, p. 50, grifo nosso).

Ora, nessa perspectiva, já não parece haver necessidade de legitimação desses valores, ao menos não no mesmo sentido em que foi apontada anteriormente. A formação moral, aqui, ganha outro caráter e passa a ser relacionada com “a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas” (BRASIL, 1997a, p. 26). Assim, a conduta ética aparece vinculada a uma reflexão e deliberação individuais que implicam o questionamento a respeito da legitimidade de práticas e normas reputadas pela tradição e pelo costume (BRASIL, 1997a) e na eleição pessoal de valores morais. Nesse sentido, dentre as capacidades a serem desenvolvidas pela escola nas futuras gerações estaria a *capacidade ética*, definida pelos PCNs, como

a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. [...] O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão de relações sociais (BRASIL, 1997c, p. 47).

Nesse contexto, o papel da escola consistiria na apresentação de valores distintos e no incentivo à reflexão e à análise crítica deles, promovendo debates a respeito de atitudes, padrões de conduta e regras morais neles embasados. Afinal, segundo os PCNs, “o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e *eleger livremente um sistema de valores para si*” (BRASIL, 1997a, p. 35, grifos nossos). Ocorre que tais afirmações parecem ir de encontro àquelas apontadas há pouco, retiradas do mesmo documento, pois, como conciliar a escolha pessoal e livre de um sistema de valores com a necessidade de legitimar – que compreende aceitar plenamente, validar e tornar necessário – um núcleo moral referendado pelos princípios constitucionais e ao qual se vincula a própria possibilidade de exercício da cidadania?

É justamente isso que os PCNs parecem tentar fazer ao se debruçarem sobre os processos de legitimação, por parte do indivíduo, dos valores e regras morais. Veremos, no entanto, que ao invés de esclarecer, os argumentos apresentados, inconsistentes e contraditórios, contribuem para ampliar ainda mais a confusão em torno do tema. Duas perguntas orientam as considerações do documento a esse respeito: “O que leva alguém a pautar suas condutas segundo certas regras?” e “Como alguns valores tornam-se traduções de um ideal de Bem, gerando deveres?” (BRASIL, 1997b, p. 53). Recorrendo à psicologia, os Parâmetros apontam a existência de dois processos psicológicos que estariam presentes na legitimação dos valores e regras morais: a afetividade – que promoveria a instalação do valor ou da regra, enquanto obrigatoriedade, na consciência – e a racionalidade – relacionada à deliberação e à validação lógica dos valores e regras com as quais o indivíduo depara-se. Em relação ao primeiro, o documento afirma que

toda regra moral legitimada aparece sob a forma de uma obrigação, de um imperativo: deve-se fazer tal coisa, não se deve fazer tal outra. Como essa obrigatoriedade pode se instalar na consciência? Ora, é preciso que os conteúdos desses imperativos toquem, em alguma medida, a sensibilidade da pessoa; vale dizer, que apareçam como desejáveis. Portanto, para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu “projeto de felicidade” (BRASIL, 1997b, p. 53, grifo nosso)

É neste trecho que a confusão feita pelos PCNs em relação ao tema da ética parece tornar-se mais aguda. Afinal, a que tipo de ética o documento refere-se? A alusão a uma obrigação, ou imperativo, remete a uma ética do dever. Não é disso, no entanto, que se trata, pois, se tomarmos como base a ética kantiana, por exemplo, veremos que “agir pela ética não

garante felicidade, bem-estar ou êxito” (BOTO, 2001, p. 133). Ademais, o valor torna-se uma obrigação ou um imperativo apenas se aparecer como desejável. Seria, então, uma ética que vincula dever e prazer, de modo que a regra moral tornar-se-ia obrigatória – e, por conseguinte, seria legitimada – ao despertar o desejo do indivíduo? Imaginamos que não. Desse modo, assumindo que o termo “desejáveis” remeta apenas a algo que se almeja, poderíamos afirmar que os valores são legitimados quando passam a ser considerados necessários? Contudo, o desejável – ou necessário – ganha feições utilitárias, pois o conjunto de regras a ser legitimado precisa se traduzir em algo de bom para o indivíduo, alguma coisa que o faça sentir-se bem. Em outras palavras, para serem legitimados e tornarem-se obrigatórios, os valores ou regras morais devem remeter a seu “projeto de felicidade” – expressão, por sua vez, que parece sugerir uma referência à ética aristotélica, mas que se afasta drasticamente dela, por vincular a noção de felicidade a um bem-estar psicológico. Em resumo, o documento parece afirmar que os valores e as regras morais são legitimados e tornam-se obrigações, ou imperativos, ao aparecerem como algo que o indivíduo queira, ou seja, como algo de bom, ou útil, para a sua vida individual ou que diga respeito a seu “projeto de felicidade”. E é nesse ponto que entra em ação a racionalidade, pois, “se vir nas regras aspectos contraditórios ou estranhos ao seu bem-estar psicológico pessoal e ao seu projeto de felicidade, esse indivíduo simplesmente não legitimará os valores subjacentes a elas e, por conseguinte, não legitimará as próprias regras” (BRASIL, 1997b, p. 53).

Entretanto, o próprio documento aponta um problema: “sendo que os projetos de felicidade são variados [...] [e] que as regras morais devem valer para todos (se cada um tiver a sua, a própria moral desaparece), como despertar o sentimento de desejabilidade para determinadas regras e valores?” (BRASIL, 1997b, p. 53). A resposta, no entanto, constitui-se em outra insensatez do ponto de vista moral. Aludindo ao desejo de autorrespeito, o qual “parece valer para todos e estar presente nos diversos projetos de felicidade” (BRASIL, 1997b, p. 54), os PCNs afirmam:

para que as regras morais sejam efetivamente legitimadas, é preciso que sejam partes integrantes do respeito próprio, ou seja, que o autorrespeito dependa, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, do respeito pelos valores e regras morais. Assim, *a pessoa que integrar o respeito pelas regras morais à sua identidade pessoal, à imagem positiva de si, com grande probabilidade agirá conforme tais regras* (BRASIL, 1997b, p. 55, grifo nosso).

Assim, entende-se que para legitimar os valores que compõe o núcleo moral de nossa sociedade, tornando-os obrigatórios, seria preciso fazer da absorção e do respeito a eles uma

espécie de qualidade ou valor pessoal, ao qual estaria vinculado o respeito a si próprio. Nesse sentido, somente ao assimilá-los e passar a agir em conformidade com eles é que o indivíduo ganharia respeito aos próprios olhos. Sob tal perspectiva, caberia à escola possibilitar

que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade [fossem] vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (BRASIL, 1997b, p. 55)

Dentro dessa lógica, mais do que apresentar, afirmar e incentivar os princípios éticos e os valores eleitos pela sociedade como necessários ao convívio entre os seus membros, a escola precisaria fazer com que se tornassem desejáveis, trabalhando no sentido de vinculá-los ao bem-estar psicológico e ao “projeto de felicidade” de cada um dos alunos. Pressupõe-se, assim, que se a instituição escolar conseguir tornar esses valores desejáveis aos olhos dos estudantes poderá fazer com que eles se traduzam em imperativos que regularão suas condutas.

Ora, a que conclusões podemos chegar a partir do exposto até aqui? O que nos dizem os documentos a respeito da formação moral daqueles que são novos no mundo? Que formar moralmente implica apresentar como úteis, desejáveis e imprescindíveis – para que o indivíduo respeite a si mesmo, seja feliz e possa agir no mundo – um conjunto abstrato de valores difundidos pela Constituição – e a respeito dos quais não há clareza, nem mesmo consenso? Valores esses que devem ser discutidos e sobre os quais se deve refletir, e que, por isso, parecerão escolhidos livremente dentre outros tantos conjuntos de valores, mas que, na verdade, terão sido apresentados como os únicos coerentes com os projetos individuais de felicidade dos alunos? Que a conduta ética, assim, está diretamente vinculada ao bem-estar e a felicidade individual, de modo que os alunos só se sentirão obrigados a agir em conformidade com as regras que lhe parecerem úteis e desejáveis (o que, evidentemente, ocorrerá com todas as regras subjacentes ao núcleo moral de valores de nossa sociedade, na medida em que forem apresentadas como condizentes com o bem-estar e a felicidade de cada um)?

Mais do que simplesmente criticar os documentos, essas questões procuram lançar luz sobre as incoerências de algumas afirmações por eles veiculadas. Afinal, sob o pretexto de uma abordagem generalista – o que também nos sugere a recusa de tomar posição –, os PCNs, ao mesclar conceitos de diferentes concepções teóricas a respeito da moralidade, terminam por apresentar o tema de forma superficial. Ora, como tomar um discurso tão confuso e inconsistente como referência para a formação ética daqueles que são novos no mundo? Com efeito, os documentos aqui analisados são bastante representativos da falta de clareza e de

segurança em torno do tema da formação moral. Em que pese essa perda de referências, no entanto, há consenso social, já o dissemos, não só a respeito da importância de formar moralmente as novas gerações, como também da relevância da escola nessa tarefa. Cumpre-nos, portanto, “aproveitar” a oportunidade proporcionada pela crise, que ao romper com a tradição atingiu tanto o campo da moralidade quanto o da educação, ofuscando as referências que nos orientavam em ambas as esferas, para, na companhia de Hannah Arendt, *voltar às questões mesmas*, especialmente àquelas relativas à moralidade. Antes, porém, nos deteremos, ainda que brevemente, sobre as considerações da autora a respeito da educação. Neste percurso, apontaremos em que medida a noção de educação em Arendt desafia os documentos educacionais oficiais, ao recusar a ideia de uma instrumentalização para a cidadania, e daremos início a reflexão que problematiza uma concepção de formação moral inspirada no pensamento arendtiano.

## **1.2 – Educação em Arendt: a inserção no mundo especificamente humano e os limites da educação escolar para a formação de cidadãos éticos**

*[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um futuro utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence a própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.*

**Hannah Arendt.**

Hannah Arendt dedicou boa parte de seus escritos para pensar os eventos e a crise do mundo moderno em suas diversas manifestações. Para a autora, a ruptura com a tradição, provocada pela crise, turvou não apenas as respostas em que nos apoiávamos nos diversos âmbitos da experiência humana, mas também a própria fronteira, ou limite, que permitia a distinção entre eles. Nesse contexto, qualquer orientação – caso se esteja disposto a enfrentar a experiência da realidade – passa pelo exercício do pensamento, que tem a ver, sobretudo, “com distinguir certos termos de outros, certas esferas de outras, certos fenômenos de outros, sem dar por válido o guia de verdades estabelecidas nem os preconceitos herdados” (FUSTER, 2013, p.

8)<sup>12</sup>. Assim, Arendt debruça-se sobre a educação em busca daquilo que constitui a essência, ou o significado, dessa atividade, procurando, principalmente, distingui-la do domínio da política, em sentido estrito, com a qual era frequentemente confundida pelas teorias pedagógicas modernas. Interessava-lhe, portanto, 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” (ARENDR, 2007, p. 234). Para ela, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2007, p.223, grifo no original). Esse nascimento, no entanto, não alude apenas à reprodução da espécie humana, quando é gerado um novo ser vivo da espécie *homo sapiens*. Da mesma forma, o mundo a que Arendt refere-se não é o planeta Terra, habitat de todos os seres vivos, dentre os quais os seres humanos. Por isso, para compreender o que de fato caracteriza a educação na perspectiva arendtiana será preciso abordar, ainda que brevemente, ao menos dois de seus conceitos: *mundo* e *natalidade*.

O conceito de mundo é extremamente relevante para entender o pensamento de Arendt, pois permeia toda a sua obra e mantém, de alguma forma, relação com todos os demais conceitos da autora. Podemos encontrar em seus escritos uma série de referências ao termo sem que, no entanto, tenha sido distinguido com nitidez todo seu campo semântico. É possível compreendê-lo, por exemplo, como uma construção especificamente humana, constituída por um conjunto de objetos, obras e instituições que, por ultrapassar o tempo de vida de seus criadores, assegura aos homens um lar na Terra. Nessa perspectiva, o mundo, fabricado por mãos humanas, diferencia-se de todos os ambientes naturais por seu caráter artificial e sua durabilidade, que retiram o homem do sempiterno ciclo de vida e garantem a estabilidade necessária para que sua existência possa ter um início e um fim.

Todavia, o mundo também pode ser compreendido como uma esfera que se estabelece entre as pessoas, um *espaço-entre* [*in-between*] “constituído de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao agir e ao falar dos homens diretamente uns *com* os outros” (ARENDR, 2014, p. 226, grifo no original). Segundo a autora, esse *espaço-entre* intersubjetivo, que configura o domínio dos assuntos humanos – ou seja, a “teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos” (ARENDR, 2014, p. 228) – está vinculado ao mundo artificial de coisas. Ele não é, contudo, apenas composto daquilo que é concreto e imediatamente visível, pois nem sempre se reifica em “objetos tangíveis nos quais ele possa se solidificar: o processo de agir e falar [por exemplo] não pode deixar atrás de si tais resultados e produtos finais” (ARENDR, 2014, p. 226), ainda que se passe sempre no mundo. É a

---

<sup>12</sup>Tradução de Erica Benvenuti, do original: “condistinguir unos términos de otros, una esferas de otras, unos fenómenos de otros, sin poder yaguiarseni por verdades establecidasnprejuiciosheredados”.

existência desse *espaço-entre* que estabelece as condições de possibilidade para o aparecimento de histórias humanas, isto é, da política, na medida em que ele constitui um âmbito de convívio, uma realidade compartilhada, um *mundo comum* entre os homens, estimulando cada um deles a se relacionar e se comunicar com os demais. Assim, embora mundo e ação política não sejam o mesmo, a segunda necessita do primeiro para que possa eclodir.

Em que pese, no entanto, a dificuldade de definir com precisão o que vem a ser o mundo para Arendt, é possível afirmar que, em seu sentido mais amplo, ele compreende os espaços, assuntos e coisas que se referem a cada um de nós enquanto membros de uma comunidade, permeiam nossa relação com os outros e, conseqüentemente, são de interesse comum e não particular. Em outras palavras, “ele sempre diz respeito ao espaço e aos assuntos que compartilhamos com os outros, extrapolando, portanto, nossos interesses privados e imediatos. [...] O mundo é o que temos de *comum*” (ALMEIDA, 2011, p. 25-26, grifo no original). É o caso, por exemplo, dos objetos, obras e histórias que, considerados em sua importância, ganham dimensão pública e interpõem-se entre os homens, tornando-se objeto de *inter-esse* [*inter-est*]; ou das línguas naturais que, à medida que vão sendo aprendidas, inserem os indivíduos em uma infinidade de símbolos e significados compartilhados. Em resumo, o mundo pode ser entendido como o conjunto de artefatos produzidos por mãos humanas, e também de práticas, convenções e histórias provenientes da relação dos homens entre si que, ao ganharem visibilidade e relevância comum, edificam um espaço de permanência e durabilidade característicos da vida especificamente humana.

É ao mundo em seu sentido mais abrangente, isto é, ao mundo “artificial” de objetos, práticas, assuntos e significados compartilhados que Arendt refere-se ao tratar da essência da educação. Cada criança que nasce, mais do que dar continuidade a sua espécie, tal como ocorre com todos os demais seres vivos no planeta, também *aparece* para esse mundo. A natalidade, portanto, concerne ao aparecimento de um novo ser em um mundo de coisas e realizações humanas que, por sua vez, tanto relaciona quanto separa esse recém-chegado de todos os outros seres humanos, inclusive daqueles que já partiram ou que chegarão depois dele. Cada indivíduo que chega a este mundo, assim, está relacionado com todos os demais porque partilha com eles um conjunto de significados que constitui o próprio mundo; mas está, ao mesmo tempo, separado de todos eles porque ocupa nesse mundo um lugar singular. Destarte, como algo que simultaneamente separa e relaciona os homens entre si, o mundo é “a coisa que surge entre as pessoas e na qual tudo o que os indivíduos trazem inatamente consigo pode se tornar visível e audível” (ARENDR, 2008b, p. 18). É, portanto, justamente por haver um mundo que liga os seres humanos entre si, um espaço de aparência onde todos podem ver e ser vistos, que cada

indivíduo tem a chance de se distinguir de todos os demais. Nesse sentido, a natalidade também indica a possibilidade de que, dada sua singularidade única, cada recém-chegado realize no mundo algo novo e imprevisto.

A existência de 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, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido de contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele. (ALMEIDA, 2011, p. 21)

Com efeito, em relação a este mundo artificial preexistente, edificado pelos vivos e pelos mortos, cada criança que nasce é nova e revolucionária na medida em que carrega consigo a novidade e a capacidade de iniciar como potências. Assim, podemos afirmar que todo ser humano que chega ao mundo é único por representar o aparecimento de um ser que nunca esteve aqui antes e que, por isso mesmo, “é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDDT, 2014, p. 220). A singularidade desse recém-chegado, no entanto, ou sua novidade – aquilo que o distingue de todos os demais seres humanos no passado, no presente e no futuro – não está instituída *a priori* no indivíduo, como algo que já vem pronto e formatado com seu nascimento. Ao contrário, constitui-se a partir de seu aparecimento no mundo e ao longo de sua trajetória única, marcada por experiências também únicas, na medida em que ele é inserido nesse mundo, torna-se parte dele e o transforma em sua morada.

A inserção da novidade que cada recém-chegado representa para o mundo, por sua vez, é sempre produto de uma disposição cujo “impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa” (ARENDDT, 2014, p.219). Revelamos quem somos, isto é, nossa singularidade, por meio do que decidimos dizer e fazer publicamente. Esta revelação está relacionada, pois, com uma automanifestação intencional que requer, para aparecer plenamente, a luz intensa do domínio público. Nesse sentido, embora cada nascimento humano implique o aparecimento de um novo ser no mundo, esse aparecimento é, ao menos inicialmente, meramente físico. Um recém-nascido não comunica a si mesmo, mas apenas suas necessidades e sensações, e embora exiba naturalmente características que o diferenciam dos outros indivíduos da espécie humana, não consegue ainda distinguir a si próprio. Há também o fato de que seu desenvolvimento requer o cuidado da vida privada, ou seja, a proteção contra a luz do mundo e sua publicidade. Somente na medida em que vai sendo inserido no mundo especificamente humano, por meio dos vínculos e relações que começa a estabelecer, das respostas e reações que obtém diante de suas



necessidades e sensações – comunicadas inicialmente apenas por meio de sons, como o choro –, da percepção e interpretação dos signos, gestos, expressões e feições daqueles que lhe dirigem a palavra – e que, portanto, já o consideram como um ser dotado da capacidade de fala, mesmo que ele não a tenha desenvolvido ainda –, enfim, de sua interação com os outros e, conseqüentemente, com o próprio mundo, é que o indivíduo vai se constituindo e se revelando em sua singularidade.

Desse modo, ao afirmar que a natalidade é a essência da educação, Arendt chama a atenção para o fato de que novas crianças chegam ao mundo todos os dias e precisam conhecê-lo, tanto para nele se estabelecerem quanto para criarem com ele um vínculo que permita “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2007, p. 247). Isso porque o mundo, produto de mãos humanas, desgasta-se e precisa continuamente de ações que busquem conservá-lo ou renová-lo. Nas palavras de Arendt (2007, p. 234), “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. O sentido da educação, então, é apresentar aos que acabaram de chegar partes de uma herança de produções, relações e realizações humanas que institui um mundo comum – cuja existência os precede e que prosseguirá após suas mortes –, esperando que eles, ao se apropriarem dessa herança, possam se inserir, se familiarizar e se comprometer com este mundo.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo (ARENDR, 2014, p. 68).

A educação em Arendt, nesse sentido, está intrinsecamente relacionada ao compromisso com o mundo e sua durabilidade, de um lado, e ao compromisso com as novas gerações e o potencial de renovação do mundo que elas carregam, de outro. Em outras palavras, por meio da educação, os homens comprometem-se, simultaneamente, “com o passado em que se enraíza o mundo e com o futuro que lhe empresta durabilidade” (CARVALHO, 2013b, p. 43). Nessa perspectiva os adultos, enquanto seres do mundo e, portanto, nele já iniciados, têm a responsabilidade política de acolher e orientar aqueles que aqui são novos, na aposta de que, futuramente, estes se disponham a agir nesse mundo, renovando-o ou conservando-o segundo

sua perspectiva singular. Daí a relevância política da educação: educamos as crianças para que possam vir a cuidar desse mundo e a responder por ele.

Cabe ressaltar, no entanto, que apontar a relevância política da educação não significa equiparar a atividade educativa à ação política. Assim, embora a educação compartilhe com a política o compromisso com o mundo e procure estimular a disposição futura dos recém-chegados para agir nesse mundo, ou seja, para participar dos assuntos públicos, não devemos confundir os dois âmbitos. Isso porque, na perspectiva arendtiana, a educação implica um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que não cabem na relação política. Com efeito, enquanto a autoridade na educação estabelece uma relação assimétrica entre adultos e crianças – uma vez que está relacionada não só com o conhecimento, mas também com a assunção da responsabilidade pelo mundo –, a relação na política ocorre, fundamentalmente, entre iguais. Da mesma forma, a ideia de uma educação conservadora, tal como defendida por Arendt, não deve ser confundida com a defesa do conservadorismo político. Afinal, no âmbito da política, uma atitude conservadora “não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (ARENDDT, 2007, p.242). É nesse sentido, portanto, que a permanência do mundo “está pendente sempre do novo que cada geração aporta” (2007, p.243).

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (2007, p.243).

Essa atitude conservadora, por sua vez, não se resume à preservação da novidade frente ao mundo, mas engloba, também, a conservação do mundo diante da novidade que pode destruí-lo: “o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDDT, 2007, p. 235). Por conseguinte, a educação demanda, inevitavelmente, um olhar para o passado, em busca das histórias, personalidades e artefatos que, considerados em sua relevância, possam representar o mundo para aqueles que nele acabaram de chegar. Nesse sentido, a escolha dessas referências é sempre valorativa: “significa um esforço de gerações para preservar uma forma de pensamento – e seus conteúdos – da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo” (CARVALHO, 2013b, p. 36).

Isto posto, parece claro que a educação, em sua tarefa de introduzir e familiarizar os recém-chegados no mundo especificamente humano, insere-os sempre em uma cultura particular, ancorada em princípios, práticas e hábitos de conduta próprios. Logo, a apresentação dos artefatos, histórias e personalidades selecionados para representar o mundo implica também a exposição dos valores e princípios morais que regem esse mundo, bem como as regras e padrões de conduta que nele são considerados desejáveis. Inserir-se no mundo e entender-se como parte dele, portanto, passa, inevitavelmente, pelo conhecimento, pela assimilação e mesmo pela conformação a um conjunto específico de saberes, práticas e costumes, assim como de regras, princípios e padrões de conduta.

É preciso ter clareza, contudo, quanto aos limites dessa conformação e, por conseguinte, da educação escolar, tanto para a formação do cidadão quanto para a formação moral. Pois, na suposição de que cabe à escola o pleno desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão acaba-se por tomar os alunos como se fossem “matérias-primas”, que, após terem incorporado certos conteúdos, valores e práticas úteis ao exercício da cidadania, transformar-se-iam em produtos chamados “cidadãos”. No entanto, ainda que a escola auxilie na difusão dos princípios socialmente acordados, das leis que regem a sociedade e dos padrões de conduta desejáveis, não se pode esperar que ela, à semelhança do artesão que planeja e executa uma série de procedimentos visando um produto final, simplesmente fabrique<sup>13</sup> cidadãos democráticos, eticamente responsáveis, participativos e capazes de julgar e fazer escolhas em prol do bem coletivo. Assim, na contramão do que dão a entender os discursos educacionais oficiais, podemos afirmar que a educação escolar não contribui, por si só, de forma tão decisiva na construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, tarefas que são políticas *par excellence* e cuja realização não pode ser simplesmente transferida a supostos futuros cidadãos.

É fato que parte da educação tem a ver com a formação para o social e que o processo educativo comporta, inevitavelmente, um caráter programático, no sentido de que educamos as crianças e os jovens com vistas a um ideal de adulto, de ser humano e de cidadão. Ao transmitir conhecimentos e informações, difundir os princípios em que – ao menos discursivamente – se sustenta política e moralmente nossa sociedade e auxiliar o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e cálculo, por exemplo – consideradas imprescindíveis nas sociedades

---

<sup>13</sup>O conceito de fabricação, em Hannah Arendt, refere-se a uma atividade voltada para a construção de um mundo de objetos tangíveis. A atividade de fabricar se caracteriza “pela multiplicação: a partir de um modelo – que pode ser uma imagem mental ou observada – o primeiro de muitos objetos é fabricado, para depois ser repetido” (BENVENUTI, 2010, p. 35). Além disso, “o processo de fabricação é inteiramente determinado pelas categorias dos meios e do fim. A coisa fabricada é um produto final no duplo sentido de que o processo de produção termina com ela [...] e de que é apenas um meio para produzir um fim” (ARENDDT, 2014, p. 177). Daí o problema de pensar a educação sob a lógica da fabricação.

modernas –, a escola certamente pode contribuir, embora não determine, na formação dos possíveis futuros cidadãos. Afinal, ao fazê-lo, a instituição escolar insere seus alunos em um mundo de significados compartilhados e procura transmitir conhecimentos e informações importantes para sua participação social, econômica e cultural. Não obstante, ainda que fosse possível ter certeza de que ao final do processo de escolarização cada um dos estudantes tivesse desenvolvido uma “consciência democrática”, ou legitimado os princípios ético-políticos da sociedade em que vive, não se poderia afirmar nem que aqueles alunos tornaram-se cidadãos comprometidos pessoalmente com a realidade social em que vivem, nem que a sociedade teria se tornado, pelo aumento de cidadãos eticamente comprometidos, mais democrática ou justa.

Afinal, a sociedade só pode ser transformada – e tornar-se mais ou menos democrática, justa ou livre – por meio de ações políticas, que dependem obrigatoriamente da existência de um espaço público e de pessoas que estejam dispostas a ocupá-lo junto a seus iguais; demandas que só podem ser buscadas por meio da política, não da educação. O cidadão só existe no espaço público e só exerce a cidadania entre seus pares. A escola, portanto,

não produz o cidadão. A escola não “produz” nada! O “produto” final da escola – se quisermos equivocadamente insistir na expressão – não é algo que podemos identificar como dotado de características que, desde o início, seguiria um plano de execução ou de manufatura e que chegaria a uma terminalidade chamada, por exemplo, “cidadão”. O cidadão só existe no momento em que adquire visibilidade pública através de sua fala e de sua ação; em que no interior de uma pluralidade de pontos de vista ele participa – e é capaz de fazê-lo – com uma opinião (*doxa*) que é disputada com ou contra outras perspectivas para a construção de significados comuns para o mundo. Isso pode ou não ser tarefa da escola e da educação; mas ela não é propriamente determinante (num sentido propriamente causalístico do termo), já que ela não pode designar, *in limite*, se esta condição de aparência pública vai ou não se realizar. Ela existe como possibilidade. (BRAYNER, 2008, p. 50)

Assim, ainda que tenham importante papel na difusão de conhecimentos, informações, virtudes e princípios considerados relevantes para o *viver juntos*, a escola e as experiências escolares não dão conta de reproduzir as condições da vida política. Somente ao adentrar o espaço público e ter de lidar, na companhia de seus iguais, com a complexidade conjuntural da vida pública, e os interesses e forças que nela atuam, é que aquele que antes fora aluno torna-se cidadão (BRAYNER, 2008). Destarte, a disposição para agir no mundo, na perspectiva arendtiana, não depende da “instrumentalização da instituição escolar” ou da adequação a um molde consensual de cidadão. Antes, está vinculada à noção de pertencimento ao mundo e à assunção de responsabilidade por ele.

Nesse sentido, ao reduzir os conteúdos e as experiências escolares a seu caráter funcional – de modo que até mesmo os valores são tomados como instrumentos para o exercício

da cidadania –os discursos educacionais atuais parecem desconsiderar a natureza essencialmente formativa da educação. Afinal, mais do que conhecer o mundo, cada recém-chegado precisa se familiarizar com ele e tomar nele um lugar. E embora essa familiarizaçãopasse pela assimilação e pelo aprendizado, respectivamente, dos valores socialmente vigentes e de objetos culturais que compõem uma herança simbólica comum, ela certamente ultrapassa uma relação puramente funcional com ambos. Da mesma forma, as considerações de Arendt relativas à filosofia moral – sobre a qual nos debruçaremos a seguir – propõem-nos um novo conjunto de problemas para pensar a formação moral na escola, não só por colocar em xeque a relação direta, indicada pelos discursos educacionais, entre o conhecimento, a assimilação dos princípios, valores e regras de conduta vigentes – transmitidos e cultivadospor meio da educação escolar – e a conduta moral; mas também por apresentar uma concepção de moralidade que não se baseia na relação com os outros, mas que depende, fundamentalmente, do relacionamento do homem consigo mesmo e da sua escolha em relação àqueles junto aos quais deseja viver.

## 2 – ARENDT E O CULTIVO DA CONSCIÊNCIA MORAL

*Chega um momento em que todos os padrões objetivos – a verdade, recompensas e punições numa vida futura etc. – cedem a primazia ao critério “subjetivo” do tipo de pessoa que desejo ser e com quem desejo viver.*

**Hannah Arendt**

É possível identificar em toda a obra de Hannah Arendt uma busca incessante por compreender os acontecimentos de seu tempo. Sua experiência pessoal e histórica, marcada pela ascensão dos regimes totalitários, especificamente o regime nazista, levou-a a crer na impossibilidade de pensar os fenômenos éticos e políticos de sua época à luz dos tradicionais padrões de pensamento político ou dos habituais critérios de julgamento moral. Estes, dada a radical novidade do totalitarismo, cujos atos horrendos eram inigualáveis e até então inimagináveis, mostraram-se insuficientes para interpretar a realidade. Nesse cenário de ruptura com a tradição – ainda característico da nossa realidade atual – marcado “pelo esfacelamento daquelas convicções mais gerais que subjaziam à consciência comum e até então estavam fora de qualquer disputa” (CORREIA, 2002b, p. 3), as antigas respostas esvaziaram-se de sentido e tornaram-se insuficientes para lidar com o mundo e com aquilo que nele acontece. Diante dessa perda de referências, como chegar a um acordo em relação ao que aconteceu? Como se conciliar com a realidade? Como julgar os acontecimentos e as ações humanas no mundo? E, finalmente, como seguir vivendo em um mundo onde tais fatos foram possíveis?

Para Arendt, só podemos fazê-lo por meio do exercício contínuo da própria atividade da compreensão. Esta requer uma forma específica de lidar com os fatos, que não se dispõe a buscar a verdade nem garantir respostas pretensamente universais que deem conta da totalidade dos fenômenos. Em vez disso, seu objetivo é atribuir um sentido, ainda que provisório, àquilo que é vivenciado. A tentativa de compreensão, porém, não implica que os acontecimentos sejam legitimados, justificados ou mesmo perdoados<sup>14</sup>; e sim que eles sejam simplesmente encarados como reais – como algo que aconteceu no mundo – e com os quais temos de lidar. Nas palavras de Arendt (1989, p. 21):

---

<sup>14</sup> Sobre a relação entre as faculdades de compreender e perdoar, Arendt afirma: “a conciliação é intrínseca à compreensão, o que deu origem ao popular engano *tout comprendre c’est tout pardonner* [compreender é perdoar]. Mas há pouca relação entre ambos e o perdão não é condição nem consequência da compreensão. Perdoar (com certeza, uma das maiores capacidades humanas e talvez a ação humana mais ousada, na medida em que tenta o aparentemente impossível, a saber, desfazer o que foi feito, e consegue criar um novo começo quando tudo parecia ter chegado ao fim) é uma ação única e culmina num gesto único. Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos” (2008b, p. 330-331).

Compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós – sem negar sua existência nem vergar humildemente ao seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido.

Somente considerados em sua factualidade, portanto, esses acontecimentos poderão alcançar relevância política, ser discutidos e julgados e, assim, ganhar algum significado comum. A compreensão é, pois, uma forma de reconciliar-se com o mundo e sua realidade, para que possamos voltar a senti-lo como nossa casa; “é a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade” (ARENDT, 2008b, p. 331). Nesse sentido, a atividade da compreensão sempre se fez necessária para dotar o mundo de significado e para conciliar os homens com aquilo que eles mesmos fazem e sofrem. Em um contexto de ruptura com a tradição, entretanto, o desafio da compreensão é conferir sentido ao mundo sem poder fazer uso dos critérios tradicionais de julgamento nos quais nos apoiávamos, de modo que, para Arendt, se tornou impossível compreender a realidade do mundo moderno a partir das referências canônicas ou de comparações com fenômenos anteriores.

Assim, ao buscar compreender os acontecimentos de seu tempo, Arendt procurava considerá-los em sua novidade, esforçando-se para julgá-los diretamente. Esse esforço de compreensão é facilmente percebido em seus ensaios, nos quais a autora costuma partir de um cenário de experiências vivenciadas ou observadas por ela, sempre relativo ao mundo comum, para sobre ele realizar um *exercício de pensamento político*. Este, por sua vez, consiste em pensar o ato ou o acontecimento, procurando atribuir a ele um significado, buscando conciliar-se com a realidade do mundo onde o fato se deu. Nesse sentido, a atividade do pensamento depende, necessariamente, de uma experiência concreta, ainda que o pensamento se debruce apenas sobre a recordação dessa experiência, ou seja, sobre sua representação – uma imagem formada pela narrativa que contamos para nós mesmos a respeito do que aconteceu.

Os exercícios de pensamento, como afirma a própria autora no prefácio de *Entre o passado e o futuro* (2007), têm o intuito de nos proporcionar experiências em pensar; possibilitar que nos movimentemos, por meio da atividade do pensamento, na lacuna entre o

passado e o futuro<sup>15</sup>. Para Arendt, é provável que essa lacuna seja coetânea à existência do homem no mundo e que, portanto, sempre tenha exigido das novas gerações o trabalho de descobri-la, inserir-se nela e pavimentá-la. Antes, porém, contava-se com a ajuda da tradição, cuja ruptura tornou tal deslocamento muito mais difícil, pois nos deixou sem apoio, “sem corrimão”.

Apenas na medida em que pensa, isto é, que é atemporal [...] o homem na plena realidade de seu ser concreto vive nessa lacuna entre o passado e o futuro. Suspeito que essa lacuna não seja um fenômeno moderno, e talvez nem mesmo um dado histórico, e sim coeva da existência do homem sobre a terra. Ela bem pode ser a região do espírito, ou antes, a trilha plainada pelo pensar, essa pequena picada de não-tempo aberta pela atividade do pensamento através do espaço-tempo de homens mortais e na qual o curso do pensamento, da recordação e da antecipação salvam o que quer que toquem da ruína do tempo histórico e biográfico (ARENDR, 2007, p. 39-40).

É, portanto, por meio dessa movimentação que nos mantemos em diálogo com o passado e é dialogando com o passado que estabelecemos uma relação de pertença com o mundo. Só podemos compreender os acontecimentos e dotá-los de significado quando nos dispomos a falar sobre eles, seja com nós mesmos, através do pensamento, ou com os outros: “humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos” (ARENDR, 2008c, p. 34). Nesse sentido, tais exercícios, além de emergirem sempre de experiências vividas, devem permanecer ligados a elas, “que são os únicos marcos por onde se pode obter orientação” (ARENDR, 2007, p. 41) em um contexto de ruptura com a tradição. O pensar só poderá encontrar sentido para o acontecido e nos reconciliar com o mundo enquanto se mantiver ligado às experiências mundanas que lhe deram origem<sup>16</sup>.

A experiência central que leva Arendt a se debruçar nas questões morais é o julgamento de Adolf Eichmann (1961), oficial nazista responsável pela arquitetura de uma logística conhecida como “solução final”, cujo resultado foi o extermínio de milhões de pessoas nos anos finais da Segunda Guerra Mundial. A autora acompanhou o julgamento como correspondente da Revista *The New Yorker* e seu relato resultou no polêmico livro *Eichmann em Jerusalém*<sup>17</sup>,

<sup>15</sup> A definição da atividade do pensamento como uma lacuna temporal entre o passado e o futuro, proposta por Arendt, será explicitada no segundo tópico do próximo capítulo.

<sup>16</sup> Arendt ressalta que há uma diferença entre passado e tradição, de modo que “a perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado (...) Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança pelos 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 inegável novidade e nos dissesse coisas que ninguém ainda teve ouvidos para ouvir” (2007, p.130). Daí a importância do exercício de pensamento, pois embora não possamos mais contar com os tradicionais critérios de julgamento, ainda é possível pensar à luz dos eventos passados.

<sup>17</sup> O filme *Hannah Arendt*, que se propõe a retratar a filósofa durante o Caso Eichmann, ilustra bem o furor que seu relato sobre o julgamento de Jerusalém causou principalmente na comunidade judaica, mas também na intelectualidade de maneira geral. Isso porque, na análise do julgamento que resultou no livro, Arendt apresentou



publicado em 1963. A observação do comportamento do réu e a leitura do inquérito policial que precedeu o julgamento revelaram um sujeito que havia se adaptado facilmente ao regime de Hitler e que se submetia com eficiência e indiferença às ordens que recebia na condição de oficial nazista, ainda que elas tivessem como propósito “eliminar certas ‘raças’ da face da Terra para sempre” (ARENDDT, 1999, p. 300). Essa mesma indiferença em relação às determinações legais do Terceiro Reich e suas horríveis implicações é percebida pela autora em quase toda a sociedade alemã e em muitos países europeus – tanto por parte do governo quanto da população.

É na tentativa de compreender essa apatia, omissão e cooperação em relação ao horror, ou seja, o colapso moral que acometeu a Europa ocupada pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, que Arendt direciona suas reflexões para as questões morais. O que teria acontecido com a consciência dessas pessoas, a ponto de aderirem aos novos valores, então vigentes, e mostrarem-se indiferentes às monstruosidades que eles representavam? Por que consentiram com o que acontecia? E os pouquíssimos que não agiram como os demais, por que resistiram? O que os impediu de se conformar à nova ordem? Orientada por essas questões, a autora volta-se para a tradição da filosofia moral à procura de referências ou de fragmentos que possam lhe ajudar a pensar e compreender.

Nessa busca, Arendt toma alguns escritos de Kant e a figura de Sócrates como suas principais fontes e inspirações, e tece uma série de considerações que compõe o que se pode chamar – fazendo uso de uma expressão elaborada por Victoria Camps – de uma *ética da integridade*<sup>18</sup>, posto que vincula a conservação da integridade moral à manutenção da capacidade de falar consigo mesmo e de ser digno de conviver com aqueles a quem escolhe como companhia. Nessa perspectiva, em linhas gerais, a ética é entendida como uma questão pessoal, dependente do convívio amigável entre o homem e sua consciência e da sua escolha em relação àqueles junto aos quais deseja viver. A conduta ética, por sua vez, está vinculada ao cultivo dessa consciência moral e dessas companhias, ou seja, à disposição para manter-se em diálogo com elas. Importante destacar que Arendt não está em busca de conclusões lógicas e objetivas, nem procura formular uma teoria explicativa para os acontecimentos com os quais se

---

informações e argumentos polêmicos que acabaram insuflando os ânimos e deixando muitas pessoas descontentes. Além da constatação de que Eichmann poderia ser comparado a um palhaço, mas jamais a um monstro, Arendt destacou a conivência e a cooperação das autoridades e dos líderes judeus com o regime nazista e ainda assinalou o consentimento do povo alemão perante o regime de Hitler e suas atrocidades, a não punição, pelo governo alemão, de funcionários da burocracia nazista que seguiam trabalhando em órgãos públicos e a forma dramática com que a juventude alemã lidava com o assunto, dramatizando uma culpa coletiva que, segundo ela, só demonstrava o temor que se tinha de julgar o que havia acontecido. A recepção da obra foi tão negativa que lhe custou vários constrangimentos públicos e o rompimento de amizades de muitos anos.

<sup>18</sup> Conferência intitulada *Hannah Arendt: La moral como integridad*, proferida em 2006, na Fundación Juan March (Madri – Espanha), por ocasião do centenário de nascimento de Hannah Arendt.

deparou. Trata-se, simplesmente, de uma tentativa de compreensão de mais um fenômeno diretamente relacionado ao totalitarismo.

A fim de elucidar o que ela entende por consciência moral e o que estamos chamando aqui de *ética da integridade*, nos deteremos com mais precisão, a partir de agora, nas experiências que deram ímpeto às suas reflexões acerca do assunto – o julgamento de Eichmann e o colapso moral ocorrido na Europa em meio à ascensão e ao declínio do regime nazista – e sobre o novo olhar que a autora imprime à tradição da filosofia moral, principalmente a Sócrates e a alguns escritos de Kant, para relacionar pensamento e moralidade e apontar a importância da faculdade do julgamento para as questões morais.

## 2.1 – Um cidadão respeitador das leis

*P.: Vocês matavam gente no campo? R.: Sim.*

*P.: Vocês usavam gás para envenená-las? R.: Sim.*

*P.: Vocês as enterravam vivas? R.: Aconteceu algumas vezes.*

*P.: As vítimas vinham de toda a Europa? R.: Acho que sim.*

*P.: Você pessoalmente ajudou a matar alguém? R.: De jeito nenhum, eu era só o funcionário que fazia os pagamentos no campo.*

*P.: O que você achava sobre o que estava acontecendo? R.: No começo foi ruim, mas depois a gente se acostumou.*

*P.: Você sabe que os russos vão enforcá-lo? R.: (explodindo em lágrimas) Por que fariam isso? O que que eu fiz?*

**Depoimento de um trabalhador do campo de morte de Maidanek<sup>19</sup>**

*“Não sou o monstro que fazem de mim. Sou vítima de uma falácia”*

**Eichmann**

Ao acompanhar o julgamento de Eichmann, Arendt deparou-se com uma perplexidade: o réu, acusado de cometer crimes contra a humanidade – que incluíam a organização e o transporte de prisioneiros judeus para campos de concentração, onde se sabia que seriam

---

<sup>19</sup> Diálogo citado por Arendt (2008b, p. 156). Segundo ela, “Raymond A. Davies, correspondente da Agência Telegráfica Judaica e locutor da Empresa de Radiofusão do Canadá, apresentou o primeiro depoimento de uma testemunha ocular do campo de morte de Maidanek”.

assassinados –, não condizia, como era de se esperar, com a figura de um vilão fanático, antissemita e perverso que agira motivado pelo ódio ou por alguma convicção ideológica. Ao invés disso, “sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade” (ARENDDT, 2002, p. 145), ou seja, ele aparentava ser um homem ordinário, como tantos outros, e isso era de fato muito difícil de aceitar. A acusação alegava que o réu, como toda pessoa normal – e sua normalidade tinha sido atestada por psiquiatras e pelo sacerdote que o visitara na prisão – deveria ter consciência de seus atos. Nem os juízes, nem a promotoria ou mesmo o advogado de defesa podiam “admitir que uma pessoa mediana, ‘normal’, nem burra, nem doutrinada, nem cínica, pudesse ser inteiramente incapaz de distinguir o certo do errado” (ARENDDT, 1999, p. 38).

Ainda assim, o comportamento de Eichmann durante o julgamento, sua dificuldade de se expressar, encoberta por uma linguagem impregnada de clichês – ratificada pelo próprio acusado: “Minha única língua é o oficial” (ARENDDT, 1999, p. 61) – e sua ânsia por obedecer, comprovada pelo orgulho com que dizia a todo o momento que sempre fora um cidadão respeitador das leis, levaram Arendt a concluir que, a despeito dos atos monstruosos cometidos, Eichmann nada tinha de patológico ou monstruoso. O sujeito que ocupava o banco dos réus era medíocre, superficial e pouco inteligente, o que ficava evidente todas as vezes em que se expressava. Utilizando sempre as mesmas palavras, as mesmas frases feitas e clichês vazios, o réu apresentava uma enorme dificuldade para articular sua fala e se fazer entender, o que impedia o estabelecimento de qualquer tipo de comunicação com ele, que assim “se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença dos outros, e portanto contra a realidade enquanto tal” (ARENDDT, 1999, p. 62).

O oficial nazista, além disso, mostrava-se completamente incapaz de olhar para o que quer que fosse do ponto de vista de outra pessoa. Estava certo de que a emigração forçada dos judeus não era nada além de uma conjunção de desejos entre estes, que queriam emigrar, e as autoridades nazistas, que almejavam um estado *judenrein* (limpo de judeus), e que com seu trabalho, conseqüentemente, ele apenas ajudava a ambas as partes. Chegava, ainda, ao ponto de narrar as histórias mais infelizes com uma naturalidade e uma indiferença alarmantes. Essa imensa dificuldade com as palavras e para se comunicar e o tom de humor macabro que cercava seus relatos despertaram a ironia de Arendt, que chegou a afirmar que era fácil perceber que aquele homem não era um monstro, mas “difícil não desconfiar que fosse um palhaço” (1999, p. 67).

Eichmann não se considerava culpado e nem sequer responsável pelos crimes que estava sendo acusado. “Ele *simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo*” (ARENDDT, 1999, p.

310, grifos no original). Afirmava categoricamente que nada tinha a ver com o assassinato dos judeus, até porque não tinha de fato coisa alguma contra eles, e que nunca havia matado ninguém em toda a sua vida, o que o levava a considerar totalmente equivocada a acusação de assassinato. Tudo o que havia feito, segundo ele, era obedecer às ordens recebidas, que então não eram consideradas criminosas. Se ele não o tivesse feito, não tinha dúvida de que qualquer outra pessoa o faria em seu lugar, pois suas ações eram absolutamente aceitáveis não só do ponto de vista legal, mas também na perspectiva da sociedade em que ele vivia. Para Eichmann,

era assim que as coisas eram, essa era a nova lei da terra, baseada nas ordens do Führer; tanto quanto podia ver, seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpria o seu *dever*, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia *ordens*, ele também obedecia à *lei*. (ARENDDT, 1999, p. 152, grifos no original)

Era, portanto, a obediência que o movia. Do seu ponto de vista, um bom cidadão, acima de tudo, deve respeitar e obedecer às leis de seu país. Típico burocrata, acreditava que não cabia a ele pensar, julgar ou responsabilizar-se pelas decisões tomadas, mas apenas executá-las da forma mais precisa e eficiente possível. E foi isso o que fez e o que mantinha tranquila a sua consciência – que só ficava pesada quando Eichmann não fazia o que lhe ordenavam, ainda que essa desobediência resultasse em centenas de vidas salvas. O azar foi ter sido um bom cidadão em um Estado criminoso.

Ademais, ele encarava sua férrea obediência como uma virtude e acreditava que ela poderia ao final ser reconhecida e, por fim, lhe render alguma vantagem. Afinal, Eichmann tinha sido um jovem ambicioso que não entrara para o partido nazista por convicção, mas sim porque, julgando-se um fracassado e não vendo nenhum significado em sua vida, sentiu que fazer parte de um movimento grandioso, que marchava sempre em frente, poderia ser um bom recomeço. E nesse sentido, Hitler era um grande exemplo e até servia de inspiração, pois, segundo o próprio Eichmann, ainda que estivesse errado do começo ao fim, o líder nazista “conseguiu abrir seu caminho de cabo lanceiro do Exército alemão até Führer de um povo de quase 80 milhões [...] Bastava o seu sucesso para me provar que eu devia me subordinar a esse homem” (ARENDDT, 1999, p. 143).

Em relação à natureza de seus atos, o réu alegava que em meio ao cumprimento de suas funções não havia encontrado uma só pessoa que fosse efetivamente contrária à “solução final”. Segundo ele, ninguém, em nenhuma situação, havia lhe dito algo que recriminasse o que estava fazendo, e isso lhe bastava para seguir em frente no desempenho de seus “deveres”. De acordo

com Arendt, a consciência de Eichmann, que sempre se mostrou deslumbrado com a civilidade e o refinamento da boa e respeitável sociedade,

[...] ficou efetivamente tranquila quando ele viu o zelo e o empenho com que a “boa sociedade” de todas as partes reagia ao que ele fazia. Ele não precisava “cerrar os ouvidos para a voz da consciência”, como diz o preceito, não porque ele não tivesse nenhuma consciência, mas porque sua consciência falava com “voz respeitável”, com a voz da sociedade respeitável a sua volta (1999, p. 143).

A despeito disso, e mesmo tendo declarado não ter arrependimentos – “Arrependimento é para criancinhas” (ARENDR, 1999, p. 36) – Eichmann entendia que as coisas haviam mudado. Finda a guerra, após cumprir com eficiência as funções que lhe foram delegadas como oficial nazista – e que incluíram o embarque de milhões “de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado” (ARENDR, 1999, p. 37) –, ele acolheu prontamente os novos códigos convencionais de conduta, concordou que o que antes fora seu dever era agora considerado crime e aceitou tranquilamente sua condição de criminoso de guerra, sem nem mesmo perceber ou incomodar-se com as contradições entre esses dois papéis. Chegou a afirmar, inclusive, que a tentativa de aniquilação dos judeus era “um dos maiores crimes da história da Humanidade” (ARENDR, 1999, p. 33) e que por ter ajudado e assistido a essa tentativa deveria “ser enforcado publicamente como exemplo para todos os antissemitas da Terra” (ARENDR, 1999, p. 36).

Essa normalidade que caracterizava não só o próprio Eichmann, mas também a maneira com que ele lidava com os atos que havia cometido e com os fatos expostos ao longo de seu julgamento, a despeito de suas proporções monstruosas, era, sem dúvida, assustadora. Não havia ódio, ideologia ou patologia por trás de suas ações, e isso impossibilitava a atribuição de perversidade ou crueldade à sua imagem, o que certamente teria sido reconfortante. Em seu desejo por obedecer cegamente às ordens recebidas, ele terminou por demonstrar como atos extremamente maus podiam ser cometidos na mais absoluta superficialidade, sem qualquer motivo ou estímulo especial, fenômeno ao qual Arendt denominou *banalidade do mal* e que demonstrava a novidade que Eichmann representava em relação aos criminosos comuns.

O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que [...] esse era um novo tipo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado. (ARENDR, 1999, p. 299)

Evidentemente, isso não tornou o acusado inocente aos olhos de Arendt. Ainda que tentada a considerá-lo um palhaço, ela estava certa de que era imprescindível levá-lo a sério. No banco dos réus sentava um sujeito que ocupara lugar de destaque em um projeto de dominação que havia se negado a partilhar a Terra<sup>20</sup> com outros povos, e que foi pessoalmente responsável pelo assassinato de milhões de pessoas; e nesse sentido, pouco importavam as suas motivações ou a falta delas. Do ponto de vista do mundo, que implica a vida junto aos outros, um crime contra a humanidade<sup>21</sup> havia sido cometido e, nesse caso, “os estados de espírito subjetivados dos envolvidos são irrelevantes [...] uma vez que a comunidade como um todo foi violada” (ARENDDT, 2002, p. 162). Ademais, todo ato perpetrado no mundo torna-se parte dele e, conseqüentemente, condição da existência humana. Nas palavras de Arendt, “faz parte da própria natureza das coisas humanas que cada ato cometido e registrado pela história da humanidade fique com a humanidade como uma potencialidade, muito depois de sua efetividade ter se tornado coisa do passado” (1999, p. 295-296).

Na perspectiva do mundo, portanto, importa que um ato mau, ou injusto, tenha sido cometido e a preocupação política é unicamente com a possibilidade de ter um mundo onde tais atos não ocorram (ARENDDT, 2004, p. 157). Por tudo isso, Eichmann, a despeito de sua natureza possivelmente não criminosa, de sua falta de motivos ou das potencialidades criminosas daqueles a sua volta, jamais poderia ser considerado inocente<sup>22</sup> (ARENDDT, 1999, p. 301). Tendo em vista a moralidade, porém, que na perspectiva arendtiana considera o ser humano em

---

<sup>20</sup> Arendt refere-se à condição humana da pluralidade, uma das condições fundamentais da existência humana, que corresponde ao “fato de que não é um homem, e sim os homens no plural que habitam a Terra” (ARENDDT, 2008b, p. 380), ou seja, ao fato observável de que os homens não vivem em solidão, mas junto a outros homens. Para a autora, tudo o que diz respeito aos assuntos humanos está diretamente relacionado à existência dos homens em sua condição plural, principalmente a política, mas também o mundo - na medida em que é um punhado de coisas e um espaço intermediário que surge entre os homens, ao mesmo tempo os relacionando e os separando uns dos outros - e a própria noção de realidade - já que é “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos que garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDDT, 2014, p. 62). Nesse sentido, um projeto de dominação que se nega a partilhar a Terra com outros povos, nega a pluralidade humana e, ao fazer isso, promove a destruição do próprio mundo, pois a cada povo exterminado, a cada indivíduo singular assassinado, “ocorre uma perda quase demonstrável para o mundo; o que se perde é o espaço intermediário específico e geralmente insubstituível que teria se formado entre esse indivíduo e seus companheiros homens” (2008c, p. 11-12).

<sup>21</sup> Para Hannah Arendt, a intenção de exterminar grupos étnicos inteiros - judeus ou poloneses ou ciganos - sem nenhum propósito utilitário (como eliminar a oposição, ganhar território ou expandir a colonização, por exemplo) dava ao projeto de dominação nazista o status de “crime contra a humanidade”. Assim, mais que um crime contra o povo judeu ou polonês ou cigano, tal projeto colocou em risco a humanidade como um todo (ARENDDT, 1999, p. 298).

<sup>22</sup> Hannah Arendt é incisiva na defesa da pena de morte para Eichmann: “em política, obediência e apoio são a mesma coisa. E, assim como você apoiou e executou uma política de não partilhar a Terra com o povo judeu e com o povo de diversas nações - como se você e seus superiores tivessem o direito de determinar quem devia e quem não devia habitar o mundo -, consideramos que ninguém, isto é, nenhum membro da raça humana, haverá de querer partilhar a Terra com você. Esta é a razão, e a única razão, pela qual você deve morrer na forca” (1999, p. 302).

sua individualidade, o julgamento de Jerusalém revelou quão devastadora poderia ser a “curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar” (ARENDR, 2002, p. 145) que Arendt havia identificado em Eichmann.

## 2.2 – Autoengano (ou o perigoso hábito de se deixar levar pelos acontecimentos)

*(...) Parecia-lhe que, do ponto de vista moral, a questão podia ser considerada como resolvida. A sua casuística era aguçada como uma navalha de afiar, e não encontrava nenhuma objeção na sua consciência. Contudo não queria acreditar em si próprio e procurava com uma teimosia estúpida objeções exteriores, como se alguém o obrigasse a fazer aquilo e o puxasse para lá. O dia anterior, tão rico em elementos inesperados como decisivos, atuara sobre ele de maneira mecânica; era como se alguém o tivesse pegado pela mão e obrigado a segui-lo irrevogavelmente, cegamente, com uma força sobrenatural, e sem que ele pudesse opor a menor objeção. Como se a ponta de sua roupa estivesse presa numa roda de engrenagem e começasse a puxá-lo.*

**Dostoiévski, *Crime e Castigo***

O fragmento acima foi retirado de uma passagem da obra *Crime e Castigo* na qual Dostoiévski narra os pensamentos do protagonista Raskólnikov momentos antes de cometer o crime que dá mote à história. O jovem, que premeditara um assassinato e vinha há dias ponderando as possibilidades reais de cometê-lo – o que, por vezes, chegou a causar-lhe repulsa e indignação – supera todas as suas objeções pessoais quando se deixa enredar por uma sequência de acontecimentos e justificativas aparentemente lógicas que lhe dão a falsa impressão de não existir outra escolha possível. Tudo a sua volta, supostamente, indicava não haver problema algum em seguir adiante com seus planos, e mais, parecia concordar com eles, semelhança que nos remete diretamente a Eichmann. Tal como o oficial nazista – a despeito de todas as diferenças em relação ao contexto, ao tipo de criminoso, à natureza do crime cometido, às possíveis “explicações” para o mesmo ou ainda à forma como cada um deles se relaciona com os atos cometidos posteriormente –, Raskólnikov, naquele momento, deixa-se levar pelas circunstâncias como se elas tivessem o poder de determinar suas escolhas e suas ações; de destituí-lo do lugar de um sujeito que responde por seus atos.

A própria referência ao fato de estar preso a uma roda de engrenagem, análoga à “teoria do dente de engrenagem” utilizada no julgamento de Jerusalém – pela defesa, para a qual o acusado era “apenas uma ‘pequena engrenagem’ na máquina da Solução Final”; pela acusação, “que acreditava ter descoberto em Eichmann o verdadeiro motor” (ARENDR, 1999, p. 312); e pelo próprio réu, que afirmava estar apenas obedecendo ordens – indica a impossibilidade de julgar ou agir por conta própria. Tanto Eichmann quanto Raskólnikov acreditaram não serem agentes livres ou responsáveis pelas escolhas feitas, convicção compartilhada por boa parte da sociedade alemã não só durante o regime totalitário de Hitler, mas também no período pós-guerra. Nesse sentido, o fragmento em questão torna-se bastante ilustrativo do autoengano que prevaleceu na consciência de muitos alemães, tornando-os alheios e indiferentes à realidade dos acontecimentos.

Afinal, a adesão irrefletida à nova ordem representada pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial não foi exclusividade de Eichmann ou dos membros do Partido Nazista, o que teria sido consolador. No já citado livro *Eichmann em Jerusalém* (1999), e também no texto “Algumas questões de filosofia moral” (2004), Arendt afirma que é possível reconhecer essa mesma adesão impensada ao Terceiro Reich e a seus novos códigos de conduta não só em todas as camadas da sociedade alemã, como também em praticamente todos os países da Europa ocupada pelos nazistas. Como resultado, o regime de Hitler – e conseqüentemente o seu programa de extermínio – contou com a colaboração de milhões de pessoas, ainda que a maior parte delas nunca tivesse chegado a se identificar com a ideologia nazista. Para a autora, a verdadeira questão moral surge a partir do comportamento desses indivíduos que, tal como Eichmann, não agiram por convicção, mas apenas se deixaram levar pelos acontecimentos, adaptando-se aos valores e às normas de conduta vigentes, independentemente de quais fossem.

Sem dúvida, tanto do ponto de vista político quanto sociológico, não é possível ignorar a essência do governo totalitário, que segundo Arendt é “transformar homens em funcionários ou meras engrenagens, assim os desumanizando” (1999, p. 312). Da mesma forma, é preciso levar em conta a eficácia da propaganda totalitária durante o regime nazista, direcionada tanto aos filiados do Partido quanto ao restante da população. Utilizando-se de distorções, mentiras, frases de efeito e alterações na linguagem que tinham como objetivo a dissimulação e a redução da gravidade de determinadas ações – como bem exemplifica a substituição da palavra “assassinato” pela expressão “dar uma morte misericordiosa” (ARENDR, 1999, p. 125) – essas campanhas publicitárias tinham grande impacto e influência na forma como as pessoas viam e entendiam o que estava acontecendo. As propagandas nazistas não só funcionavam como uma



espécie de escudo contra a realidade dos fatos como faziam com que as pessoas se sentissem parte de algo realmente grandioso e que definiria o “destino do povo alemão”.

A sociedade alemã de 80 milhões de pessoas se protegeu contra a realidade e os fatos exatamente da mesma maneira, com os mesmos autoengano, mentira e estupidez que agora se viam impregnados na mentalidade de Eichmann. Essas mentiras mudavam de ano para ano, e frequentemente se contradiziam; além disso, não eram necessariamente as mesmas para todos os diversos níveis da hierarquia do Partido e para as pessoas em geral [...] Durante a guerra, a mentira que mais funcionou com a totalidade do povo alemão foi o slogan “a batalha pelo destino do povo alemão” [*der Schicksalskampf des deutschen Volkes*], cunhado por Hitler ou por Goebbels, e que tornou mais fácil o autoengano sob três aspectos: sugeria, em primeiro lugar, que a guerra não era guerra; em segundo, que fora iniciada pelo destino e não pela Alemanha; e, em terceiro, que era questão de vida ou morte para os alemães, que tinham de aniquilar seus inimigos ou ser aniquilados. (ARENDDT, 1999, p. 65)

Nessa perspectiva, parecia impossível julgar ou responsabilizar quem quer que fosse pessoalmente pelo que havia acontecido, pois o regime totalitário de Hitler havia manipulado o povo alemão e o transformado em peças avulsas e descartáveis de uma engrenagem que fazia a máquina administrativa funcionar, peças que poderiam ser trocadas rapidamente por outras em caso de necessidade. Tal argumento, bastante utilizado pelos alemães no período pós-guerra, procurava justificar a colaboração de todos, tornando a culpa coletiva e, conseqüentemente, desresponsabilizando pessoalmente aqueles que tinham de fato feito alguma coisa. Para Arendt, contudo, “não existem coisas como a culpa coletiva ou a inocência coletiva. A culpa e a inocência só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos” (2004, p. 91), uma vez que “quando todos são culpados, ninguém o é” (ARENDDT, 2004, p. 90). Por este motivo, Eichmann pode ser legalmente julgado, culpabilizado e condenado pelo que fez, ainda que estivesse certo ao afirmar que qualquer outra pessoa faria o mesmo em seu lugar. Legalmente, portanto, “não está em julgamento um sistema, uma história ou tendência histórica, um ismo, o antissemitismo, por exemplo, mas uma pessoa” (ARENDDT, 2004, p. 93), um indivíduo singular.

Do ponto de vista moral, igualmente, é o comportamento individual que está em jogo. Assim, ainda que a sociedade alemã estivesse organizada e funcionasse tal como um grande sistema de engrenagens, restava aos indivíduos a pergunta “E por que você se tornou um dente na engrenagem ou continuou a sê-lo nessas circunstâncias?” (ARENDDT, 2004, p. 94). Em outras palavras, mesmo que os alemães, de maneira geral, tenham consentido com os princípios do regime nazista, a questão moral que se impunha para Arendt é por que, individualmente, aquelas pessoas haviam simplesmente se conformado com um conjunto de valores que implicava, no mínimo, o esquecimento de todas as convicções morais em que pautavam suas condutas até então. Com a ascensão do Terceiro Reich, por exemplo, um dos principais

mandamentos da moral então vigente na sociedade alemã – “Não matarás!” – inverte-se de uma hora para outra e o extermínio de um povo passa a ser aceito sem oposição.

Por conseguinte, no governo de Adolf Hitler um novo tipo de mal surge na política. Novo porque os crimes cometidos, apesar de legalmente autorizados, não se dirigiam a inimigos do regime, mas “diziam respeito a pessoas que eram ‘inocentes’ mesmo do ponto de vista do partido no poder” (ARENDDT, 2004, p. 96). E também por ser praticado por uma massa de indivíduos “normais” e burocraticamente organizados que, impressionados com o avanço nazista, não quiseram perder “o trem da História” e aceitaram se tornar cúmplices daqueles crimes para não se desviarem de seus destinos. Ademais, segundo Arendt, esse mal contrariava toda a tradição do pensamento filosófico e religioso, que, até então, apontava o mal como resultado da ignorância ou da fraqueza humana e argumentava ser impossível ao homem cometê-lo deliberadamente. A experiência mostrava, no entanto, que os mais estimados membros da respeitável sociedade alemã, mesmo não compartilhando das justificativas ideológicas do regime, renderam-se às leis do país, indicativas da vontade do Führer, e aceitaram sem objeção que pessoas inocentes, dentre elas vizinhos e até mesmo amigos, fossem levadas para a morte.

Essa mudança súbita de valores, entretanto, foi logo seguida por outra, pois após a derrota germânica parecia não haver restado um único nazista em toda a Alemanha. Assim, ao término da Segunda Guerra, o antigo conjunto de valores foi prontamente retomado e tudo, de repente, voltou a mais completa “normalidade”, o que ilustra com precisão a dimensão da ruína moral que acometeu a sociedade alemã no curto período de tempo entre a ascensão e o declínio do regime nazista.

A moralidade desmoronou e transformou-se num mero conjunto de costumes – maneiras, usos, convenções a serem trocados à vontade – não entre os criminosos, mas entre as pessoas comuns que, desde que os padrões morais fossem socialmente aceitos, jamais sonhariam em duvidar daquilo em que tinham sido ensinadas a acreditar. E [...] a moralidade criminosa de Hitler alterou-se novamente num piscar de olhos no momento em que a “história” anunciou a notícia da derrota. Assim, devemos dizer que presenciamos um total colapso de uma ordem “moral” não uma vez, mas duas vezes (ARENDDT, 2004, p. 118).

A moralidade entrou em colapso porque, repentinamente, se revelara no significado original da palavra *mores* (hábitos, costumes), ou seja, porque os padrões morais passaram a ser trocados por outros com a mesma facilidade com que se troca de roupa ou se mudam as maneiras à mesa (ARENDDT, 2004, p. 113). Arendt ressalta ainda que as pessoas que tinham maior estima pelos valores socialmente acordados e mostravam-se leais às normas morais

estabelecidas foram aquelas que aderiram mais facilmente à nova ordem, posto que, nunca tendo duvidado dos padrões moralmente aceitos, acabavam se rendendo irrefletidamente ao hábito de se manterem fiéis a algo. De fato, a maioria das pessoas na Alemanha nazista parecia indiferente ao que pregavam os princípios morais vigentes, importando apenas que eles estivessem de acordo com o sistema legal. Nesse sentido, da mesma forma que as máximas morais ou os mandamentos religiosos que antes orientavam suas condutas não impediram que sucumbissem a Hitler, o novo conjunto de valores inaugurado pelo regime nazista também não resistiu à falência do próprio regime.

Por conseguinte, a simples conformação às regras de conduta e aos valores legalmente vigentes, sob a ótica arendtiana, representa um grande perigo, pois como bem demonstrou a experiência do julgamento de Eichmann e o colapso moral da sociedade alemã, uma mudança nas regras e padrões vigentes pode resultar na perversa inversão do “Não matarás!” em “Matarás!”. Arendt (1999) destaca, todavia, que a pressão para se ajustar aos demais e para aderir à nova ordem, durante o Terceiro Reich, não funcionou com todos. Foram poucas, mas sempre existiram pessoas que se mantiveram firmes em suas distinções entre o certo e o errado, a despeito de tudo o que acontecia a sua volta. Dentre elas havia aquelas que desde o início do regime já se opunham ferrenhamente a Hitler – ainda que nunca tivessem feito nada em termos práticos, limitando-se a não consentir e a não fazer parte do que acontecia. Mas, havia também outras tantas que, agindo na ilegalidade, acabaram, contra todas as possibilidades, ajudando a salvar vidas.

É fato que em relação a estes últimos, o número daqueles que se arriscaram escondendo judeus ou ajudando-os a fugir, por exemplo, era muito baixo se comparado à totalidade da sociedade alemã; o que para Arendt tornava essas ações, do ponto de vista político, numericamente insignificantes e, portanto, impotentes<sup>23</sup>. Ainda assim, a própria autora ressalta que as poucas histórias que resistiram ao tempo e que relatam o que essas pessoas fizeram podem nos ensinar uma lição muito relevante, inclusive em uma perspectiva política:

Politicamente falando, a lição é que em condições de terror, a maioria das pessoas se conformará, mas *algumas pessoas não*, da mesma forma que a lição dos países aos quais a Solução Final foi proposta é que ela “poderia acontecer” na maioria dos lugares, mas *não aconteceu em todos os lugares*. Humanamente falando, não é preciso nada mais, e nada mais pode ser pedido dentro dos limites do razoável, para que este

---

<sup>23</sup> Arendt define o poder como a habilidade humana para *agir em concerto*, ou seja, um atributo, ou uma potencialidade inerente à reunião dos homens em discurso e em ação: “o poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido” (ARENDR, 2009, p. 60). As ações daqueles que se propuseram a proteger ou socorrer os judeus, portanto, são consideradas politicamente impotentes exatamente por serem ações individuais e isoladas.

planeta continue sendo um lugar próprio para vida humana. (1999, p. 254, grifos no original)

Ao se voltar para essas pessoas que se recusaram a participar ou a apoiar o regime nazista, Arendt chama atenção para o fato de que os pouquíssimos que ainda conseguiam distinguir o certo do errado, naquele momento, contavam apenas com seus próprios juízos. Ao contrário da esmagadora maioria dos alemães – que apenas se deixou levar pelos acontecimentos, mostrando-se disposta a substituir um conjunto de valores e princípios que não tinha mais êxito por outro que “desse conta” da nova realidade – essas poucas pessoas tomavam suas decisões caso a caso. De alguma forma, pareciam saber que diante da nova situação em que se encontravam, não havia regras que pudessem seguir ou a partir das quais poderiam se orientar. Em vista disso, Arendt pergunta-se: o que impediu esses indivíduos de agirem como os demais? E de onde vinha sua convicção de que estavam certos, ainda que tudo e todos ao seu redor dissessem exatamente o contrário?

### **2.3 – Relação entre pensamento e moralidade: a disposição para viver consigo mesmo**

*Desde o primeiro momento o explorador não tinha duvidado de qual devia ser a sua resposta. Durante sua vida tinha reunido muita experiência, para duvidar neste caso; era uma pessoa fundamentalmente honrada, e não conhecia o temor. Contudo, contemplando o soldado e o condenado, hesitou por um momento. Por fim, disse o que devia dizer: –Não.*

**Franz Kafka, Na colônia penal**

Das experiências do julgamento de Eichmann e do duplo colapso moral que acometeu a sociedade alemã durante o regime nazista, Arendt (2004) conclui que “ninguém, em sã consciência, pode ainda afirmar que a conduta moral é algo natural” (p. 124) – ou seja, que a conduta moral seria óbvia por si mesma – ou ainda que “todo homem mentalmente são [...] carrega dentro de si mesmo uma voz que lhe diz o que é certo e o que é errado” (p. 125). Do mesmo modo, não é mais possível crer que todos os atos maus cometidos por seres humanos podem ser explicados “quer pela cegueira e ignorância humanas, quer pela fraqueza humana, a inclinação a ceder à tentação” (p. 143). O mal que a autora encontra em Eichmann não correspondia a nenhum tipo de degeneração ou perversão humanas, nem respondia a alguma tentação, simplesmente porque não havia nenhuma motivação por trás dele. Na verdade, Arendt se viu ante um mal sem profundidade, que ela identificou como banal por ser vivenciado como

se fosse algo comum e que, por isso mesmo, era devastador. Para ela, o mal banal “não possui raízes e, por não ter raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo” (1999, p. 160).

A omissão frente ao horror e a atitude de se deixar levar pelas circunstâncias que resultaram nesse mal sem raízes, e que podiam ser encontradas em praticamente todos os alemães no Terceiro Reich, tal como em Eichmann, resultava, segundo Arendt, da irreflexão (*thoughtlessness*)<sup>24</sup>, da incapacidade para pensar não só sobre o que se estava fazendo, mas também do ponto de vista dos outros. Aquelas pessoas não tinham decidido serem boas ou más, porém, habituadas que estavam a não pensar por si próprias, aceitaram e assimilaram irrefletidamente a inversão de seus antigos valores e silenciaram diante das ações criminosas do regime nazista.

Certa de que essa ausência de pensamento, como confirmavam os fatos, poderia levar as pessoas a cometerem monstrosidades sem ao menos se darem conta da amplitude do mal praticado, a autora questiona-se se o inverso poderia ser verdadeiro, ou seja, se o pensamento poderia evitar o mal: “será que a natureza da atividade de pensar – o hábito de examinar, refletir sobre tudo aquilo que vem a acontecer, independentemente de qualquer conteúdo específico e de resultados – poderia ser tal que ‘condiciona’ os homens a não fazer[em] o mal?” (2002, p. 146). E mais: seria o pensamento responsável pela convicção daqueles que não se deixaram levar pelos acontecimentos? “Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa faculdade de pensar?” (ARENDRT, 2002, p. 146). Em sua tentativa de compreensão, Arendt revisita, na tradição da filosofia moral, alguns conceitos de Kant e de Sócrates, e os utiliza como ponto de partida para seus exercícios de pensamento. Nesse percurso, termina imprimindo um novo sentido a essa tradição, seja ao propor novas interpretações aos conceitos, seja ao subverter as visões canônicas em relação a ambos os filósofos e suas ideias.

Inicialmente, a autora recorre à Kant para apontar a grande relevância do filósofo na abordagem das questões morais. Segundo ela, Kant foi o primeiro, desde a Antiguidade, a buscar uma fundamentação para a moral sem recorrer a algo externo ao homem, como a religião, por exemplo, cujas prescrições e ensinamentos devem ser obedecidos em virtude de sua origem divina, ou seja, por serem determinações de Deus. Nas palavras de Arendt, “a

---

<sup>24</sup> Hannah Arendt utiliza o termo *thoughtlessness*, que pode ser traduzido por “ausência de pensamento” ou “irreflexão”, para ressaltar a não utilização da faculdade de pensar em oposição a simples negação dessa capacidade. O objetivo da autora é esclarecer que, embora alguns não façam uso dele, o pensamento, enquanto faculdade humana, é uma prerrogativa de todos os homens.

filosofia não tem lugar onde quer que a religião, e especialmente a religião revelada no sentido hebraico-cristão, seja o padrão válido para o comportamento humano e o critério válido para julgá-lo” (2004, p. 128) e “nesse sentido inequívoco, até Kant, a filosofia moral tinha cessado de existir depois da Antiguidade” (2004, p. 131). Para ele, segundo a autora, o conhecimento moral está localizado na Razão, que é a mesma para todos os seres racionais em todos os tempos e lugares. Logo, para serem bons e agirem honestamente, os homens não precisam da ciência, da filosofia e nem mesmo de Deus, pois como seres racionais que são, têm acesso à possibilidade do conhecimento que distingue o certo do errado, isto é, à lei moral universal.

Uma ação eticamente motivada, em sua perspectiva, não está ancorada em nenhuma lei externa, mas parte de um motivo interno; ao obedecer à ordem moral dentro de si, o homem obedece a si mesmo, à sua própria razão, e a lei que ele estabelece para si é válida para todos os seres racionais. Esta lei não lhe diz precisamente o que fazer, mas serve de parâmetro para julgar se uma norma de conduta pode ou não ser universalizada. Com base em tal premissa, Kant elaborou uma fórmula moral, o imperativo categórico: *Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal*. Arendt aponta, entretanto, que na visão do filósofo “o homem não é apenas um ser racional, ele também pertence ao mundo dos sentidos, que o tentará a se render às suas inclinações em vez de seguir a razão” (ARENDRT, 2004, p. 126). Dessa forma, ele pode ceder ao desejo, mas se o fizer, estará abrindo uma exceção para si mesmo; estará obtendo uma vantagem pessoal, ainda que a considere ilegítima e, por conta disso, entrará em contradição com a sua própria razão.

Kant crê, segundo Correia, que “o que nos torna morais e faz com que sigamos a lei moral mesmo quando ela entra em conflito com nosso desejo de felicidade é o respeito que temos pela própria lei e nosso desejo de nos tornarmos dignos da nossa condição de entes racionais” (2006, p. 50). Assim, a grandeza ou a dignidade pessoal do homem é assegurada por essa lei moral interna e autônoma, que permite que ele, enquanto ser racional, cumpra seu papel de legislador do mundo e vença seus impulsos e sua condição de criatura animal. Aqueles que não obedecem a ela entram em contradição com sua própria razão, isto é, consigo mesmos, e por isso devem se desprezar (ARENDRT, 2004, p. 126). E se o medo de ter de desprezar a si próprio, ou de perder sua dignidade pessoal, não é suficiente para evitar que os homens cometam maldades, é porque eles são capazes de mentir para si mesmos, de se autoenganarem.

Destarte, o comportamento moral em Kant não é “uma questão de preocupação com o outro, mas de preocupação consigo mesmo, não é uma questão de humildade, mas de dignidade humana e até de orgulho humano. O padrão [...] é o respeito por si mesmo” (ARENDRT, 2004, p. 131). O filósofo fundamenta a conduta moral no homem e em seu relacionamento consigo

mesmo. Nisso reside sua grande importância para as questões morais, dado que para Arendt só podemos falar de filosofia moral quando a moralidade é entendida como um assunto estritamente humano.

Cabe ressaltar, entretanto, que de todas as afirmações de Kant sobre a moral, Arendt parece concordar com apenas duas: que a moral tem a ver com a relação consigo mesmo e com a noção de dignidade. No mais, ela tende a discordar do filósofo. A própria alusão de Kant à existência de um conhecimento moral universalmente válido, ao qual todo homem mentalmente são teria acesso e que lhe daria certeza na distinção entre o certo e o errado contrariava, como vimos, as experiências mais recentes analisadas por Arendt. Do mesmo modo, ao colocar sua fórmula moral na forma de um imperativo e basear a relação do homem com o conhecimento moral na obediência a uma lei, ainda que internamente determinada, Kant entra em conflito com a convicção da autora – que será melhor abordada adiante – de que em questões morais, tal como em questões políticas, não se deve falar em obediência, mas em consentimento (2004, p. 110). Além disso, segundo Arendt, o filósofo alemão não acreditava que o homem pudesse querer o mal pelo mal e procurava explicar todas as transgressões “como exceções que o homem é tentado a fazer perante uma lei, que, do contrário, ele reconhece como sendo válida” (ARENDR, 2004, p. 126). Trata-se, uma vez mais, de um argumento que, como vimos, não se sustenta diante do fato de que, durante o Terceiro Reich, atos extremamente maus tinham sido cometidos na ausência de qualquer desejo ou motivação.

Sócrates, por sua vez, é tomado pela autora não como sujeito histórico, mas como tipo ideal, um modelo que encarna suas ideias a respeito da atividade do pensamento, fundamental para a constituição de sua concepção de moralidade. Antes de nos determos sobre o exemplo de Sócrates como um ser pensante, entretanto, cabe ressaltar que o conceito de pensar da autora diverge do sentido comum atribuído a esta palavra, relacionado ao raciocínio lógico ou à produção de conhecimento empírico. Os homens, de acordo com ela, são seres pensantes que têm “uma necessidade (a ‘necessidade da razão’ de Kant) de pensar além das limitações do conhecimento, de realizar mais com suas capacidades intelectuais, o poder do seu cérebro, do que usá-las como instrumento para conhecer e fazer” (2004, p. 230). A atividade do pensamento a que ela se refere, portanto, tem um sentido diferente seja do mero raciocínio, seja da atividade de conhecer, que é uma faculdade do intelecto relacionada à busca de conhecimentos técnicos e cientificamente verificáveis.

Essa discriminação entre pensar e conhecer, que a autora atribui à Kant<sup>25</sup>, é de extrema importância para distinguir a atividade do pensamento em sua especificidade. Diferentemente da produção do conhecimento, o pensar não se orienta pelos critérios de finalidade ou utilidade, ou seja, não tem um *telos* específico, nem é conduzido por objetivos práticos. Da mesma forma, não está em busca de verdades nem depende de conhecimentos particulares para se realizar. Por este motivo, a atividade do pensamento não está sujeita à posse de informações ou ao desenvolvimento de habilidades, nem à ciência ou à tecnologia e pode, portanto, ser realizada por todo e qualquer ser humano, não cabendo a correlação entre incapacidade de pensar e ignorância: “a ausência de pensamento não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes” (ARENDDT, 2000, p. 12).

Nesse sentido, ao assinalar a diferença entre a capacidade de pensar – ou a reflexão – e o conhecimento, e refutar a “antiga distinção entre os muitos e os ‘pensadores profissionais’ especializados na atividade supostamente mais elevada a que os seres humanos poderiam se dedicar” (ARENDDT, 2000, p. 12) – os filósofos, “mesmo quando julgam estar despertos correm sempre o risco de não distinguir entre sono e vigília, e continuar indefinidamente seu sono dogmático” (CORREIA, 2002b, p. 153) –, Arendt nega a ideia de que o pensamento é um atributo de poucos e, no mesmo sentido, rejeita a opinião corrente de que o especialista – no sentido daquele que detém um conhecimento especializado – estaria mais bem capacitado para pensar. Veremos que ambas as objeções são de enorme importância para pensar a formação moral na escola.

Concretamente, portanto, a atividade do pensamento não tem utilidade, já que seus “resultados” são incertos e não podem ser verificados. Tampouco se vincula à estabilidade, pois o exame e questionamento característicos da atividade do pensar provocam perplexidade e acabam por destruir *pré-conceitos* e desestabilizar certezas, de modo que, mesmo já tendo pensado e formado uma opinião a respeito de determinado evento ou fato, ao colocar-me novamente a pensar sobre o mesmo evento ou fato, minha opinião anterior torna-se obsoleta. O pensar, desse modo, além de não produzir resultados tangíveis e válidos por si mesmos, exige que esses “resultados” sejam continuamente repensados. Nesse sentido, “só o pensamento pode

---

<sup>25</sup> Segundo Arendt, devemos a Kant a distinção entre a razão, que pensa e procura entender, em busca de significados, e o intelecto, que deseja e busca o conhecimento verificável, a verdade científica. A diferença entre a distinção feita por Kant e a utilizada pela autora é que ele “acreditava que só as velhas questões metafísicas sobre deus, liberdade e imortalidade despertavam a necessidade de pensar além das limitações do conhecimento”, ao passo que, para ela “a habilidade e a necessidade de pensar não se restringem a qualquer tópico específico” (ARENDDT, 2002, p. 148-149), de modo que “a necessidade humana de refletir acompanha quase tudo o que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece quanto as que nunca poderá conhecer” (ARENDDT, 2000, p. 13).



satisfazer a necessidade de pensar, e os pensamentos que tive ontem só irão satisfazer essa necessidade hoje se eu puder pensá-los novamente” (ARENDDT, 2002, p. 148).

Em vista disso, a faculdade do pensamento, por si só, não resulta em “nenhuma proposição ou mandamento moral, nenhum código final de conduta e muito menos uma nova, e agora supostamente final, definição do que é bom e do que é mal” (ARENDDT, 2002, p. 151). Assim, para Arendt, se há alguma relação entre o pensamento e a consciência moral, ou seja, se existe algo na atividade do pensamento que ajude os homens a distinguir o certo do errado e, desse modo, evitar que cometam o mal, esse algo deve ter a ver com a atividade em si, isto é, com o próprio desempenho da atividade do pensamento. E esse desempenho, por sua vez, só pode ser analisado por meio de experiências e não de teorias ou princípios. É por este motivo, então, que Arendt recorre à figura de Sócrates como um modelo para a experiência do pensar<sup>26</sup>. Por não se incluir entre os pensadores profissionais e nunca ter almejado o desenvolvimento de uma doutrina moral e, portanto, ser um exemplo de que é possível pensar sem tornar-se um filósofo e considerar-se superior aos demais, Sócrates pode representar o “todo mundo” a que é atribuída a faculdade do pensamento.

Em sua análise, Hannah Arendt parte de duas proposições socráticas, ambas retiradas do *Górgias*, de Platão: “É melhor sofrer o mal do que o cometer” e “Seria melhor para mim que minha lira ou um coro por mim regido desafinasse e produzisse um ruído desarmônico, e que multidões de homens discordassem de mim, do que eu, *sendo um*, viesse a entrar em desacordo comigo mesmo e a contradizer-me” (ARENDDT, 2002, p. 161-162, grifos no original). Essas duas afirmações, entretanto, ainda que advindas da experiência do pensamento de Sócrates, não podem ser tomadas como verdades resultantes da reflexão sobre a moralidade, isto é, como respostas às quais Sócrates chegou após refletir sobre questões morais. Segundo Arendt, “elas sem dúvida representam *insights*, mas são *insights* da experiência, e no que diz respeito ao processo de pensamento em si, são no máximo produtos incidentais” (2002, p. 162, grifos no original). É a própria experiência do pensamento que leva Sócrates a fazer tais afirmações. As proposições socráticas, logo, não constituem regras obrigatórias, nem podem ser provadas ou demonstradas, mas, para aqueles dispostos a pensar, são axiomáticas, isto é, evidentes por si mesmas. E a explicação para essa convicção, segundo a autora, está na afirmação de Sócrates de que, *sendo um*, ele prefere estar em discordância com as multidões a entrar em contradição

---

<sup>26</sup> Segundo ela, “a grande vantagem do tipo ideal é precisamente que ele não é uma abstração personificada com algum significado alegórico a ela atribuído, mas foi escolhido dentre a multidão de seres vivos, no passado e no presente, porque possuía uma significação representativa da realidade que apenas necessitava de alguma purificação para revelar seu pleno significado” (ARENDDT, 2004, p. 237).

consigo mesmo. Isso porque, para ele, o fato de sermos um não implica que somos somente para os outros, mas que somos também para nós mesmos e, nesse caso, não somos apenas um, mas *dois-em-um*”. Assim, nas palavras de Arendt (2004, p. 154),

mesmo que eu seja um só, não sou simplesmente um só, tenho um eu e estou relacionado com esse eu como o meu próprio eu. Esse eu não é de modo algum uma ilusão; faz-se ouvir falando para mim – falo comigo mesmo, não estou apenas ciente de mim mesmo – e, nesse sentido, embora eu seja um só, sou dois-em-um, e pode haver harmonia ou desarmonia com o eu. Se discordo de outras pessoas, posso me afastar; mas não posso me afastar de mim mesmo, portanto, é melhor que eu primeiro tente estar de acordo comigo mesmo antes de levar todos os outros em consideração.

No que se refere ao diálogo sem som do pensamento, é importante esclarecer que esse outro eu apenas se faz presente quando estamos sós. O estar só (*into solitude*), entretanto, significa mais do que estar sozinho e por isso não se confunde com a solidão (*loneliness*) ou o isolamento (*isolation*). A solidão implica um modo de estar sozinho em que não se consegue estabelecer contato com os demais, nem consigo mesmo, o que significa que na solidão, ainda que estejamos rodeados por uma multidão, estamos completamente sozinhos, não temos nenhuma companhia. Já o isolamento, nas palavras de Arendt, “ocorre quando não estou nem junto a mim mesma, nem na companhia de outros, mas preocupada com as coisas do mundo” (2004, p. 164), e é extremamente relevante para atividades como a fabricação<sup>27</sup> ou o aprendizado, por nos proteger de uma interferência alheia que poderia prejudicar nosso desempenho. Por fim, o estar só que se manifesta na atividade do pensamento significa estar junto de alguém – ou seja, de si mesmo. E para isso é preciso se afastar da visibilidade do âmbito das aparências e de qualquer atividade mental ou manual. Ao “parar para pensar”, apesar de estar só, a pessoa está junto a si mesma, está cindida em duas e faz companhia a si mesma, torna-se *duas-em-uma*, e interrompe tudo o mais que estiver fazendo: “é como se nos deslocássemos para outro mundo” (ARENDR, 2002, p. 149). E esta cisão mantém-se até que a pessoa seja interrompida ou comece a fazer qualquer outra coisa, momento em que se torna novamente uma e “volta para o mundo real”.

A consciência moral, portanto, está relacionada com a existência desse parceiro silencioso que é temido por aqueles que convivem consigo mesmos, porque estará sempre os aguardando em casa, como testemunha de todos os seus atos. Provavelmente, é da experiência do convívio com esse parceiro silencioso, por meio da atividade do pensamento, que surgiram expressões como “estar em paz com a consciência”, “dormir com a consciência tranquila” ou

---

<sup>27</sup> Cf. nota 13 (1º capítulo).

“estar com a consciência pesada”, pois todas pressupõem a convivência com esse cúmplice que pode garantir paz e serenidade, na medida em que concorda com suas ações, ou trazer angústia e desconforto caso discorde delas. Segundo Arendt, sua existência também é brilhantemente ilustrada pela literatura, que retratou, em personagens como Ricardo III (Shakespeare) ou o já citado Raskólnikov (*Crime e Castigo*, Dostoiévski), o desespero dos grandes vilões que são atormentados por sua consciência por conta dos atos praticados. Por isso Sócrates receia contradizer-se e estragar o bom convívio que tem consigo mesmo. Ele teme perder a si mesmo, perder esse interlocutor do diálogo que o distingue como pessoa, que o mantém íntegro. Este medo “é legítimo, pois é o medo de já não ser capaz de falar consigo mesmo. E não apenas a dor e a tristeza, mas também a alegria e a felicidade, e todas as outras emoções, seriam inteiramente insuportáveis se tivessem de permanecer mudas, inarticuladas” (ARENDR, 2004, p. 161).

Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar, em relação à primeira proposição, que é melhor sofrer o mal do que cometê-lo porque aquele que pratica alguma maldade poderá, caso se mantenha disposto a conversar consigo mesmo, ter de conviver com um malfeitor. Estará condenado a viver junto dele, a interagir diariamente com alguém com quem tem uma desavença e que o levará a rememorar todos os dias a perversidade que fez. A consciência moral, portanto, em oposição ao que geralmente se supõe, não é dependente da adequação a determinados padrões de comportamento que governem a conduta dos homens entre si; mas é incontestavelmente uma questão subjetiva, que depende de uma decisão em relação a si mesmo.

Com base nas proposições socráticas, então, Arendt, assim como Kant, embasa a moral na relação do homem consigo mesmo. No entanto, ao contrário deste último, não esteia esta relação na obediência, mas no estabelecimento de um acordo entre o homem e seu outro eu, na escolha de conviver consigo mesmo como um ser capaz de pensar e dialogar consigo mesmo. Por não vivermos apenas com os outros, mas também conosco, somos testemunhas de todas as nossas ações e diante de uma escolha moral a decisão é tomada em referência a si próprio, àquilo que a pessoa suportará fazer seguindo capaz de viver “em paz consigo mesmo”. Por esse motivo podemos afirmar que “a razão pela qual não devemos matar, mesmo quando não podemos ser vistos por ninguém, é que não queremos de modo algum estar junto a um assassino” (ARENDR, 2002, p. 102-103). Deste modo, se em Kant a consciência ameaça com o desprezo por si próprio, em Sócrates o diálogo *dois-em-um* faz com que o homem tema contradizer-se a si mesmo e, para Arendt, todos os “que temem o desprezo por si próprio ou o contradizer-se a si mesmo são [...] aqueles que vivem consigo mesmos; acham as proposições morais evidentes em si mesmas, não precisam de obrigação” (2004, p. 142). As poucas pessoas

que se recusaram a participar ou a apoiar o regime nazista, segundo ela, não o fizeram por fidelidade aos hábitos de conduta que tinham aprendido, nem por estarem obedecendo a alguma lei, seja externa ou interna, mas simplesmente porque não podiam suportar a responsabilidade pelos atos que estavam sendo cometidos. Elas

[...] nunca duvidaram que os crimes permaneciam sendo crimes mesmo se legalizados pelo governo, e que era melhor não participar desses crimes em qualquer circunstância. Em outras palavras, não sentiam uma obrigação, mas agiam de acordo com algo que lhes era evidente por si mesmo, mesmo que já não fosse evidente por si mesmo para aqueles ao seu redor. Assim a sua consciência [...] não tinha caráter obrigatório e dizia: “Isso não *posso* fazer”, em vez de: “Isso não *devo* fazer” (ARENDR, 2004, p. 142, grifos no original).

Para Hannah Arendt, esse impedimento resultava de um acordo ao qual aquelas pessoas chegaram com suas consciências; da escolha que fizeram de não se envolver com aqueles assassinatos para poderem continuar a viver consigo mesmas. E essas percepções levam-na a afirmar que a conduta moral, enquanto ação humana, e ainda que dentro de determinadas condições, sempre implica uma escolha. Sua aposta é que os seres humanos não são meros produtos de causas inúmeras e, portanto, sempre podem dizer não. Por isso, para a autora, não existe obediência em questões morais, apenas consentimento, apoio e convivência. Evidentemente, muitos dos que sucumbiram ao regime nazista não escolheram ser bons ou maus, nem optaram por se tornar cúmplices dos crimes cometidos, mas evitaram a responsabilidade e decidiram não pensar sobre o que estava acontecendo, em troca de um conjunto de regras e hábitos de conduta que estava facilmente ao alcance e, supostamente, dava conta de explicar a realidade. Elas “agiram somente a favor de seu mundo privado enquanto o mundo comum desaparecia sob o terror nazista; não quiseram se responsabilizar pelo sofrimento dos outros e não responderam frente a ele [...] Sua resposta ao cálculo de riscos e benefícios foi a indiferença” (FUSTER, 2013, p. 17)<sup>28</sup>.

As mesmas percepções fazem com que Arendt associe a ética ao convívio amigável do homem consigo mesmo, isto é, ao exercício da atividade do pensamento. Deste ponto de vista, a conduta moral depende da disposição para viver consigo mesmo e do cuidado para que essa relação mantenha-se harmoniosa. Somente aqueles que exercitam permanentemente o diálogo silencioso do pensamento e colocam-se mais dependentes desse parceiro que carregam consigo mantêm-se íntegros e constituem-se como pessoa. Ao se dispor a dialogar consigo mesmo, as

---

<sup>28</sup> Tradução de Erica Benvenuti, do original: “[...] actuaron sólo a favor de su mundo privado mientras el mundo común desaparecía bajo el terror nazi, no se quisieron hacer cargo del sufrimiento de los otros y no respondieron ante él [...] su respuesta al cálculo de riesgos y beneficios fue la indiferencia”.

escolhas feitas acabam se referindo ao tipo de pessoa que se quer ser, que por fim é o que define a sua personalidade, a sua qualidade moral. E ainda que a recusa a pensar não implique a desumanização, isto é, que seja possível se recusar a lembrar e a pensar e, ainda assim, permanecer humano, aquele que se recusa a lembrar e a pensar por si mesmo sobre o que está fazendo ou sobre aquilo que fez deixa de se constituir como pessoa, como um *Alguém*. Insistindo em permanecer um *Ninguém*, recusando-se a ser uma pessoa, revela-se inadequado para se relacionar com aqueles que, bons ou maus, inteligentes ou estúpidos, generosos ou egoístas, justos ou injustos, são no mínimo pessoas (ARENDDT, 2004, p. 177). Em outras palavras, aqueles que se esquivam de pensar, de falar consigo mesmos, perdem sua integridade moral e podem ser capazes de qualquer coisa: “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los” (ARENDDT, 2004, p. 159-160).

Na concepção de moralidade de Arendt, por conseguinte, a conduta ética ultrapassa a mera apropriação de um determinado conjunto de regras e valores socialmente aceitos, pois está relacionada ao cultivo da consciência moral, ou seja, à disposição para manter-se em diálogo consigo mesmo, para exercitar o pensar e refletir sobre aquilo que lhe diz respeito e que acontece ao seu redor. Aqueles que se dispõem a pensar impõem a si mesmos limites para a sua conduta, pois temem perder a capacidade de falar consigo mesmo, a integridade que os constitui como pessoa: “caso se trate de um ser pensante, arraigado em seus pensamentos e lembranças e, assim, conhecedor de que tem de viver consigo mesmo, haverá limites para o que pode se permitir fazer, e esses limites não lhe serão impostos de fora, mas autoestabelecidos” (ARENDDT, 2004, p. 166).

Cabe observar que esses limites serão sempre pessoais, pois Arendt (2004) ressalta que aquilo que cada um pode suportar, sem perder a sua integridade moral, pode variar não só entre os indivíduos, mas também entre diferentes comunidades e ao longo do tempo. E também porque as escolhas desses limites são sempre as de um sujeito singular, o que nos sugere que a verdade de um enunciado ético é inseparável daqueles que o pronunciam. Além disso, o mal, assim como o bem, é uma possibilidade humana, e sempre haverá aqueles que decidem ser maus ou que, por algum motivo humanamente compreensível, cometam alguma maldade. Para ela, entretanto, o problema está exatamente nas pessoas que não tomam essa decisão, pois

o mal ilimitado e extremo só é possível quando essas raízes cultivadas a partir do eu, que automaticamente limitam as possibilidades, estão inteiramente ausentes. Elas estão ausentes quando os homens apenas deslizam sobre a superfície dos acontecimentos, quando se deixam levar adiante sem jamais penetrarem em qualquer profundidade de que possam ser capazes (2004, p. 166).

O cultivo da consciência moral, nessa perspectiva, pode sim condicionar os seres humanos a não praticarem o mal, principalmente aqueles que não optam por ele voluntariamente. Mas essa é uma possibilidade latente e não há como ter certezas ou garantias. Ademais, Hannah Arendt ressalta o caráter totalmente negativo da atividade do pensamento, porque apesar de servir como um impedimento contra o mal ilimitado, podendo levar alguém a desistir de algo que pretendia fazer, ela nunca dirá, àqueles que se dispõem a pensar, o que fazer. Suas reflexões sobre as questões morais, porém, não se restringem a ética em seu caráter negativo. Ao abordar questões da filosofia moral, a autora também se propõe a pensar, ainda se atendo ao homem em sua singularidade, sobre a conduta em relação aos outros como algo distinto da relação do homem consigo mesmo e nesse percurso, direciona sua análise para outra faculdade humana: a atividade do julgamento.

#### **2.4 – Juízo moral e responsabilidade pessoal: a escolha daqueles com os quais se quer viver junto**

*E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação*

**Bertold Brecht, *Aquele que diz sim, Aquele que diz não***

Em “Algumas questões de filosofia moral” (2004), Arendt menciona uma frase de Winston Spencer Churchill para ilustrar a ruptura da tradição cristalizada por ocasião da ascensão dos regimes totalitários na Europa: “Quase nada, material ou estabelecido, que a minha educação me levou a acreditar ser permanente e vital, perdurou. Todas as minhas certezas, ou as minhas certezas aprendidas, sobre o que era impossível, aconteceram” (*apud* ARENDT, 2004, p. 113). Segundo a autora, as palavras de Churchill revelavam um homem atento aos acontecimentos de seu tempo; capaz de perceber, ainda em meio a eles, que quase todas as convicções tradicionais que até então embasavam suas ações políticas ou sua conduta moral tinham ruído. Com efeito, com o advento do Totalitarismo, a ruptura com a tradição toma uma dimensão exacerbada também no campo da moralidade, culminando com a falência das “poucas regras e padrões segundo os quais os homens costumavam distinguir o certo do errado,

e que eram invocados para julgar ou justificar os outros e a si mesmos” (ARENDDT, 2004, p. 113).

Vimos que Arendt, diante dessa perda de referências, sugere, como possibilidade de orientação moral, a atividade do pensamento, a manutenção da capacidade de falar consigo mesmo e pôr em questão eventos e decisões. Assim, para ela, aqueles dispostos a pensar podem impor limites às suas ações e não se deixar levar de forma automática pelos acontecimentos. No entanto, do ponto de vista da relação com os outros, a atividade do pensamento mostra-se inteiramente negativa. Primeiro, porque pensar é uma atividade infundável e não deixa nada tangível atrás de si. Seus “efeitos”, se existirem, são sempre incertos, instáveis e da ordem do invisível, de modo que o pensamento jamais resultará em mandamentos ou proposições morais objetivas capazes de orientar inequivocamente o indivíduo em suas ações. Além disso, quando pensamos estamos apenas na companhia de nós mesmos, alheios ao mundo e aos outros, e assim que começamos a interagir com outra pessoa ou a fazer qualquer outra coisa, a atividade do pensamento se interrompe sem deixar nada a que se agarrar. Conforme Arendt, “o pensamento tem inevitavelmente um efeito destrutivo e solapador em todos os critérios estabelecidos, valores e medições do bem e do mal, em suma, naqueles costumes e regras de conduta de que tratamos na moral e na ética” (2004, p. 243). Não à toa, Sócrates utiliza a metáfora do vento para se referir ao pensamento, pois este pode varrer para longe todas as certezas e convicções anteriores, deixando para trás apenas perplexidades.

O pensar, nesse sentido, não só é incapaz de produzir parâmetros inequívocos para a conduta em relação aos outros, como pode acabar tendo um efeito paralisante para aquele que pensa, deixando-o inseguro quanto ao que fazer quando já não resta nenhuma regra ou costume para se apoiar. Tendo como padrão a relação com o próprio eu, a atividade do pensamento apenas coloca limites para a própria conduta, impedindo que certas coisas sejam feitas. Assim, ela nunca diz o que fazer, somente o que não fazer para evitar estragar a relação que mantemos com nós mesmos. Poderíamos concluir, então, que nas reflexões arendtianas sobre a moral não haveria nada além do “eu não posso”, ou seja, da recusa em praticar o mal? Não existiria, assim, nada a que se agarrar a fim de esclarecer nossas decisões do que é certo ou errado ou que nos incentive a agir honesta ou justamente, por exemplo?

Em nossa leitura, é possível encontrar nas reflexões de Arendt um olhar para a moralidade que ultrapassa seu caráter negativo. A autora afirma que o efeito destrutivo da atividade do pensamento sobre todos os *pré-conceitos* e convicções acaba abrindo espaço para o juízo, a faculdade que permite julgar os particulares enquanto particulares. Assim, embora o pensamento “não possa nos fornecer objetivos para a ação ou respostas para os impasses que

dela derivam, confere significado aos eventos, transforma os particulares dados aos sentidos, explícita e dilui nossas opiniões e preconceitos e nos deixa, por assim dizer, vazios”, ou seja, “preparados para o *judgar*, para encarar os fenômenos sem qualquer sistema preconcebido” (CORREIA, 2002b, p. 154, grifo no original). Ao debruçar-se sobre o juízo moral, ela parece indicar um caminho para se orientar moralmente que vai além do solipsismo do diálogo *dois-em-um* do pensamento, sem, no entanto, apelar a imperativos gerais ou supostamente universais, que sua experiência havia demonstrado serem perigosos. Na busca por compreender a natureza do juízo moral Arendt recorre mais uma vez a Kant, desta feita à sua *Crítica do juízo*, buscando inspiração no conceito kantiano de julgamento, a faculdade humana que, segundo o filósofo, decide sobre o belo e o feio, mas que, para Arendt, exerce também o papel de árbitro entre o certo e o errado, o justo e o injusto.

Segundo a autora, em relação às questões morais, Kant supunha que o conhecimento do certo está localizado na razão, sendo, portanto, a mesma para todos os seres racionais. Ele acreditava, então, que todos os homens, enquanto seres racionais, têm acesso à lei moral universal que permite discernir entre o certo e o errado. Nessa perspectiva, o julgamento é entendido como “a faculdade que sempre entra em ação quando somos confrontados com elementos particulares” e que “decide sobre a relação entre um exemplo particular e o geral, seja o geral uma regra, um padrão, um ideal ou algum outro tipo de medição” (ARENDRT, 2004, p. 203). Este tipo de juízo, denominado *juízo determinante*, pressupõe a existência de um parâmetro geral a partir do qual todos os particulares são julgados. Arendt ressalta que essa tarefa, apesar de sua aparente simplicidade, “tem suas dificuldades, pois como não há regras para essa subsunção, ela deve ser decidida livremente” (2004, p. 203).

Assim, por exemplo, uma situação em que um sujeito armado aborda uma pessoa e, na intenção de conseguir extorquir-lhe a maior quantia em dinheiro possível, leva-a a diferentes agências bancárias, em variados pontos da cidade, mantendo-a consigo sob o jugo de um revólver durante algumas horas, pode gerar uma dificuldade na definição do tipo de crime: sequestro ou roubo? O crime de roubo é tipificado no artigo 157 do Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40): “Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência”, e este, em seu parágrafo 2º, inciso V, afirma ainda que “a pena aumenta-se de um terço até metade se o agente mantém a vítima em seu poder, restringindo sua liberdade”. Parece-nos, portanto, possível enquadrar tal situação em um crime de roubo. No entanto, o crime de sequestro, tipificado no artigo 148 do mesmo Decreto-Lei, é definido como a “privação de alguém de sua liberdade”. Ora, na situação descrita, o sujeito armado termina, de fato, privando



sua vítima da liberdade, ao mantê-la consigo por horas. Nesse caso, embora haja definições legais gerais para ambos os crimes, o enquadramento desta situação particular em um ou em outro não é simples, muito menos óbvio.

Na *Crítica da faculdade do juízo*, por sua vez, Kant apresenta e analisa outro tipo de juízo: o juízo estético, único que, para ele, não conta com padrões e regras fixas em relação aos quais se julga o particular, o que torna o julgamento ainda mais difícil. Para o filósofo, segundo Arendt, dado que ninguém pode definir a beleza, não existem critérios gerais que possam nos guiar e que sejam sempre válidos para distinguir o que é ou não belo. Ao dizermos que determinado concerto de Vivaldi é belo, não estamos afirmando que todo concerto de tal compositor é belo, nem utilizando um conceito de beleza que seja válido para qualquer objeto. O julgamento estético lida com particulares sem poder contar com um padrão geral ao qual se possa recorrer, dele subsumindo os casos particulares. Nesse tipo de juízo, denominado *juízo reflexivo*, contamos apenas com nossa capacidade de refletir, ou seja, de estabelecer distinções e decidir sobre as situações particulares. Segundo Correia (2002a, p. 203)

Esse segundo modo de julgar, que [Hannah Arendt] diz ser análogo ao juízo estético tal como aparece em Kant, “não tem parâmetro, não pode recorrer a coisa alguma senão à própria evidência do julgado, não possui nenhum outro pressuposto que não a capacidade humana do discernimento, e tem muito mais a ver com a capacidade de diferenciar do que com capacidade de ordenar e subordinar”.

É exatamente essa ausência de padrões fixos e gerais nos julgamentos estéticos que interessa à Arendt. Para ela, o colapso dos padrões morais demonstrou que as questões éticas estão no mesmo patamar das questões estéticas. Em ambos os casos, nas palavras da autora, “julgamos sem ter nada para nos guiar, sem regras gerais que [sejam] ou demonstravelmente verdadeiras ou evidentes por si mesmas” (2004, p. 204). Ademais, para a autora, se quisermos pensar na moralidade para além de seu caráter negativo, como algo mais que “abster-se de fazer o mal, que pode significar abster-se de fazer qualquer coisa, teremos que considerar a conduta humana em termos que Kant achava apropriados apenas para a conduta estética” (ARENDR, 2004, p. 208). Isso porque somente nesse tipo de julgamento, segundo Arendt, Kant leva em consideração o fato de que “não um homem, mas homens habitam a Terra” (2014, p. 290), ou seja, de que a pluralidade é condição da existência humana. Segundo ela, apenas ao pensar na validade dos juízos de gosto o filósofo considerou o homem como membro de uma comunidade, onde a convivência com os demais exige o estabelecimento de acordos e, conseqüentemente, que se leve em conta as posições e opiniões alheias.

Arendt afirma que, para Kant, quando alguém diz que um objeto é belo esse alguém não está apenas indicando que esse objeto agrada-lhe subjetivamente, mas espera que sua opinião seja compartilhada, ainda que intersubjetivamente, pela sua comunidade, ou ao menos por aqueles na sua comunidade que também se disponham a julgar a beleza de tal objeto. Essa pretensão de “universalidade” intersubjetiva dá-se livremente, sem nenhum tipo de mediação e, portanto, difere substancialmente da universalidade objetiva da razão que, por exemplo, leva todos os homens a concordar, constrangidos pela lógica dos princípios da não contradição e da identidade, que  $1 = 1$  (BRAYNER, 2013). A razão, nesse caso, torna a concordância entre todos os homens necessária. Afinal, qualquer ser humano, raciocinando logicamente, é compelido à mesma conclusão. Os homens, nessa perspectiva, deixam de ser considerados como seres plurais, absolutamente distintos uns dos outros, e fundem-se enquanto seres dotados da mesma razão. Em contrapartida, nos juízos estéticos, não há constrangimento, mas um possível acordo, que é potencial, e não determinado, justamente por considerar a existência de uma pluralidade de perspectivas e estar sujeito à contingência a ela inerente. Nesse sentido, ainda que não haja regras gerais, nem possamos contar com critérios objetivos para julgar a beleza, ao dizer que algo é belo, estamos convencidos de que esse nosso julgamento tem validade geral e que, conseqüentemente, está em potencial acordo com o julgamento daqueles com quem convivemos.

Kant, conforme Arendt, justifica que isso se dá porque em questões de gosto, ou juízo, “o belo interessa [a nós] apenas [quando estamos] em *sociedade*... Um homem abandonado em uma ilha deserta não enfeitaria sua cabana ou a si mesmo... [O homem] não se contenta com um objeto se não pode satisfazer-se com ele em comum com os outros” (KANT *apud* ARENDT, 1993, p. 67, grifos e acréscimos no original). Na perspectiva do filósofo alemão, amamos o belo porque ele nos compraz por sua simples existência. E esse prazer, que não implica desejo de posse, só faz sentido se puder ser comunicado e compartilhado. Assim, o *status* de belo dado a um objeto, tal como nos aparece, pressupõe necessariamente um reconhecimento e uma admissão pelos demais, ao menos em termos potenciais, dessa beleza. Do contrário, tal *status* seria incompreensível e intransmissível: “quanto menos idiossincrático é o gosto, melhor ele pode ser comunicado” (ARENDT, 1993, p. 73).

Diferente do que ocorre na atividade do pensamento, por conseguinte, a atividade do juízo aciona outros que não apenas meu outro eu, porque ao julgar “não posso estar em desavença com o mundo inteiro, embora ainda possa me descobrir em desavença com boa parte dele” (ARENDT, 2004, p. 208). Quando julgamos, portanto, não ficamos restritos à nossa percepção singular, mas procuramos representar o objeto em outras perspectivas, de forma a

considerar, em nosso julgamento, a opinião de todos os demais julgadores, capacidade que Kant denominou “mentalidade alargada”. Para ele, “a máxima da faculdade de julgar é uma mentalidade alargada, ou seja, a capacidade de pensar no lugar de todas as demais pessoas, de abandonar as condições privadas subjetivas do juízo [...] e buscar assumir um ponto de vista universal” (CORREIA, 2002a, p. 196).

Ao indivíduo que julga interessa saber até que ponto o seu julgamento é compartilhado com os demais e de que forma dialoga com outros julgamentos (CAMPS, 2006), pois a faculdade do juízo implica publicidade e comunicabilidade. Porque se pretende crítico e público, almejando uma validade geral, o juízo precisa se expor às opiniões dos outros e, assim, se revestir de imparcialidade. Quando julgamos, aspiramos partilhar nosso julgamento com outras pessoas e, nesse sentido, buscamos alargar nosso espírito, nos colocando, virtualmente, “no lugar” de todas elas. Dito de outra forma, representamos em nossa mente os possíveis pontos de vista dessas pessoas e os levamos efetivamente em consideração na formulação de nosso juízo. Quanto mais perspectivas eu levo em consideração, mais geral e imparcial meu julgamento torna-se e, para Arendt, a qualidade de um julgamento está diretamente relacionada a seu grau de imparcialidade.

A eficácia do juízo repousa em uma concórdia potencial com outrem, e o processo pensante que é ativo no julgamento de algo não é, como o processo de pensamento do raciocínio puro, um diálogo de mim para comigo, porém se acha sempre e fundamentalmente, mesmo que eu esteja inteiramente só ao tomar minha decisão, em antecipada comunicação com outros com quem sei que devo afinal chegar a algum acordo. O juízo obtém sua validade específica desse acordo potencial (ARENDR, 2007, p. 274).

Tendo como premissa esse potencial acordo com os demais, que exige que se pense considerando os outros, o juízo deve estar liberado das questões subjetivas e pessoais. Nele, o critério deixa de ser centrado no eu e em suas preocupações, interesses ou limitações pessoais e expande-se para toda a comunidade. Isso não significa, porém, que o juízo seja, de fato, universalmente válido. Sua pretensão de validade geral estende-se apenas àqueles que julgam e com os quais se compartilha o mundo, ou seja, à comunidade de julgadores com a qual se convive. Por outro lado, também não significa que a relação consigo mesmo seja anulada. Como uma atividade do espírito, o juízo, apesar de considerar todos os outros com os quais almeja um acordo, é sempre individual. Levar em consideração as percepções dos demais não implica a adoção de suas opiniões, mas a pressuposição de que se quer ter sua adesão e seu consentimento, na expectativa de se manter em interação com as pessoas com as quais se partilha um mundo comum. Ao julgar, aprimoro minha perspectiva pessoal, meu ponto de vista, ao entrar em

contato com outras perspectivas, ou seja, falo daquilo que me parece e a partir de um lugar específico, sem, no entanto, desconsiderar que há outros lugares e pontos de vista. Assim,

[...] embora ao julgar eu leve em consideração os outros, isso não significa que me adapte em meu julgamento aos julgamentos dos outros. Ainda falo com minha própria voz e não conto votos para chegar ao que penso ser certo. Mas o meu julgamento já não é subjetivo, no sentido de que chegaria às minhas conclusões levando apenas a mim mesma em consideração (ARENDR, 2004, p. 207).

Logo, a consideração de todos os diferentes pontos de vista durante o julgamento não constitui a adoção cega ou mesmo a conformação às perspectivas ou opiniões daqueles que estão ocupando outro lugar. Isso significaria apenas a troca de uma perspectiva por outra, ou seja, de um conjunto particular de preocupações, interesses e limitações por outro tão particular quanto. Não se trata nem de empatia – de procurar sentir ou ser como alguma outra pessoa –, nem de adequação ou ajustamento ao que aparentemente é ou pensa a maioria, “mas de ser e pensar em minha própria identidade onde efetivamente não me encontro” (ARENDR, 2007, p. 299). Assim, para julgar, abandonam-se as condições privadas subjetivas, mas não a identidade ou o lugar que se ocupa no mundo. Observo e julgo o mundo sempre a partir do lugar que nele ocupo, colocando-me apenas virtualmente no lugar daqueles que também se dispõem a observá-lo e julgá-lo, na expectativa de ampliar minha perspectiva, de alargar meu espírito.

Essa capacidade de ver as coisas para além de seu próprio ponto de vista está arraigada no senso comum, exatamente porque “quando se julga, se julga enquanto membro de uma comunidade” (BRAYNER, 2013, p. 63), tendo em mente todos os demais julgadores que dela fazem parte. Em Kant, de acordo com Arendt, o senso comum é o sentido que temos em comum com todos aqueles com quem partilhamos um mundo, um “sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna seus membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos nossos cinco sentidos” (ARENDR, 2004, p. 205). É através dele, portanto, que nos mantemos em relação com as pessoas e com o próprio mundo, na medida em que significados são comunicados e compartilhados. Logo, o senso comum não é entendido em oposição ao senso crítico, como se ele não fosse pensado, ou refletido; mas antagoniza com o senso privado, que é pessoal e não está aberto à comunicação com os outros (BRAYNER, 2013).

Sentido especificamente humano, do qual depende nossa comunicação com os demais, o senso comum funciona como um senso comunitário, permitindo que se leve em consideração todos os outros, seus sentimentos e pontos de vista. Na formulação de nossos juízos, cortejamos ou pretendemos a concordância de todos, ou seja, alargamos o nosso espírito, apelando ao senso comum, que atua como uma regra que nos ajuda a decidir se nosso juízo pode ou não ser

comunicado e ganhar publicidade. Arendt afirma que “o ‘isto me agrada ou desagrada’ que, na qualidade de sentimento, parece ser totalmente privado e incomunicável, está na verdade enraizado nesse senso comunitário” (1993, p. 73). Somente após ser transformado pelo processo de reflexão que levou em conta todos os outros julgadores membros da comunidade, o juízo torna-se comunicável, aberto, potencialmente imparcial.

E o senso comum consegue nos manter em relação com os demais e, conseqüentemente, permitir o exercício da atividade do juízo, por meio de outra faculdade: a imaginação. Esta torna-nos capazes de trazer para nosso espírito representações de tudo aquilo que está ausente: tanto os pontos de vista de todos aqueles que devem ser levados em conta durante o julgamento – o que permite que alarguemos nosso espírito –, quanto o próprio objeto a ser julgado. Assim, se queremos julgar um acontecimento, por exemplo, não lidamos com o acontecimento real, mas com a sua representação. A imaginação prepara esse fato – transformando-o em uma espécie de imagem ou representação – para o que Kant denomina “operação de reflexão”, que é a própria atividade de julgar. E somente porque tomamos distância do ocorrido e olhamos para ele não mais como atores, mas, sim, na perspectiva do espectador, ou seja, quando em alguma medida o interiorizamos e já não somos mais imediatamente afetados por ele objetivamente, é que podemos apreciá-lo de forma imparcial: “somente a imaginação permite que enxerguemos as coisas em sua perspectiva adequada, que tenhamos forças suficientes para afastar o que está demasiado próximo, a fim de conseguir ver e compreender sem distorções nem preconceitos” (ARENDR, 2008b, p. 346).

Na operação de reflexão o acontecimento ou objeto, agora transformado pela imaginação, é exposto ao sentido interno e este escolhe: “isto me agrada” ou “isto me desagrada”. No entanto, tal escolha, ou seja, o próprio agradar ou desagradar, está sujeita a outra escolha, que pode aprová-la ou desaprová-la. Dos exemplos que Arendt cita, a partir de Kant, o sentimento de dor de uma viúva pela morte de seu bom marido ou a satisfação de um estudante por sua dedicação aos estudos podem gerar aprovação posterior; ao passo que sentimentos de inveja e ódio de alguém ou o comprazimento pela morte do próprio pai podem, ao contrário, gerar desaprovção. Assim, enquanto estamos diretamente envolvidos, podemos ter uma vaga noção de nosso agrado ou desagrado diante de um evento ou objeto, “mas apenas depois, refletindo sobre isso, quando não estamos mais ocupados com o que fazíamos, estamos aptos a ter esse ‘prazer’ adicional: o de *aprová-lo*” (ARENDR, 1993, p. 69, grifo no original). E o critério para escolher entre a aprovação e a desaprovção, segundo Arendt, é a publicidade: aquilo que for passível de ser comunicado e tornar-se público e, portanto, estiver enraizado no

senso comum, gera aprovação. “Nesse prazer adicional, não é mais o objeto que agrada, mas o fato de que o julgamos agradável” (ARENDDT, 1993, p. 69-70).

Da mesma forma, no julgar pesamos os juízos possíveis de outros imaginários, não os juízos concretos de interlocutores reais (BEINER, 1993). As opiniões que consideramos são sempre representações das opiniões alheias, que levamos em conta pressupondo uma validade geral para nosso julgamento. O acordo com os demais, portanto, não é uma expectativa daquele que julga, mas um pressuposto, pois presume a anuência de qualquer pessoa. E por lidar com representações, ele não se pretende real, nem espera ser legitimado de fato pela comunidade real. Basta ao juízo ter reconhecida sua aspiração à universalidade.

O senso comum, em virtude de sua capacidade imaginativa, pode ter presentes em si mesmo todos aqueles que de fato estão ausentes. Pode pensar, como diz Kant, no lugar de todos os outros, de modo que quando alguém faz o julgamento – isto é belo – ele não quer dizer meramente que isso me agrada (como se, por exemplo, sopa de galinha pudesse ser do meu gosto, mas não ser de outros), mas ele reivindica a aprovação dos outros porque no ato de julgar já os levou em consideração e, por isso, espera que seus julgamentos venham conter uma certa validade geral, ainda que talvez não universal. A validade vai se estender a toda a comunidade da qual meu senso comum me torna membro (ARENDDT, 2004, p. 206).

Na atividade do julgamento, portanto, nos guiamos, por meio da imaginação, pelo senso comum, o senso que nos vincula a uma comunidade e que torna nossa perspectiva potencialmente muito mais ampla. No entanto, ainda que não sejam subjetivos, os julgamentos também não são objetivos, mas apenas *representativos*. Para Hannah Arendt, “quanto maior for o número das posições de pessoas que posso tornar presentes no meu pensamento e, assim, levar em consideração no meu julgamento, mais *representativo* ele será” (2004, p. 207, grifo no original). E quanto mais representativo, maior a sua imparcialidade e mais ampla sua validade. Destarte, do ponto de vista da moralidade, é por não estar vinculado unicamente ao eu sem, no entanto, mostrar-se indiferente a ele, que a atividade do juízo é essencial na relação com os outros.

No julgamento moral, amplia-se a perspectiva daquele que se mostrou disposto a “parar para pensar”. A relação consigo mesmo, assim, é sempre pressuposta, uma vez que o juízo pressupõe a experiência do pensamento. É justamente o efeito purificador da atividade de pensar que abre espaço para a atividade do juízo. Esse efeito, ilustrado pela maiêutica socrática, traz à luz todas as convicções, opiniões e critérios estabelecidos e não examinados, os questiona e os destrói. Tal destruição, por sua vez, liberta o juízo das amarras do dogmatismo, ou seja, libera-o para julgar os particulares em suas particularidades, sem precisar “subsumi-los naquelas regras gerais que podem ser ensinadas e aprendidas até se tornarem hábitos que podem

ser substituídos por outros hábitos e regras (ARENDDT, 2004, p. 257). O juízo moral, nesse sentido, segue idiossincrásico, parcial, perspectivo, embora não tenha mais como padrão unicamente o próprio eu, nem se mova, tal como o pensar, entre generalidades. E a moralidade, considerada como algo além da relação consigo mesmo, por englobar o juízo moral, o alargamento do espírito, ultrapassa seu caráter negativo e restritivo, uma vez que o juízo situa, hierarquiza, indica preferências, orienta escolhas e, principalmente, estabelece comunidades, vinculando o indivíduo ajuizante aos outros e ao mundo.

Entretanto, se o juízo moral não conta com regras ou padrões fixos a partir dos quais poderíamos julgar os particulares, a que podemos nos agarrar, de fato, em nossas decisões morais? Na comparação de nossos juízos com outros juízos possíveis, o que ganha relevância na formação de nossas opiniões e nas distinções que fazemos entre o certo e o errado? Hannah Arendt afirma que “há realmente algo a que o senso comum, quando se eleva ao nível de julgar, pode se agarrar, e na verdade se agarra, e esse elemento é o exemplo” (ARENDDT, 2004, p. 209) que, segundo a autora, era considerado por Kant como *o andador do julgamento*. Desse modo, ainda que não haja nenhuma regra ou padrão geral para guiar nossos juízos morais, podemos contar com elementos particulares que, a despeito de sua contingência e particularidade, tenham se tornado exemplos de como ser e agir em relação aos outros. E esses exemplos são escolhidos com a ajuda da faculdade da imaginação. Para ilustrar como isso se dá, recorreremos, tal como o faz Arendt, a um exemplo exterior à esfera moral.

Sabemos que por meio da imaginação trazemos para nosso espírito representações daquilo que está ausente, sejam objetos, eventos, pessoas ou pontos de vista. Entretanto, ao invocar em meu espírito um determinado objeto, como um vaso, por exemplo, tenho na verdade duas representações: a representação, ou imagem, desse vaso específico e uma imagem esquemática de vaso, pela qual posso reconhecer e identificar qualquer vaso como um vaso. Essa segunda imagem, diz Arendt (2004, p. 206), “nunca aparece diante de meus olhos corpóreos”, jamais se efetivará enquanto um vaso real, ainda que representado por meio de um desenho em um pedaço de papel, pois no dia em que isso ocorrer, tornar-se-á um vaso particular, deixando de ser um simples esquema. Assim, todos os vasos particulares devem se conformar a esse esquema imagético – *vaso esquemático* – que trago no espírito e que representa, de forma generalizada ou universal, o objeto vaso.

No caso dos juízos morais, por sua vez, ao invocar em meu espírito uma determinada pessoa, na expectativa de julgá-la como justa ou injusta, não tenho um esquema que represente de forma universal, generalizada ou abstrata o conceito de justiça e que me permita reconhecer e identificar qualquer pessoa como justa. É aqui que entra o exemplo. Para Arendt, “a mesma

capacidade representativa sem a qual nenhum conhecimento seria possível estende-se [a todas as] pessoas, e os esquemas que aparecem no conhecimento se tornam exemplos no julgamento” (2004, p. 206). Nesse sentido, enquanto faculdade humana, a imaginação pode tanto produzir esquemas que em sua generalidade e abstração são imprescindíveis ao conhecimento e à comunicação<sup>29</sup> quanto exemplos, que em sua particularidade servem de base para julgar outros particulares. Hannah Arendt, procurando esclarecer o papel e a importância do exemplo nos juízos reflexivos, nos quais se enquadram os juízos morais, o compara ao esquema, estabelecendo uma espécie de analogia entre ambos.

Uma vez que sempre julgamos enquanto membros de uma comunidade e que, conseqüentemente, o senso comum “é a mãe do julgamento, então nem mesmo uma pintura ou um poema, muito menos uma questão moral, pode ser julgada sem invocar e pesar silenciosamente os julgamentos dos outros” (ARENDDT, 2004, p. 208). Isso significa que os juízos dos demais, como vimos, auxiliam-me a examinar o meu juízo e decidir se ele faz sentido, tem consistência e pode ou não ser comunicado, ganhar publicidade. No entanto, na comparação de meu juízo particular com outros juízos particulares, no que se sustenta minha decisão de sua consistência e publicidade? Já dissemos que não se trata de uma simples adaptação aos juízos dos outros, nem de “contar narizes”, ou seja, aderir à opinião da maioria, para chegar àquilo que penso ser certo. A dificuldade aqui está, justamente, em pensar o particular enquanto particular sem ter no que se apoiar, pois segundo Arendt, “não posso julgar um particular por outro particular; a fim de determinar seu valor, preciso de um *tertium quid* ou de um *tertium comparationis*, algo relacionado aos dois particulares, mas distinto de ambos” (1993, p. 76, grifos do original). Em outras palavras, na deliberação da consistência e da comunicabilidade de meu juízo, que implica a comparação dele com outros juízos particulares, é preciso um elemento que seja distinto tanto do meu juízo quanto dos juízos que levo em consideração, mas que, ao mesmo tempo, esteja relacionado com todos eles. Algo que, mesmo em sua particularidade, possa revelar certa generalidade em relação aos juízos particulares em questão,

---

<sup>29</sup> Ao produzir um esquema a imaginação, em linhas gerais, cria uma imagem para um conceito. No exemplo anterior o *vaso esquemático* é uma imagem, produzida pela imaginação, que representa o conceito vaso e que se torna válida para o reconhecimento de qualquer vaso como um vaso. Essa capacidade de universalizar os conceitos torna o esquema imprescindível para o conhecimento, pois dela depende tanto a percepção quanto o reconhecimento das coisas e ideias com as quais entramos em contato. No mesmo sentido, sem o esquema a comunicação se tornaria impossível, pois “estariamos rodeados por uma multiplicidade de objetos dos quais poderíamos apenas dizer ‘este’ e ‘este’ e ‘este’” (ARENDDT, 1993, p. 82). Além disso, frases como “Dê-me uma caneta” ou “Ganhei um vaso” seriam incompreensíveis. Nas palavras de Arendt, “todas as concordâncias e discordâncias singulares pressupõem que estejamos falando da mesma coisa – que nós, que somos muitos, concordemos e nos entendamos a respeito de algo que é um e o mesmo para todos nós” (1993, p. 82).



uma referência que sirva de base para meu julgamento. Tal referência, segundo Arendt, é o exemplo; os “exemplos são os apoios do juízo” (KANT *apud* ARENDT, 1993, p. 77).

O exemplo representa uma imagem que, segundo Arendt, lembra em alguma medida o esquema, “mas o exemplo, em contraposição ao esquema, deve nos dar uma diferença de qualidade” (2004, p. 210). Para ilustrar essa diferença podemos recorrer, mais uma vez, ao exemplo do vaso. Sabemos que para identificar um objeto como vaso podemos evocar o *vaso esquemático*, a imagem ou o esquema de vaso que mantemos em nosso espírito com a ajuda da imaginação e ao qual todo vaso deve se conformar para ser considerado um vaso. Poderíamos ainda reunir todos os tipos de vaso, desprezar todas as características que não se relacionassem ao fato de serem considerados vasos, ou seja, todas as suas propriedades secundárias, como formato, cor, tamanho, tipo de material, entre outras e, assim, identificar as qualidades mínimas comuns a todos esses vasos, resultando no que seria um *vaso abstrato*. Ou, por fim, poderíamos escolher o melhor de todos os vasos que conhecemos ou podemos imaginar, um modelo de excelência que exemplificaria como os vasos deveriam ser: um *vaso exemplar*. Nesta última possibilidade, nas palavras de Hannah Arendt, “o que fizemos foi escolher um *eximere*, um caso particular que então se torna válido para outros casos particulares” (2004, p. 210, grifo no original). O que fizemos foi escolher um exemplo.

O elemento particular que se torna um exemplo no julgamento moral assemelha-se ao esquema na medida em que serve de orientação para nosso juízo. É ao exemplo que “nos agarramos” em nossas decisões morais, tal como “nos agarramos” ao vaso esquemático para reconhecer e identificar um vaso como vaso. Em contrapartida, o exemplo distancia-se do esquema, que é geral e abstrato, justamente por sua particularidade e pelo fato de constituir-se como um modelo de excelência e oferecer uma diferença de qualidade. Nas palavras de Arendt, o exemplo “é e permanece sendo um particular que em sua própria particularidade revela a generalidade que, de outro modo, não poderia ser definida. A coragem é *como* Aquiles etc.” (1993, p. 77, grifo no original). Os exemplos, nesse sentido, se configuram como elementos particulares que nos ajudam a julgar outros elementos particulares e que servem de base na comparação de nossos juízos com os outros juízos possíveis. No campo da moralidade eles são eleitos por nós mesmos como modelos que orientam nossa conduta – nos incentivando a agir justa, honesta ou solidariamente – e norteiam a distinção que fazemos entre o que é certo e o que é errado ou entre o que é justo ou é injusto.

Em nossas decisões morais, portanto, não julgamos uma pessoa como justa a partir de um conceito abstrato ou ideal de justiça, mas de um ou mais exemplos de pessoas que carregamos conosco e que representam, para nós, o que significa ser justo ou agir com justiça.

A escolha desses exemplos refere-se ao tipo de companhia que queremos ter a nosso lado, àqueles que elegemos como nossos parceiros. Conforme Arendt,

[...] as nossas decisões sobre o certo e o errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar a nossa vida [...] essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes (2004, p. 212).

A partir da seleção de determinadas companhias escolhemos nossas referências para julgar e agir. No mesmo sentido, ao decidir agir de determinada maneira, afirmo estar de acordo com ela e, ao mesmo tempo, com todos aqueles que agiriam da mesma forma. Logo, a partir de nossas escolhas de companhia decidimos também sobre o mundo em que queremos viver e sobre aqueles que compartilharão esse mundo. A escolha daqueles com quem desejamos viver, por sua vez, dá-se a partir de experiências, por meio das quais entramos em contato com personagens, pessoas, situações e modos de decidir entre o certo e o errado, de se conduzir e de se relacionar com os outros. Com base nelas definimos as ações, as pessoas e as situações como corretas, justas, injustas, honestas etc.

Por meio da experiência da leitura de um livro, por exemplo, podemos entrar em contato com uma personagem cuja conduta diante de uma situação específica torna-se um exemplo de conduta justa e um parâmetro no julgamento de outras condutas particulares como justas ou não. Esse modelo certamente não será válido para todas as situações particulares, mas isso não reduz a sua importância enquanto referência de uma forma de se conduzir considerada justa. E pouco importa, nesse caso, se essa personagem e a situação com que teve de lidar são fictícios ou reais. Cabe ressaltar que, por tratar-se de uma escolha, a eleição de um exemplo sempre pressupõe o exercício do juízo. Somente aqueles dispostos a pensar e a julgar podem selecionar, a partir de suas experiências no mundo, as pessoas ou eventos que lhes servirão de referência em seus julgamentos e ações.

Nessa perspectiva, assim como devemos cuidar para nos manter em diálogo com nós mesmos, procurando não fazer nada que possa estragar essa relação e, conseqüentemente, nossa integridade moral, a escolha daqueles que nos farão companhia também diz respeito à coerência que mantemos conosco, na medida em que está relacionada à imagem que queremos ter de nós, ao tipo de pessoa que queremos ser e ainda, em alguma medida, àquilo que temos em mente quando pensamos no que significa ser uma pessoa. Arendt (2004) adverte que é possível que alguém escolha por companhia algum vilão, considerando-o um exemplo para si e para a sua relação com os demais. Nesse caso, a única solução possível é se afastar dessa pessoa, evitando

que se aproxime muito de nós. Entretanto, a autora ressalta: “receio que seja 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” (ARENDDT, 2004, p. 212). Para ela, aqueles que não se importam ou são incapazes de escolher suas próprias companhias, mostrar-se-ão indiferentes aos outros e ao modo de relacionar-se com eles.

Nossa conduta moral, portanto, está diretamente relacionada aos exemplos que carregamos em nosso espírito e à escolha daqueles com quem desejamos viver. Assim, a consciência moral não fica restrita às limitações impostas pelo diálogo silencioso do pensamento, de mim comigo mesmo, mas se amplia, mostrando-se dependente, também, daqueles que escolhemos como companhia e que conservamos no espírito como referência para nossas escolhas e nossas ações. O juízo, nesse sentido, opera sempre de forma individual, mas a todo momento escolhendo, hierarquizando, arriscando dizer o que é melhor e o que não é, o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto. Aqueles que se mostram dispostos a julgar e a eleger exemplos tomam decisões do que fazer e de como se conduzir em relação aos outros; formulam e emitem juízos sobre o certo, o injusto, o honesto e, principalmente, mostram-se menos suscetíveis às respostas prontas que pretendem dar conta de tudo. Para Arendt, nisto reside a importância do juízo para a consciência moral.

Assim, um indivíduo que pensa e julga por si mesmo dificilmente se deixará levar ao sabor dos acontecimentos, pois se mostrará disposto a pensar sobre eles e a julgá-los em sua especificidade. Esse juízo, no entanto, não será formado a despeito dos juízos daqueles com quem o indivíduo convive. Com efeito, como dissemos, a própria eleição dos exemplos que carregamos em nosso espírito e que orientam nossos julgamentos e ações pressupõe o exercício do juízo e, conseqüentemente, a anuência, ainda que potencial, da comunidade em relação a estas escolhas. O indivíduo ajuizante, portanto, mesmo na seleção de suas referências, levará em consideração a representação das perspectivas de todos aqueles com quem convive e que também se dispõem a julgar. E porque pressupõe a busca de um acordo com os outros, o critério para julgar será sempre a possibilidade de que esse juízo seja comunicável. Ao escolher determinada pessoa como um exemplo de pessoa justa, o indivíduo supõe que sua escolha, bem como as justificativas que esclarecem como e por quais razões chegou a ela, ganhem o assentimento dos demais. Porque julgamos sempre enquanto membros de uma comunidade, o indivíduo que julga reveste seu pensamento de imparcialidade e renuncia a seus interesses subjetivos para garantir que seu julgamento seja compartilhável, que possa ser compreendido e

que, por estar potencialmente em acordo com os demais, venha a ter uma validade intersubjetiva.

Parece-nos inegável que isso só é factível se o indivíduo não estiver em condição de isolamento e se mantiver em relação com os outros e com o mundo. A despeito de lidarmos, na atividade do julgamento, com os juízos possíveis dos outros, e não com seus juízos reais, um indivíduo que se mantém completamente isolado, ou solitário, não pode ampliar sua perspectiva, pois não tem elementos para presumir a posição ou a opinião dos demais e, portanto, não será capaz de levá-las em conta. Afinal, é ao “*sensus communis* que o juízo apela em cada um, e é esse apelo possível que confere ao juízo sua validade especial” (ARENDT, 1993, p. 73, grifo no original). No que tange ao senso comum, por sua vez, Arendt afirma que sua validade “nasce da interação com as pessoas – assim como dizemos que o pensamento nasce da interação consigo mesma” (2004, p. 207). Ela ressalva ainda que os seres humanos isolados acabam apelando à logicidade, “pois o homem – no completo isolamento, sem nenhum contato com seus semelhantes e, portanto, sem nenhuma possibilidade real de experiência – não tem mais nada a que possa recorrer, a não ser as mais abstratas regras do raciocínio” (2008b, p. 377). No mesmo sentido, é do mundo e das experiências nele vividas que retiramos nossos exemplos, que escolhemos as companhias que nos servem de referência para julgar e agir. Logo, a legitimidade do julgamento depende dessa interação, ou seja, do compartilhamento de um mundo comum e da vida junto aos outros. É a partir dela que podemos nos propor a considerar os demais e a mantê-los presentes em nosso espírito por meio da imaginação.

Esta exigência do juízo, entretanto, coloca-nos algumas dificuldades. Se a legitimidade do julgamento implica uma vida junto aos outros e está arraigada no senso comum, como julgar em uma sociedade que nos encerra em nossas vidas privadas? Como ajuizar moralmente em um mundo cujo estado permanente de crise tornou o senso comum obsoleto, de modo que já não compartilhamos critérios, princípios ou mesmo valores morais? E, finalmente, como julgar em uma sociedade que insiste na renúncia ao juízo? Tais questões, por sua vez, nos convocam a pensar a educação, especialmente a educação escolar. Afinal, uma vez que a sociedade em que vivemos apresenta uma série de obstáculos para a atividade de julgar, a escola, na medida em que possibilita uma diversidade de experiências comuns, pode ser um dos poucos lugares nos quais seja possível compartilhar o mundo, criar vínculos com ele e com os outros e, conseqüentemente, convocar, provocar e estimular o pensamento e o juízo. Desse ponto de vista, se a recusa a pensar e julgar, como vimos, fomenta a banalidade do mal, a escola, ao possibilitar que os recém-chegados criem laços entre si e com o mundo, pode representar um ponto de resistência ao mal banal.

### 3 – FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA: UMA APOSTA NA CONSTITUIÇÃO DE ALGUÉNS



**Quino**

A partir das reflexões de Hannah Arendt sobre a moralidade, evidenciam-se os riscos de reduzir a formação moral à simples assimilação e conformação às regras de conduta e aos valores e aos hábitos morais então vigentes. Acima de tudo porque, ainda que a conduta moral não derive automaticamente das regras e valores ensinados, a experiência nos mostra que as pessoas que se acostumam a operar na chave da conformidade e da obediência a preceitos ou costumes tendem a ficar suscetíveis às possíveis mudanças que venham a abalá-los, demoli-los ou substituí-los. Nas palavras de Arendt (2000, p. 6), “sabemos muito bem com que alarmante rapidez eles podem ser desaprendidos e esquecidos quando as novas circunstâncias exigem uma mudança nos modos e padrões de comportamento”. Isso não significa que haja uma relação direta entre a formação centrada na assimilação e obediência a determinados hábitos e valores e a recusa de ajuizar ou a propensão a se deixar levar pelos acontecimentos de forma indiferente. No entanto, a partir da experiência do duplo colapso moral que acometeu a Alemanha nazista, somos levados a crer que limitar a formação moral a um esforço conformador é pouco eficiente do ponto de vista moral, além de politicamente bastante arriscado. Afinal, diante da crise de nossos tradicionais padrões de valor, a questão que se coloca, segundo Correia (2002b, p. 140), “não é apenas a da fragilidade dos códigos então vigentes, mas os riscos de um modo de se conduzir segundo regras prévias e externas que retira daquele que age a prerrogativa de pensar para decidir o que fazer em cada situação que se apresenta”.

Além disso, há também o fato de que tais regras e hábitos não pertencem ao campo da moralidade, tal como Arendt o define. A consciência moral, na perspectiva da autora, depende fundamentalmente do relacionamento do homem consigo mesmo, ou seja, da sua disposição para viver na sua própria companhia e da coerência que, nas ações e posicionamentos, mantém em relação a si mesmo e àqueles que escolheu como companheiros. Nesse sentido, não são meramente os preceitos, valores ou hábitos de conduta que estão presentes nas decisões morais.

Não é a eles que o sujeito moral, do ponto de vista arendtiano, “se agarra” para orientar-se e conduzir-se moralmente. Portanto, não é suficiente limitar a formação moral à apresentação ou ao cultivo das regras e valores morais socialmente vigentes, nem desejável reduzi-la a um esforço conformador em relação a essas regras e valores.

Mais do que desvelar essa insuficiência, porém, a concepção de moralidade da autora nos coloca uma série de questões. Vimos que Arendt, ao ancorar a moral no pensamento e no juízo, rejeita a ideia de que tais atividades seriam prerrogativa de poucos. Em suas palavras, “se a capacidade de distinguir o certo do errado tiver alguma coisa a ver com a capacidade de pensar, então devemos ser capazes de ‘exigir’ o seu exercício de toda pessoa sã, por mais erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida que se mostre” (ARENDR, 2004, p. 231). Para ela, portanto, o pensamento e o juízo, enquanto faculdades humanas, são atributos de todos, ou seja, toda e qualquer pessoa é capaz de pensar e julgar moralmente e de tomar decisões a respeito do que é certo e do que é errado. Desse modo, uma das primeiras questões diz respeito à própria possibilidade de formação da personalidade moral por meio da educação escolar, um dos pontos de fundamental interesse em nosso trabalho. Afinal, isso que Arendt chama de moral – o exercício contínuo das atividades do pensamento e do juízo e, conseqüentemente, a escolha daqueles junto aos quais se quer viver – se ensina? Podemos ensinar os recém-chegados a conversar consigo mesmos, a pensar e julgar por si próprios? De que forma isso seria possível?

De início, se nos atentarmos às considerações de Arendt sobre a atividade do pensamento, veremos que há problemas na ideia de ensinar alguém a pensar. Pois, conforme a autora, o pensar não depende de conteúdos ou conhecimentos específicos, podendo ser despertado por quaisquer fatos observados ou situações vivenciadas; e não é uma atividade fenomênica, pois não pode ser demonstrada aos demais. No mesmo sentido, não existem regras ou métodos que possam ser transmitidos para ensinar alguém a pensar. Arendt afirma ainda que o pensamento, sendo uma atividade individual do espírito, exige que se esteja só e é prontamente interrompido quando outra pessoa se dirige àquele que está pensando ou quando este começa a fazer qualquer outra coisa. Como seria possível, portanto, ensinar uma atividade que não aparece, não pode constituir nada tangível ou demonstrável aos demais nem tampouco está relacionada a conteúdos específicos ou a qualquer tipo de conhecimento? Há, ainda, o fato adicional de que pensar depende da disposição pessoal para conversar consigo mesmo e colocar a si, suas experiências no mundo e seu próprio pensamento em exame, de modo que não há forma alguma de garantir que alguém pense ou queira pensar. Esta será sempre uma experiência e uma escolha individual.

Ora, uma vez que parece ser impossível ensinar alguém a pensar – o que se torna um problema também para o ensino da atividade do juízo, já que esta pressupõe a atividade do pensamento e tal como ela, é individual, invisível e independe de conhecimentos específicos – qual seria, então, o papel da escola na formação moral? Ou, mais especificamente, na formação da personalidade moral? Como a escola pode instigar a consciência, o diálogo *dois-em-um*, o juízo? Para Arendt, aqueles que pensam e julgam por si mesmos zelam por sua integridade pessoal e procuram manter-se em harmonia consigo. Isso implica resistir ao conformismo e à indiferença moral, ou seja, cuidar da convivência consigo mesmo e importar-se com aqueles que lhe farão companhia, com a escolha de seus exemplos. De que maneira, então, seria possível, por meio da educação escolar, questionar a conformidade e a indiferença e instigar os recém-chegados a refletir, a fazer escolhas, a arriscar julgar? É possível auxiliá-los nessas questões? Como? Bastaria fomentar exemplos? Quais? Obviamente, não podemos ignorar a confusão e a falta de clareza dos discursos educacionais que abordam o tema, apontados no primeiro capítulo. Dessa forma, cabe perguntar ainda: a quem compete a escolha de tais exemplos? E a partir de quais critérios?

Todas essas indagações revelam a complexidade que envolve o tema da formação da personalidade moral no âmbito da escola e a relevância pública de tal assunto. Trata-se, justamente por seu caráter público, de uma preocupação que não diz respeito apenas a especialistas, professores, pais e alunos, mas afeta e interpela a todos nós, enquanto membros de uma comunidade política, na medida em que concerne à forma como concebemos nosso *viver-juntos*. Nesse sentido, levando em conta tanto as questões apontadas acima quanto as levantadas ao final do capítulo anterior – e sem nenhuma pretensão de encontrar respostas definitivas para elas –, parece-nos que o ponto de partida para refletir sobre a relação entre a educação escolar e a formação da consciência moral é direcionar nosso olhar para a *experiência escolar* – entendida aqui como “uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os diversos agentes e as várias práticas que integram uma instituição escolar” (CARVALHO, 2013a, p. 46)<sup>30</sup> – e para a própria escola enquanto instituição responsável pela inserção das crianças e jovens no mundo e pela transmissão de um legado cultural – material e simbólico.

---

<sup>30</sup> Carvalho (2013a, p. 46, grifos no original) complementa: “a *experiência escolar* diz respeito, pois, às formas pelas quais os alunos se relacionam entre si e com a cultura dessa instituição (seus saberes, conhecimentos, linguagens, hierarquias e toda sorte de práticas não discursivas) e abrange ainda as relações dos profissionais da educação entre si e com suas áreas de saber e práticas pedagógicas. Assim, ela abarca uma infinidade de complexas relações e experiências formativas que se processam a partir dos vínculos entre as escolas, suas práticas, os alunos, as famílias e os profissionais da educação. As lembranças e memórias do período escolar – reificadas em romances, canções, poemas e narrativas – são testemunhos eloquentes da variedade de situações e vivências significativas que podem vir a se constituir na experiência escolar de um indivíduo ou de uma geração”.

Pretendemos, com isso, “ultrapassar a imagem da escola como ‘sistema’ ou ‘estrutura’ a fim de mergulhar no papel que ela desempenha na constituição dos sujeitos que com ela interagem” (CARVALHO, 2016, p. 19).

### *O que é a escola, afinal?*

A instituição escolar consegue agregar em torno de sua imagem, paradoxalmente, tanto perspectivas que a exaltam quanto que a depreciam<sup>31</sup>. Nas últimas décadas, a escola tornou-se alvo de muitas rejeições e denúncias, que, com o tempo, têm ficado cada vez mais frequentes e pungentes. Tantas críticas desfavoráveis culminaram no desgaste social de sua imagem, resultando no menosprezo e no descrédito – em parte encampados pela mídia e por entidades sociais de modo geral – que não só pedagogos, professores e intelectuais da educação, mas também a população, direcionam à escola. Sob esta ótica, em linhas gerais, a escola é vista como uma instituição ultrapassada ou, até mesmo, supérflua, seja por estar alienada em relação às demandas da contemporaneidade ou às necessidades e interesses das crianças e dos jovens, seja por fazer uso de métodos e práticas defasados ou ainda por se mostrar incapaz de motivar seus alunos ou de prepará-los com eficácia para o mercado de trabalho. Associa-se também a tal perspectiva um papel de destaque na reprodução da desigualdade social e na padronização de condutas que objetivam transformar os jovens em cidadãos dóceis e passivos.

Em contrapartida e paradoxalmente, persiste, socialmente, uma imagem de escola cuja importância reside nas expectativas de mudança para a vida dos alunos e para o próprio país, sejam elas de cunho econômico, social, cultural ou político. Segundo esta imagem, a educação escolar carrega consigo o ideal de um potencial transformador na formação dos futuros cidadãos, capaz, por exemplo, de torná-los mais conscientes em relação aos recursos naturais e à preservação ambiental; mais responsáveis eticamente; mais críticos, bem informados e ativos do ponto de vista político ou, ainda, mais bem preparados para as demandas do mercado. A escola seria, então, a chave para o desenvolvimento econômico, a melhor distribuição de renda,

---

<sup>31</sup> Cumpre ressaltar que nos referimos aqui, sobretudo, às imagens sociais da escola, e não propriamente aos discursos – sejam eles acadêmicos ou sociais – veiculados sobre ela. Nesse sentido, embora tais imagens cristalizem-se a partir de críticas e análises teóricas, sendo possível encontrar discursos correlatos à ambas – tanto a positiva quanto a negativa –, dificilmente veremos um que incorpore todas as características que relacionamos a cada uma das imagens. Assim, podemos apontar, dentre os críticos radicais da escola que alcançam certa visibilidade e contam com adesão significativa às suas ideias, o pensador austríaco Ivan Illich, autor do livro *Sociedade sem escolas* (1971), e o educador e antropólogo brasileiro Sebastião Rocha, embora as críticas de ambos à instituição escolar, bem como as alternativas apontadas à sua abolição, sejam diferentes em muitos aspectos. A mesma diversidade pode ser identificada entre as perspectivas daqueles que defendem o potencial transformador da escola, desde que ela esteja disposta a ser reformada em seus procedimentos e práticas, como fazem Gilberto Dimenstein, Sugata Mitra, José Pacheco e Helena Singer, por exemplo.



a justiça social e o amadurecimento da democracia e, conseqüentemente, para uma sociedade mais produtiva, desenvolvida, democrática e justa<sup>32</sup>.

No que diz respeito a esta última imagem, a realização de tal potencial estaria diretamente vinculada à possibilidade de inovações na própria instituição, seja em suas estruturas física e curricular, em seus métodos de ensino e práticas utilizadas, no tipo de relação entre professores e alunos ou na relevância dada aos interesses e necessidades desses últimos. As proposições nesse sentido são muitas e bastante variadas. De qualquer modo, sob esta ótica, a educação escolar teria potencial para mudar as pessoas e o mundo, mas não qualquer tipo de educação escolar. Uma vez reformada, a escola daria conta das demandas e expectativas a ela imputadas e proporcionaria melhorias significativas não só para os alunos, mas também para o país.

Dessa forma, a imagem de uma escola socialmente desacreditada e dispensável coexiste com a imagem positiva de uma instituição escolar que é potencialmente transformadora, não só no que diz respeito à evolução pessoal, à emancipação política e à ascensão socioeconômica das crianças e dos jovens que por ela passam, mas também ao desenvolvimento econômico, cultural e político da sociedade em que essas crianças e jovens foram inseridos.

Ambas as imagens, no entanto, parecem retratar a escola, sobretudo, a partir de sua função social ou daquilo que ela aparentemente “produz” ou “re-produz” socialmente. Tanto a partir de sua imagem negativa, quanto por meio daquela que é exaltada, tende-se a olhar para a instituição escolar como um *instrumento* que pode ser socialmente eficaz ou ineficaz, opressor ou emancipador, determinista ou inovador. Neste trabalho, porém, não nos interessa entrar neste debate, pois olharemos para a escola a partir de outro ponto de vista, centrado não em sua finalidade ou produtividade, mas em seu *significado social* e em seu *potencial formativo*. E a ideia de formação, aqui, assume um caráter específico: concerne à “constituição de um sujeito em seu vínculo com o legado histórico de um mundo comum” (CARVALHO, 2013a, p. 105). Dessa forma, as experiências escolares podem ser formativas quando operam mudanças constitutivas no aluno, afetando-o e deixando marcas que o transformam em um novo *alguém*. Um novo *alguém*, no entanto, que ganha dimensão histórica, que se constitui e se humaniza no diálogo com o legado de obras e realizações humanas que compõem o mundo comum.

Olhar para a escola sob tal ponto de vista implica atribuir aos conteúdos, experiências e aprendizados escolares não apenas um valor instrumental – relacionado ao desenvolvimento de certas habilidades e à aquisição de informações e conhecimentos socialmente úteis –, mas um

---

<sup>32</sup> Os documentos educacionais oficiais, como vimos, apresentam um discurso correlato a esta imagem.

potencial formativo, humanizador. Nesse sentido, e uma vez que a formação da personalidade moral não está atrelada à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades, interessa-nos pensar a escola como um lugar de experiências. Um lugar de encontros com os outros, com o mundo e com a pluralidade de olhares que existe sobre ele; onde podem ser oferecidos aos recém-chegados um tempo e um espaço para experimentar, para apropriar-se e criar vínculos com o mundo; e no qual eles serão constantemente convidados a olhar para as coisas do mundo e a falar sobre elas, seja com os outros ou consigo mesmos.

Cabe ressaltar que pensar a escola como um lugar de experiências e encontros não implica negar ou preterir as críticas feitas à instituição escolar, tampouco contestar o fato de que ela cumpre certas funções socioeconômicas, ou mesmo refutar seu provável potencial transformador. Não ignoramos que a escola, tal como nos aponta Carvalho (2016, p. 91), é uma instituição social complexa, cujos “princípios de ação se originam de uma ampla variedade de demandas sociais e econômicas, mas também de projetos políticos e concepções de homem e de mundo”, que na prática cotidiana não se complementam sem contundentes conflitos. Não se trata, portanto, de um olhar ingênuo ou fantasioso que ignora as divergências em torno dos possíveis significados – ou das prováveis funções – sociais da escola.

No mesmo sentido, não nos propomos a apresentar um modelo ou definição ideal de escola, nem uma metodologia específica que prescreva ações, atividades ou procedimentos mais eficazes para formar moralmente os alunos. Sem dúvida, a adoção do conceito arendtiano de educação – processo de inserção dos recém-chegados no mundo por meio da apresentação de um legado material e simbólico – e de uma concepção específica de formação educacional – a constituição de um sujeito em seu vínculo com o mundo comum – pode trazer implicações práticas para o que entendemos como uma escola e para o que julgamos ser sua responsabilidade. Assim, porque pressupõe uma visão e uma descrição peculiares dessa instituição, o significado que atribuímos ao conceito de escola em nossas reflexões é, inevitavelmente, programático. Com isso queremos dizer – fazendo referência ao que Israel Schefler denomina *definição programática* – que nosso entendimento do que é uma escola não condiz, necessariamente, com a escola empírica. Em outras palavras, nossa definição não é puramente descritiva e não busca, portanto, elucidar o que a escola de fato é. Ao invés disso, ela representa uma escolha valorativa do que acreditamos que a instituição educacional possa e deva ser. Sob esta ótica, embora não estejamos definindo um modelo ideal de escola, certamente

estamos propondo um determinado olhar para ela e sugerindo que signifiquemos o conceito a partir dele<sup>33</sup>.

Isto posto, para abordar o potencial formativo das experiências escolares, pensaremos a instituição escolar a partir das características e elementos que fazem da escola uma escola, ou seja, a partir do que constitui, segundo Masschelein e Simons, seu *espírito original*. Para os autores, definir o *espírito original* de palavras ou conceitos “consiste em tentativas de relacionar essas palavras com as experiências e materialidades ligadas a invenções e eventos que elas nomeiam e a nossas experiências reais” (2014, p. 159). Segundo eles, a experiência histórica que dá origem à escola ocorre na Grécia Antiga como uma invenção política da *polis* grega. Em seu ato fundacional, a escola (*skholé*) era compreendida como um *tempo livre*, ou seja, um tempo não produtivo e que, portanto, podia ser dedicado à formação. Para os filósofos belgas, “é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares [...] de nossa época” (2013, p. 29).

Destarte, para pensar o sentido formativo da escola, especialmente no que tange à constituição da personalidade moral, nosso olhar para ela deixa de lado todas as interpretações que usualmente são feitas com base em suas funções sociais e parte daquilo que Masschelein e Simons consideram tipicamente escolar: a oferta de tempo e espaço para o encontro com os outros e com o mundo e para focar o olhar, estudar, praticar, dialogar e pensar. Acreditamos que a escola – instituição social “dotada de uma cultura cujas raízes remetem a uma diversidade de práticas, saberes e valores herdados e recriados em séculos de existência histórica” (CARVALHO, 2016, p. 91) –, a despeito de todas as expectativas e conflitos relacionados a suas funções sociais e econômicas, possibilita a vivência de uma diversidade de experiências que têm caráter formativo, especialmente para a personalidade moral, uma vez que tal instituição parece se configurar como um dos poucos lugares onde ainda é possível compartilhar o mundo e atribuir a ele algum sentido comum.

### 3.1 – A escola como espaço de encontro com o mundo e com os outros

— *O mundo: querem saber como é?  
Só nossos olhos respondiam. Que sim, ansiávamos  
saber como se disso dependesse o chão que pisávamos.*  
**Mia Couto, Antes de nascer o mundo.**

---

<sup>33</sup> Cf. J. S. Carvalho (2001, p. 20-21) e Carvalho (2013b, p. 29).

Como definimos anteriormente, a educação, na perspectiva arendtiana, é o processo por meio do qual inserimos os recém-chegados no mundo e apresentamos a eles alguns aspectos da herança material e simbólica deixada por nossos antepassados, cuidando para que tomem conhecimento e, se possível, apossuem-se e responsabilizem-se por esse legado histórico e cultural. É por meio da educação, por conseguinte, que os recém-chegados podem se familiarizar com um mundo que já existia antes deles e seguirá existindo após sua partida e que, portanto, “transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro” (ARENDDT, 2014, p. 68). Como se caracteriza fundamentalmente por uma relação intergeracional – entre os adultos que habitam o mundo e as crianças que nele acabaram de chegar –, a educação não diz respeito unicamente àqueles que estão profissionalmente envolvidos com ela, mas aos adultos de maneira geral. Neste sentido, a educação não ocorre somente na escola, nem é responsabilidade exclusiva dos professores. Todo adulto que convive diretamente com crianças, se não quiser abrir mão de sua responsabilidade tanto por elas quanto pelo mundo, deve tomar parte na educação delas. A especificidade da escola, por sua vez, reside no fato de ela ter sido escolhida pelas sociedades modernas para exercer prioritariamente a responsabilidade pela tarefa de educar os recém-chegados.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, 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. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDDT, 2007, p. 238-239).

A escola, em vista disso, é a instituição que, entreposta entre a privacidade da família e a publicidade do mundo, coloca em prática a responsabilidade assumida pela sociedade civil – que, no contexto moderno, se dá por meio da estrutura do Estado – de educar as novas gerações, isto é, de inseri-las no mundo. Essa posição intermediária entre os âmbitos público e privado – que não nos permite caracterizá-la como uma simples extensão da família e nem como o próprio mundo –, aliada a seu caráter essencialmente coletivo, permite à escola uma atuação bastante singular. Por não estar sujeita aos limites do universo familiar, com suas convicções e interesses privados, a escola consegue apresentar e estimular outras formas de se relacionar com os outros e com o mundo. Além disso, pode escolher o que exibir, tendo em vista o que diz respeito a todos nós e nos interessa apenas enquanto membros de uma comunidade. Em contrapartida, por não ser de fato o mundo, a escola pode “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” (ALMEIDA, 2011, p. 93). Ela possibilita, portanto, que a inserção das crianças e jovens seja feita aos poucos e que eles consigam observar, explorar, experimentar, pensar e ajuizar sobre o mundo sem se sujeitarem às consequências que tais atividades teriam no mundo “real”. E permite ainda que, ao se debruçarem sobre as coisas do mundo ali expostas, os novos criem laços com elas e, por conseguinte, com o mundo.

Concernente a essa peculiaridade da instituição escolar, de ser parte do mundo sem ser de fato o mundo, Masschelein e Simons afirmam que a escola, enquanto espaço e tempo separados da vida produtiva e liberados para o estudo, o exercício e o pensamento, é capaz de criar uma brecha no tempo linear, uma interrupção momentânea do tempo e do contexto habitual de maneira que, ao adentrar o espaço escolar, os requisitos, funções, papéis e tarefas que se aplicam a lugares específicos na ordem social – tal como a família, o local de trabalho, o clube ou o hospital, por exemplo – fiquem suspensos. No espaço da escola, não é o fato de ser a filha caçula “queridinha do papai” ou de portar determinada doença que estão em foco. Da mesma forma, o tempo escolar não é – ou não deve ser – dedicado ao entretenimento, à produtividade, ao investimento ou à cura e os conteúdos e aptidões trazidos para o currículo escolar, por sua vez, separam-se dos usos sociais convencionais a eles atribuídos. Evidentemente, as necessidades, obrigações, pesos, demandas e projetos relacionados aos lugares e papéis sociais mencionados não deixam de existir, mas no espaço-tempo escolar são suspensos, ou seja, adiados provisoriamente. É por meio dessa suspensão, segundo os autores, que “as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria da escola” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 36). Ademais, sob efeito da suspensão, o tempo (feito) livre escolar equipara-se ao que Arendt denomina *tempo de ócio*, ou seja, “um tempo em que [estamos] libertos *de* todos os cuidados e atividades requeridos pelo processo vital e livres portanto *para* o mundo e sua cultura” (2007, p. 257, grifos no original).

Ao suspender as coisas do mundo (os artefatos, histórias, conhecimentos, práticas, fenômenos, entre outros) de seus usos habituais, a escola permite que elas simplesmente apareçam e que estejam disponíveis para tornarem-se bens comuns. Inserida na lógica da suspensão, a escola – e o professor – *abre o mundo* para seus alunos, invoca algo do mundo na sala de aula e coloca esse objeto, essa história ou essa prática *sobre a mesa*. Assim, aprender a calcular a área de polígonos não atende a uma necessidade imediata, como a colocação de pisos na sala de aula, nem almeja alcançar um objetivo específico, como a elaboração da planta de uma casa que será efetivamente edificada. Tal conhecimento – calcular a área de polígonos –

está enraizado no cotidiano, mas, ao adentrar o espaço escolar, é suspenso de sua finalidade usual e transformado em objeto de estudo e prática. Cabe ressaltar que a suspensão não implica a ocultação ou o apagamento da historicidade dos objetos, conteúdos e saberes estudados. Não significa, portanto, destruir, ignorar ou negar o passado ou a história daquilo que está sobre a mesa, mas interromper temporariamente seus efeitos. Conforme Masschelein e Simons (2014, p. 162), “suspensão aqui poderia ser considerada, de forma mais geral, como um evento de des-familiarização, des-socialização, des-apropriação ou des-privatização: define algo livre”. Expostas por si mesmas, as coisas do mundo exigem atenção e convidam os alunos a observá-las, a explorá-las, a falar com elas e a pensar sobre elas. Libertas de sua utilidade, elas poderão chamar atenção apenas por elas mesmas e tornar-se objeto de *inter-esse* (*inter-est*), ou seja, ganhar relevância como *bem público* – disponível e acessível a todos<sup>34</sup> – e, ainda, como *bem comum*, isto é, como laço com os outros e com o mundo.

É o que pode acontecer, por exemplo, quando um professor propõe a seus alunos a leitura e a análise de alguns sonetos de Camões. Ao colocar a obra do poeta sobre a mesa, o professor exhibe aos estudantes uma parte do mundo e pede a eles que lhe dediquem atenção. Na medida em que se debruçam e se ocupam dos sonetos, os alunos os transformam em objeto de *interesse*. Lidos e discutidos pela turma, por sua vez, os sonetos tornam-se algo que é comum entre os alunos, que está *entre* eles e que, portanto, os vincula uns aos outros. Ao mesmo tempo, enquanto legado histórico, tais composições poéticas, escritas no século XVI e lidas por jovens do século XXI, trazem Camões “de volta à vida” e possibilitam que os estudantes dialoguem com o escritor por meio de sua obra, relacionando-os a um passado que passam a compartilhar com todos aqueles que aqui já estiveram e conheceram o poeta e suas composições, isto é, a um mundo comum que transcende suas vidas individuais.

Nesse sentido, compreendida como *skholé* (tempo livre), a escola caracteriza-se como um espaço-tempo onde as coisas do mundo podem ser e podem se tornar presentes e no qual os alunos são expostos juntos à sua presença. Um espaço-tempo no qual essas coisas, suspensas de seu uso habitual, tornam-se objetos de estudo e prática. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 164), “é o momento de atenção, que é o tempo de considerar o mundo, de

---

<sup>34</sup> Na perspectiva de Masschelein e Simons, ao serem suspensas de seu uso habitual, as coisas do mundo são também profanadas, isto é, deixam de ser sagradas ou de estar relacionadas a um significado específico. Tornam-se, portanto, “algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público” (2013, p. 39). Ao tornarem-se públicas, por sua vez, as coisas do mundo são liberadas para uso livre e novo, proporcionando “à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma *nova* geração” (2013, p. 40, grifo no original) e a cada um dos recém-chegados a experiência de *potencialidade* ou de “ser capaz de” observar, interpretar e dialogar a respeito do que quer que seja colocado sobre a mesa (2013, p. 69).

estar presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência do mundo”, no qual “alguma coisa pode comunicar e tornar-se ‘real’ ou realizada (no sentido de ser transformada em ‘res’, em uma ‘coisa’)” (2014, p. 166). Espaço-tempo, portanto, de encontro e de diálogo com as coisas do mundo de forma descentralizada e não subjetiva, de modo que essas coisas possam se tornar comuns ou compartilhadas.

Podemos afirmar, assim, que na expectativa de inserir e familiarizar os recém-chegados com o mundo, a instituição escolar *abre o mundo* para eles, trazendo para a sala de aula artefatos, obras, práticas e conhecimentos mundanos e transformando-os em objetos de estudo. Estes, na medida em que são discutidos coletivamente, ou seja, que são expostos a uma pluralidade de pontos de vista, constituem-se também como objetos de *interesse*, algo que os alunos passam a compartilhar, que se torna comum a todos eles e que, conseqüentemente, os relaciona a um mundo comum. Ora, ao colocar uma parte do mundo sobre a mesa, exibindo-a como algo que pode ser compartilhado entre os alunos, e possibilitar uma diversidade de experiências que os vincula a um mundo comum, a escola contribui de modo significativo para a formação da personalidade moral. É por meio desse contato e dessas experiências, por exemplo, que os alunos constituem-se em sua dimensão pessoal e existencial, ou seja, formam-se enquanto seres singulares enraizados no mundo.

Evidentemente, ainda que a formação esteja vinculada à aprendizagem, nem tudo o que um aluno aprende forma-o enquanto um sujeito singular no mundo. Aprender, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 49), “implica uma extensão do próprio mundo de vida do indivíduo, acrescentando algo” que ele não sabia e que, ao ampliar o conhecimento previamente adquirido, termina por fortalecer o “eu” já existente, ou sua identidade. A formação, por sua vez, ocorre quando esse algo que aparece *afeta* o indivíduo de tal forma que coloca em xeque sua própria identidade, obrigando-o a sair de si mesmo e transformando-o em um novo *alguém*, um “novo eu” que “é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 48). Assim, embora não possa garantir ou controlar a formação de seus alunos, a escola pode promover encontros e estimular o diálogo com as coisas do mundo. Tudo aquilo que, ao ser colocado sobre a mesa, se torna objeto de diálogo e *interesse* e, por fim, um bem comum, tem em si potencial formativo, pois é algo que está fora do indivíduo, mas o envolve, o interessa, o afeta e o vincula, ao mesmo tempo, aos outros e ao mundo. E é justamente no encontro e no diálogo com as coisas do mundo que nos formamos, que nos constituímos como um novo “eu” em nossa singularidade.

Uma experiência se torna formativa por seu caráter *afetivo*: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma bronca que tomamos *ressoa* em nosso interior, como a nota de um instrumento que, ao ser tocado, ressoa na corda do outro. Trata-se, pois, de um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior (CARVALHO, 2016, p. 101, grifos no original).

Ao abrir o mundo para os alunos, colocar uma parte dele sobre a mesa e exigir para ela atenção, a escola oportuniza experiências formativas. Não se trata apenas, portanto, de adquirir novos conhecimentos ou habilidades, mas de estar exposto e aberto ao mundo, ao que ele tem a “dizer” e a como essa exposição e essa abertura ao diálogo nos interessa e afeta. Cada vez que um aluno dedica-se a pensar, ocupa-se com alguma coisa do mundo e precisa focar sua atenção e dialogar com ela, ele é provocado a sair de si mesmo em direção a essa coisa. Esse algo do mundo, que está fora desse aluno e o convida a pensar, uma vez que o interessa e o ocupa, não constitui simplesmente um conteúdo que se soma às suas competências ou à sua base de conhecimento, mas se torna, de fato, uma parte do mundo para ele, algo ao qual ele atribui um sentido e que o forma, ou seja, o transforma, tirando-o do lugar que ocupava antes e gerando mudanças no modo como esse estudante vê o mundo, sua existência no mundo e a si mesmo. Simultaneamente, essa coisa que se torna parte do mundo para o aluno, mas que não constitui uma propriedade dele, é compartilhada entre todos os que habitam esse mundo e, por isso mesmo, o insere e o vincula a um mundo comum, de coisas, símbolos e sentidos compartilhados.

Ademais, ao permitir que as crianças e os jovens se debrucem coletivamente sobre algo exterior a eles mesmos e que tomem este algo como objeto de discussão entre si, ou seja, ao oportunizar experiências que vinculam os alunos a algo comum, a escola pode ir de encontro ao isolamento e a massificação promovidos pela sociedade contemporânea, que nos encerra em nossas vidas privadas e, em consequência, nos torna cada vez mais alheios aos outros e à realidade das experiências cotidianas. Face ao esfacelamento do mundo e do *senso comum* – aquilo que nos servia de parâmetro para nos mover nele –, que legou-nos um mundo em escombros, a escola pode ser um dos únicos lugares em que ainda seja possível a experiência de compartilhar o mundo, de se debruçar e dialogar coletivamente sobre ele e de atribuir-lhe algum sentido comum.

Nesse contexto, para além de vincular os alunos a um mundo comum, a escola, por vezes, acaba estabelecendo um mínimo de comunidade onde esta, a princípio, não se fazia presente. Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 25-26, grifo no original), “a escola contribui para a construção da comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria



*experiência* de comunidade está em jogo”. Por vivermos em uma sociedade composta por indivíduos cada vez mais atomizados, restritos a si mesmos e a seus interesses individuais, na qual predomina a ausência de vínculos de comunidade, coube ao ambiente escolar o cumprimento do papel de forjar esses vínculos, criando laços de pertencimento a um mundo que se torna comum ao ser compartilhado. Do ponto de vista da formação moral, tal potencialidade não é de pouca importância. Afinal, na perspectiva arendtiana, o mundo – palco no qual nos desvelamos em nossas singularidades, diferenciando-nos, e, simultaneamente, vinculando-nos uns aos outros – tem grande importância nas atividades do pensamento e do juízo. São as vivências e os acontecimentos mundanos que nos levam a pensar. E são as experiências e significados que compartilhamos com os outros que nos permitem comunicar nossos juízos e a eles conferir um caráter intersubjetivo. Partilhar o mundo e ter um solo comum com os outros, ainda que mínimo, é imprescindível para que as escolhas morais possam ser comunicadas e justificadas. Além disso, segundo Arendt (2008a, p. 266, grifo no original), “o moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há *entre* nós, pode ser também descrito como a expansão do deserto”, o qual, oposto ao mundo humano e caracterizado pelo esvaziamento das relações humanas, pela indiferença e pela solidão, torna-se base profícua para a ascensão de regimes totalitários. Nesse sentido, ao proporcionar experiências que possam vincular os alunos a um mundo comum, ou mesmo estabelecer algo comum entre eles, a escola não deixa de representar uma possível resistência contra a sociedade de massas<sup>35</sup> e suas tendências totalitárias (o abandono, o alheamento e a superfluidade dos seres humanos), não obstante jamais possamos ter garantias de que o será.

Cumprido destacar ainda que, embora as atividades do pensamento e do juízo não estejam relacionadas a conhecimentos ou conteúdos específicos, é a inserção em uma herança comum que permite aos recém-chegados entrarem em contato com aquilo que, de acordo com tal herança, significa ser humano. E, conseqüentemente, é na relação e no diálogo com ela que os mais novos aprendem a ser humanos, ou seja, humanizam-se.

Esta herança é uma realização histórica; é “positiva”, não “necessária”; está determinada pelas circunstâncias, é diversa e incoerente; é o que os seres humanos

---

<sup>35</sup> Segundo Arendt, a sociedade de massas foi precedida pela sociedade. Esta, por sua vez, pode ser caracterizada, em linhas gerais, como uma esfera que a era moderna interpôs entre os domínios privado (da família) e público (da política), a qual exige que seus membros “hajam como se fossem membros de uma enorme família que tem apenas uma opinião e um único interesse” (ARENDR, 2014, p. 48). O surgimento da sociedade de massas indica que a esfera social conseguiu abarcar a massa da população. Na perspectiva arendtiana, “o que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu o poder de congrega-las, relacioná-las e separá-las” (ARENDR, 2014, p. 65). Em outras palavras, a sociedade de massas cria obstáculos para a ação, impedindo que os homens possam distinguir-se uns dos outros.

conseguiram, não pelo impulso de uma causa final, mas pela exploração de oportunidades do acaso e por meio de seus próprios esforços. Contém os padrões de conduta aos quais, em diferentes épocas, eles deram sua preferência; os sentimentos contrários ou favoráveis aos quais deram sua aprovação ou reprovação; as empresas intelectuais em que se envolveram; os deveres que impuseram a si mesmos; as atividades de que desfrutaram; as esperanças que alimentaram e as decepções que sofreram [...] Não nos entrega uma mensagem clara e sem ambiguidade; frequentemente, fala-nos velando-se de charadas; oferece-nos conselho e sugestão, recomendações, subsídios para reflexão antes que diretrizes. Foi construída, não mediante um plano, mas por homens que só vagamente sabiam o que faziam. Não tem sentido como totalidade, não pode ser aprendida nem ensinada em princípio, mas apenas em detalhe (OAKESHOTT, 2010, p. 112)<sup>36</sup>.

Os padrões de conduta valorizados, os princípios de ação, as causas pelas quais acreditamos que valha a pena lutar, as expectativas e as frustrações que fazem parte dessa herança indicam modos de ser e de estar no mundo, de relacionar-se com os acontecimentos, com os homens, com as coisas do mundo e com o próprio mundo. E é nesse sentido que conhece-la significa entrar em contato com a humanidade do homem. Por conseguinte, é precisamente o contato com aspectos dessa herança comum – o que implica tanto confronto quanto identificação – que confere uma dimensão de profundidade à existência dos recém-chegados e permite que cada um deles possa desenvolver e mostrar sua singularidade: “não existe, para um ser humano, outra maneira de ‘autorrealizar-se’ que não seja aprendendo a reconhecer-se no espelho desta herança” (OAKESHOTT, 2010, p. 111)<sup>37</sup>. Ademais, ao apresentar essa herança para os recém-chegados, ainda que em detalhe, a escola os coloca em contato com uma pluralidade de perspectivas sobre como o homem e o mundo são ou deveriam ser. E ao fazer isso, apresenta-lhes a base de suas escolhas morais. Não por oferecer receitas ou normas de como se deve agir moralmente, mas porque tal herança, extremamente contingente, “contém tudo aquilo a que se pode atribuir valor, é a base e o contexto de qualquer julgamento valorativo” (OAKESHOTT, 2010, p. 112)<sup>38</sup>. É, portanto, o pilar a partir do qual cada recém-

---

<sup>36</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “But this inheritance is an historic achievement; it is ‘positive’, not ‘necessary’; it is contingent upon circumstances, it is miscellaneous and incoherent; it is what human beings have achieved, not by the impulsion of a final cause, but by exploiting the opportunities of fortune and by means of their own efforts. It comprises the standards of conduct to which from time to time they have given their preferences, the pro- and con- feelings to which they have given their approval and disapproval, the intellectual enterprises they have happened upon and pursued, the duties they have imposed upon themselves, the activities they have delighted in, the hopes they have entertained and the disappointments they have suffered. The notions of ‘finished’ and ‘unfinished’ are equally inapplicable to it. It does not deliver to us a clear and unambiguous message; it speaks often in riddles; it offers us advice and suggestion, recommendations, aids to reflection, rather than directives. It has been put together, not by designers but by men who knew only dimly what they did. It has no meaning as a whole; it cannot be learnt or taught in principle, only in detail.”

<sup>37</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “[...] and there is no other way for a human being to make the most of himself than by learning to recognize himself in the mirror of this inheritance”.

<sup>38</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “This manmade inheritance contains everything to which value may be attributed; it is the ground and context of every judgment of better and worse.”

chegado poderá alargar sua mentalidade, ou ampliar sua perspectiva, todas as vezes que se dispuser a julgar moralmente<sup>39</sup>.

No que tange a esse contato inicial com a pluralidade de perspectivas sobre o homem, o mundo e a própria pluralidade humana, a escola mostra-se fundamental. Com efeito, mesmo que não seja o mundo, nem deva fingir sê-lo, ela certamente cumpre, ao menos inicialmente, o papel não só de apresentá-lo, mas também de representá-lo para os recém-chegados: é a escola, em grande medida, que promove o encontro das crianças e dos jovens com o mundo e seu caráter essencialmente público e plural. E ela não o faz apenas a partir daquilo que coloca sobre a mesa. É no ambiente escolar, por exemplo, que uma criança tem a possibilidade de passar por experiências que jamais teria em casa, como a de conviver com pessoas de costumes, crenças e opiniões muito diferentes daquelas encontradas no âmbito familiar; ou a de ser apresentada a objetos e práticas ignorados ou não valorizados por seus familiares e com os quais provavelmente não entraria em contato de outro modo. É, sobretudo, a instituição escolar, portanto, que propicia o encontro com outras formas de ser e estar no mundo que ultrapassam aquela que a criança conhecia até então. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 30)

é na escola que o filho de pais religiosos tem a oportunidade de conviver com colegas ou professores ateus (ou, claro, vice-versa); que a menina ruiva e tímida canta com aquele rapaz que seu irmão odeia, porque é negro, cheio de ginga e toca violão; que o filho do analfabeto encontra um livro. É nela que potencialmente deparamos com experiências, valores e práticas que transcendem o universo privado do nosso lar.

Esse contato com o desconhecido, geralmente distinto e, por vezes, inusitado em relação àquilo que a criança já conhecia antes de adentrar o espaço escolar, tem imenso potencial formativo, especialmente em relação à personalidade, pois pode ampliar o seu universo e, eventualmente, colocar em xeque ou mesmo ressignificar suas opiniões e concepções sobre o mundo, o qual tende a se tornar cada vez mais plural e complexo na medida em que vai sendo explorado e conhecido. Nesse sentido, não é apenas o contato com alguma coisa do mundo em si – um artefato, uma obra ou uma linguagem, por exemplo – que pode *afetar* o aluno, configurando-se em uma experiência formativa para ele. O encontro com os outros em suas diferenças cumpre o mesmo papel, ainda que esse encontro seja mediado por algo do mundo e que as diferenças do outro só apareçam em relação a esse algo.

Uma criança católica, por exemplo, que passe a conviver na escola com pessoas não religiosas ou que seguem religiões diferentes da sua, no mínimo, toma ciência de que existem

---

<sup>39</sup> A relação entre o contato com esse legado e a possibilidade de alargamento do espírito será analisada mais detidamente no próximo tópico deste capítulo.

inúmeras e diferentes formas de manifestar-se religiosamente. Acreditamos ainda que, por ter compartilhado com essas pessoas o mesmo espaço e outras tantas experiências, tal criança tem mais chances de aprender a conviver com outros credos e respeitar suas práticas e valores, ainda que alguns deles possam, de fato, lhe incomodar. Afinal, a experiência de conviver e compartilhar algo com alguém – seja uma sala de aula, uma brincadeira, uma atividade ou um livro – pode ser extremamente potente no cultivo da tolerância e do respeito ao outro, por mais diferente de mim que esse outro seja.

No mesmo sentido, uma criança, após ouvir por anos os discursos preconceituosos de familiares que desqualificam e inferiorizam a região Nordeste e os nordestinos, por exemplo, pode vir a questioná-los, ainda que apenas consigo mesma ou com seus colegas, depois de se debruçar sobre uma pesquisa escolar e entrar em contato com a história da região, com a riqueza de sua cultura e com o brilhantismo e a diversidade de intelectuais e artistas locais. Tais exemplos são representativos do potencial da escola para promover o encontro com uma diversidade de perspectivas e visões de mundo, que podem ou não entrar em conflito e derrubar *pré-conceitos* e convicções, mas que, ao menos, indicam a existência de pontos de vista que diferem daquele do aluno em um ou em muitos aspectos. Por meio da experiência escolar, portanto, nos deparamos com a pluralidade do mundo humano e, conseqüentemente, com a possibilidade de novos modelos e de fazer escolhas.

*A pluralidade da vida escolar – sobretudo aquela potencializada pelas instituições públicas de ensino – jamais será reproduzível no ambiente doméstico. Por mais rico que este seja, inclusive do ponto de vista cultural e simbólico, ele só poderá representar uma extensão dos interesses e pontos de vista particulares a um grupo. Ele nunca poderá – nem deveria! – abrigar a pluralidade do mundo humano, com seus conflitos e antagonismos. (CARVALHO, 2016, p. 56, grifos nossos).*

Sob a ótica da moralidade, o convívio com essa pluralidade que, tal como afirma o autor, se intensifica nas instituições públicas de ensino, é extremamente potente para a atividade do juízo, na medida em que julgamos enquanto membros de uma comunidade, levando todos os demais julgadores em consideração. Com efeito, é no encontro e no convívio com a pluralidade humana que os recém-chegados se dão conta dela e se deparam com antagonismos e divergências que as diferentes perspectivas nela implicadas fazem surgir. Ademais, a atividade do julgamento não apenas refuta a existência de uma única voz, uma única razão ou uma única *doxa* (opinião), mas, principalmente, valoriza o alargamento do espírito: quanto mais perspectivas considero em meu juízo, mais imparcial ele será, como destaca Arendt. Evidentemente, não posso considerar um ponto de vista cuja existência eu desconheço. E aqui,

cabe retomar a ideia, exposta ao final do capítulo anterior, de que embora lidemos, na atividade do julgamento, com os juízos possíveis, e não com os juízos reais dos outros, só podemos ampliar nossa perspectiva, presumindo posições ou opiniões alheias, se nos mantivermos, de alguma forma, em contato com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, o convívio com o mundo e com a pluralidade nele existente, possibilitado pela escola, permite que os recém-chegados defrontem-se com inúmeras outras formas de ver, de estar e de relacionar-se com o mundo e com os outros. A experiência do encontro e do confronto com essa pluralidade, por sua vez, é fundamental para a formação da personalidade moral: pode provocar conflitos e ressaltar divergências e incoerências que convidam a “parar para pensar”; estimular reflexões e questionamentos que, por sua vez, podem *afetar* os alunos, tirando-os de “seu lugar” e contribuindo para sua constituição enquanto sujeitos singulares; e, ainda, oferecer a cada recém-chegado, justamente por ampliar o seu horizonte, a oportunidade da escolha, inclusive da escolha moral das pessoas e eventos que lhes farão companhia. A escola, portanto, na medida em que promove o encontro e o convívio com o mundo e seu caráter plural, está continuamente instigando os alunos a exercitar o pensamento e a treinar a imaginação para *sair em visita*. Analisemos mais de perto de que forma isso acontece.

### 3.2 – Educação escolar: espaço-tempo para exercitar o diálogo, o pensamento e o juízo

*O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Perece como uma coisa qualquer.*

**Valter Hugo Mãe, *A desumanização***

Vimos que a escola, enquanto tempo livre, *abre o mundo* para seus alunos, ou seja, evoca algo do mundo na sala de aula e o coloca sobre a mesa, exigindo para ele *atenção* e convidando os estudantes a observar, analisar, se interessar, *dialogar com ele* e *pensar* sobre ele. Vimos também, no capítulo anterior, que a conduta moral está associada à disposição para viver consigo mesmo, ou seja, ao exercício contínuo da atividade do pensamento. Assim, parece-nos inegável o potencial da instituição escolar enquanto espaço-tempo de formação da

consciência moral, uma vez que a escola, ao apresentar uma pluralidade de personalidades e perspectivas a respeito do mundo, trazendo-os para a sala de aula, está constantemente *convidando a pensar* ou *instigando a atividade do pensamento*, e que é precisamente o exercício desta atividade que nos constitui como uma pessoa, um alguém ou uma personalidade moral. Isto posto, interessa-nos direcionar o olhar para a escola enquanto espaço-tempo propício para os exercícios de pensamento, analisando com mais profundidade a relação entre as experiências escolares e as atividades do pensar e do julgar. Afinal, se aquilo que é colocado sobre a mesa nos convida a pensar, como isso ocorre? De que forma o contato com o que é apresentado em sala de aula estimula o diálogo, o pensamento ou o juízo?

Em suas reflexões sobre a faculdade do pensar, uma das questões – à qual, inclusive, dedica um dos capítulos sobre “O pensar” em *A vida do Espírito* – que Arendt levanta é: *onde estamos quando pensamos?* Para ilustrar a localização e a sensação temporal do ego pensante, a autora recorre a uma parábola de Kafka. Esta nos apresenta um campo de batalha no qual estão em embate as forças do passado e do futuro. Entre elas se encontra “ele”, o homem, pressionado pelo passado, que o empurra para a frente, e pelo futuro, que o empurra de volta ao passado. Logo, para defender sua presença e não ser arrastado por uma ou outra força, ou mesmo perecer sob a pressão constante que as duas imprimem contra ele, o homem precisa entrar na batalha e combater ambas. Ocorre que é precisamente a inserção do homem no tempo que rompe seu fluxo unidirecional – afinal, “sem ‘ele’, há muito tempo [as forças do passado e do futuro] já teriam se neutralizado e destruído reciprocamente, já que, como forças, são claramente equipotentes” (ARENDR, 2000, p. 153). E ao romper com a linearidade do tempo, o “ele” kafkiano, em defesa de sua presença, cria uma zona atemporal, uma lacuna entre o passado e o futuro, que é o próprio espaço-tempo do pensamento.

A localização do ego pensante no tempo seria o intervalo entre o passado e o futuro, ou seja, o presente, agora misterioso e fugidivo, uma mera lacuna no tempo em direção ao qual, não obstante, passado e futuro se dirigem, à medida que indicam o que não é mais e o que ainda não é. O fato de que eles, de alguma forma, *sejam* deve-se obviamente ao homem, que instalou sua presença entre eles (ARENDR, 2000, p. 157, grifos no original).

Dessa forma, o espaço-tempo do pensamento configura-se como uma lacuna de não-tempo entre o passado e o futuro, um lugar no tempo que nos permite assumir a posição de árbitro, na medida em que nos mantém igualmente afastados das pressões do passado e do futuro, ou seja, que nos mantém no “presente”. Um presente, no entanto, que só existe no ato de inserção do homem no tempo, enquanto tempo de pensamento, isto é, uma brecha temporal,

uma “região onde ‘ele’ pode descansar quando está exausto” (ARENDRT, 2000, p. 157) e que, portanto, não se confunde com o presente em sua acepção usual. Com efeito, as imagens da parábola kafkiana só se aplicam aos fenômenos mentais, já que os tempos histórico e biográfico não contam com lacunas, ao menos não no sentido de tempo do pensamento. Somente enquanto se insere e se assume entre um passado e um futuro infinitos, defendendo sua posição, isto é, somente na medida em que pensa, o homem vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro e pode se debruçar sobre suas experiências, buscando significá-las.

Ora, se voltarmos nosso olhar, mais uma vez, para a escola, veremos que ela, ao suspender o tempo linear, além da suspensão do artefato, conhecimento ou prática colocada sobre a mesa, é capaz de trazer seus alunos para o presente, chamando a atenção deles para aquilo que está sobre a mesa e, simultaneamente, procurando desconstruir todas as expectativas sobre eles relacionadas à história, à origem social e às questões econômicas ou culturais. Segundo Masschelein e Simons (2013, p. 36, grifos nossos), a escola, na medida em que consegue romper com o tempo linear e sua lógica de causa e efeito, “chama os jovens para o *tempo presente* (‘o presente do indicativo’ nas palavras de Pennac) e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido)”<sup>40</sup>. Livres dessas expectativas, os alunos podem, ainda que momentaneamente, esquecer-se de si mesmos e ocupar-se do objeto que está sobre a mesa, empregando nele tempo e *atenção* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 51). Com efeito, segundo Arendt, para nos tornarmos cientes das aparências e podermos pensar sobre e julgar um objeto tal como ele é, ou seja, da forma como aparece, “cumpre primeiro sermos livres para estabelecer certa distância entre nós mesmos e o objeto e [...] tal distância não pode surgir a menos que estejamos em condições de esquecer de nós mesmos, as preocupações, interesses e anseios de nossas vidas” (2007, p. 263). Livres de si mesmos e de suas preocupações, os alunos estarão livres para apreciar e debruçar-se sobre o mundo tal como lhes é apresentado em sala de aula. Podem, portanto, inserir-se no espaço-tempo do pensamento e dedicar-se ao exercício dessa atividade, isto é, parar para examinar, dialogar e pensar a respeito do que está sobre a mesa e, conseqüentemente, adquirir experiência em como pensar. Afinal, como nos aponta Arendt (2007, p. 40), a experiência do pensamento “só pode ser adquirida, como qualquer experiência de fazer algo, através da prática e de exercícios”.

Ademais, o espaço-tempo do pensamento – a lacuna entre o passado e o futuro – não pode ser simplesmente transmitido, como um legado, às novas gerações, pode somente ser

---

<sup>40</sup> A expressão “presente do indicativo”, utilizada por Masschelein e Simons foi retirada do livro *Diário de escola*, de Daniel Pennac (Rio de Janeiro: Rocco, 2008).

indicado, na expectativa de que cada novo ser humano se disponha a inserir-se nele e a defender sua presença, não se deixando levar nem pelo passado, nem pelo futuro. Nas palavras de Arendt (2000, p. 158):

Esse pequeno espaço não-temporal no âmago do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado nem transmitido pela tradição, embora cada grande livro de pensamento deixe-o entrever e como que o decifra (...). Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado infinito e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento.

Assim, embora não seja possível transmitir essa lacuna às novas gerações, podemos indicá-la por meio da apresentação de pensamentos ou obras do pensamento humano – tais como os *grandes livros de pensamento* a que Arendt refere-se<sup>41</sup> –, cujos autores arriscaram-se a transpô-la e acabam, de alguma forma, por insinuá-la aos recém-chegados. E a responsabilidade por essa apresentação é assumida, justamente, pela escola. Esta, na medida em que abre o mundo para seus alunos e os convoca para o tempo presente, coloca-os em contato com uma pluralidade de pensamentos e obras do pensamento humano, os quais foram denominados pelo filósofo inglês Michael Oakeshott como *línguas da compreensão*.

Segundo o filósofo, o mundo humano é um mundo de significados: “o ser humano habita um mundo completamente humano, não porque contenha somente seres humanos e seus elementos, mas porque o homem *conhece* tudo o que há no mundo em função do que *significa* para si” (2009, p. 43, grifos no original e tradução nossa)<sup>42</sup>. Assim, todas as experiências humanas ou, segundo Oakeshott, suas aventuras intelectuais e emocionais, ao serem interpretadas, terminam por estruturar um universo de significações humanas. A cultura, nessa perspectiva, é composta por uma variedade de interpretações e expressões de interpretações, por fragmentos de compreensão humana sobre o mundo e sobre o próprio homem. Para Oakeshott, esses fragmentos que constituem o mundo humano de interpretações e significados representam as *línguas – ou linguagens – da compreensão*. A palavra “língua”, contudo, tem

---

<sup>41</sup> A respeito desses grandes livros de pensamento, Arendt afirma, na sequência do trecho citado, que: “[...] é afinal possível e, na minha opinião, provável que a estranha sobrevivência das grandes obras, sua permanência relativa através de milênios, deva-se ao fato de terem nascido na pequena e inconspícua trilha de não-tempo que o pensamento de seus autores percorreu por entre um passado e um futuro infinitos. Por terem aceito passado e futuro como dirigidos e apontados, por assim dizer, para eles mesmos – como aquilo que os antecede e os sucede, como seu passado e seu futuro –, eles conquistaram para si mesmos um presente, uma espécie de tempo sem tempo no qual os homens podem criar obras atemporais com que transcendam sua própria finitude” (2000, p. 158-159). Dessa afirmação, concluímos que, para Arendt, parece haver uma relação direta entre a produção de grandes obras e a disposição para pensar, ou seja, para *habitar a trilha de não-tempo do pensamento*, e que, justamente por isso, as grandes obras seriam potencialmente mais capazes de deixar entrever essa lacuna para os recém-chegados.

<sup>42</sup> “[...] el ser humano habita un mundo completamente humano, no porque contenga solo seres humanos y sus elementos sino porque *conoce* todo lo que hay en el mundo en función de lo que *significa* para el”.



um significado bastante abrangente para o autor. Não está relacionada unicamente à língua ou ao idioma nacional, vai muito além: “não quero designar com ‘linguagem’ apenas o latim ou o espanhol; refiro-me, também, às linguagens da história, da filosofia, da ciência e da vida prática” (OAKESHOTT, 2010, p. 117)<sup>43</sup>.

As linguagens, dessa forma, constituem pensamentos e expressões de pensamentos, modos de interpretação do mundo e de manifestações do autoconhecimento humano. São independentes, essencialmente diferentes umas das outras e possuem regras próprias. Cada uma delas, por conseguinte, condiciona, mas não determina, nossos pensamentos e interpretações sobre o mundo e nós mesmos; assim como as regras da linguagem da arte não determinam as expressões artísticas. Antes, as linguagens da compreensão são como interlocutoras de uma *longa e ininterrupta “conversa” da humanidade*, que não tem finalidades extrínsecas, não funciona como um debate e nem se propõe a chegar a qualquer acordo. Em resumo, nas palavras de Oakeshott (2009, p. 62, tradução e grifos nossos):

Talvez possamos pensar nesses componentes da cultura como vozes, e em cada uma delas como a expressão de uma interpretação bem definida e condicional do mundo, um idioma bem definido de autocompreensão humana; e na cultura em si como essas vozes unidas da única maneira em que poderiam reunir-se: em uma *conversação*, uma aventura intelectual improvisada e infinita, na qual *imaginariamente* entramos em contato com uma variedade de modos de compreender o mundo e a nós mesmos<sup>44</sup>.

São essas vozes que compõem a nossa herança comum, ou seja, aquilo que se pode dizer que sabemos e valorizamos acerca dos seres humanos. Conhecê-las e ouvi-las, portanto, é imprescindível para adentrar o mundo humano e para reconhecer-se como tal. Todavia, a única forma de conhecer essas linguagens e acessar essa “aventura intelectual” não ensaiada é a aprendizagem. Marca distintiva do ser humano, a aprendizagem é definida por Oakeshott como um processo consciente que envolve reflexão, interpretação e elaboração de significados, por meio do qual os homens compreendem ao mundo e a si mesmos<sup>45</sup>. Destarte, se o mundo humano é um mundo de significados, “o ser humano está condenado a ser um sujeito de aprendizagem,

---

<sup>43</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “[...] by a ‘language’ I do not mean merely Latin and Spanish, I mean also the languages of history, philosophy, science and practical life”.

<sup>44</sup> “Tal vez podamos pensar en estos componentes de la cultura como voces, y en cada una como la expresión de una interpretación bien definida y condicional del mundo y un idioma bien definido de autocompreensión humana, y en la cultura en sí como estas voces unidas, de la única forma en que podrían juntarse estas voces, en una conversación; una aventura intelectual improvisada e infinita, en la que imaginariamente entramos en una variedad de modos de comprender el mundo y a nosotros mismos.”

<sup>45</sup> Ao contrário do que ocorre em Masschelein e Simons, portanto, o conceito de aprendizagem de Oakeshott não se reduz à mera aquisição de conhecimento e implica, em si, a ideia de formação tal como a definimos no início deste capítulo.

porque os significados devem ser aprendidos” (OAKESHOTT, 2009, p. 42, tradução nossa)<sup>46</sup>. Os homens, portanto, aprendem ao longo de toda a vida e o mundo que habitam é um espaço de aprendizagem. Há, no entanto, lugares projetados especificamente para isso, como a escola.

Concernente a esse espaço, o olhar de Oakeshott aproxima-o significativamente de Masschelein e Simons. Para o filósofo inglês, dentre as características que distinguem a escola de outros espaços de aprendizagem, está o fato de reconhecermos aqueles que nela se encontram como sujeitos de aprendizagem, ou seja, como alunos, ainda que para além daquele ambiente eles possam ser muitas outras coisas. Ademais, a instituição escolar, em sua perspectiva, deve assumir a responsabilidade pela escolha do que colocar sobre a mesa, de forma que o que se aprende naquele espaço não deve ser obra de alguma casualidade ou simples reflexo, quer do contexto atual, quer dos interesses dos estudantes. Por fim, assim como o fazem os filósofos belgas, Oakeshott define a escola como um espaço-tempo de isolamento do “mundo” imediato e local do estudante que, suficientemente protegido das exigências de utilidade, tanto permite ao sujeito de aprendizagem livrar-se momentaneamente das limitações e circunstâncias que o rodeiam, quanto o convida, constantemente, a se debruçar sobre coisas cuja existência desconhecia e a buscar respostas para perguntas que não tinha.

Sob esta ótica, na medida em que se configura como um espaço-tempo de isolamento, separação ou suspensão em relação aos espaços e tempos sociais, e mantém os alunos, sujeitos da aprendizagem, *presentes no presente*, atentos e expostos ao que estiver sobre a mesa, a escola pode apresentar essas vozes e fazer com que elas sejam ouvidas. A educação, dessa forma, pode ser pensada, “acima de tudo, como uma *educação na imaginação*, uma iniciação na arte dessa conversação, na qual aprendemos a reconhecer [essas] vozes” (OAKESHOTT, 2009, p. 62, tradução e grifos nossos)<sup>47</sup>. Nesse sentido, aquilo que está sobre a mesa convida e estimula o recém-chegado a pensar pois, mais do que lhe apresentar outras perspectivas, convida e provoca sua imaginação para *sair em visita*, instigando-o a se colocar “virtualmente” – imaginariamente – em outras posições e, por conseguinte, a olhar, interpretar e significar o mundo e os homens a partir de outros pontos de vista.

Afinal, para além de conteúdos e informações que dizem como o mundo é, o que se apresenta aos alunos em sala de aula são pensamentos e perspectivas sobre o mundo, encarnados nas linguagens por meio das quais tais conteúdos e informações são expressos. Quadros, livros, imagens e narrativas exibem diferentes maneiras de ser e de estar no mundo;

<sup>46</sup> “[...] el ser humano está condenado a ser un sujeto de aprendizaje porque los significados deben ser aprendidos”.

<sup>47</sup> “[...] sobre todas las cosas, como una educación en la imaginación, una iniciación en el arte de esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces”.

por meio deles seus autores contam histórias, atribuem valores às experiências que viveram e levantam questões e problemas que julgam importantes sobre o mundo e sobre o homem. Cada uma dessas linguagens constitui uma voz que representa um convite para admirar, compreender e refletir a respeito dos significados que constituem o mundo. Nesse sentido, “receber educação não é adquirir um conjunto de ideias, imagens, crenças e sentimentos prontos, entre outros; é aprender a observar, a ouvir, a pensar, a sentir, a imaginar, a acreditar, a compreender, a escolher e a querer” (OAKESHOTT, 2009, p. 97, tradução nossa)<sup>48</sup>.

A escola, portanto, apresenta ao recém-chegado um legado composto pelas diversas linguagens da compreensão. Em contato com esse legado, o aluno é envolvido em um diálogo do qual participam várias vozes, de mortos e vivos, cada uma delas representando um modo diferente de compreender o mundo e o homem. Envolver-se nesse diálogo é ingressar no mundo humano, um mundo de significados. E é também dispor-se a ouvir e a apreciar as vozes que nele ressoam. Em outras palavras, é tomar ciência da existência da lacuna entre o passado e o futuro, do espaço-tempo do pensamento. Na medida em que é envolvido na aventura intelectual que representa essa conversa entre as diversas linguagens da compreensão, o recém-chegado é continuamente convidado e estimulado a participar desse diálogo, a conversar com essas vozes e acerca delas, a pensar sobre elas e, também, com elas, levando-as para o diálogo silencioso do pensamento. Uma vez que aprenda a escutar e que aceite alguns dos convites, esse recém-chegado poderá se dispor a traçar a trilha do pensamento. E tendo encontrado, dentre as vozes, alguma que julgue exemplar e digna de confiança – um pensamento, um incidente ou mesmo uma personalidade, seja real ou fictícia –, pode elegê-la como referência e levá-la em seu espírito, como companhia, ao inserir-se na lacuna entre o passado e o futuro e percorrer a trilha de não-tempo do pensamento.

O fato de que a experiência do contato com esse diálogo se dê em um espaço comum, por sua vez, não é de pouca importância. Por ser a exposição coletiva, e não individual, as impressões, interpretações e opiniões de cada recém-chegado acerca do que for exibido em sala de aula passam, inevitavelmente, pelo crivo da comunicabilidade e da publicidade, ou seja, da exposição a uma “comunidade” de pessoas que, em relação a um mesmo fato ou aspecto do mundo, estão ouvindo e podem ser ouvidas. Com efeito, uma vez que se depare com um evento do mundo que foi colocado sobre a mesa e dirija a esse evento sua atenção, dispondo-se a pensar a respeito dele, o aluno formará uma opinião. Esta opinião, ou *doxa*, corresponde ao fim do diálogo silencioso do pensamento, à posição a que se chega após ter se debruçado

---

<sup>48</sup> “[...] recibir educación no es adquirir un conjunto de ideas, imágenes, creencias y sentimientos preparados, entre otros; es aprender a observar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a comprender, a elegir y a desear”.

profundamente sobre algo. Para Sócrates, esse diálogo que o espírito trava consigo mesmo sobre qualquer assunto que esteja considerando “não passa de *dialegethai*, falar de alguma coisa até esclarecê-la, com a ressalva de que o espírito faz as perguntas a si mesmo e as responde, dizendo-se sim ou não” (PLATÃO *apud* ARENDT, 2004, p. 156). Essa investigação, em discurso, sobre a qual se detém o espírito, constitui a própria atividade do pensamento. Assim, a *doxa*, instituída a partir do diálogo *dois-em-um*, está diretamente relacionada à forma como se apreende o mundo a partir do lugar singular que se ocupa nele. A esse respeito, Arendt afirma que

para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação em fala daquilo que *dokei moi*, daquilo que me parece. Essa *doxa* [...] compreendia o mundo como ele se abre para mim. Não era, portanto, fantasia subjetiva e arbitrariedade, e tampouco alguma coisa absoluta e válida para todos. O pressuposto era que o mundo se abre diferente para cada homem, de acordo com a posição que ocupa nele; e que a propriedade do mundo de ser o “mesmo”, o seu caráter comum [...], ou “objetividade” [...], reside no fato de que o mesmo mundo se abre para todos e que a despeito de todas as diferenças entre os homens e suas posições no mundo – e conseqüentemente de suas *doxai* (opiniões) –, “tanto você quanto eu somos humanos” (2002, p. 96, grifos no original).

Logo, ao formular uma opinião a respeito do evento que está sobre a mesa e enunciá-la publicamente na sala de aula, o aluno revela a si mesmo, expondo-se – e à sua opinião – ao exame crítico dos outros. Ao mesmo tempo, defronta-se com pensamentos e opiniões alheias, ou seja, com as perspectivas singulares de seus colegas, e é colocado na posição de ouvi-las e examiná-las criticamente. Visto que todos, cada um em sua singularidade – a partir do seu lugar, da sua posição no mundo – estão debruçados sobre o mesmo evento, as reações e as respostas diante das opiniões enunciadas podem ajudar esse aluno a verificar em que medida a sua opinião singular faz sentido e tem consistência. É ainda muito provável que, estabelecendo-se um diálogo, um confronto de opiniões, a sua opinião seja questionada, ou posta em xeque. Nesse caso, ela poderá ser retomada, posteriormente, quando esse aluno colocar-se novamente a pensar no evento, dessa vez levando em conta outras perspectivas, isto é, alargando seu espírito.

Na verdade, mesmo um estudante que opte por não enunciar efetivamente sua opinião consegue, por meio do mesmo procedimento, submetê-la a exame, se estiver disposto a isso: tendo acompanhado a discussão e ouvido as colocações dos colegas, esse aluno pode parar para pensar mais uma vez e averiguar a consistência da sua própria opinião, colocando-a em contato com outras perspectivas. Obviamente, uma vez que o alargamento do espírito diz respeito às opiniões possíveis e não às opiniões reais daqueles que consideramos em nosso juízo, a enunciação factual de uma opinião não se faz necessária para que ela seja levada em conta.

Ainda assim, já o dissemos, não é possível considerar uma opinião cuja existência é desconhecida e, nesse sentido, só podemos presumir posições e opiniões alheias se nos mantivermos em contato com os outros e com o mundo. Ademais, intencionamos, apenas, chamar a atenção para as potencialidades do contato com *a longa e ininterrupta conversa da humanidade* por meio de uma experiência compartilhada, e não vincular o exercício do pensamento e do juízo a existência de debates em sala aula.

Cabe destacar que a consideração das perspectivas alheias implica, necessariamente, o exercício da faculdade da imaginação. Enquanto estão envolvidos na análise coletiva e na discussão sobre o evento, os alunos podem dialogar uns com os outros a respeito dele, mas não podem se dedicar ao diálogo *dois-em-um*. E se o fizerem, deixarão imediatamente de participar do debate. Nesse sentido, caso se disponham, quando se recolherem novamente a sós consigo mesmo, a retomar o evento em pensamento, os alunos terão de recorrer à imaginação para tornar presente todos os pontos de vistas que forem considerar. Mais uma vez, trata-se de treinar a imaginação para *sair em visita*. Só assim os alunos poderão colocar sua opinião sob exame, compará-la com a de seus colegas e verificar sua coerência. De qualquer forma, neste processo, em que sua própria opinião se choca com opiniões alheias e é posta em exame, cada um dos alunos é estimulado a pensar criticamente. Para Arendt (1993, p. 44),

pensar criticamente não se aplica apenas a doutrinas e conceitos que recebemos dos outros, aos preconceitos e tradições que herdamos; é precisamente aplicando padrões críticos ao próprio pensamento que aprendemos a arte do pensamento crítico. Essa aplicação não pode ser aprendida sem a publicidade, sem o teste que se origina do contato com o pensamento dos outros.

Disso se conclui que, ao colocar suas opiniões sob análise, os estudantes exercitam o pensamento crítico, ou seja, a atividade do juízo. E isso ocorre porque, no confronto com diferentes argumentos e pontos de vista, as incoerências, omissões, enganos e fragilidades de uma opinião tendem a se tornar patentes. Conforme se disponham a falar sobre o mundo e a ouvir e considerar diferentes perspectivas, comparando-as às suas, os alunos alargam seu pensamento. Com isso, abstraem-se das limitações subjetivas de suas opiniões e alcançam um ponto de vista menos parcial, frágil e incoerente, portanto, mais “geral”. Quanto mais os estudantes se dispuserem a refletir e a expor suas opiniões singulares ao teste do contato com as opiniões alheias – ainda que esse diálogo, ou debate, ocorra apenas no espírito – mais ampliarão sua capacidade de pensar criticamente, de ajuizar. Segundo Arendt (1993, p. 73), “condições privadas nos condicionam, imaginação e reflexão tornam-nos capazes de *liberarmos* delas e de alcançarmos aquela imparcialidade relativa que é a virtude específica do juízo”.

Certamente, o alcance dessa imparcialidade leva tempo e requer exercício. Assim como ocorre com a atividade do pensamento, é no exercício de consideração e confronto com outras perspectivas que os alunos adquirem experiência em considerar e confrontar-se com outras perspectivas.

Da mesma forma, é a consideração e o confronto com as perspectivas alheias que permitem aos estudantes apreender a realidade, ou a objetividade, daquilo que veem, ouvem, sentem, dizem ou fazem: é “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos que garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDDT, 2014, p. 62). Por isso, o choque com outros pontos de vista pode ajudá-los a verificar a coerência de suas opiniões. Sem o diálogo e a comparação com outras perspectivas perdemos a base da distinção entre realidade e ilusão e ficamos muito mais suscetíveis ao autoengano, não só em relação ao mundo, mas em relação a nós mesmos e àquilo que fazemos e sofremos. Assim, o estímulo à exposição e ao confronto de perspectivas configura-se, sobretudo, como uma forma de se manter atento e disposto para parar, pensar e julgar.

Ademais, sob a ótica do pensamento crítico, o ato de colocar as próprias opiniões em análise pressupõe que se esteja disposto a prestar contas – *logon didonai* –, o que nas palavras de Arendt (1993, p. 44) significa “não provar, mas estar apto a dizer como chegamos a uma opinião e por que razões a formamos”. A prestação de contas, no entanto, não deve ser entendida como uma habilidade ou competência retórica que precisa ser desenvolvida pelo aluno a fim de que ele possa pensar criticamente, e sim como uma postura que o estudante assume em relação àquilo que pensa ou diz. Uma postura que exige disposição e capacidade – no sentido de ter consciência do caminho percorrido e de conseguir se fazer entender – para explicitar o processo de pensamento que fez com que ele chegasse a determinada opinião e não outra e que implica responsabilizar-se pela qualidade de suas opiniões. Não há outra forma de incentivar essa postura nos alunos a não ser expondo-os a situações em que ela pode ser evidenciada ou exercitada.

O desenvolvimento dessa conduta, por sua vez, interfere diretamente na definição daqueles que os alunos escolherão como companhia. Afinal, sabemos que essa escolha, apesar de subjetiva, não é fortuita. Ao fazê-la, pressupomos a anuência, ainda que potencial, daqueles com quem convivemos, esperando que os argumentos utilizados para justificar o porquê de tal escolha sejam legitimados por nossos pares. Do contrário, nossa definição parecerá absurda, incoerente e não fará sentido. O pensamento crítico, nesse caso, também pode se configurar como um antídoto contra a indiferença em relação àqueles que nos fazem companhia, pois se

estivermos abertos ao confronto com as opiniões alheias e dispostos a prestar contas sobre o que fazemos e dizemos, certamente nos preocuparemos com a coerência dessas escolhas.

Nesse sentido, ao promover e estimular o diálogo – tanto o silencioso quanto o sonoro – e favorecer a circulação da palavra, ou seja, permitir que os recém-chegados exponham e compartilhem diferentes visões e opiniões sobre o mundo e que sujeitem seus juízos individuais ao teste do contato com os juízos alheios, a escola oportuniza e fomenta o exercício da imaginação e, conseqüentemente, o aprendizado do pensamento crítico, do juízo. Sua importância para a formação da consciência moral, portanto, relaciona-se ao fato de que

[...] a educação, principalmente escolar, avoca para si uma função amplificadora, no sentido de aumentar e fazer aparecer uma multiplicidade de vozes que representam pontos de vista diferentes acerca do mundo. Além disso, assume também uma *função equalizadora*, no que diz respeito à tentativa constante e interminável de reduzir as distorções dessas falas e das opiniões dos próprios alunos, ou seja, as contradições que nelas possa haver – o que *não quer dizer corrigir tais opiniões com vistas ao alcance de uma resposta final e certa, mas sim, submetê-las continuamente a exame* (CUSTÓDIO, 2015, p. 9, grifos nossos).

Essa função equalizadora permite uma aproximação entre a educação escolar, tal como a temos definido até aqui – ou seja, enquanto tempo livre –, e a maiêutica socrática. Sócrates acreditava que “todo homem tem sua própria *doxa*, sua própria abertura para o mundo” (ARENDDT, 2002, p. 97). No entanto, estava convicto de que, “assim como ninguém pode saber de antemão a *doxa* do outro, não há quem possa saber por si só, sem um esforço adicional, a verdade inerente à sua própria *doxa*” (ARENDDT, 2002, p. 97). Afinal, só encontra essa verdade aquele que está disposto a livrar sua “opinião” de todas as incoerências e questões subjetivas, e isso somente é possível quando a expomos ao teste do encontro e do confronto com as opiniões alheias. Dessa forma, porque queria tornar a cidade mais verdadeira, Sócrates passou a vida contagiando seus concidadãos com suas próprias perplexidades, instigando-os, assim, a livrarem-se das “opiniões” não examinadas, para que então pudessem pensar e dar à luz suas próprias verdades. “O método para fazê-lo era a *dialesgesthai*, discutir até o fim; essa dialética, entretanto, não extrai a verdade pela destruição da *doxa*, ou opinião, mas, ao contrário, revela a *doxa* em sua própria verdade” (ARENDDT, 2002, p. 97). Por meio desse exame, os cidadãos poderiam se libertar “de todas as crenças infundadas e ‘quimeras’ – as simples fantasias que preenchiam seus espíritos” (ARENDDT, 1993, p. 39) – e tornar sua *doxa* mais verdadeira, mais imparcial.

Por esse ângulo, parece-nos ser possível, em uma breve analogia, afirmar que, tal como Sócrates assume o compromisso de aperfeiçoar as *doxai* de seus concidadãos, contagiando-os

com sua própria perplexidade e levando-os, assim, a destilar seus preconceitos e convicções não examinadas, a educação escolar, na medida em que venha a propiciar e incentivar situações nas quais os alunos possam colocar suas opiniões sob exame, na tentativa constante e interminável de reduzir suas distorções, assume o compromisso de aperfeiçoar-lhes a fala, no discurso e no pensamento<sup>49</sup>.

### 3.3 – A dupla responsabilidade assumida na educação escolar: convergências e conflitos entre a inserção no mundo e a formação da personalidade moral

*O Grande Khan já estava folheando em seu atlas os mapas das ameaçadoras cidades que surgem nos pesadelos e nas maldições: Enoch, Yahoo, Butua, Brave New World.*

*Disse:*

*— É tudo inútil, se o último porto só pode ser a cidade infernal, que está lá no fundo e que nos suga num vórtice cada vez mais estreito.*

*E Polo:*

*— O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.*

**Italo Calvino, *As cidades invisíveis***

Temos ressaltado a importância da escola, na perspectiva da formação da personalidade moral, como um espaço de experiências a partir do encontro com os outros, com o mundo e com a pluralidade nele existente. Do que expusemos até aqui, a relevância de tais encontros – não apenas por aquilo que neles se encontra, mas também pelas circunstâncias em que eles se dão – reside nos numerosos e constantes convites para pensar que são oferecidos por esse tipo peculiar de experiência. Afinal, para Arendt – é válido ressaltar mais uma vez –, a constituição da personalidade está relacionada diretamente com a atividade do pensamento: é o exercício contínuo do diálogo *dois-em-um* que forma nossa personalidade, isto é, que nos constitui como um ser moral. Em “Algumas questões de filosofia moral” (2004), a autora chega a afirmar que

---

<sup>49</sup> A ideia de aperfeiçoamento da fala por meio da educação escolar está em Custódio (2015).



falar em “personalidade moral” é quase uma redundância, já que a personalidade nada mais é que “o simples resultado, quase automático, do pleno exercício da capacidade de pensar (*thoughtfulness*)” (2004, p. 160, grifo no original). De fato, sabemos que o pensamento, na perspectiva arendtiana, pode evitar o mal – especialmente o mal em sua forma extrema, banal, ilimitada – e que aqueles que se esquivam de pensar, de falar consigo mesmo, perdem sua integridade moral. Mas, efetivamente, o que há no exercício do pensamento que implica a formação da personalidade? Por que a atividade de pensar está relacionada com a constituição pessoal, a constituição de um alguém?

Segundo Almeida, o pensamento em Arendt destina-se ao exame de acontecimentos que se revestem de importância política ou pessoal, procurando dotar de significado as experiências vividas, já que “ocorrências e acontecimentos não possuem um significado por si, mas se tornam significativos no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles” (2011, p. 148). Assim, é em busca de sentido para as suas experiências no mundo que os seres humanos se envolvem na atividade do pensamento. A “necessidade” do homem de pensar, isto é, de falar consigo mesmo sobre as coisas e as questões que em alguma medida o afetam até lograr algum tipo de compreensão, ainda que provisória, está relacionada a um esforço de pensamento ininterrupto que, conforme vimos anteriormente, diz respeito à tentativa de chegar a um acordo com a realidade e a uma reconciliação com tudo aquilo que os homens realizam e padecem no mundo. A razão de ser do discurso silencioso do pensamento, nas palavras da autora “é entrar em acordo com o que quer que possa ser dado aos nossos sentidos nas aparências do dia-a-dia; [...] é *dar conta – logon didonai*<sup>[50]</sup>, como a chamavam os gregos com grande precisão – de qualquer coisa que possa ser ou ter sido” (ARENDR, 2000, p. 77, grifos no original).

Um primeiro ponto que nos ajuda a entender a relação entre a atividade de pensar e a constituição pessoal, por conseguinte, é que em meio à tentativa de compreender e dotar de significado as ocorrências e incidentes sobre os quais se põem a pensar, os seres humanos estabelecem vínculos e criam raízes no mundo. Isso porque na atividade do pensamento eles não se debruçam sobre a experiência concreta, mas sobre uma representação<sup>51</sup> desta que, por

---

<sup>50</sup> Segundo Hannah Arendt, então, a expressão *logon didonai* significa tanto “dar conta” dos acontecimentos e ações vivenciados ou observados, que parece remeter à tentativa de compreensão e atribuição de sentido; quanto “prestar contas” por seus pensamentos, palavras e atos que, como vimos, se relacionam com o pensamento crítico, ou seja, à disposição para expor a si mesmo e a suas opiniões ao exame crítico dos outros.

<sup>51</sup> Arendt afirma que a atividade de pensar prepara os particulares dados aos sentidos para que o espírito seja capaz de lidar com eles na sua ausência. E para explicar esse processo de preparação a autora recorre a Santo Agostinho: “a percepção sensível, diz ele, ‘a visão, que era externa quando o sentido era formado por um corpo sensível, é seguida por uma visão similar interna’, a imagem que o representa. Essa imagem é então guardada na memória, pronta para se tornar uma ‘visão em pensamento’, no momento em que o espírito a agarra; o decisivo é que ‘o que fica na memória’ – a mera imagem daquilo que era real – é diferente da ‘visão em pensamento’ – o objeto

meio da faculdade da imaginação, é capaz de tornar presente, no espírito, o que está ausente nos sentidos. Tudo aquilo com que nos deparamos sensível e objetivamente no mundo só pode ser significado pelo pensamento por meio de uma representação, pois “o pensar sempre lida com objetos que estão ausentes, afastados da percepção direta dos sentidos” (ARENDT, 2004, p. 232). Tal representação, portanto, é resultado da transformação de um objeto sensível – alguém com quem nos encontramos, um acontecimento observado, uma voz que nos dispomos a ouvir, uma experiência vivenciada – em uma espécie de imagem que o representa, ou seja, um objeto de pensamento. Este, por sua vez, é trazido para o diálogo *dois-em-um* por meio da história, ou narrativa, que aquele que se põe a pensar, recorrendo à memória, conta para si mesmo sobre o que aconteceu. As representações, ou objetos de pensamento, conseqüentemente, “só passam a existir quando o espírito ativa e deliberadamente relembra, recorda e seleciona do arquivo da memória o que quer que venha a atrair o seu interesse a ponto de induzir a concentração” (ARENDT, 2000, p. 61).

Um aluno, por exemplo, que se dispõe a conversar com algumas das vozes que lhe foram apresentadas na escola, não se debruça sobre a voz em si, mas sobre uma representação dessa voz, uma imagem criada pela faculdade da imaginação. E para trazê-la ao diálogo silencioso do pensamento, precisa recorrer à memória para lembrar a aula em que se deparou com a voz, contando o encontro com ela para si mesmo, como uma espécie de história. Em outras palavras, para que uma experiência possa se tornar objeto de reflexão, é preciso recorrer à memória para lembrar o ocorrido e à imaginação para reconstruí-lo em uma imagem representativa. Ora, se retomarmos as discussões sobre a relação entre pensamento e moralidade realizadas no capítulo anterior, veremos que é justamente a ausência de lembrança que mantém os homens na superfície dos acontecimentos, tornando-os capazes de fazer qualquer coisa. Em contrapartida, aqueles que continuamente se dispõem a pensar, em busca de sentido para suas experiências, estão necessariamente enraizados em suas lembranças e, conseqüentemente, no mundo, uma vez que essas lembranças remetem a experiências mundanas.

Pensar e lembrar [...] é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar 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 do pensamento que deita raízes (ARENDT, 2004, p. 166).

---

deliberadamente lembrado. [...] Portanto, o objeto de pensamento é diferente da imagem, assim como a imagem é diferente do objeto sensível e visível, do qual é uma simples representação” (ARENDT, 2000, p. 60-61).

Na medida em que pensam e se mantêm arraigados em suas lembranças, portanto, os homens *criam raízes no mundo* especificamente humano. Para a autora, *criar raízes no mundo* significa relacionar-se com o passado que o constituiu, e é este enraizamento que cria vínculos de pertencimento. Ao criar raízes os seres humanos inserem-se nesse mundo e estabelecem ligações que os ajudam a sentir-se parte dele e a senti-lo, ao menos parcialmente, como seu lar, ou seja, os ajudam a *tomar seu lugar no mundo*. Por sua vez, esse vínculo que faz do mundo nossa morada – o que nos conecta com seres humanos que o habitaram no passado, no presente e no futuro – e o fato de termos nele um lugar é que dão sentido e profundidade a nossa existência.

Há também o fato de que ao parar para pensar sobre suas experiências no mundo, no esforço por significá-las e compreendê-las, os homens estão, com efeito, propondo-se a falar consigo mesmo sobre elas, a torná-las objeto de reflexão no diálogo silencioso do pensamento. E este é um segundo ponto que nos ajuda a entender a relação entre a atividade de pensar e a constituição pessoal, ou a formação da personalidade. Ao se dispor a falar sobre essas experiências, os homens conferem a elas palavras – portadoras de significados, segundo Arendt<sup>52</sup> – que tanto ajudam a dotá-las de sentido quanto a estabelecer relações entre elas e outras experiências, já significadas. Nesse diálogo em que os homens se interpelam a respeito delas, estabelecendo comparações, qualificando-as e nomeando-as, seja por meio do estabelecimento de novos significados ou da ressignificação de antigos, eles aceitam tais experiências como parte do mundo em que vivem e, ao fazê-lo, as humanizam.

Pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso. Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros. Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo, mas não é exatamente humano. Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos (ARENDR, 2008c, p. 33-34).

Nessa perspectiva, não só o mundo “se mantém ‘inumano’ num sentido muito literal, a menos que seja constantemente comentado por seres humanos” (ARENDR, 2008c, p. 33), mas o próprio homem não se humaniza se não estiver disposto, seja na companhia de outros homens

---

<sup>52</sup> Para Arendt (2002, p. 77), “o puro nomear das coisas, a criação de palavras, é a maneira humana de apropriação, e, por assim dizer, de desalienação do mundo no qual, afinal, cada um de nós nasce como um recém-chegado, como um estranho”.

ou de si mesmo, a tomar o mundo como objeto de discurso. Isto posto, parece evidente que o exercício contínuo da atividade de pensar nos constitui como um alguém, uma pessoa ou uma personalidade tanto por meio da memória, que nos enraíza no mundo e dá lastro a nossa existência, quanto da fala, que humaniza, isto é, significa nossas experiências, o mundo e, conseqüentemente, a nós mesmos. Em vista disso, podemos afirmar que a personalidade constitui-se em e na relação com o mundo, de modo que há uma forte conexão entre a constituição pessoal e a inserção no mundo especificamente humano.

Ora, tal conclusão nos remete diretamente, mais uma vez, à importância da escola na formação da personalidade moral, visto que a instituição escolar promove o encontro com as coisas, eventos, personalidades e linguagens que compõem o mundo e os transforma em objeto de estudo e diálogo, estimulando tanto que os alunos falem sobre o mundo consigo mesmo ou com outros, quanto que construam vínculos com ele, criando raízes. Ocorre que a escola, por sua “natureza” – instituição interposta entre os âmbitos público e privado e responsável pela educação das novas gerações – assume, por meio dos adultos que atuam em seu nome, um duplo compromisso. Ao apresentar o mundo para os recém-chegados, exigir-lhes atenção e convidá-los a falar sobre ele, esperando que o transformem em sua morada, inserindo-se e tomando nele um lugar, a instituição não se compromete apenas com a constituição pessoal desses recém-chegados, mas também com a continuidade do próprio mundo – como vimos, ainda que de forma breve, no primeiro capítulo.

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta (ARENDETT, 2007, p. 243).

Logo, a instituição escolar, em sua tarefa de introduzir os mais novos no mundo, assume, por intermédio dos professores, um compromisso com ambos: os novos e o próprio mundo. Cabe ressaltar, no entanto, que o duplo compromisso a que nos referimos aqui não corresponde ao duplo aspecto da educação no que concerne à criança em sua relação com o mundo e com a vida, apontado por Arendt no ensaio “A crise na educação” (2007). Enquanto a autora, nesse ensaio, destaca a dupla responsabilidade que os adultos assumem na educação a partir da dicotomia vida e mundo, queremos evidenciar, sob a ótica da questão que nos ocupa, a dicotomia entre pessoa e mundo. Em ambos os casos, a responsabilidade assumida com o mundo – que, no caso da escola, implica o compromisso político com a preservação de uma

herança pública e comum de saberes – entra em conflito com a responsabilidade assumida com os novos. Entretanto, esta última, no ensaio arendtiano, incide, notadamente, sobre o cuidado e a preservação da vida; ao passo que, aqui, se relaciona especificamente com a formação e o desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, a tarefa, assumida pela instituição escolar, de fazer a mediação entre os recém-chegados e o mundo é requerida pelos primeiros porque eles só se constituem, em sua humanidade, na relação com o mundo; e pelo segundo por depender da vinda dos novos para perdurar.

Em vista disso, a apresentação do mundo e os diversos convites para falar sobre ele – consigo ou com os outros –, feitos pela escola, tanto fornecem as bases da formação pessoal dos recém-chegados, quanto possibilitam que os alunos insiram-se e apropriem-se do mundo como sua morada, comprometendo-se com sua durabilidade. No que diz respeito à segunda possibilidade, ela está relacionada com o cultivo do *amor mundi* que, para Almeida (2011, p. 89), “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”. Pois não basta a chegada dos novos ao mundo para que este se renove e tenha durabilidade. A novidade dos recém-chegados surge no mundo como uma promessa, cuja efetivação depende do estabelecimento de vínculos dos novos com esse mundo já existente, ou seja, com o passado de histórias e experiências que o constitui. O cultivo do *amor mundi*, nesse sentido, pode ser entendido como o desenvolvimento de uma atitude de cuidado e comprometimento em relação ao mundo, cuja assunção depende do seu reconhecimento como um lar. Espera-se, portanto, que ao final da escolarização básica – entendida como “etapa formativa de inserção no mundo” (CARVALHO, 2013a, p. 44) –, os recém-chegados, assumindo-se enquanto seres do mundo, se responsabilizem por ele. Que além de estarem dispostos a pensar e cuidar de sua integridade moral estejam também dispostos a cuidar do mundo, a agir, transformando-o e renovando-o, ou seja, colocando-o em ordem.

Em uma comunidade que se mantém estruturada pela tradição, os compromissos da escola com a formação moral dos recém-chegados e com a durabilidade do mundo convergem. Nesse caso, o passado conta com autoridade e é concebido como uma referência capaz de conferir significados estáveis àquilo que os homens fazem e sofrem e de imprimir legitimidade a ideias, obras, modos de organização e tipos de relacionamento específicos em uma comunidade. Por conseguinte, os valores morais, as virtudes, os exemplos de conduta, os princípios de ação e os critérios de julgamento, legados pelos antepassados, tendem a ser bem definidos e compartilhados por todos. Transmitidos pela escola aos recém-chegados, estabelecem os parâmetros de como julgar e agir no mundo. Nessa lógica, agir de forma

moralmente correta, por exemplo, é conduzir-se em conformidade com esses parâmetros, mostrando-se digno daqueles que o antecederam. Ao agir desta maneira, os recém-chegados, além de atestarem sua dignidade pessoal, reconhecem e reiteram a legitimidade desses parâmetros e, conseqüentemente, do legado transmitido, contribuindo para sua permanência. Evidentemente isso não significa que a tarefa da educação, em um contexto como esse, seja fácil, pois embora os padrões e os ideais de ação e conduta estejam dados, permanece o desafio de fazer com que se tornem objeto de interesse para os alunos, na expectativa de que os estudantes comprometam-se com eles. No entanto, a ruptura da tradição torna a assunção desses compromissos por parte escola uma empreitada muito mais difícil. Em relação a isso, Almeida assevera:

Com a perda da tradição e da autoridade [...] surgem inquietações fundamentais. Em face da 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 ileza 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* (2001, p. 89, grifos no original).

Assim sendo, diante da ruptura do fio da tradição a escola encontra-se, no que diz respeito à dupla responsabilidade de que temos tratado aqui – com a formação pessoal dos recém-chegados e com a durabilidade do mundo – diante de um impasse, que coloca, em certa medida, uma responsabilidade em conflito com a outra. Em relação à formação pessoal daqueles que acabaram de chegar, não é possível ignorar o fato de que as respostas dadas pela tradição esvaziaram-se de significado; não faz sentido, pois, seguir apresentando-as como respostas. De que forma, então, mostrar o mundo e incentivar o diálogo com ele sem que aquilo que está sobre a mesa configure-se como máxima a ser prontamente aceita e seguida? Em relação ao mundo e sua durabilidade, por sua vez, a apresentação de um conjunto de coisas e acontecimentos sem sentido não dará conta de incentivar os novos a comprometer-se com ele, dispondo-se a agir e colocá-lo em ordem. Nesse caso, como estimular nos recém-chegados o interesse, a estima e o compromisso com um mundo instável e em escombros?

Com efeito, tal ruptura “nos lança em direção ao mundo como em direção à ‘opacidade da simples existência’, ao mero estar aí sem sentido das coisas” (CORREIA, 2002b, p. 3-4). A despeito disso, do ponto de vista do mundo e de sua durabilidade, que depende da novidade que

cada recém-chegado traz consigo, um mínimo de coesão se faz necessária. Isso significa que mesmo estando em escombros, o mundo apresentado pela escola precisa ter unidade e fazer sentido, ainda que apenas na narrativa. Da mesma forma, o cultivo do *amor mundi* pressupõe alguma dose de adequação ao mundo: que se abrace o que é dado, *o que é como é*. Destarte, justamente por assumir um compromisso com a conservação do mundo, a educação escolar precisa exigir certa conformação por parte dos recém-chegados. Esta, que ao menos inicialmente é compulsória e implica aceitação das coisas tal como são, com o tempo se traduz em uma espécie de consentimento, ainda que implícito e transitório, com o legado de produções, práticas, regras e relações que compõe e permeia esse mundo no qual se está sendo introduzido. É o caso, por exemplo, das convenções sociais em relação à linguagem, imprescindíveis para se comunicar com os outros. Afinal, os novos chegam a um mundo em que as coisas já têm nome e no qual existem hábitos socialmente estabelecidos para a comunicação – como referir-se a quem quer que seja pelo primeiro nome, no caso do Brasil, ou aos professores pelo sobrenome, no caso da França. Sem esse consentimento, o mundo jamais assumiria perante os recém-chegados a estabilidade necessária para que eles pudessem não só tomar nele um lugar, mas também, segundo sua perspectiva particular e a depender de sua disposição, vir a transformá-lo.

Todo homem nasce membro de uma comunidade particular e só pode sobreviver se nela é bem-vindo e se sente à vontade. A situação fatural de cada recém-nascido implica numa espécie de consentimento; ou seja, num tipo de conformação às regras com as quais é jogado o grande jogo da vida no grupo particular a que ele pertence por nascimento (ARENDDT, 2013, p. 78).

Disso podemos concluir que o consentimento com os princípios e regras que dizem respeito à nossa vida no mundo e ao *viver juntos* ajuda-nos a consolidar e regular as questões que permeiam o convívio diário com os outros. É por meio de tal consentimento, portanto, que os recém-chegados podem se vincular e se inserir em uma comunidade organizada e nos modos de funcionamento desta: sua história, suas regras, seus padrões, suas crenças, suas práticas, seus valores... É por meio dele, também, que os novos podem cultivar um senso comum – o sentido que temos em comum com todos aqueles com quem partilhamos um mundo – e adquirir alguma dose de *pré-juízos*, ou *pré-conceitos*, sem os quais é impossível mover-se no mundo. Em relação a isso, Arendt (2004, p. 227) afirma:

Os clichês, os lugares-comuns, a adesão a códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta têm a função socialmente reconhecida de nos proteger contra a realidade, isto é, contra a solicitação da atenção de nosso pensamento, que todos os

acontecimentos e fatos despertam em virtude de sua existência. Se fôssemos receptivos a essa exigência o tempo todo, logo estaríamos exaustos.

Além disso, “nenhuma civilização – o artefato humano para abrigar gerações sucessivas – teria sido jamais possível sem uma estrutura de estabilidade que proporcionasse o cenário para o fluxo de mudança” (ARENDT, 2013, p. 72). O consentimento, nesse sentido, está relacionado com conhecer o mundo tal como ele é e “funciona”<sup>53</sup>, o que é fundamental para que os recém-chegados possam, futuramente, agir nele, julgando e distinguindo aquilo que deve ser conservado daquilo que precisa ser renovado. A educação escolar, por conseguinte, não pode renunciar à responsabilidade de ensinar àqueles que acabaram de chegar como o mundo é, garantindo a essa apresentação um mínimo de coesão que permita a eles interessarem-se, nele ingressarem e reconhecê-lo como um lar. Sem o interesse, a inserção e o compromisso das novas gerações no e com o mundo, não há nenhuma possibilidade de continuidade para ele.

Por outro lado, do ponto de vista da constituição pessoal, ou moral, a ruptura do fio da tradição, que “desintegrou nossas categorias de pensamento e critérios de julgamento” (ARENDT, 2008b, p. 336), impossibilita o legado transmitido pela escola de fornecer respostas prontas ou claras que ajudem a interpretar e julgar o mundo e aquilo que nele acontece. Assim, embora apresente a base e o contexto de nossos julgamentos valorativos, o legado já não dá conta de nortear nossas escolhas morais, ou mesmo políticas, pois o fio que o mantinha coeso, articulando e organizando hierarquicamente as histórias, obras e eventos rompeu-se. O que restou foram fragmentos desse legado, que “perdeu sua certeza de julgamento” (CORREIA, 2014, p. XXIII). Tomá-lo como referência de forma irrefletida, é bastante arriscado, pois as ideias, regras, valores e conceitos que compõem esse legado, tendo perdido qualquer conexão com as experiências que lhes deram origem, podem facilmente se converter em algo rígido e inflexível, isto é, em verdadeiros obstáculos para o pensamento. Afinal, segundo Arendt (2007, p. 53),

o fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela.

---

<sup>53</sup> Evidentemente, por maior que seja a pluralidade de perspectivas sobre o mundo com que os alunos se deparam na escola, ela nunca dará conta de apresentar o mundo como ele é inteiramente, ou seja, em sua totalidade.



Em vista disso, os recém-chegados precisam aprender a pensar e julgar moralmente sem poder contar com a orientação e o apoio da tradição, ou seja, a “pensar sem corrimão”. Dito de outra forma: para reconciliar-se com o mundo sem se deixar levar de forma automática pelo dogmatismo ou simplesmente recorrer a um novo conjunto de respostas ou valores, eles precisam desenvolver a habilidade de pensar por si mesmos, isto é, de pensar criticamente, ressignificando e renovando o legado, ou mesmo propondo novas alternativas. Por conseguinte, mais que instigar a pensar, cumpre à escola fomentar o pensamento crítico, o que, como vimos, pode ser feito estimulando os alunos a colocar não apenas as suas perspectivas, mas também as demais – inclusive aquelas que lhes são legadas – constantemente sob exame. Em um cenário de ruptura com a tradição, portanto, compete à educação escolar desafiar os recém-chegados a desconfiar e a hesitar – parar para pensar – diante das aparentes verdades, certezas ou consensos; pois “a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades, lançando-as como se fossem moedas com que se avaliassem todas as experiências” (ARENDDT, 2008c, p. 18).

Nesse sentido, ao cultivar a desconfiança e a incerteza diante do dado, incentivando a disposição para pensar e colocar tanto seus pensamentos quanto os dos demais continuamente sob exame, a escola promove, em cada aluno, o cuidado consigo mesmo, o *cuidado de si*<sup>54</sup>. Afinal, aqueles dispostos a viver consigo mesmo escolhem, antes de tudo, a si próprios como companhia. Esta escolha, sempre consciente, está relacionada com o temor de Sócrates de contradizer-se: implica o reconhecimento de que, por não ser possível afastar-se de si mesmo, cada homem é obrigado a conviver com tudo aquilo que se permite fazer. Assim, porque vivem junto a si mesmos, temem estragar a relação que mantêm consigo e perder o companheiro do diálogo *dois-em-um*, ou seja, temem perder a si mesmos e, conseqüentemente, àquilo que os mantêm íntegros e que constitui sua dignidade humana: sua personalidade. A fim de evitar que isso aconteça, precisam permanecer atentos para não se deixar levar de forma superficial pelos acontecimentos e para manter a coerência com aquilo que suportam fazer, sem estragar a relação com o parceiro do diálogo *dois-em-um*. Em outras palavras, precisam cuidar dessa relação, procurando mantê-la harmoniosa.

---

<sup>54</sup> A expressão “cuidado de si” é utilizada aqui a partir de Masschelein e Simons, embora os próprios autores ressalvem tê-la tomado emprestado de Michel Foucault. Segundo os filósofos belgas (2014, p. 62), “esse cuidado implica, em primeiro lugar e acima de tudo, uma determinada atitude: relacionar-se de certo modo consigo próprio, mas também com os demais e com o mundo. Além disso, esse cuidado de si tipifica-se como uma espécie de atenção. É uma atitude de atenção, de estar atento a si próprio, de concentração em si mesmo, nos próprios pensamentos e ações”.

Esse cuidado, na medida em que se relaciona com a própria atividade de pensar, vincula-se à constituição da personalidade. O exercício contínuo do pensamento – que implica a disposição para examinar a si e às situações ou pensamentos com os quais se depara – estimula aquele que pensa a permanecer sempre pronto para evitar o dogmatismo e o automatismo. No mesmo sentido, exige atenção às escolhas feitas em relação a si mesmo, incluindo a escolha das companhias, ou seja, daqueles com quem se quer viver junto, posto que tais eleições relacionam-se às decisões sobre o certo, o errado, o justo e o injusto e remetem ao limite do que o indivíduo suporta fazer sem entrar em contradição consigo mesmo. Em um contexto no qual as respostas e os preconceitos tradicionais não só deixaram de “dar conta” de nossas experiências, mas ameaçam transformar-se em obstáculos ao pensamento e ao juízo, estimular o cuidado de si não deixa de ser uma tentativa de fortalecer os alunos contra os perigos da irreflexão. Isso porque a disposição para tomar conta de si implica atenção e cuidado com a integridade pessoal. Dito de outra forma, “ao ego pensante importa [...] atentar para que não se faça nada que possa instaurar a desarmonia e abalar a amizade no dois-em-um: importa cuidar para que eu não seja meu próprio adversário” (CORREIA, 2002b, p. 154). Estimular os alunos a desconfiar daquilo que lhes é apresentado é estimulá-los a cuidar de si mesmo, ou seja, procurar mantê-los conscientes da responsabilidade pelas escolhas que fazem em relação a si e da importância da consistência dessas escolhas, uma vez que elas dizem respeito ao tipo de pessoa que se quer ser e à imagem que cada um tem de si mesmo.

Isto posto, o conflito que se estabelece em relação à dupla responsabilidade da educação escolar revela-se, justamente, no fato de esta ter de estimular tanto a conformação quanto a desconfiança em relação ao legado material e simbólico que apresenta aos recém-chegados. De um lado, a narrativa sobre esse legado, feita pela escola, deve gerar interesse, cativar, cultivar nos alunos o *amor mundi* e estimulá-los a encontrar no mundo um lugar, a comprometer-se com ele e a cuidar dele. De outro, a escola deve encarregar-se de evitar que, ao ingressar no mundo, esses recém-chegados deixem de lado sua personalidade e desistam de ser *alguém*. Em outras palavras, ela precisa estimular, em cada um deles, o *cuidado de si*. Diante desse impasse, o grande desafio da instituição escolar é encontrar um ponto de equilíbrio – que embora assumido como meta, é da ordem do inalcançável – entre essas responsabilidades conflitantes; o que, por sua vez, exige daqueles que por ela respondem – em especial, os professores – atenção e disposição contínuas para repensar suas escolhas em relação ao que fazer, ao que dizer e ao que colocar sobre a mesa em cada um dos encontros que promove entre o mundo e os recém-chegados.

### 3.4 – Alguns apontamentos sobre o professor e o desafio de ocupar esse lugar e responder por ele

*Cada professor [...] é atual e é de outro tempo: contribui na formação dos recém-chegados a partir da memória de algo que o precede e que é obrigado a conservar.*

**Fernando Bárcena<sup>55</sup>**

Debruçamo-nos, até agora, sobre a instituição escolar, destacando sua importância na formação da personalidade moral dos recém-chegados. Ocorre que, como toda instituição social, a escola opera por meio de representantes, ou seja, pessoas que agem em seu nome e assumem suas responsabilidades, tal como acontece com o professor. É ele, por exemplo, que assume, em nome da escola, o duplo compromisso de que tratamos há pouco: com a formação dos novos e com a continuidade do mundo. Obviamente, o professor não é o único adulto que age em nome da instituição escolar. Apesar disso, as concepções de escola e de formação que embasam nossas reflexões atribuem à figura docente uma posição de destaque, conferindo-lhe grande responsabilidade. Com efeito, na medida em que concebemos a escola como tempo livre e não produtivo, isto é, como um espaço-tempo para o encontro com os outros e com o mundo e para focar o olhar, experimentar, praticar, dialogar e pensar, o professor é aquele que assume a responsabilidade de fazer desse espaço-tempo uma realidade, tornando o “tempo livre ou indeterminado disponível e possível” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 97) para os recém-chegados. Da mesma forma, se entendemos que aqueles que acabaram de chegar constituem-se em sua humanidade a partir do vínculo que estabelecem com o mundo, compete ao professor a assunção da responsabilidade pela promoção e pela qualidade dos encontros entre os recém-chegados e o mundo. Sob tal perspectiva, cabe a ele não apenas proporcionar os encontros, mas decidir o que deve e merece ser colocado sobre a mesa. Nesse contexto, “parar para pensar” sobre a figura do professor e a relevância de seu papel na formação moral dos recém-chegados parece-nos fundamental.

Estamos cientes, no entanto, de que o professor não assume essas responsabilidades sozinho. Afinal, ele atua em nome de uma instituição, junto a outros educadores e demais profissionais da educação, e está inserido em uma cultura escolar, cuja complexidade de relações e práticas impede-nos de recorrer tanto a generalizações abstratas quanto a reducionismos que impliquem uma atuação puramente individual por parte do docente. Além

---

<sup>55</sup> Tradução nossa, do original: “cada educador [...] es actual y es de otro tempo: contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar”.

disso, sua prática está sujeita a uma série de interferências e condicionantes, não sendo possível desconsiderar suas condições de trabalho, as relações ligações que ele estabelece com a instituição e com seus pares, enfim, todo o contexto no qual está inserido e que, inevitavelmente, interfere em sua atuação. Temos clareza, ainda, da impossibilidade de reduzir a relação pedagógica – que, vale ressaltar, constitui apenas um dos elementos da experiência escolar – ao relacionamento entre um professor individual e um aluno individual, abstraindo-a do contexto institucional. Ao direcionarmos nosso olhar para o professor, por conseguinte, não pretendemos colocar sobre suas costas toda a responsabilidade pela instituição, nem mesmo pelas situações e vivências que configuram a experiência escolar e influenciam a formação pessoal de cada um dos alunos. Também não nos interessa traçar um perfil abstrato – profissional ou pessoal – do que seria um bom educador do ponto de vista da formação moral, ou mesmo romantizar sua figura, recorrendo à imagem de um educador dedicado e abnegado, que contra tudo e contra todos obtêm êxito na tarefa assumida.

Nosso foco na figura individual do professor reside, fundamentalmente, na natureza do desafio com o qual todo educador se depara frente à tarefa de formar seus alunos: o desafio de ocupar esse lugar e responder por ele em um mundo que está em escombros e pelo qual não é fácil responsabilizar-se. Assim, e uma vez que estamos nos dedicando ao exame da formação de pessoas, ou *alguéns*, por meio da experiência escolar, interessa-nos pensar o professor como uma personalidade, como um *alguém* que, por vezes, pode se configurar como uma referência importante na formação pessoal dos recém-chegados, levando em conta que o educador não apenas forma, mas também se forma nesse espaço-tempo que é a escola – mediante os encontros que tem com seus pares, com os demais agentes institucionais e com os próprios alunos.

Sob a ótica arendtiana, o professor, tanto pelo saber que possui quanto pela responsabilidade que assume, ocupa uma posição de autoridade na relação pedagógica. Autoridade, no entanto, que é sempre mediada pela instituição escolar. Ao assumir essa posição, por conseguinte, ele não o faz em seu nome, mas em nome dessa instituição que, por sua vez, atua em nome do mundo público – na medida em que o acolhimento e a formação dos que são novos são responsabilidades política. Em resumo, o professor arca com parte da responsabilidade pela inserção e familiarização dos recém-chegados no mundo, comprometendo-se, em nome desse mundo e de sua durabilidade, a transmitir-lhes um conjunto de saberes, crenças, princípios e práticas que constituem uma herança comum.

A assunção dessa responsabilidade implica, dentre outras coisas, que o processo educativo transcorra “sempre em um contexto de assimetria entre educador e educando, derivada inicialmente do simples fato de que o mundo no qual esse será iniciado precede-o no

tempo e transcende o escopo de sua existência individual” (CARVALHO, 2015, p. 977). A autoridade do docente na relação educativa, no entanto, nada tem a ver com o autoritarismo ou o exercício da força e da violência, com os quais muitas vezes é confundida. Ao contrário, ela pode ser entendida como “fruto da confiança depositada no outro – naquele cuja posição assimétrica é tida por legítima porque reconhecida pelos que, de alguma forma, a ela se submetem” (CARVALHO, 2015, p. 981) –, podendo ser definida “tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (ARENDT, 2007, p. 129). Por conseguinte, embora a autoridade implique obediência, aquele que obedece o faz livremente, sem necessidade de constrangimento ou de convencimento.

Perante seus alunos, o professor aparece como um representante de todos os habitantes adultos do mundo, e é nessa condição que ele lhes apresenta o mundo, exibindo partes deste sobre a mesa: “— Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2007, p. 239). É por meio de tais apresentações que o educador promove encontros entre os alunos e o mundo, e pode convidá-los a falar sobre isso. Parte de sua responsabilidade, portanto, reside justamente em possibilitar e estimular o diálogo, de modo que aquilo que tenha sido colocado sobre a mesa possa se transformar em um *interesse* e, eventualmente, ganhar relevância como bem comum. Para isso, mais que apresentar algo do mundo, é preciso transformar este algo em objeto de estudo e diálogo e exigir dos estudantes que lhe dediquem atenção. Nesse sentido, a assimetria entre professor e aluno, embora temporária – “o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, em um futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa” (CARVALHO, 2015, p. 978) –, é fundamental para uma prática educativa comprometida tanto com a formação pessoal dos recém-chegados quanto com a durabilidade do mundo. É por reconhecerem no professor uma autoridade que os alunos se dispõem a ouvir suas orientações e a aceitar seus convites para parar, observar e dialogar sobre o que quer que seja colocado sobre a mesa.

Em meio a um complexo conjunto de heranças materiais e simbólicas já estabelecidas, aqueles que são novos precisam ser acolhidos por *alguém* em quem depositem confiança, a quem creditem a tarefa de guiá-los por entre demandas às quais ainda não se sentem capazes de responder por si sós, por entre problemas cuja solução exige discernimento, e não a aplicação mecânica de regras. Creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecê-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente com base em nossa própria capacidade de julgar. (CARVALHO, 2015, p. 983)

Destarte, é o reconhecimento do professor como alguém que tem conhecimento e experiência no trato com o mundo, em nome do qual atua e pelo qual responde, que lhe confere

legitimidade e, conseqüentemente, autoridade, na orientação e direcionamento daqueles que nele acabaram de chegar. É esse reconhecimento, portanto, que permite aos recém-chegados considerar o educador como um *alguém* em quem se pode confiar. Sem essa relação de confiança que o legitima no lugar de autoridade, o educador, certamente não terá problemas para informar e instruir seus alunos, mas dificilmente dará conta de sua tarefa formadora, tal como a entendemos neste trabalho. Afinal, é justamente essa confiança que leva os alunos a outorgarem credibilidade às ações e às falas do professor, tornando-o uma influência de peso capaz não só de transformar as partes do legado apresentado em objetos de *interesse* e de cultivar neles o *amor mundi*, mas também de se constituir como uma referência que norteia escolhas, juízos e ações.

Cabe destacar que o modo como o educador aparece perante seus alunos, ou seja, o *alguém* que ele revela a partir do que diz, da forma como age e como se relaciona com os outros, com o espaço-tempo da escola ou com os conteúdos e experiências que são exibidos em sala, também interfere na formação desses alunos. Nesse sentido, uma educação que queira instigar o pensamento e o juízo não pode prescindir de professores que cultivem o hábito de conversar consigo mesmo, que estejam dispostos a examinar e questionar aquilo que lhes diz respeito e que não se abstenham de julgar, pois os alunos não reagem apenas ao que o educador faz, mas também a *quem* ele é. Além disso, aprende-se a pensar e a julgar convivendo com pessoas habituadas a pensar e a julgar.

Do ponto de vista da formação moral, então, um educador que assume seu lugar de autoridade e como tal é reconhecido por seus alunos, além de tornar os convites para observar, dialogar e pensar mais incisivos e interessantes apresenta, por meio de suas falas e ações, maneiras de se colocar, agir e se relacionar com o mundo e parâmetros a partir dos quais julgar, que podem ser tomados como exemplos a serem seguidos futuramente. Pois “quem quer que pense, julgue e analise *por si mesmo*, não o faz *ex-nihilo*. Ao contrário, sempre o faz baseado em [...] modelos de excelência; enfim, de *autoridades internalizadas* que operam como recursos reflexivos ideais a orientarem escolhas, julgamentos e decisões” (CARVALHO, 2015, p. 983, grifos no original). Obviamente, o contrário também é verdadeiro: a atitude de um professor que se nega a julgar e mostra-se indiferente em relação ao que é colocado sobre a mesa pode ser tomada pelos alunos como um exemplo de indiferença ou recusa ao ajuizamento. Isso significa que, para além das vozes – as *línguas da compreensão* – colocadas sobre a mesa, o próprio professor, pelo lugar que ocupa e a partir daquilo que diz ou faz em sala de aula, pode se configurar como uma referência para seus alunos.

Ocorre que, em um contexto de ruptura com a tradição, a ocupação desse lugar torna-se um enorme desafio. Afinal, ela está vinculada à assunção da responsabilidade por um mundo que tem sido palco de episódios horríveis – tais como as guerras, o totalitarismo, as inúmeras situações de injustiça social – e cujos pilares estão em ruínas. Ademais, a desconfiança e a contestação da autoridade em suas várias formas, que é constitutiva do mundo moderno, também atingiu a figura do professor, criando obstáculos para o reconhecimento e a legitimidade de sua autoridade por parte da sociedade como um todo, incluindo os alunos, a instituição escolar e os próprios professores. Assim, o educador se vê enredado entre a necessidade de assumir a responsabilidade pelo mundo em nome do qual educa, ou seja, de responder por ele, e o desconforto de ter de fazê-lo em meio a tantas incertezas e ausências de sentido.

Não obstante, justamente por aparecer, frente a seus alunos, como representante desse mundo – sobretudo em seu aspecto público –, o professor, ao recusar a assunção dessa responsabilidade, tanto desiste do mundo quanto abandona os recém-chegados a seus próprios recursos. Em relação a isso, Arendt (2007, p. 239) afirma que “qualquer pessoa que se recuse e assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Temos aqui, portanto, um impasse, pois em que pese a enorme dificuldade de ocupar e ter legitimada a posição de autoridade que lhe cabe no processo educativo, o educador simplesmente não pode renunciar a ela.

E o intento de ocupar esse lugar, ou seja, de assumir a responsabilidade pelo mundo em nome do qual educa, traduz-se na disposição do professor para julgar e fazer escolhas, especialmente em relação àquilo que será colocado sobre a mesa. Evidentemente, essas escolhas não dependem – e nem deveriam – de uma deliberação individual. Afinal, o que está em jogo nessa decisão é, sobretudo, o mundo comum e sua durabilidade. Os conhecimentos, as experiências e os exemplos a serem apresentados devem ter o mundo e o viver juntos no mundo como foco, o que faz dessa uma decisão de interesse comum. Desse modo, as escolhas em relação ao que apresentar em sala de aula demandam, inevitavelmente, discussão e deliberação pública. Dito de outro modo, a decisão relativa aos saberes, pensamentos, obras e linguagens de nossa herança que merecem sobreviver; ou sobre as experiências e conhecimentos que devem ser confiados às novas gerações é, necessariamente, política. A despeito disso, como representante do mundo frente a seus alunos, já o dissemos, é o professor quem responde por aquilo que é colocado sobre a mesa. Além disso, há sempre escolhas individuais a serem feitas dentro de uma sala de aula.

Assim, por exemplo, embora a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica seja fruto de uma deliberação política – uma luta travada no espaço público – que culminou em uma determinação legal, a responsabilidade por sua efetivação no plano das práticas escolares é da equipe pedagógica como um todo e, em última instância, do próprio professor. Nesse caso, a escolha das perspectivas e da abordagem a partir das quais apresentar e narrar as histórias dos povos africanos, ainda que sujeita a variáveis e a influências mais ou menos incisivas, termina sendo, sobretudo, do docente. Portanto, não obstante as escolhas do professor estejam sujeitas a parâmetros, diretrizes e leis que configuram um currículo, e ainda que sejam influenciadas ou orientadas por discussões e deliberações coletivas dentro da unidade escolar em que ele trabalha, aquilo que, de fato, é colocado sobre a mesa está sempre condicionado à sua perspectiva pessoal e conta, em alguma medida, com sua anuência. Do contrário, teríamos de assumir que o professor não tem nenhuma responsabilidade por aquilo que ensina a seus alunos e, por consequência, que apenas segue o que lhe foi determinado – seja pelo Estado, pela escola, pela coordenação ou até mesmo pelo corpo docente.

Destarte, sem negar os inúmeros fatores que perpassam e impactam suas escolhas, ou mesmo as dificuldades inerentes a elas, parece-nos fundamental que o professor assuma a responsabilidade por fazê-las. Que se mostre disposto a julgar e deliberar sobre aquilo que deve ser exibido em sala de aula e virar objeto de diálogo e de *interesse*, especialmente em um mundo que não é mantido coeso pela tradição. Afinal, mesmo que não se possa mais contar com uma tradição que selecione, nomeie e indique o que transmitir e preservar, assinalando onde estão os tesouros e qual o seu valor (ARENDR, 2007, p. 31), e que, diante disso, reste, sobretudo, dúvida e insegurança, abrir mão dessa escolha é renunciar a responsabilidade enquanto educador. A esse respeito, vale lembrar a ressalva de Oakeshott (2009, p. 44), segundo a qual a escolha do que deve ser ensinado na escola não pode ser obra do acaso, nem mero reflexo do contexto contemporâneo ou dos interesses dos estudantes. Limitar-se a apresentar as ocorrências ou tratar das experiências atuais é manter os alunos presos ao imediatismo do presente em toda a sua contingência e ausência de significado, isto é, na superfície dos inúmeros e incessantes acontecimentos com que eles se deparam cotidianamente. No mesmo sentido, restringir-se aos interesses dos alunos é mantê-los reféns dos dilemas, anseios e emoções relacionados às suas apreensões e expectativas imediatas. Em ambos os casos, os estudantes perdem a chance de se ocupar e se envolver com algo além de si mesmos – suas próprias inclinações e interesses privados – e de ouvir outras vozes que não as prevalecentes no momento. Em outras palavras, eles são privados da oportunidade de se reconhecer “no espelho



das realizações humanas que compõe a sua herança” (OAKESHOTT, 2010, p. 111)<sup>56</sup>, ou seja, de conferir sentido e profundidade à sua existência. Segundo Oakeshott (2010, p. 111-112)<sup>57</sup>,

iniciar um aluno no mundo das realizações humanas é pôr ao seu alcance muitas coisas que não se apoiam na superfície do mundo presente. Uma herança pode conter coisas caídas em desuso, abandonadas ou esquecidas. Conhecer somente o predominante é familiarizar-se com uma versão atenuada dessa herança. Ver-se refletido no espelho do mundo atual é ver a imagem tristemente distorcida de um ser humano; porque nada nos autoriza a crer que estamos diante da parte mais valiosa de nossa herança, ou que o melhor sobrevive com maior facilidade do que o pior. E nada sobrevive neste mundo sem o apreço humano. A tarefa do professor [...] é libertar seus alunos da servidão dos sentimentos, das emoções, das imagens, das ideias, das crenças e mesmo das habilidades dominantes, não mediante a invenção de alternativas que lhe pareçam mais desejáveis, mas colocando à disposição desses alunos algo que os aproxime melhor da totalidade de sua herança.

É nesse sentido que podemos afirmar que o professor precisa se comprometer não só com a promoção, mas também com a qualidade dos encontros dos recém-chegados com o mundo. Pois, o que quer que seja apresentado aos alunos em sala de aula – um objeto, uma narrativa ou uma linguagem, por exemplo – revela, inevitavelmente, uma perspectiva, um olhar valorativo sobre o mundo. Além disso, por mais plural que seja essa apresentação, ela jamais dará conta de exibir algo além do que alguns fragmentos dessa herança. Daí a importância de que as escolhas do que colocar sobre a mesa sejam sempre fruto de reflexão. O que, de nossa herança, merece sobreviver? Que experiências e conhecimentos são significativos a ponto de serem transmitidos e confiados às novas gerações? Que valores ou perspectivas sobre o mundo essas experiências e conhecimentos fomentam? E que tipos de questões elas provocam?

Ainda que não caiba ao professor responder a todas essas perguntas sozinho, tê-las em mente pode ajudá-lo a manter-se atento diante daquelas decisões que são, muitas vezes, individuais. Para assumir a responsabilidade que lhe cabe, portanto, o educador não pode abster-se da escolha do que será exibido aos seus alunos. E para escolher, não pode se recusar a julgar.

---

<sup>56</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “[...] recognize himself in the mirror of the human achievements which compose his inheritance”.

<sup>57</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “To initiate a pupil into the world of human achievement is to make available to him much that does not lie upon the surface of his present world. Na inheritance will contain much that may not be in current use, much that has come to be neglected and something even that for the time being is forgotten. And to know only the dominant is to become acquainted with only an attenuated version of this inheritance. To see oneself reflected in the mirror of the present modish world is to see a sadly distorted image of a human being; for there is nothing to encourage us to believe that what has captured current fancy is the most valuable part of our inheritance, or that the better survives more readily than the worse. And nothing survives in this world which is not cared for by human beings. The business of the teacher [...] is to release his pupils from servitude to the current dominant feelings, emotions, images, ideas, beliefs, and even skills, not by inventing alternatives to them which seem to him more desirable, but by making available to him something which approximates more closely to the whole of his inheritance.”

Assumir a escolha do que colocar sobre a mesa, por conseguinte, é aceitar a incumbência de selecionar, dentre os escombros do passado, os artefatos, obras e histórias mundanas que, no que concerne à sua relevância simbólica e à sua potencialidade formativa, merecem ser preservados. É também arcar com o compromisso de orientar os que acabaram de chegar, apresentando-lhes, por meio dos artefatos, obras e histórias selecionadas, uma pluralidade de perspectivas que interpretam e significam o mundo e o modo como ele “funciona”. Em outras palavras, é estar disposto a ajuizar, decidir e prestar contas publicamente a respeito dos valores e dos pontos de vista sobre o mundo apresentados aos recém-chegados por intermédio daquilo que é colocado sobre a mesa. É, por fim, assumir a responsabilidade que compete a todo e qualquer educador frente a seus alunos: a de quem, como representante do mundo, responde pelo mesmo, “ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDDT, 2007, p. 239). Ora, no que tange à formação pessoal dos recém-chegados, a assunção dessa responsabilidade é imprescindível, pois

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. [...] 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. (ALMEIDA, 2011, p. 121)

A escolha do que exibir aos alunos em aula, assim, não revela apenas os conhecimentos, experiências e perspectivas que o mundo em que os novos estão sendo inseridos valoriza. Mais do que isso, ela desvela, ainda que tacitamente, os critérios éticos e políticos que orientam essa escolha e o próprio ato da escolha em si. Nesse sentido, mesmo a decisão de colocar algo sobre a mesa – “Aqui está uma parte do mundo que vocês precisam conhecer” –, ao invés de deixá-la vazia, evidencia uma escolha por parte do professor: a de assumir o seu lugar de autoridade. É assim, indiretamente, que o educador ensina aos alunos a possibilidade e a importância de se fazer escolhas, de ajuizar. Do ponto de vista da formação moral, portanto, tão relevante quanto a apresentação de exemplos e perspectivas sobre o mundo, é a demonstração, por parte do educador, da importância de ajuizar e fazer escolhas, evitando a indiferença. Isto posto, é possível concluir que um professor que aja no sentido de assumir o seu lugar de autoridade tem potencialmente maiores chances de êxito na tarefa de incentivar os recém-chegados a pensar e a julgar por si mesmos.

Evidentemente, nenhum professor tem como garantir que os alunos se apossem, de fato, da herança que lhes é apresentada, nem que se contagiem com o amor pelo mundo que ele

revela em suas aulas. A relação pedagógica, como qualquer relação entre pessoas, está sempre sujeita à imprevisibilidade e, do ponto de vista formativo, o educador não tem como controlar o alcance ou a intensidade de uma atividade educativa. No entanto, vale ressaltar, furtar-se a ocupar esse lugar de autoridade, “é simultaneamente abdicar do compromisso com a durabilidade desse mundo comum e abandonar à própria sorte as novas gerações que nele aportam” (CARVALHO, 2015, p. 980). Assim, sem desconsiderar que o êxito dos encontros e dos diálogos promovidos e incentivados durante as aulas não depende unicamente do professor, que “os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis” (CARVALHO, 2016, p. 101) e, ainda, as dificuldades enfrentadas para ocupar e ter legitimado esse lugar, acreditamos que a possibilidade de contribuir para a formação moral daqueles que educa é maior para o professor que assume o seu lugar de autoridade frente a seus alunos, mostrando-se disposto a responder pelo mundo e a ajuizar, decidir e prestar contas publicamente acerca daquilo que coloca sobre a mesa.

Assumir essa responsabilidade é ter consciência de que o professor configura-se, inevitavelmente, como uma referência para seus alunos e que, nesse sentido, ele não ensina apenas por meio das informações ou conteúdos que exhibe sobre a mesa, mas também pela forma como os apresenta e se relaciona com eles, pelo tom de sua voz, pelos gestos, pelas declarações diretas e indiretas, enfim, por meio de tudo aquilo que diz e faz diante de seus alunos. Em outras palavras, o educador também ensina pelo exemplo e, como vimos, pode ser tomado como exemplo por seus alunos. Disso concluímos, na companhia de Oakeshott (2010, p. 121)<sup>58</sup>, que assim como “as virtudes intelectuais só podem ser transmitidas por um professor que verdadeiramente as valorize por si mesmas, e não se limite a recitá-las”, a disposição para pensar e julgar por si mesmo, evitando a indiferença e o dogmatismo, só podem ser ensinadas por aqueles que se mostrem dispostos a pensar e julgar por si mesmos.

---

<sup>58</sup> Tradução do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, do original: “[...] the intellectual virtues may be imparted only by a teacher who really cares about them for their own sake and never stoops to the priggishness of mentioning them”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ninguém que não possa realizar o diálogo consigo mesmo, isto é, que careça do estar-só necessário para todas as formas de pensar, pode manter sua consciência moral intacta.*

**Hannah Arendt**

Ao embasar a consciência moral na relação do homem consigo mesmo e na escolha pessoal daqueles junto aos quais se quer viver, Hannah Arendt aponta um potencial conflito entre a conduta moral e a ação política, ou entre o sujeito moral e o cidadão. Segundo ela, o sujeito moral estará preocupado com sua integridade e com aquilo que poderá ou não fazer para continuar vivendo consigo mesmo e para ser digno daqueles que escolheu como companhia. Já o cidadão, na medida em que está comprometido com o mundo, olhará para si enquanto membro de uma comunidade e tenderá a considerar o mundo em primeiro lugar, tendo eventualmente que tomar decisões que lhe desagradem moralmente, uma vez que “o amor ao mundo frequentemente exige que os indivíduos se arrisquem a se pôr em desacordo consigo próprios do ponto de vista moral” (CORREIA, 2006, p. 52). Nessa perspectiva, enquanto o primeiro toma suas decisões cuidando da relação consigo mesmo, o segundo o faz preocupado com sua responsabilidade por cuidar do mundo.

Desse modo, Arendt tende a considerar a moralidade politicamente relevante somente em situações emergenciais. Em casos como o da Alemanha nazista, por exemplo, “quando os preceitos tradicionais se mostraram ineficazes na orientação da ação e o espaço da política havia sido inteiramente suprimido” (CORREIA, 2006, p. 52), a decisão de não consentir com o que estava acontecendo e recusar-se a tomar parte em qualquer tarefa institucional tornou-se um tipo de ação, forçando a divisória entre a responsabilidade pessoal e a responsabilidade política. Nas palavras de Arendt (2002, p. 167), “quando todos se deixam levar impensadamente pelo que os outros fazem e por aquilo em que creem, aqueles que pensam são forçados a aparecer, pois sua recusa a aderir fica patente, tornando-se uma espécie de ação”. Em situações não extremas, entretanto, a autora inclina-se a defender que a relação da moralidade com a política é quase sempre tensa e conflituosa. Não obstante, julgamos ser possível afirmar que, ainda que a interação consigo mesmo – a disposição para pensar e julgar moralmente que permite que se examine o que acontece, o que se diz e o que se faz – não se configure como uma atividade política em sentido estrito, ela certamente tem implicações políticas, inclusive em situações não emergenciais. E isso se torna ainda mais patente nas reflexões em que Hannah Arendt reconhece e incorpora a atividade do juízo à moralidade.

Nos escritos em que se atém apenas à moralidade socrática, ou seja, ao diálogo *dois-em-um* do pensamento, Arendt sustenta que, mais que distinção, os conceitos de ética e política implicam divergências de pontos de vista e de prioridades: entre o eu singular e o mundo, que abriga a pluralidade; entre as preocupações com a manutenção da integridade pessoal e com a preservação do mundo comum; e entre a atividade do pensamento, que é individual, subjetiva e invisível e a atividade da ação, que é coletiva, objetiva e fenomênica. No entanto, quando se propõe a abordar a conduta moral em relação aos outros e incorpora à reflexão o juízo moral, Arendt dá às deliberações da consciência um caráter intersubjetivo que, portanto, não se centra unicamente no eu. De fato, embora o julgamento seja, assim como o pensamento, uma atividade individual, ele se distingue desta última em muitos aspectos. Diferentemente do que ocorre no pensamento, por exemplo, no juízo moral o indivíduo não se atém apenas ao diálogo dois-em-um, mas alarga seu espírito, considerando os pontos de vista alheios. Além disso, enquanto o pensamento lida com generalidades, o julgamento lida com fatos, objetos e ações particulares em suas especificidades. Nesta atividade, portanto, ainda que o indivíduo continue falando de um lugar específico, há uma ampliação da perspectiva pessoal a partir da consideração de outras perspectivas. O juízo moral, nesse sentido, opera sempre de forma individual, mas busca validade geral, na medida em que procura se revestir de imparcialidade e superar a subjetividade e o egoísmo.

Ademais, sob o ponto de vista arendtiano, é justamente o efeito destrutivo da atividade do pensamento sobre todos os *pré-conceitos* e convicções que abre espaço para a atividade do juízo. As duas faculdades, deste modo, embora independentes, estão inter-relacionadas: “se o pensamento [...] realiza a diferença inerente à nossa identidade, tal como é dada à consciência, resultando, assim, na consciência moral como seu derivado, então o juízo [...] realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências” (ARENDR, 2002, p. 145). Destarte, embora a autora, em sua análise, separe a moralidade em seus sentidos negativo – que leva em conta apenas o diálogo *dois-em-um* do pensamento – e positivo – momento a partir do qual, especialmente em “Algumas questões de filosofia moral” (2007), incorpora à reflexão as faculdades da vontade e do juízo –, não é possível deduzir, com base nessa separação analítica, que pensamento e juízo operam isoladamente no espírito quando este se debruça sobre uma questão moral. Afinal, ainda que seja uma ocupação solitária, o pensar só é possível em um contexto de comunicação. E esta nunca termina no solipsismo do diálogo *dois-em-um*, pois o indivíduo que pensa não fala apenas consigo, mas também desenvolve uma mentalidade alargada. Isso porque as pessoas que se dispõem a viver consigo mesmas precisam de orientações e não conseguem obtê-las meramente por meio da atividade do pensamento. E é

aqui que o juízo torna-se imprescindível. Apesar dos “resultados” incertos do pensar e do fato de que nada examinado até o fim se sustente, todas as vezes em que aquele que vive junto a si mesmo carece de orientações, ele precisa acionar a atividade do julgamento.

Daí que o diálogo silencioso do pensamento, ao qual se vincula a vida junto a si mesmo e, conseqüentemente, as decisões morais, não pode terminar no próprio eu. Se assim o fosse, Arendt não só cairia em uma espécie de apologia da vida contemplativa (CAMPS, 2006) – uma vez que tal restrição implicaria um sujeito totalmente apartado do mundo e da condição humana da pluralidade – como entraria em evidente contradição com suas reiteradas afirmações de que o pensamento é incapaz de produzir orientações para nossa conduta moral. As decisões morais, portanto, pressupõem, necessariamente, um apelo ao juízo, e a moralidade, sob esta ótica, não se restringe à consciência moral solitária, mas invoca e considera, em suas deliberações, os julgamentos alheios – ainda que a base para essas decisões seja a manutenção da harmonia consigo mesmo e com aqueles que escolhe como companhia. Por isso, o eu que acompanha o indivíduo no estar só “nunca pode [...] assumir a mesma diferença ou forma definida e única que todas as pessoas têm” para esse indivíduo, mas “permanece sempre mutável e um tanto ambíguo” (ARENDR, 2002, p. 103). Aquele que julga moralmente, desse modo, mantém-se em contato com os demais e consciente de que suas escolhas, ao ganharem visibilidade por meio daquilo que diz e faz, têm implicações no mundo em que vive e que partilha com outros.

Isto posto, cumpre ressaltar que ao se debruçar sobre o exame das atividades de pensar e julgar em sua relação com as noções de ética e responsabilidade, Hannah Arendt não está interessada nos sujeitos em sua individualidade, ou mesmo em qualificá-los como moralmente bons ou maus. Ao contrário, sua intenção é refletir e ajuizar a conduta de sujeitos morais que se inserem em um mundo. Sua preocupação com as questões éticas, nesse sentido, relaciona-se com a tentativa de compreender e reconciliar-se com o fato de que milhares de pessoas tenham se tornado, a despeito de suas intenções, cúmplices, dentre outras coisas, do extermínio em massa. Com efeito, o que instiga a autora a dedicar-se ao tema da moralidade é a percepção de que, com a ascensão dos regimes totalitários, um novo mal – identificado por Arendt, em sua forma mais aguda, na figura de Eichmann – fora introduzido na política: o mal banal, “perpetrado por uma compacta massa burocrática de homens perfeitamente normais, desprovidos da capacidade de pensar, de submeterem os acontecimentos a juízo” (ASSY, 2004, p. 34-35).

Arendt constata que é justamente a ausência de pensamento e, conseqüentemente, a recusa ao juízo, bem como o alheamento da realidade por elas provocado, que levou uma ampla parcela da sociedade alemã a consentir e colaborar – ainda que não intencionalmente – com as

atrocidades praticadas durante o Terceiro Reich. E nota, também, que os pouquíssimos que não aquiesceram com o regime totalitário de Hitler foram aqueles que, diante do inaudito, se dispuseram a parar e pensar, guiando-se por seus próprios juízos. Ademais, a autora constata que, ao término da Segunda Guerra, difunde-se socialmente um medo de julgar que, na esteira do conceito de culpa coletiva, termina na completa desresponsabilização pessoal de todos aqueles que colaboraram – voluntária ou involuntariamente – com as monstruosidades do regime nazista: “por trás da não-vontade de julgar, oculta-se a suspeita de que ninguém é um agente livre, e com isso a dúvida de que alguém seja responsável pelo que fez ou de que se poderia esperar que respondesse pelos seus atos” (ARENDDT, 2004, p. 81-82). Disso podemos concluir que, apesar do contexto de ruptura com a tradição, que implicou a destruição das referências a partir das quais nos conduzíamos moralmente, a crise ética, que se cristaliza com a ascensão dos regimes totalitários na Europa e permanece característica de nossa realidade atual, está relacionada menos com a perda dessas referências, ou de critérios claros de orientação ética, e mais com a recusa de julgar moralmente diante dessa perda. E é nesse sentido que, em nossa perspectiva, o cultivo da consciência moral reveste-se de importância política, a despeito do fato de que a atividade do juízo seja a prerrogativa de um sujeito que se encontra acompanhado apenas por si mesmo.

Sob tal ponto de vista, diante da ruptura com a tradição, que desmantelou nossos critérios de julgamento e orientação moral, não se trata de encontrar finalmente verdades morais universais. Tampouco diz respeito a julgar bem ou mal, correta ou incorretamente, até porque o objetivo não é a criação um novo sistema de valores. O que interessa à Arendt é que as atividades do pensamento e do juízo sejam uma experiência possível a todos que a ela se disponham, pois o colapso total dos padrões morais tradicionais que ocorreu na Alemanha durante o Terceiro Reich revelou a interdependência entre a indiferença moral, ou a irreflexão, e o mal ilimitado e banal.

A partir da recusa ou da incapacidade de escolher os seus exemplos e a sua companhia, e a partir da recusa ou incapacidade de estabelecer uma relação com os outros pelo julgamento surgem os *skandala* reais, os obstáculos reais que os poderes humanos não podem remover porque não foram causados por motivos humanos ou humanamente compreensíveis. Nisso reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal (ARENDDT, 2004, p. 212, grifos nossos).

Assim, o cultivo da consciência moral, que corresponde à disposição para pensar e julgar por si mesmo e para manter-se em harmonia consigo e com aqueles que se escolhe como companhia, zelando por sua integridade enquanto pessoa, também diz respeito a uma atitude de

atenção em relação ao dado e de hesitação diante de valores, doutrinas e convicções amplamente aceitas. Atitude que se traduz no cuidado para não se distanciar dos outros e das experiências concretas que constituem a realidade, não se deixando levar impensadamente pelos acontecimentos, e que implica, por consequência, a resistência ao conformismo e à indiferença moral. Ora, em um mundo no qual a recusa a pensar e julgar permitiu atrocidades como a “solução final”, que as pessoas não se mostrem indiferentes ou não se deixem simplesmente levar pelos acontecimentos, parece-nos, sob a ótica do viver juntos, extremamente relevante. Pois

quem não conhece a interação entre mim e mim mesma (em que examinamos o que dizemos e fazemos) não se importará em se contradizer, e isso significa que ele nunca será capaz de prestar contas do que diz ou faz, nem estará disposto a fazê-lo; tampouco se importará em cometer algum crime, pois pode estar seguro de que o ato seguinte será esquecido no momento seguinte (ARENDDT, 2004, p. 255).

É fato que a consciência moral, na medida em que está primordialmente interessada na manutenção da integridade pessoal, não gera, necessariamente, comprometimento com o mundo. Nesse sentido, embora aquele que se disponha a pensar e julgar por si mesmo, ao evitar o mal em sua própria consciência, evite, conseqüentemente, agir ou ser cúmplice de atos maus, sua conduta individual não tem como motivação central uma preocupação com o mundo onde o mal é cometido ou com as conseqüências que este terá no curso futuro desse mundo. Em outras palavras, a consciência moral não implica primordialmente a assunção da responsabilidade pelo mundo e pelo mal nele cometido. No entanto, vimos que a disposição para pensar e ajuizar moralmente, na medida em que mantém os homens arraigados a suas lembranças, pode condicioná-los a não praticarem o mal, especialmente aqueles que não optam por ele voluntariamente. E do ponto de vista do mundo, importa, sobretudo, que atos como estes não ocorram. Portanto, mesmo não pressupondo a ação ou o imediato compromisso com o mundo, a consciência moral ganha relevância política justamente pelo potencial de evitar o mal em sua forma mais perversa: o *mal banal*, que “atingiu proporções incomparavelmente maiores do que o mal motivado pelo lucro, pela vontade de poder ou por puras tendências sádicas” (ROVIELLO, 1997, p. 46).

Se levarmos em conta, ainda, o fato de que nas sociedades modernas – nas quais a burocracia predomina como sistema de governo e o comportamento se sobrepõe à ação – a transferência de responsabilidades e a recusa ao pensamento e ao juízo são fenômenos bastante comuns, as implicações políticas da moralidade tornam-se ainda mais evidentes. Aquele que



vive junto a si mesmo, por manter-se “sempre pronto para experimentar o *pathos* do espanto, e portanto, para evitar o dogmatismo dos que têm suas meras opiniões” (ARENDDT, 2002, p. 113, grifo no original) – as opiniões irrefletidas, ou não examinadas, que muitas vezes se apresentam como verdadeiros obstáculos para o juízo –, conserva-se atento à realidade e disposto a prestar contas a si mesmo e, conseqüentemente, a assumir a responsabilidade pessoal não só por seus discursos e ações, mas também por suas filiações a grupos, pessoas ou ideias – afinal, a manutenção da integridade moral também diz respeito ao que e a quem se escolhe como companhia. E é essa atenção e essa disposição, por sua vez, que lhe garantem a firmeza moral necessária para resistir ao alheamento e à indiferença – tão característicos de nosso tempo – que constituem a base para o mal em sua forma banal.

Ademais, tendo em vista que a consciência moral constitui-se na relação que mantemos conosco, por meio do diálogo silencioso do pensamento, mas não se esgota nessa relação, uma vez que aciona a faculdade do juízo – quando “ele [o espírito] chega ao limite em que as coisas devem ser decididas” (ARENDDT, 2004, p. 156) –, podemos afirmar que nossas escolhas morais se estabelecem no mundo como opiniões, ou *doxas*, e, por isso, se relacionam à forma como o mundo abre-se para cada um de nós. Nesse sentido, na medida em que nos orientamos por nossos próprios juízos, o modo como nos conduzimos no mundo, por meio daquilo que fazemos e dizemos, termina por nos revelar publicamente como sujeitos ajuizantes. E nossos juízos, ou opiniões morais, ao ganharem visibilidade, passam a fazer parte da realidade desse mundo e tornam-se, por consequência, uma potencialidade nele sempre presente.

Os poucos que se recusaram a consentir com o que ocorreu durante o Terceiro Reich, por exemplo, desmantelaram as alegações de que não havia outra alternativa a não ser colaborar com o regime de Hitler. Com efeito, embora a maioria dos alemães tenha se conformado com as atrocidades então cometidas, alguns não se conformaram. A despeito, portanto, de sua insignificância numérica e, por consequência, de sua impotência política, essas pessoas reafirmaram, por meio de suas ações – ou mesmo da recusa a agir –, a liberdade humana, a possibilidade de ajuizar e fazer escolhas, mesmo em condições de terror. E ainda que essas ações eticamente motivadas não tenham evitado, na ocasião, a ocorrência do mal no mundo, elas certamente constituem fatores condicionantes da ação humana futura, podendo, inclusive, se configurar como exemplos que incentivam ou persuadem os homens a pensar e julgar por si mesmos frente às experiências com as quais se deparam.

Destarte, ainda que não possamos negar a existência de uma tensão ou de um certo conflito entre moralidade e política, somos tentados a concordar com Sócrates que a nossa conduta no mundo e, portanto, com os outros, está vinculada a nossa conduta junto a nós

mesmos. Não apenas porque a disposição para pensar e julgar por si próprio mostra-se um obstáculo para o mal no mundo, ao menos em sua forma mais cruel e desumana, mas também pelo fato de que os juízos morais, tanto quanto os juízos estéticos e políticos, decidem como esse mundo deverá parecer, que tipo de pessoas viverão nele e de que forma tais pessoas se relacionarão entre si e com o próprio mundo. Dito de outra forma, ao ajuizar moralmente, decidimos o que significa ser humano e quais ações estão de acordo com essa ideia de humanidade. E esses juízos, ou decisões morais, interferem não apenas em nossa conduta pessoal, mas também no próprio mundo, na medida em que se configuram como parte dele.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. A distinção entre pensar e conhecer em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010, p. 853-865.

\_\_\_\_\_. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000, p. 91-107.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de e PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2015.

\_\_\_\_\_. “Fases privadas em espaços públicos”. Por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

AZANHA, José Mario P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

\_\_\_\_\_. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004, p. 335-344.

BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad**. Madrid: Herder, 2006.

BEINER, Ronald. Hannah Arendt – sobre “O julgar”. In: ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENUTI, Erica. **Educação e política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082010-102931/pt-br.php>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001, p. 121-146.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013a, p. 4-79. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13448&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/liv\\_etica\\_cidad.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/liv_etica_cidad.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed., Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

apresentação dos temas transversais. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética**. 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1997c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. Educar para o julgamento: estética, política e educação. In: 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT: A CRISE NA EDUCAÇÃO REVISITADA, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2013, v. 1. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/c4dd57\\_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf](http://media.wix.com/ugd/c4dd57_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf)>. Acesso em: 28 setembro 2016.

BRECHT, Bertold. Aquele que diz sim e aquele que diz não. **Teatro Completo**, v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPS, Victoria. Hannah Arendt: la moral como integridad. In: CRUZ, Manuel (org.). **El siglo de Hannah Arendt**. Barcelona: Paidós Iberica, 2006.

CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015, p. 975-993.

\_\_\_\_\_. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013a. (Tese livre docência em Filosofia da Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>>. Acesso em: 28 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Matrizes conceituais do discurso educacional: uma reflexão preliminar. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

CORREIA, Adriano. A necessidade de compreender [prólogo]. **Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. O pensamento pode evitar o mal? **Revista Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo, n. 4, 2006, p. 46-55.

\_\_\_\_\_. Sobre o juízo. **Sentir-se em casa no mundo**: a vida do espírito (mind) e o domínio dos assuntos humanos no pensamento de Hannah Arendt. (Tese doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002a, p. 187-214. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000293993>>. Acesso em: 28 maio 2016.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Transpondo o abismo**: Hannah Arendt entre a filosofia e a política. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2002b.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUSTODIO, Crislei de Oliveira. É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 50, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Crime e castigo**. Porto Alegre: L&MP, 2007.

FUSTER, Àngela Lorena. Responsabilidad y educación: diseminando pensamientos. In: 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT: A CRISE NA EDUCAÇÃO REVISITADA, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2013, v. 1. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/c4dd57\\_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf](http://media.wix.com/ugd/c4dd57_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf)>. Acesso em: 28 setembro 2016.

HOOFT, Stan Van. **Ética da virtude**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAFKA, Franz. **Na colônia penal**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MASSCHELEIN, Jan. Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when 'things take their course'. **European Educational Research Journal**, v. 10, n. 3, set./2011, p. 326-363. Disponível em: <<http://eer.sagepub.com/content/10/3/356>>. Acesso em: 28 maio 2016.

\_\_\_\_\_. World and Life or Education and the Question of Meaning (of Life). **Interchange**, vol. 29/4, 1998, p. 371-384.

MASSCHELEIN, Jean e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OAKESHOTT, Michael. **La voz del aprendizaje liberal**. Buenos Aires: Liberty Fund/Katz Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. Learning and Teaching. In: PETERS, Richard Stanley (org). **The concept of education**. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PLATÃO. **Diálogos I**: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou Sofistas). Bauru: EDIPRO, 2007.

RICOEUR, Paul. El yo, el tú y la institución. Los fundamentos de la moral: la intención ética. In: **Educación y política**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2009.

\_\_\_\_\_. Tarefas do educador político. **Leituras I: em torno ao político**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962, p. 59-79. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 30 setembro 2016.

VALLE, Lilian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001, p. 175-196.

VILLA, Dana. **Socratic Citizenship**. United Kingdom: Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2001.