



FLÁVIO ROVANI DE ANDRADE

**A COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS PRÉ-TOTALITÁRIOS NA  
EDUCAÇÃO, SEGUNDO HANNAH ARENDT**

**Campinas  
2012**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIO ROVANI DE ANDRADE

**A COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS PRÉ-TOTALITÁRIOS NA  
EDUCAÇÃO, SEGUNDO HANNAH ARENDT**

**Orientador: Prof. Dr. Roberto Akira Goto**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELO ALUNO FLÁVIO ROVANI DE ANDRADE E  
ORIENTADA PELO PROF. DR. ROBERTO AKIRA GOTO.

Assinatura do Orientador



Campinas  
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

An24c	<p>Andrade, Flávio Rovani de, 1982- A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt / Flávio Rovani de Andrade. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Roberto Akira Goto. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: center;">1. Educação. 2. Totalitarismo. 3. Autoridade. 4. Tradição (Filosofia). 5. Sociedade de massa. 6. Liberdade. I. Goto, Roberto, Akira, 1954- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-240/BFE</p>
-------	---

**Informações para a Biblioteca Digital**

**Título em inglês:** The understanding of the pre-totalitarian elements in education, according to Hannah Arendt

**Palavras-chave em inglês:**

Education  
Totalitarianism  
Authority  
Tradition (Philosophy)  
Mass society  
Freedom

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Roberto Akira Goto (Orientador)  
Tânia Gonçalves  
Daniel Pansarelli  
Newton Aquiles Von Zuben  
Lidia Maria Rodrigo

**Data da defesa:** 05/12/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** flaviorovani@ufpi.edu.br



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS PRÉ-TOTALITÁRIOS NA EDUCAÇÃO, SEGUNDO  
HANNAH ARENDT**

**Autor:** Flávio Rovani de Andrade

**Orientador:** Prof. Dr. Roberto Akira Goto

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Flávio Rovani de Andrade e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 05/12/2012

Assinatura Orientador: *Roberto Goto*

COMISSÃO JULGADORA:

*Sônia Gonçalves*

*[Signature]*

*Amintus Zil*

*[Signature]*

Campinas  
2012

## RESUMO

Esta tese tem por objeto o pensamento de Hannah Arendt (1906-1975), naquilo que se refere às relações entre educação e totalitarismo constantes em sua obra, tendo como ponto de partida o ensaio “A crise na educação”, de 1958. Inicia-se esclarecendo que o trato de Arendt sobre assuntos políticos se faz sob o assombro do fenômeno totalitário, que segundo a autora explodiu nossas categorias do pensamento político e nossos padrões de julgamento moral. Demonstra que suas análises não se baseiam em nenhuma metodologia, mas consiste num impulso fenomenológico com vistas a compreender os principais eventos do mundo moderno, pensando sem arrimos, por meio de uma análise conceitual transmitida na forma de narrativa. Posteriormente, passa-se à análise das teses contidas em “A crise na educação”, crise caracterizada pelo rebaixamento dos níveis escolares, após a aplicação servil e indiscriminada de pressupostos teóricos fundamentados na *progressive education*; utiliza-se como aporte conceitual parte significativa da obra da autora. Conclui-se, do pensamento de Arendt, que a crise da autoridade e da tradição está na base da crise educacional, pois a educação, enquanto instância pré-política, não pode prescindir de ambas, mas caminha em um mundo que não mais está ordenado pela autoridade nem coeso pela tradição, e, sobretudo, porque a recusa dos adultos em exercer a autoridade sobre as crianças equivale a eles não assumirem a responsabilidade pelas crianças e pelo mundo, embora elas precisem de sua orientação até que possam se inserir no mundo comum, onde deverão exercer sua liberdade. Depois, busca-se analisar a natureza do totalitarismo em Hannah Arendt, com a finalidade de trazer à luz as principais características totalitárias das quais se podem extrair consequências para o mundo não totalitário, destacando-se a limitação da liberdade e da espontaneidade, a solidão organizada, a superfluidade, a ideologia e a logicidade, questões que Arendt analisa pela ótica da perda do mundo e do senso comuns. Finalmente, busca-se situar o problema específico da educação no conjunto das preocupações de Hannah Arendt com o fenômeno totalitário, concluindo-se que há conexões textuais e conceituais, pois a crise educacional local reflete a crise geral à medida que é, pela recusa da autoridade e geração do conformismo, uma atitude frente ao novo no sentido de negar-lhe o direito de no mundo se firmar.

**Palavras-chave:** educação, totalitarismo, autoridade, tradição, sociedade de massas, liberdade.

## ABSTRACT

This thesis has as its object the thought of Hannah Arendt (1906-1975), concerning the relations between education and totalitarianism that appear in her work, having as its starting point the essay "The crisis in education", 1958. It begins by explaining that Arendt's approach on political affairs is under the amazement of the totalitarian phenomenon, which according to the author burst our categories of political thought and our standards of moral judgment. It shows that her analyzes are not based on any methodology, but it consists on a phenomenological impulse in order to understand the key events of the modern world, thinking without considering, based on a conceptual analysis transmitted in a narrative form. Subsequently, it focus on the analysis of the theses presented in "The crisis in education", crisis characterized by the lowering of school levels, after the servile and indiscriminate application of theoretical assumptions based on progressive education; using as framework a significant part of her work. It is concluded, considering the thought of Arendt, that the crisis of authority and tradition is the basis of educational crisis, since education, being a pre-political instance, cannot be separated from both, but it walks into a world that is neither ordered by the authority nor cohesive by tradition, and, above all, because adult's refusal of exercising their authority on children is equivalent to their not being responsible for children and the world, although they need their guidance until they can be inserted in common world, where they should exercise their freedom. Then, it tries to analyze the nature of totalitarianism in Hannah Arendt's thought, with the purpose of enlightening the main characteristics of totalitarian from which consequences for a non-totalitarian world can be extracted, highlighting the limitation of freedom and spontaneity, the organized loneliness, the superfluity, ideology and the logicity, issues that Arendt analyzes from the perspective of the loss of world and common senses. Finally, it seeks to locate the specific problem of education among the concerns of Hannah Arendt with the totalitarian phenomenon, concluding that there are textual and conceptual connections, because the local educational crisis reflects the general crisis as it is, by the refusal of authority and the generation of conformism, an attitude toward the new to deny you the right to grow and establish yourself in the world.

**Keywords:** education, totalitarianism, authority, tradition, mass society, freedom

*Ao professor que, abandonado à própria sorte, atravessa bravamente as violentas zonas escolares de batalha e, resistente, insiste em conservar o que no mundo há de melhor, ainda que este mundo, asfixiante, diga não.*

## AGRADECIMENTOS

Minha trajetória é perpassada por tantas e tantas pessoas, que tudo o que digo ou escrevo ecoa inumeráveis vozes, de vivos e mortos, conhecidos e desconhecidos, sonoras, escritas e silenciosas... É impróprio, por isso, chamar essa trajetória de minha, nem posso fazer jus a todos a quem ouço neste momento. Mas quero prestar minhas sinceras homenagens, na forma de agradecimento, ao menos àqueles cuja presença foi mais próxima, a quem posso dizer com toda segurança e emoção que esta jornada *é nossa*.

Começo agradecendo à minha família, a quem amo mais que tudo.

À Olinda, minha amada Mãe, pela vida, por todo amor, cuidado, exemplo, pela incansável dedicação. Por tudo, enfim, que há de inefável em nossa convivência.

A meu Pai, Moisés, pela vida e pela preciosa herança da hombridade, do caráter, da determinação.

Aos meus irmãos, Dina, Carlinho, Lú e Moizinho, obrigado pelo amor, companheirismo e pelo incentivo de todas as horas.

Ao já nem tão pequeno Gui, filhão, por trilhar comigo cada desafio, resistindo aos dolorosos obstáculos... Obrigado, meu amado, por compreender e compartilhar a intensa dor da distância.

Ao Otávio, meu pequenino, por entender a demora de o papai ir visitá-lo, mais ainda pela singela alegria com que se entrega aos meus braços.

À Joiza, ternura em Flor... porque teus encantos cedo se tornaram cumplicidade, tua companhia me confunde sobre quem sou. Porque nosso encontro, enfim, juntou nossas vidas e estradas, e já não consigo trilhar nenhum caminho que não leve a nós.

Agradeço também aos amigos. Aos da infância e da adolescência, na pessoa do Sidmar Pall. Aos do seminário, na pessoa do hoje estudante de mestrado na FE-Unicamp, Cleber Xavier. Aos amigos do mestrado, na USP, na pessoa da Sandra Galdino. Amigos do doutorado, a vocês agradeço, nas pessoas de Manoel Amaral, Érica Peçanha, Priscila Gomes e Denise Kloeckner.



Aos amigos professores: aos da fase de professor da educação básica, abraço-vos na pessoa da Elaine; do UNIFAI e demais colegas de outras instituições de ensino superior de São Paulo, saúdo-os na pessoa de Sidnei Vares; da UFPI, agradeço a todos, nas pessoas de Luizir de Oliveira, Edmilsa Santana e Erlon Barros.

Devo também lembrar os mestres. Dos tempos de escola, agradeço a todos nas pessoas de Cida Augusto, professora da segunda série, e Martinha, do ensino médio. Da graduação, agradeço profundamente ao Ênio Brito, à Paula Amato, à Tânia Sereno e ao Porphírio de Aguiar Netto (*in memoriam*), nas pessoas de quem estendo meus agradecimentos a todos. Aos professores do mestrado, Flávia Schilling, Lúcia Bruno, Doris Accioly, José Sérgio, e, especialmente, ao grande exemplo e amigo, Antônio Joaquim Severino. Agradecendo a todos os professores desta casa, meu muito obrigado a Sílvio Gallo, Sílvio Gamboa, Renê Trentin, Lídia Rodrigo e Carminha... Todos me ajudaram a decidir por meus caminhos.

À banca examinadora, em especial ao professor Newton Aquiles Von Zuben e à professora Tânia Gonçalves, pela preciosa leitura e generosas contribuições na fase de qualificação.

Agradeço, por fim, ao meu orientador, Roberto Akira Goto, não só pela leitura atenta, pelas contribuições cirúrgicas, pelas sessões de orientações e pela segurança. Tua companhia, Professor, mesmo tão longe, nunca deixou que eu me sentisse um pesquisador solitário, dando-me respaldo diante dos desafios de conciliar a pesquisa de doutorado com todas as atribuições que me são cotidianamente exigidas. Mais do que não ter havido nenhuma dúvida que não fosse respondida, não houve sequer nenhuma mensagem que passasse em branco; não houve nenhum momento em que desistisse de me transmitir ânimo, sobre os mais diferentes assuntos. És um exemplo de abertura, generosidade, franqueza, respeito e profissionalismo. Por isso, Professor, gostaria de agradecer-lo por aquilo que envolve num único embrulho todo o nosso diálogo, acadêmico e extra-acadêmico... obrigado pelo presente de vossa amizade!

*Mãos dadas*

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.*

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade

## SUMÁRIO

<b>Lista de abreviaturas .....</b>	<b>19</b>
<b>Nota prévia .....</b>	<b>21</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>25</b>
<i>Problema e estrutura do trabalho, 31</i>	
<b>Capítulo 1 – Contexto e significado de “A crise na educação” .....</b>	<b>39</b>
<i>Dimensões do ensaio em Arendt, 44</i>	
<i>Interpretar para compreender, 46</i>	
<i>Narratividade da crise educacional, 54</i>	
<b>Capítulo 2 – Educação e as condições humanas .....</b>	<b>61</b>
<b>Seção I de “A crise na educação”, 62</b>	
<i>A crise educacional entre fatores gerais e locais, 62</i>	
<i>O pathos do novo e outras questões de caráter local, 64</i>	
<i>Teses de caráter geral, 69</i>	
<i>Natalidade como essência da educação, 70</i>	
<i>Separação entre política e educação, 80</i>	
<i>A perda do senso comum, 90</i>	
<i>Em síntese..., 96</i>	
<b>Seção II de “A crise na educação”, 97</b>	
<b>Seção III de “A crise na educação”, 102</b>	
<i>Educação e a crise da autoridade, 102</i>	
<b>Seção IV de “A crise na educação”, 114</b>	
<i>Educação e a crise da tradição, 114</i>	
<i>Conservar para a liberdade: conservar renovando e renovar conservando..., 117</i>	
<b>Capítulo 3 – Sobre a natureza do totalitarismo .....</b>	<b>119</b>
<i>Ruptura com a tradição do pensamento político ou elementos totalitários do marxismo, 120</i>	
<i>Ruptura totalitária, 127</i>	
<i>Ideologia, terror e as leis do movimento da Natureza e da História, 135</i>	
<i>Ideologias totalitárias, logicidade e afastamento da realidade, 145</i>	
<i>Marcas deixadas no povo alemão: esvaziamento espiritual e banalidade do mal, 155</i>	

<b>Capítulo 4 - A educação em crise: elementos totalitários num mundo não totalitário .....</b>	<b>171</b>
<i>Conformismo</i> , 176	
<i>Animal laborans</i> , 183	
<i>Autoridade(s) em crise</i> , 189	
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>193</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>197</b>
<i>De Hannah Arendt (citadas e consultadas)</i> , 197	
<i>Sobre Hannah Arendt (obras citadas ou consultadas)</i> , 198	
<i>Bibliografia Geral (obras citadas ou consultadas)</i> , 201	
<i>Sobre Hannah Arendt (levantamento bibliográfico)</i> , 204	

## LISTA DE ABREVIATURAS

### Obras de Hannah Arendt

**CAA:** O conceito de amor em Santo Agostinho

**CE:** A crise na educação [acompanha numeração de páginas de EPF]

**CIÉ:** The crisis in education [A crise na educação – versão original em inglês]

**CH:** A condição humana

**CR:** Crises da República

**EJ:** Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal

**EPF:** Entre o Passado e o Futuro

**EU:** Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios 1930-1954). [abreviação do título original: *Essays in Understanding* 1930-1954]

**HTS:** Homens em tempos sombrios

**LFPK:** Lições sobre a filosofia política de Kant

**OT:** Origens do totalitarismo

**PP:** A Promessa da Política

**QP:** O que é política

**RJ:** Responsabilidade e julgamento

**SR:** Sobre a Revolução

**SV:** Sobre a violência

**VE:** A vida do espírito

**TOA:** Trabalho, Obra, Ação

**Tot:** Totalitarismo

## NOTA PRÉVIA

Optou-se, neste trabalho, até mesmo como forma de valorizar e aprofundar um vocabulário lusófono para os estudos em Hannah Arendt, por se utilizar, majoritariamente, as traduções de suas obras. Entretanto, não se podem negar as dificuldades no trato com traduções. Deve-se considerar que há recentes revisões técnicas de obras já bem conhecidas do leitor brasileiro, a exemplo da recente revisão por Adriano Correia de *A condição humana*. Há também novas versões de textos já traduzidos, como o caso de *Sobre a Revolução* e *Sobre a Violência* (cuja primeira tradução integra, como capítulo, o livro *Crises da República*), e ainda traduções recentes e inéditas no Brasil, caso dos *Essays in Understanding*, título já de difícil tradução, optando-se, na versão brasileira, por *Compreender*.<sup>1</sup>

A opção por traduções não significa desatenção aos problemas que elas trazem. Por isso, na tentativa de harmonizá-las, algumas citações serão acompanhadas de apontamentos no decurso do texto, substituindo termos que aparecem em sentidos diversos em diferentes traduções, uniformizando-os.

Um ponto central e bastante controvertido é a tradução dos termos *solitude*, *loneliness* e *isolation*. Os dois primeiros são sinônimos na língua inglesa, mas são distintos para Arendt. *Solitude* é usado por ela com o sentido de estar só na presença de si mesmo. É o diálogo que faço comigo mesmo. *Loneliness*, ao contrário, significa um estado de espírito em que, mesmo estando acompanhados de outras pessoas, ou de uma multidão, sentimo-nos sós; isto é, quando os indivíduos são postos em situação em que se perdem de si próprios. O termo é empregado por Arendt, com esse sentido, sobretudo em textos em que analisa a condição dos indivíduos sob o terror totalitário ou nos campos de concentração, ou ainda nas sociedades de massas. *Isolation* é empregado no contexto em que os sujeitos afastam-se dos outros para cuidarem das coisas do

---

<sup>1</sup> Parte significativa dos textos publicados inicialmente em *Essays in Understanding* já havia sido publicada no Brasil, sob o título de *A Dignidade da Política: ensaios e conferências* (Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993), volume organizado por Antônio Abranches. Entretanto, em *A Dignidade da Política* nem estão traduzidos todos os textos dos *Essays*, nem constam apenas textos deles. Alguns dos ensaios constantes de *A Dignidade da Política* foram traduzidos posteriormente como parte de outras coletâneas, tais como *A Promessa da Política* e *Responsabilidade e julgamento*, livros organizados e editados em inglês por Jerome Kohn. Optou-se aqui por utilizar as traduções mais recentes, baseadas nas edições de Kohn, motivo pelo qual a célebre versão de *A Dignidade da Política* não figura entre os textos citados.

mundo, isto é, nas atividades de fabricação do *homo faber*, ao fazer objetos de uso, e não de consumo. *Isolation* é empregado, também, para designar a condição política sob ditaduras e tiranias que extinguem o espaço para a ação, com o fito de causar a impotência dos indivíduos isolados.

As soluções dadas pelos tradutores são díspares, o que fica mais evidente quando Arendt elabora o mesmo raciocínio, explicando seu uso diferenciado dos termos. Em *Compreender* (EU: 378), por exemplo, *solitude* é traduzido ora por “solidão”, ora por “isolamento”, enquanto *loneliness* o é por “isolamento”. Note-se que em *Origens do totalitarismo* (OT: 527) é feito o oposto, *solitude* é traduzido por “isolamento” e *loneliness* por “solidão”. Em *A vida do espírito* (VE: 92) e *Responsabilidade e julgamento* (RJ: 63 [nota dos revisores técnicos];162-166), *solitude* é traduzido por “estar só” e *loneliness* por “solidão”. Em *Trabalho, obra, ação e A condição humana* revisada, *loneliness* é traduzido, de forma inédita e arrojada, por “desamparo”.

Aqui, adotar-se-á o seguinte critério: sempre que o texto citado aparecer com o sentido de *solitude*, apontar-se-á “estar só”, em substituição a “solidão”. *Loneliness* será indicado como “solidão”, em vez de “isolamento”. Quando *loneliness* for tratado como “desamparo”, a tradução não será alterada, entendendo-se como sinônimo de “solidão”, acompanhada do termo original. Assim, “estar só” dirá respeito ao estar separado dos outros, mas em diálogo consigo mesmo. Os termos “solidão” e “desamparo” serão usados no sentido de quando somos postos numa situação em que estamos separados de nós mesmos, incapazes de dialogar internamente. E “isolamento” será usado quando se fizer referência à atividade de fabricação de objetos de uso do *homo faber*.

Outra diferenciação substancial nas traduções está na utilização dos termos *labor*, *work* e *action*. O vocabulário lusófono acostudou-se, até recentemente, a traduzir *labor* por “labor”, *work* por “trabalho” e *action* por “ação”. “Ação” tem sentido inequivocamente político em Arendt, o que elimina dificuldades. Já Adriano Correia, ao rever *A condição humana*, ou já antes, ao traduzir *Trabalho, obra, ação*, considerando traduções para outras línguas, resolve acertadamente traduzir *labor* por “trabalho” (quando cuidamos da manutenção da vida, em um ciclo sempre-recorrente), e *work* por “obra” ou “fabricação” (quando se fazem objetos do mundo, os quais lhe emprestam durabilidade e permanência). Mas há, em outras obras, como em *A Promessa da Política*, a persistência do termo “labor”. Assim, quando trabalho aparecer

traduzindo *work*, sempre será entendido no sentido de “obra”. Já “labor” e “trabalho” serão usados como sinônimos, não necessitando demais indicações.

Sempre que for necessário harmonizar as traduções das citações, seguirá um colchete com o termo em inglês e a tradução sugerida em conformidade com o exposto acima.

Ademais, cumpre notar previamente que, embora o texto central aqui estudado, “A crise na educação” (CE), seja usado na versão em que é parte da coletânea *Entre o Passado e o Futuro* (EPF), sua referência dar-se-á, em todo o texto, de maneira distinta, seja por sua centralidade no trabalho, seja pelo fato de que sua primeira publicação deu-se independentemente da coletânea. Mas a numeração de páginas será a mesma de EPF. O mesmo ocorrerá com a versão em inglês, “The crisis in education” (CiE), que seguirá a paginação da edição de *Between past and future* indicada na bibliografia.



## INTRODUÇÃO

*Não importa o que façamos, supostamente o faremos com vistas a “prover nosso próprio sustento”; é esse o veredicto da sociedade, e vem diminuindo rapidamente o número de pessoas capazes de desafiá-lo, especialmente nas profissões que poderiam fazê-lo.*

H. Arendt, *A condição humana*

Estas primeiras considerações serão muito breves. Gostaria de mencionar algumas ocorrências cotidianas, apreendidas, em parte, de minha experiência pessoal como educador. Cito-as apenas de passagem, sem que queira criar qualquer expectativa quanto a analisá-las no decurso do trabalho. Nesse sentido, espera-se que o texto transmita ao leitor a estreita ligação entre a nossa realidade educacional e a disposição em pesquisar a teoria de Hannah Arendt, mas que não perca de vista ser esta uma pesquisa teórica, bibliográfica, que visa a reconstituir a ordem interna da obra da autora, especificamente no que tange à vinculação entre totalitarismo e educação, e que a pertinência ao nosso contexto surja da atualidade e do brilhantismo de seu pensamento, não da aplicação de suas reflexões ao nosso caso concreto.

Hannah Arendt nunca deu receitas para resolver seja lá o que fosse das crises que ela se pusera a compreender. Jerome Kohn (2004: 07) cita uma de suas respostas que vão nesse sentido:

*As perguntas específicas devem receber respostas específicas; e se a série de crises que temos vivido desde o início do século pode nos ensinar alguma coisa é, penso, o simples fato de que não há padrões gerais a determinar infalivelmente os nossos julgamentos, nem regras gerais a que subordinar os casos específicos com algum grau de certeza [Arendt].*

Essas palavras foram proferidas em 1966, para uma plateia repleta, em Nova York, à época da Guerra do Vietnã. A plateia queria que Arendt e outros expositores lançassem luz sobre aquela nova crise, mas Arendt negou-se a deduzir qualquer regra geral com base em sua experiência sobre o totalitarismo. Por isso, mesmo persistindo sua atualidade, transpor seus conceitos para a análise de “nossa” crise educacional parece um pouco de ousadia. Isso não invalida, entretanto, o fato de a pesquisa ter surgido da presença, na análise que a autora faz da crise educacional dos Estados Unidos da primeira metade do século XX, de elementos tão atuais que nitidamente ecoam sobre a nossa crise. E há aqui algo já paradoxalmente complementar:

mesmo aceitando a recomendação de Hannah Arendt no sentido de tratar problemas específicos com respostas específicas, tanto as interpretações de Arendt têm como pano de fundo nossa experiência, quanto esta breve interpretação introdutória dessa experiência tem como pano de fundo a sua obra.

Interessante notar que seria perfeitamente possível, com base no que se aponta nas páginas deste trabalho, ter analisado, por exemplo, documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou mesmo a legislação e as políticas educacionais, além de uma ampla gama de teorias; e mesmo sem tocar na questão do totalitarismo de maneira mais direta, ainda assim seria possível escrever várias teses fazendo uso dos conceitos que Arendt lança mão em suas reflexões, tais como autoridade, senso comum, mundo comum, pensamento, *vita activa* etc.; e as iniciativas contidas na bibliografia dão prova disso.

No Brasil, inúmeras reformas educacionais vêm sendo gestadas e uma série de medidas está em processo desde os anos de 1970, pelo menos desde a promulgação da Lei 5692/71. Essa lei instituiu, dentre outras coisas, a obrigatoriedade de que as escolas públicas promovessem estudos de recuperação – que nada recuperam –, inclusive possibilitando a promoção de alunos que não tivessem atingido notas mínimas (condicionada à frequência, sem necessidade de recuperação) e chegando ao ponto, até mesmo, de determinar a aprovação de alunos reprovados em até duas disciplinas após os estudos de recuperação (cf. Artigos 11 a 15); essa tolerância foi esticada, década após década, até que se chegasse à aprovação automática.

Entre os muros da escola, desde então, instituiu-se um discurso paternalista de que os alunos que não atingem as médias são vítimas de professores incompetentes. Administrativa e juridicamente, a lei dava aos alunos possibilidades de recursos que só eram passíveis de resposta se tanto o professor quanto a escola se munissem de um arsenal documental quase sempre inexistente, o que viria a sobrecarregar a docência e até mesmo a se sobrepor ao ensino (vide o exemplo da exigência de relatórios individuais de alunos contendo as justificativas de seu baixo rendimento escolar). Pouco a pouco, os professores perderam as condições de se imporem sobre as turmas, seja pelo excesso de dispositivos legais e institucionais que limitavam sua autoridade – acionando uma suposta sobreposição de aspectos qualitativos em nome da regulação quantitativa do fluxo escolar –, seja pelo rápido declínio dos salários pagos e a concomitante sobrecarga de

trabalho, bem como, ainda, pelo crescente desprestígio da profissão e da instituição “escola pública”.

Com a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB), que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, a “progressão continuada”, na prática significando aprovação automática, que em termos legais se aplicaria apenas ao ensino fundamental, atingiu igualmente o ensino médio: feriu a escola e os professores – que não sabiam como lidar com aquela nova situação – de uma forma que foi como se a última gota de autoridade docente escorresse por entre seus dedos. Cada vez mais abandonados a si próprios, os professores acabam, nesse processo, destituídos de legitimidade e reconhecimento social. No lugar dos conteúdos disciplinares, entrou o vazio disfarçado retoricamente de habilidades e competências, o que radicalizou os discursos anteriores de culpabilização dos docentes pelo fracasso escolar, além de se criar um clima de que é possível que os alunos aprendam sozinhos, e de que os professores são representantes de conhecimentos antiquados e petrificados. Para usar as palavras de Tânia Gonçalves (2012: 96), que analisa o esvaziamento da autoridade docente face às políticas públicas de formação docente no Brasil, isso não só tem “enfraquecido a perspectiva de que se pode aprender com os mais velhos”, mas também de que “seus saberes, sua memória e experiência sobre o mundo, sobre os eventos que transformaram e conformaram o mundo, têm perdido gradualmente sua relevância”.

Houve, aqui, uma clara confusão de valores, que reflete uma transformação geral dos papéis de alunos e professores: as autoridades escolares encontram-se impotentes, os alunos impõem à escola o ritmo do não-estudo, os pais se ausentaram e o Governo regozija-se pelos resultados de reformas que atingem o sucesso estatístico em detrimento de qualquer senso mínimo, ainda que problematizável, de qualidade da educação.

Dentre todos os expedientes burocráticos e discursivos, a progressão continuada, aos olhos deste pesquisador, foi o ponto auge da já permanente crise educacional brasileira. A sala de aula mudou sua cartografia: antes, meia dúzia se destacava, outra meia dúzia era do “fundão” e o restante da sala se comprometia com os estudos, mesmo que a contragosto; depois, quase toda a turma virou “fundão”. Não é necessária nenhuma estatística para dizer que houve um nivelamento por baixo e que os professores passaram a faltar mais e a adoecer em maior proporção.

Olhar para esse processo, mencionado em linhas bastante gerais, pede um exercício de caracterização de nossa crise, antes que adentremos ao estudo de Hannah Arendt. Tal caracterização assume uma perspectiva igualmente geral e assumidamente subjetiva (pretensamente intersubjetiva).

O processo de desintegração do sentido institucional da escola se inicia em plena ditadura militar (1964-1985) e não é interrompido, mas radicalizado, após a retomada da democracia. Até mesmo o lugar em que a educação é posta na Constituição Federal é, no mínimo, controverso: é tratada a título de “ordem social”<sup>2</sup>. Esse ponto, bastante específico e quase nunca notado, é revelador. A Carta, que dita *o que é* este país, dá à educação um *status* correlato ao das aposentadorias, por exemplo. O único artigo da disposição geral (Art. 193) do Título VIII, “Da Ordem Social”, que norteia todo o resto, inclusive a educação, reza o seguinte: “A ordem social tem como base *o primado* do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” (grifo meu). Impossível ser mais claro: nas tintas da Carta Maior, seguridade, saúde, educação, arte, cultura, desporto, ciência, tecnologia, meio ambiente, direitos da família, da criança, do adolescente, do jovem, do idoso e até dos índios... tudo está devidamente submetido ao primado do “trabalho”. Mas o que é esse trabalho? A própria CF/88 responde, já em seu Art. 1º, inciso IV, que os “valores sociais” da República são os “do trabalho e da livre iniciativa”, o que em boa tradução significa trabalho assalariado no modelo econômico capitalista. Em suma, tanto no sistema repressivo quanto no sistema democrático, o vínculo primaz da educação é com o mercado de trabalho, relação doce e delicadamente desenhada como “educar para o mundo do trabalho”.

O leitor mais criterioso pode, com razoabilidade, acusar esse panorama de ser digressão legalista e desconsiderar a diversidade das teorias e práticas educativas. Não se quer, nem se pode, aqui, prolongar essa discussão. O que se quer trazer à tona é a experiência de uma realidade educacional conflitante com os índices e indicadores. Parece que os especialistas veem e descrevem uma realidade que professores e alunos não vivem, e sobre a qual não são consultados. E quando o são, como no caso do estudo encomendado pelo Ministério da Educação à Fundação Carlos Chagas (2009) sobre a atratividade da carreira docente entre os estudantes de ensino

---

<sup>2</sup> Ver Constituição Federal de 1988. O Título VIII, “Da Ordem Social”, traz os seguintes Capítulos: I. “Disposição Geral”; II. “Da Seguridade Social”; III. “Da Educação, da Cultura e do Desporto”; IV. “Da Ciência e Tecnologia”; V. “Da Comunicação Social”; VI. “Do Meio Ambiente”; VII. “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”; VIII, “Dos Índios”.

médio, fica clara a desilusão quanto à docência: apenas 2% dos estudantes querem, deliberadamente, ser professores, número bem menor que os 32% que já pensaram em sê-lo. Mais que o percentual, esses dados mostram um movimento particularmente elucidativo, que é o declínio do interesse, não só pela docência, mas pela própria educação.

Aponta a UNESCO (2010b), na linha de nosso raciocínio, que o Brasil tem alcançado grandes avanços na oferta da educação e na regulação do fluxo escolar, embora a evasão ainda seja um fator preocupante. Há um elemento de contradição nesses dados, pois mesmo somados dados tais como o maior número de alunos na escola, o maior número de professores com nível superior, o aumento de investimentos na educação, o maior tempo de escolarização, o crescimento da oferta de ensino superior, temos como resultados: desprestígio da escola, baixos níveis de aprendizagem, professores violentados, adoecimento docente, entre inúmeros outros problemas.

Muitas coisas mudaram na educação brasileira recentemente. O ponto de vista do conteúdo “petrificado” foi substituído pelo das “habilidades e competências”. A “cultura da repetência” está sendo superada e a estigmatização da reprovação já não se aplica. O acesso à escola está quase universalizado. Muitas ações no sentido da redução das desigualdades sociais têm contribuído para a superação de entraves como a fome e o trabalho infantil. Todos os alunos de escola pública recebem os livros didáticos e há linhas de financiamento para criação de bibliotecas. Há incentivo a esportes, com financiamento para construção, reforma e cobertura de quadras. Chegamos ao luxo – e isso não é exclusividade nossa – de saber quantos e quais são os saberes necessários aos cidadãos de amanhã. Diversos conhecimentos peritos ajudam a entender as relações entre educadores e alunos, e temos um mar de diagnósticos “precisos” para ajudar o professor a lidar com aqueles que não aprendem, desde o déficit de aprendizagem até a hiperatividade, além de rios de soluções correspondentes. Para arrematar, aqueles professores mais dedicados e com bons “resultados” recebem prêmios em dinheiro.

No plano real, entretanto, os discursos sempre põem a culpa no professor; quem teria tudo que necessita para ensinar bem, não o faz. Esses discursos, entretanto, omitem que a formação inicial e continuada é insuficiente, que a carga de trabalho é extenuante, que as violências contra os professores são crescentes, e que as gratificações financeiras são, em virtude da baixa remuneração, descabidos incentivos à maquiagem dos resultados.

Talvez por isso seja interessante limpar o terreno discursivo e teórico para exercitar a compreensão daquilo que é óbvio. E uma boa razão para a aparente digressão legalista é a seguinte pergunta, respondida sumariamente pela legislação: o que se manteve *intocado* nas políticas educacionais desde os anos de 1970, ou mesmo antes, resistindo à queda da ditadura e a todos os golpes que a escola sofreu? A resposta é simples: as reformas educacionais nunca questionaram se a educação devia ou não responder primordialmente às exigências do mercado de trabalho nem investiram decisivamente em uma concepção humanista de educação. Pelo contrário, sempre tomaram as exigências do mercado como pressuposto inabalável, e reduz-se, cada vez mais, o humano ao nível do que, em Arendt, é descrito como o ciclo trabalho-consumo.

Medidas como recuperação, aprovação automática e coisas que o valham – medidas que constituem apenas fio condutor, não realidade absoluta – são elementos paternalistas, disfarçados de liberais, com o propósito de manter aparente e superficial coerência com ideais de autonomia. Na prática, são instrumentos de uma educação para a tutela. O suposto exercício da liberdade e o desenvolvimento de habilidades e competências, sob a lógica de um “aprender a aprender”, concretizam-se no vazio: “aprender a aprender” significa abrir mão do lastro que nos ancora no passado, retirando os conteúdos disciplinares do centro do currículo e substituindo-os por um pensamento-processo destituído de profundidade, uma vez que voltado todo para o novo, em sua versão mais estereotipada. É o mesmo que dizer: “Estudantes, vocês nada precisam aprender do que é velho; por que o mundo progride e o passado não mais responde aos novos tempos... O futuro já chegou. O atual mundo do trabalho é dinâmico e exige que não mais nos apeguemos a conhecimentos profundos, herméticos, difíceis e inaplicáveis, mas que sejamos altamente flexíveis. Aprendamos sempre a aprender... temos de aprender o que o mercado quiser, na hora em que ele bem quiser!”.

Colocar em primeiro lugar o atendimento das demandas do mercado traz sequelas irreparáveis. Uma delas, sem dúvida, é o exército de diplomados que não possuem o mínimo de repertório para pensar sobre nada que não seja um clichê ou uma opinião pronta, pré-fabricada. Por desconhecerem a língua, não têm argumentos. Por não saberem história, geografia, filosofia, literatura etc., não têm base nem mesmo para a famigerada reprodução de ideias. Por não conhecerem os conteúdos das ciências, suas mentes não conseguem atingir um grau elementar, mesmo quando se trata de algo técnico. A falta de domínio das operações matemáticas básicas faz preferível que a calculadora substitua a mente. Hoje, em tempos de escolas com bons

“resultados”, é cada vez mais difícil encontrar concluintes que, após mais de uma década de escolarização, saiba diferenciar “Antiguidade” de “antigamente”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que essa é uma crise institucional, pois *a instituição escolar brasileira está se universalizando, mas de modo que seus atores e beneficiários não mais a vejam como dotada de sentido.*

O mercado, por sua vez, alimenta a crise e é por ela alimentado, na medida em que nesse mundo vazio de significações ele pode facilmente insuflar-lhe quaisquer coerências que valham para seus desígnios, exercendo um domínio de tipo “totalitário”, conduzindo as massas por um falso mundo de coerências.

Ainda que na presente pesquisa não se aplique o pensamento de Hannah Arendt a nenhum objeto empírico, ela emerge da confluência de “natureza” entre a nossa crise e a crise na educação examinada pela autora, a saber: na tentativa de libertar as crianças do fardo dos conteúdos “petrificados”, tornamos a escola só mais um dentre os inúmeros meios de esvaziar o mundo da profundidade que só é garantida pela leitura do que Arendt chama de tradição, o que pressupõe a tarefa de os próprios herdeiros escreverem o testamento do que lhes foi – é – legado pelo passado cultural. Sob o pretexto de despertar “habilidades e competências” supostamente provedoras da autonomia cobrada pelo mundo do trabalho, recusamos ou somos forçados a recusar a autoridade sobre as crianças, deixando de orientá-las e permitindo que se entreguem, na idade adulta, a qualquer lógica que preencha seu vazio.

### ***Problema e estrutura do trabalho***

A menção de nossa crise, vale repetir, simplesmente aponta para o fato de que, no decorrer deste texto, a pertinência do pensamento de Arendt ao nosso contexto brota mais da atualidade e do brilhantismo de seu pensamento que propriamente da aplicação de suas reflexões ao nosso caso concreto, fazendo frente, assim, ao possível e perigoso “distanciamento” de problemas aos quais o pensamento deve permanecer ligado.

A presente pesquisa é um estudo teórico, com o objetivo de mapear, na obra de Hannah Arendt, os elos entre educação e totalitarismo. Mais precisamente, busca-se reler “A crise na educação” para responder às seguintes perguntas: Haveria, na análise arendtiana da educação em solo estadunidense, elementos totalitários que estivessem em jogo? Seria possível rastreá-los? O que os torna totalitários, ou pré-totalitários?

Para tentar responder a essas questões, o trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No Capítulo 1, procura-se capturar os sentidos de “A crise na educação” no conjunto da obra de Hannah Arendt, considerando-o particularmente em sua relação com *A condição humana* e demonstrando que, assim como essa obra, da qual extrai o esquema conceitual do ensaio educacional, Arendt escreve o ensaio sob o assombro ante a realidade totalitária. Além disso, intenta-se explicitar o espírito do texto: trata-se de um ensaio narrativo, resultado do exercício de um pensamento sem arrimos, o qual não pode se apoiar diretamente em tradições reconhecidas, por conta de sua falência ante as rupturas modernas. Arendt chama de *compreensão* os seus exercícios de pensamento. A compreensão se desenvolve na forma interpretativa de análise conceitual, análise que se torna em narrativa dos grandes eventos do século XX, em especial o totalitarismo e seus aspectos que permanecem após a queda dos regimes. É pressupondo esse caráter de interpretação compreensiva, essencialmente fenomenológica, e tendo sempre em mente que Arendt assume a perspectiva pessoal de seus escritos, que “A crise na educação” deve ser lida.

No Capítulo 2, busca-se realizar as primeiras aproximações com “A crise na educação”, na tentativa de promover um rastreamento que ao mesmo tempo preencha as aparentes lacunas conceituais e evidencie suas teses, sem perder de vista o movimento textual do ensaio. Assim, proceder-se-á à análise perpassando cada seção, recheando os argumentos com os conceitos espalhados em parte significativa da obra.

A Seção I será a mais longa, pois se trata de uma contextualização (dos acontecimentos e, sobretudo, conceitual); inicia situando a crise educacional entre os fatores locais e os fatores gerais de sua constituição, demonstrando que os grandes eventos da primeira metade do século XX nublam a pertinência política geral, isto é, o verdadeiro significado da crise na educação, sem negar, entretanto, os elementos locais que a constituem. Destaca-se, como principal fator local, a



ilusão proveniente do *pathos* do novo que, enraizado no temperamento político dos Estados Unidos, não só alimenta o discurso de que se deve começar o novo mundo pelos novos, mas, graças à fundação política do país – que se baseia não na lógica contratual e nacionalista, mas na experiência de fundação de corpos políticos –, cria a ilusão de que a educação para o novo é realmente possível, o que Hannah Arendt contesta, interpretando como possibilidade de solapamento do novo.

Passa-se então, às teses de caráter geral, associadas ao local: a primeira tese é a de que a essência da educação é a natalidade; a segunda, de que a educação não deve desempenhar papel na política; a terceira, de que houve a quebra do senso comum ao se aplicar, irrefletida e servilmente, modernas teorias educacionais à guisa de uma *progressive education*. A investigação acerca dessas três teses trará uma série de conceitos que aparecem em seu significado profundo no decurso de “A crise na educação”, sem que no ensaio apareça nenhuma análise mais detida. Ao se investigar a natalidade, emergirá a distinção entre natalidade e nascimento, assim como entre vida e mundo, distinção fundamental em *A condição humana*, que nos conduz às atividades do âmbito da *vita activa*: trabalho, obra e ação. No conceito de natalidade, estão presentes outros conceitos que a ele se vinculam, tais como liberdade e espontaneidade, além do que é base para a compreensão de “A crise na educação”: a ideia de novo, daquilo que precisa ser conservado pela educação.

A investigação sobre a segunda tese, relativa à separação entre política e educação, está atrelada à preservação da novidade. Aqui serão abordados outros conceitos sobremaneira importantes, tais como a diferenciação entre esfera privada e pública, a emergência da esfera social, desde a boa sociedade até a sociedade de massas, além de alguns traços de oposição entre sociedade e mundo. Quando do tratamento da sociedade de massas, far-se-á a passagem à tese sobre a ruptura e a perda do senso comum, ficando para a Seção II a discussão sobre os pressupostos básicos da *progressive education*.

A Seção II é a parte do ensaio em que Arendt mais se aproxima – embora de maneira breve e assistemática – dos pressupostos teórico-pedagógicos que segundo ela estão na base das “medidas desastrosas” que puseram a educação em crise nos Estados Unidos. Tais medidas ensejaram baixos níveis instrucionais, pois tinham a intenção consciente de não ensinar conhecimentos, mas de inculcar uma habilidade. Sucintamente, essas medidas são: construção de

um modelo educacional conforme o *pathos* da novidade; tentativa de nivelamento das desigualdades iniciando-se pela escola e às custas da autoridade do professor; retirada do conteúdo, enquanto legado do mundo comum, do centro da atuação da escola. A conversão de instituições de ensino em vocacionais denota mais que claramente o ponto em que a escola deixa de ser pré-política para se transformar em mais uma dentre as instituições da esfera social. Nessa seção a autora não faz nenhum desenvolvimento teórico sistemático, nem indica os autores com os quais se defronta; isso talvez se deva ao fato de ela se colocar como leiga em assuntos educacionais, ou melhor, de não se pôr como educadora profissional. Certamente, não se pretende debruçar sobre as questões mais específicas e técnicas, mas situar os problemas que discutirá no decorrer das seções posteriores, por meio da exposição de três “pressupostos básicos”: primeiro, de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada por elas, ambos independentes do mundo adulto, e que, portanto, devem ser governados pelas próprias crianças; o segundo é o de considerar a Pedagogia a ciência do ensino em geral; o terceiro pressuposto é o de que só podemos conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos ou fazemos.

Na Seção III, Arendt procura compreender o papel da educação, enquanto esfera pré-política, para toda a civilização, tendo em vista sua essência – a natalidade. Embora relativamente curta, seu movimento textual passa ao menos por duas fases: uma tentativa de situar a educação e o papel do educador ante as esferas pública e privada, para dar conta da contradição fundamental da efetivação de uma educação que, se pretendia servir à criança, deixando de tratá-la como adulto em miniatura, trouxe no entanto tantos problemas para as próprias crianças; respondida a contradição, ela passa à análise daquilo que mais se perdeu, a autoridade do professor, deslocando a argumentação do campo político – em que a autoridade não deveria existir por se tratar de uma esfera de atividades cujo sentido é a liberdade – para o campo da ética da responsabilidade. Arendt caracteriza o significado da criança para o educador: de um lado, ela “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação”, o que corresponde ao relacionamento da criança com o mundo; de outro lado, é também “um novo ser humano e é um ser humano em formação”, o que implica o relacionamento da criança com a vida. O educador está diante desse duplo aspecto: a criança que nasce para a vida, tendendo ao consumo destruidor do mundo, e a criança que nasce para o mundo, em que os homens partilham coisas duráveis e significados comuns. Arendt, *grosso modo*, responde à questão da essência da educação, sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização frente à natalidade,

afirmando a obrigação, em termos de assunção da responsabilidade coletiva, de os adultos resguardarem a singularidade das crianças, pelo exercício da autoridade, não para doutriná-las, mas de modo a reter sua liberdade num mundo “fora dos eixos”. Defende, então, o papel conservador da educação, na medida em que deve proteger a criança, conservando sua singularidade e não permitindo que se atente contra a espontaneidade, nem se lhe imponha o conformismo; também, no sentido de proteger o mundo, conservando-o para que o homem tenha um lugar comum, onde possa se sentir em casa.

A Seção IV tenta responder à questão sobre quais aspectos da crise geral do mundo moderno se mostraram na ruptura em relação às tradições e métodos de ensino e aprendizagem, ruptura que levou à precipitação da aplicação servil e indiscriminada das modernas teorias do campo educativo, sob a égide da *progressive education*, aplicação essa que pôs a escola num estado de flagrante contradição com o senso comum.

A resposta à questão da obrigação que se nos impõe pelo fato da existência das crianças, isto é, de nossa atitude para com a natalidade – essência da educação – e o papel que esta desempenha em toda a civilização, foi respondida, na Seção III, em termos de responsabilidade e autoridade; a questão sobre quais são os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional estadunidense, é respondida, na Seção IV, em termos de tradição, sendo a crise da tradição um aspecto marcante da crise do mundo moderno.

Conclui-se o Capítulo 2 observando que, para Arendt, o problema da educação no mundo moderno repousa no fato de, por um lado, não poder abrir mão da tradição e da autoridade, e por outro, estar num mundo que não mais é mantido por elas, demonstrando que a defesa de Arendt de uma educação conservadora do mundo comum pressupõe a assunção da responsabilidade dos adultos em orientar as crianças no mundo em que elas nascem, por pior que esse mundo seja, pois disso depende, embora não seja garantida, a preservação da singularidade da criança, para que possa exercer sua liberdade no mundo adulto. No Capítulo 2, a questão do totalitarismo ficará em suspenso, embora o leitor de Hannah Arendt já possa pressentir sua presença.

No Capítulo 3, expor-se-á a compreensão de Hannah Arendt acerca da natureza do totalitarismo, dando-se ênfase àqueles elementos que permitem extrair consequências teóricas que tornem possível situar “A crise na educação” ante as preocupações da autora com tal

fenômeno, particularmente a negação radical da liberdade e a disposição dos homens a aderir a qualquer discurso coerente e a se comportar em conformidade com a pura coerência, por mais irreal que seja; essa disposição é fruto da solidão [*loneliness*], que no caso do totalitarismo é uma “solidão organizada”; nesse estado, os sujeitos perdem o mundo e o senso comuns, aderindo em massa à logicidade ideológica, pois na ausência de significados comuns sobra em comum o raciocínio lógico, uma espécie de instinto da razão.

Para tanto, passar-se-á pela concepção arendtiana de ruptura. Tocar-se-á sucintamente na dupla ruptura: com a tradição da filosofia política, que indica a ruptura da modernidade no plano do pensamento; e a ruptura totalitária, que consiste na negação mais radical da liberdade, ou seja, a ruptura no plano dos acontecimentos e opiniões que se cristalizaram nos movimentos de massas e sua adesão às ideologias das leis do movimento da Natureza e da História; a ruptura totalitária culminou nas fábricas de morte, que romperam definitivamente com o fio já esgarçado que nos ligava a uma entidade histórica com mais de dois mil anos.

Após tratarmos em linha geral dessa dupla ruptura, passaremos conceitualmente pela diferença entre totalitarismo e tiranias (ou ditaduras), distinção que opõe as segundas ao caráter inédito dos regimes totalitários. Em seguida, tratar-se-á, em termos gerais e teóricos, da natureza dos regimes totalitários, os quais objetivam, baseados na ideologia e no terror, apagar a espontaneidade dos homens e torná-los supérfluos. Serão mostradas, ainda, as duas grandes marcas nas quais se vislumbra claramente o êxito da ideologia e do terror totalitários: a atomização em todos os níveis do povo alemão, seja pelo funcionamento dos campos de concentração, voltado a tornar os seres humanos meros feixes de reações, seja exemplificada pelo esvaziamento espiritual, seja pela banalidade do mal.

No Capítulo 4, busca-se ensaiar algumas análises que alinhavam o problema da natureza do totalitarismo com a questão da crise local na educação estadunidense, demonstrando haver no caso específico, além da conexão expressa de passagem pela própria autora, vínculos textuais e conceituais, próprios do caminho que vai de *Origens do totalitarismo* até *A condição humana*, dentre os quais se destacam: a) Vinculação textual entre “Ideologia e Terror” e “A crise na educação”, na medida em que a autora enuncia, no primeiro, o perigo da dissolução do mundo comum antes que um novo começo venha a se firmar; no segundo texto, Arendt insurge-se contra teorias e práticas pedagógicas que, pretendendo o bem das crianças – e que o “século da criança”

pudesse emancipá-las –, lançou-as em um radical paradoxo entre discurso (teoricamente correto) e realidade (sem base empírica que o sustente), pois ao imaginar uma sociedade formada por crianças e um mundo feito por crianças, as prendeu ao projeto de um futuro mundo do adulto, assumindo uma postura de negação do mundo comum atual e do que lhe foi legado, ensejando um educar entusiasmado pelo novo que nega implicitamente seu caráter de novidade; *b)* O fenômeno do conformismo nos Estados Unidos, que ao condicionar o povo a uma adesão geral ao seu modo de vida, torna-se uma ameaça de envergadura totalitária. “Conformismo” define-se como a tendência de substituição da ação pelo comportamento, sendo para Arendt um fenômeno com potencial de organizar massas (assim como os movimentos totalitários) de sujeitos desarticulados e solitários em uma sociedade em que individualismo e sucesso são valores que ditam sua fisionomia; em um país de população heterogênea e que não se formou politicamente a partir das estruturas europeias de classe e de Estado-nação, o conformismo pode substituir a homogeneidade nacional; Arendt vê a possibilidade de o conformismo, por seu poder de organizar as massas, substituir o terror e criar um estado de coisas cujo clima seja pré-totalitário; *c)* Uma sociedade de massas formada por trabalhadores e consumidores; trabalho e consumo lançam as pessoas de volta a si mesmas, pois são atividades de um mesmo processo, resultado do metabolismo imposto pela vida biológica, em um ciclo sempre-recorrente; essas atividades são fomentadas pela moderna ideia de progresso, ao mesmo tempo em que a fomentam; tal ideia reduz o ser humano, senão às mesmas práticas, ao mesmo nível das ideologias totalitárias, ao “movimento”; a sociedade de trabalhadores e consumidores avança ao estágio da sociedade de empregados, a qual requer dos indivíduos um funcionamento automático do trabalho, abdicando eles de seus próprios anseios individuais em benefício de um comportamento cujo movimento é “funcional”; esse tipo de sociedade dilui a experiência de um mundo comum; *d)* Por fim, o assento do fenômeno totalitário e da crise educacional americana em um único fenômeno: a crise da autoridade; a autoridade, no primeiro caso, foi substituída pelo terror; no segundo, revela a recusa de os adultos assumirem a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças, deixando de guiá-las e apresentá-las ao mundo em que irão crescer e viver; ambos os casos, resguardadas as devidas proporções, encontram-se nas análises de Arendt na direção da limitação da liberdade, atentando contra o caráter de novidade, por negar o mundo e aderir à lógica do movimento, seja de ideologias, seja a do conformismo, preparando os indivíduos para se adaptarem ao processo do trabalho e do consumo.

Desse modo, o enredamento do trabalho faz do próprio Capítulo 4 uma espécie de conclusão, pois os três primeiros capítulos cumprem, com relação ao quarto, a função de sustentação teórica.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTO E SIGNIFICADO DE “A CRISE NA EDUCAÇÃO”

*Quando todos estão deixando-se levar, impensadamente, pelo que os outros fazem ou por aquilo que creem, aqueles que pensam são forçados a mostrar-se, pois sua recusa em aderir torna-se tão patente, e torna-se, portanto, um tipo de ação.*

*A vida do espírito*

*A ideia é mônada — nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] Assim o mundo real poderia constituir uma tarefa, no sentido de que ele nos impõe a exigência de mergulhar tão fundo em todo o real, que ele possa revelar-nos uma interpretação objetiva do mundo. [...] A ideia é mônada — isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo.*

Walter Benjamin

Em anos recentes, tem sido crescente o interesse pelo pensamento de Hannah Arendt no Brasil. Sua obra vem sendo lida nas áreas de Direito, Ciências Políticas, História, Filosofia e, de forma cada vez mais frequente, na Educação. O interesse pelo estudo de sua obra no campo educacional chama a atenção, sobretudo porque os pontos de partida são basicamente dois curtos ensaios nos quais a autora aborda diretamente o assunto, no contexto dos Estados Unidos da década de 1950.

Embora trate do tema partindo da realidade norte-americana, o pano de fundo de suas análises é a amplitude de sua teoria política, motivo pelo qual as poucas páginas têm suscitado uma série de estudos de mestrado e doutorado, bem como a publicação de uma série de artigos em revistas especializadas, fazendo com que a autora comece a figurar entre pensadores do século XX que são considerados indispensáveis ao pensamento educacional, tais como Adorno, Foucault e Bourdieu, para citar poucos exemplos.

Os únicos dois textos em que Arendt tem a educação por objeto explícito são “A crise na educação”, de 1958 (mesmo ano da publicação de *A condição humana*), e “Reflexões sobre Little Rock”, escrito em 1957 e publicado em 1959. O primeiro foi publicado inicialmente em *The*

*Partisan Review* e, em 1961, foi inserido na coletânea *Entre o passado e o futuro*. O segundo encontra-se na coletânea *Responsabilidade e julgamento*.

“Reflexões sobre Little Rock” (RJ: 261-281), *grosso modo*, tem como objeto de análise a decisão da Suprema Corte Americana de iniciar pelas escolas o processo de dessegregação dos Estados que possuíssem leis segregacionistas. Arendt toma como ponto inicial de sua reflexão a fotografia de uma menina negra sendo seguida por um grupo de crianças brancas, as quais qualifica como turba e bando. Mostrando o quão o processo de dessegregação expunha e sobrecarregava as crianças, deixando-as desprotegidas, a autora aponta para o fato de que o Estado tomou o lugar da família na decisão sobre o direito de associação dos filhos.

“A crise na educação”, por sua vez, é o ensaio mais conhecido sobre o assunto. Divide-se em quatro seções, que podem, genericamente, ser assim entendidas: na primeira, a autora contextualiza a crise no sistema educacional dos Estados Unidos, tendo em vista, por um lado, sua estrita vinculação ao que ela chama de temperamento político do país, que dentre outros aspectos encarna um *pathos* do novo, e por outro lado, o fator geral de ser esta uma manifestação da crise que assola o mundo moderno; na segunda, analisa os pressupostos básicos das reformas que resultaram na referida crise, sob o mote da *progressive education*<sup>3</sup>; a seguir, Arendt submete esses dados, por assim dizer, a dois aspectos inter-relacionados da crise geral do mundo moderno<sup>4</sup>, a saber, a crise da autoridade, na terceira parte, e a crise da tradição, na quarta.

No prefácio a *Entre o passado e o futuro*, a autora explica suas motivações em reunir diferentes textos, publicados primeiramente em diferentes revistas, em uma única coletânea, a qual foi publicada inicialmente com seis ensaios, chegando, após revisões e ampliações, ao número de oito. “A crise na educação” foi incorporado à coletânea em 1961, juntamente com “O que é autoridade?”. Na versão final, os textos aparecem na seguinte ordem: 1-“A tradição e a época moderna”; 2-“O conceito de história: o antigo e o moderno”; 3-“O que é autoridade?”; 4-

---

<sup>3</sup> A expressão *progressive education* (CiE: 175) aparece traduzida de formas diferentes ao longo do texto. Ora aparece como “educação progressista” (CE: 227), ora como “educação progressiva” (CE: 228). Segundo José Sérgio Fonseca de Carvalho – no documentário *Hannah Arendt* (ATTA/CEDIC, s/d., coleção “Pensadores e Educação”), a melhor tradução para o termo seria “escola nova”. Mas o uso da expressão, ao ver deste pesquisador, soa ainda equívoco, pois no texto a expressão parece indicar um conglomerado de teorias antitradicionais, não sendo possível identificar uma corrente específica, motivo pelo qual manter-se-á a expressão original.

<sup>4</sup> Quando se refere à crise do “mundo moderno”, Arendt remete, no mais das vezes, especificamente ao século XX, conforme ilustra a seguinte passagem: “[...] a era moderna não coincide com o mundo moderno. 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”. (CH: 07)



“O que é liberdade?”; 5-“A crise na educação”; 6-“A crise na cultura: sua importância social e política”; 7-“Verdade e política”; 8-“A conquista do espaço e a estrutura humana”. Essa ordem não segue a cronologia das publicações, mas a relação entre os conteúdos.

Arendt adverte que os textos não são prescritivos, no sentido de remediar a crise do mundo moderno – que abre uma fenda entre o passado e o futuro –, mas têm o objetivo único de experimentar o pensamento sobre os acontecimentos políticos, sendo sua preocupação conseguir “movimentar-se nessa lacuna” (EPF: 41). Trata-se, então, de exercícios de pensamento político.

Situando-se na lacuna entre o passado e o futuro, tais exercícios possuem crítica e experimentos. As críticas são voltadas ao passado, aos conceitos tradicionais, sem pretensão, segundo a autora, de uma atitude de desmascaramento. Os experimentos se voltam para o futuro, mas sem qualquer intenção de projeção utópica. Embora entrecruzados, a autora distingue os ensaios conforme a ênfase, caracterizando os três primeiros como “mais críticos que experimentais”, e os cinco últimos como “mais experimentais que críticos” (EPF: 41). Essa inversão de ênfase é atribuída ao componente experimental da crítica: é difícil mover-se politicamente na lacuna, pois o discurso político no campo factual apresenta um palavreado que não é mais que forma oca do que outrora foi o conteúdo essencial dos conceitos políticos tradicionais.

Além disso, a autora não entende que os ensaios reunidos em *Entre o Passado e o Futuro* formem uma grande obra acabada, a exemplo do que foi *Origens do totalitarismo*, *A condição humana* ou *Sobre a Revolução*, mas os concebe como uma sequência de movimentos (no sentido musical), “escritos em um mesmo tom ou em tons relacionados” (EPF: 42), o que lhes empresta, a despeito da diversidade temática e da escrita em tempos diversos, certa unidade. Além de dividido em formas de crítica e experimento, para a autora a coletânea divide-se também em três partes, conforme o aspecto da sequência do conteúdo: a primeira trata da ruptura moderna com a tradição e do conceito de história, assunto dos dois primeiros ensaios; a segunda parte, composta pelos terceiro e quarto ensaios, trata de conceitos políticos aos quais são atribuídos centralidade e inter-relação, a saber, autoridade e liberdade; por fim, a terceira parte vai do quinto ao último ensaio, dentre os quais está “A crise na educação”; eles são, segundo a própria autora, tentativas de aplicação do pensamento desenvolvido nas partes anteriores a “problemas imediatos e

correntes com que nos defrontamos no dia-a-dia [...] na esperança de esclarecer as questões e de adquirir alguma desenvoltura no confronto com problemas específicos” (EPF: 42).

Anotou-se, pouco acima, o fato de “A crise na educação” ter sido publicada no mesmo ano, 1958, que *A condição humana*. A cronologia da obra de Hannah Arendt até 1958 dá-nos uma pista de onde situar o ensaio educacional, frente a uma obra tão extensa e complexa. É preciso voltar um pouco antes, a alguns textos que nos são principais. Em 1951, Arendt publica *Origens do Totalitarismo*, em que analisa os elementos que se cristalizaram nos regimes totalitários e aponta para a sua natureza. Em 1953, ela publica, inicialmente, o ensaio “Ideologia e terror: uma nova forma de governo”. Em 1954, ministra uma palestra com o título “Totalitarismo”, cujo manuscrito de seu rascunho já traz um dos temas centrais de “A crise na educação”, que é a crise da autoridade. Em 1958, Arendt substitui o último capítulo de *Origens do totalitarismo* pelo ensaio “Ideologia e terror”, bem como publica os ensaios “O que é autoridade?” e “A crise na educação” (textos que serão incluídos, em 1961, em *Entre o passado e o futuro*), além da publicação de *A condição humana*. Há um consenso entre estudiosos quanto a considerar que esse percurso entre 1951 e 1958, ou seja, de *Origens do totalitarismo* até *A condição humana*, não constitui uma mudança de ênfase ou de objeto, mas de um modo de narrativa do mundo, abalado pelos transe que possibilitaram a emergência da ruptura totalitária e se cristalizaram na nova forma de governo totalitário, que é um fato não mais possível de negar ou racionalizar, sendo que para ela o totalitarismo é o principal acontecimento político do mundo moderno.

Tomando por base a biografia por Elizabeth Young-Bruehl (1997), verifica-se que, imediatamente após concluir *Origens do totalitarismo*, texto no qual analisa mais detidamente os elementos que se cristalizaram no totalitarismo de vertente nazista, passa ao estudo dos elementos totalitários do comunismo. Esse empreendimento teria, inicialmente, três partes:

A primeira deveria ser uma análise conceitual da compreensão por Marx do homem como um “animal trabalhador” [*animal laborans*], a relação entre seu conceito de trabalho como o “metabolismo” do homem “com a natureza” e seu conceito de história como feita pelo homem. Arendt pretendia explorar inicialmente os conceitos políticos de Marx e depois sua relação com tal concepção de história. Essa seção introdutória deveria ser seguida por duas análises históricas: uma do marxismo europeu e do socialismo desde 1870 até 1917, e outra da transição de Lênin a Stalin na Rússia. A seção final deveria mostrar como “os elementos especificamente totalitários do marxismo são plenamente percebidos quando tanto o interesse das classes trabalhadoras quanto a causa da revolução são abandonados em função da

percepção global de uma ideologia com o auxílio de uma polícia secreta e do Exército Vermelho” [Arendt] (YOUNG-BRUEHL, 1997: 254).

Entretanto, sem se aperceber que revisava sua intenção original, Arendt se debruçou sobre a primeira parte. Nesse percurso, deteve-se na concepção marxista do homem como *animal laborans*, segundo a qual o homem se caracteriza pela atividade do “trabalho”; isto é, pela atividade de manutenção da vida e pela produção de objetos de consumo. No trabalho, o homem encontra-se no ciclo sempre-recorrente do trabalho e do consumo, em resposta ao metabolismo da vida com a natureza<sup>5</sup>. Arendt percebe uma diferença fenomênica e linguística, frequentemente negligenciada, entre “trabalho” e “obra” (atividade pela qual se produz objetos de uso, e não de consumo, dotados da durabilidade que empresta permanência ao mundo humano), vendo que, na teoria de Marx, o trabalho ganha estatuto de atividade humana por excelência. Brota daí seu exame sobre os três âmbitos da *vita activa*, “trabalho”, “obra” e “ação”, que dão a tônica de *A condição humana*.<sup>6</sup>

Somem-se a isso elementos novos como a conquista do espaço e a possibilidade de um mundo de trabalhadores sem trabalho. Todos esses eventos, dentre tantos outros, são reflexos – falando de forma sintética – do processo da moderna alienação do mundo, a “dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para si mesmo [*self*]” (CH: 07), os quais podem ser tomados como elementos totalitários no mundo não totalitário, pois como Arendt não cansa de afirmar, o totalitarismo não caiu do céu.

Diante disso tudo, os textos de 1958 convergem para o espírito daquilo que Arendt enuncia no prólogo da *A condição humana*: “uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (CH: 06). Young-Bruehl (1997: 286) explica que quando Arendt escreveu “Reflexões sobre Little Rock” e “A crise na educação”, a autora “empregava o complexo esquema elaborado em *A condição humana*, mas raramente se detinha para recapitular seus principais elementos”. Portanto, a leitura do ensaio “A crise na educação”, no decurso deste trabalho, far-se-á sempre situando o ensaio no contexto conceitual de *A condição humana*, e como tal, lendo-o como

---

<sup>5</sup> No capítulo 2, tratar-se-á das atividades humanas de trabalho, obra e ação. Os “elementos totalitários do marxismo” serão melhor desenvolvidos no Capítulo 3.

<sup>6</sup> Ainda segundo Young-Bruehl (1997: 256), “tudo o que Arendt escreveu entre 1952 e 1956 estava destinado originalmente ao livro sobre o marxismo”, mas tal livro nunca foi concluído. Das reflexões que o comporiam, resultaram partes das seguintes obras: *A condição humana*, *Entre o Passado e o Futuro* e *Sobre a Revolução*.

tentativa de compreensão de um fenômeno local à luz dos assombros do século XX, e em profunda conexão com eles. Assim, não se pode perder de vista que o principal texto que serve de base a este e outros estudos sobre o tema da educação em Hannah Arendt é uma tentativa de justaposição do problema específico da educação estadunidense, com suas características idiossincráticas, aos problemas de ordem mais geral sobre os quais se volta seu pensamento.

### ***Dimensões do ensaio em Arendt***

É inevitável, ao tocar a questão de como Hannah Arendt escreve sua obra, observar que ela considera o ensaio a forma literária ideal para seus “exercícios de pensamento político”, por guardarem entre si afinidade natural. No caso específico de “A crise na educação”, tal afinidade ganha corpo justamente por dialogar claramente com toda a história e com uma ampla gama de teorias da educação moderna e contemporânea. Ela debate francamente com tendências de determinismo psicológico; mergulha nas raízes “impregnadas de Rousseau” da educação política; opõe-se às vertentes renovadoras da pedagogia; combate toda sorte de fundamentos teleológicos da educação; percebe a existência de um local artificial de crianças, caracterizando-o como esfera social, antes mesmo das publicações de Ariès (1986) sobre a história social da infância; e ainda articula parte substancial de sua complexa obra, sem a qual o texto poderia ficar incompreendido. Isso tudo, somado, torna o curto ensaio de cerca de vinte páginas um texto instigante e desconcertante, desafiando o leitor e os estudiosos a acompanhar a abrangência de suas análises em educação, sem chegar, no entanto, a compor uma teoria pedagógica. De qualquer forma, acaba indo além das modestas intenções da autora de aplicar seu pensamento a problemas específicos, e uma vista de olhos nas diversas tentativas de interpretação do texto educacional permite parafraseá-la no que ela escreve sobre a filosofia política de Kant (LFPK: 42), pois “em contraste com outros filósofos [ela pouco] escreveu [sobre educação], então parece óbvio que sejamos capazes de encontrá-la – se podemos encontrá-la, enfim – em toda a sua obra, e não apenas nos poucos ensaios que são frequentemente agrupados sob essa rubrica”.

Tocar a questão da escrita arendtiana é o mesmo que ir ao cerne de sua, por falta de palavra melhor, metodologia. Ela não é científica, nos termos de uma ciência política. Também não se roga o *status* de uma filosofia política. Arendt prefere categorizar sua obra como “teoria

política”, nos termos de exercitar o “pensamento” político, com o intuito deliberado de compreender. Mas em que consiste o pensamento de Hannah Arendt? De onde ele brota?

Como será visto no Capítulo 3, Arendt enxerga e elabora teoricamente uma dupla manifestação da ruptura geral da modernidade, o que cristalizou diferentes elementos no fenômeno totalitário, sendo que este surge quando a ruptura é um fato acabado. No “campo intelectual” (LAFER, 2009), ou no plano do pensamento político, Arendt enxerga em Marx o fim da tradição, não somente por ele se revoltar contra ela, mas por conta de as contradições do seu pensamento (por exemplo, identificar o exercício da liberdade com a violência) resultarem da contraposição à tradição, fazendo uso, no entanto, das categorias conceptualizadas pela própria tradição; Arendt demonstra que as contradições de Marx apontam para o fato de as categorias tradicionais não serem suficientes para explicar o presente, indício de que a tradição sofrera forte abalo. No plano dos acontecimentos, Arendt vê na emergência do totalitarismo, isto é, uma forma de governo que a despeito da aparência tirânica é por sua própria natureza sem precedentes, a prova mais extrema da ruptura moderna. Assim, a ruptura moderna possui em Arendt um sentido forte, pois explodiu as categorias políticas tradicionais e os critérios tradicionais de julgamento moral. É nisso que consiste, em suma, a crise do mundo moderno.

Para ela, o que a modernidade instaura (e cuja expressão extrema é o totalitarismo) no campo da política é uma ruptura com qualquer tradição do pensamento e de experiências políticas. O pensamento de Hannah Arendt se faz como forma de se mover no fosso entre o passado e o futuro e, justamente por isso, a crise exige resgatar os sentidos originais para compreender o ponto em que deixaram de iluminar o presente.

Para que esse resgate fique claro – o que implica clareza sobre a leitura de todas as análises de Hannah Arendt –, é preciso tecer, ainda que de forma sucinta, algumas considerações sobre o *modus operandi* do pensamento arendtiano, em sua tentativa de compreensão de um mundo no qual todas as referências viraram apenas escombros, não podendo, desse modo, usar as categorias do passado para iluminar o presente. Dito de outra forma, para usar as palavras de René Char, às quais Arendt muitas vezes cita, “*Notre héritage n’est précédé d’aucun testament*” (“Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”). Em uma entrevista concedida a Günter Gaus, quando Arendt é indagada sobre se se importava com a influência que poderia exercer com seu trabalho, ela responde que enquanto escreve não se importa de que modo vai

afetar as pessoas, pois: “Para mim, o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender...” (EU: 33).

### ***Interpretar para compreender***

Compreensão [*understanding*], aqui, não é um termo secundário, mas uma categoria hermenêutica e epistemológica. Diante do mundo esfacelado, em que todos os referenciais tradicionais foram fortemente abalados e tornaram-se inaplicáveis para lidar com o ineditismo das atrocidades totalitárias, *compreender* é uma alternativa à doutrinação, na interpretação dos eventos primordiais que ditaram a fisionomia do século XX. A compreensão busca o significado, e esse não tem a ver com acúmulo de informações ou análises científicas. Em “Compreensão e política”, Arendt combate a perspectiva de que só se pode compreender aquilo que se conhece cientificamente, pois compreender “é um processo complexo que nunca gera resultados inequívocos” (EU: 330). Nesse ensaio, paradigmático para o entendimento da abordagem arendtiana das questões políticas, ela demarca que os instrumentos técnico-científicos (mesmo os das ciências humanas e que hoje chamaríamos de qualitativos), embora elucidativos, não geram compreensão nem significado: “nunca se chegará a uma compreensão a partir de questionários, entrevistas, estatísticas ou análises científicas desses dados” (EU: 470, nota 1). No ensaio, Arendt demonstra haver dois tipos básicos de compreensão, que ela classifica em termos de “compreensão preliminar” e “verdadeira compreensão”. A compreensão preliminar corresponde à linguagem popular e ao senso comum, que está na base do conhecimento científico (compreendido aqui como ciências históricas, sociais e políticas) e da verdadeira compreensão. Ainda que preliminar, para Arendt, não se deve nunca abandonar a compreensão preliminar de onde se partiu, pois se o cientista, deixando-se desencaminhar pelas suas pesquisas, “começa a posar de especialista em política e a desprezar a compreensão popular de onde partiu, perde imediatamente o fio de Ariadne do senso comum, único capaz de guiá-lo com segurança por entre o labirinto de seus próprios resultados” (EU: 334). Impor o senso comum como pré-requisito ao conhecimento é a única forma de conferir significado ao saber científico.

O especialista precisa “recuperar a humildade e dar ouvidos à linguagem popular” (EU: 334). E é dando ouvidos à compreensão preliminar que Arendt compreende o totalitarismo sem

recorrer a um método reconhecido nem a uma tradição demolida, entendendo-o então como algo inédito. Ela percebe que após a Segunda Guerra, mais precisamente no início dos anos de 1950, a palavra “imperialismo”, usada para exprimir uma política externa agressiva, vinha sendo comumente substituída por “totalitarismo”. Mas imediatamente a compreensão preliminar absorve o novo termo ao rol de sinonímias cujos conceitos já são bem conhecidos. Os métodos das ciências históricas e sociais, por sua vez, deixam de ouvir a linguagem popular para, no nível da erudição, também identificar o totalitarismo com outras formas de governo; e em vez de compreendê-lo, “afogam tudo o que não é familiar e requer compreensão num caos de familiaridades e plausibilidades” (EU: 336). Sempre deve haver uma vinculação entre a compreensão preliminar e a tentativa da verdadeira compreensão, para que ela não se perca na mera especulação.

Nas palavras de Arendt:

A opção pelo novo termo indica que todo mundo sabe que aconteceu algo novo e decisivo, ao passo que o uso subsequente, identificando o novo fenômeno específico com algo familiar e mais ou menos geral, mostra a relutância em admitir que ocorreu algo fora do normal. É como se, com o primeiro passo, ao encontrar um novo termo para a nova força que irá determinar nossos destinos políticos, nos orientássemos para novas condições específicas, ao passo que, com o segundo passo (e, por assim dizer, pensando melhor), lamentássemos nossa precipitação e nos consolássemos achando que não vai acontecer nada pior ou mais estranho do que a tendência humana ao pecado em geral. (EU: 335)

Para Arendt, compreender é uma atividade necessária no combate ao totalitarismo. Ela não diz isso se referindo ao campo de batalha ou à guerra empreendida por Estados não totalitários ao nazismo ou bolchevismo, mas à tentativa de não permitir que uma mentalidade totalitária tome de assalto todo o mundo. Assim, compreender não é uma atividade utilitária. Pela compreensão não se constroem armas ou táticas contra o inimigo, tampouco se pode estipular metas a serem seguidas, nem se é capaz de guiar ou se estabelecer um fim antitotalitário como norte. Compreender não é exercício de uma razão prescritiva. Tendo os movimentos totalitários surgido em um mundo não totalitário, “o processo de compreensão também é [...] um processo de autocompreensão”, e a necessidade do exercício de compreensão se justifica porque “é a única que lhe pode conferir significado e gestar uma nova desenvoltura para o espírito e o coração humano, que talvez venha a surgir livremente após a vitória” (EU: 333).<sup>7</sup> Assim, não podemos

---

<sup>7</sup> “Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre

esperar que a autora nos forneça chaves para banir o totalitarismo do mundo, embora acompanhar a sua tentativa de compreensão seja de grande auxílio para nosso próprio processo de autocompreensão. Reconhecidamente inédito, o domínio totalitário requer um exame acurado e, em muitos sentidos, livre do vício de explicá-lo por similaridades, ou melhor, de se buscar deduzi-lo de outras formas de governo, confundindo-o com tiranias e ditaduras do passado ou explanando-o por conceitos extraídos da tradição do pensamento político. Trata-se justamente da ruptura com tal tradição, e suas categorias e princípios não mais se aplicam, apesar das similitudes à superfície. Arendt procura fugir a esses lugares-comuns, pois “compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência” (OT: 12).<sup>8</sup> A isso, que podemos chamar de *exercício de uma interpretação compreensiva*, pode-se atribuir o modo propriamente arendtiano de interpretação dos eventos. Equivale à sentença de Hannah Arendt que resume seu problema central de *A condição humana*: “trata-se apenas de pensar o que *estamos fazendo*” (CH: 07, grifo meu), uma vez que a compreensão do totalitarismo equivale à autocompreensão.

Também não se pode deixar de considerar que a obra de Arendt não tem pretensões à universalidade. Pelo contrário, ela assume sua “experiência pessoal” (EU: 50), muito explicitamente, como fonte de seu pensamento. Os exercícios de Hannah Arendt sempre têm por objeto o mundo moderno e seu pensamento se faz sobre os acontecimentos desse mundo. “Vivo no mundo moderno, e evidentemente minha experiência se dá no e sobre o mundo moderno” (EU: 50). As rupturas modernas retiraram do horizonte do pensamento da autora a tradição, mas a tradição não é todo o passado, mas aquilo que foi conceptualizado e transmitido do passado. Isso significa que não é o passado que perdeu sua validade, nem as velhas questões, mas “a forma como foram feitas e respondidas [que] perdeu a razoabilidade” (VE: 25); mas a perda da tradição,

---

permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. Na medida em que o surgimento dos governos totalitários é o acontecimento central de nosso mundo, compreender o totalitarismo não é desculpar nada, mas nos conciliar com um mundo onde tais coisas são possíveis” (EU: 331).

<sup>8</sup> Essa visão do processo de compreender o totalitarismo é reiterada, de forma muito mais contundente, algumas páginas a frente: “Repito: 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 a 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” (OT: 21).



combinada com a perda da vontade de pensar, traz em si o presente risco de “perder o próprio passado junto com nossas tradições” (VE: 27), esvaindo-se, por isso, as vantagens que se poderia auferir com o pensar sem amarras da tradição. Enfrentando o problema, de caráter hermenêutico e epistemológico, de ter de pensar sobre os eventos políticos sem uma tradição que a respalde, mais ainda, por ter vivenciado a adesão de amigos intelectuais que tentaram racionalizar o nazismo, a autora adota o próprio mundo “fora dos eixos” como marco no qual se orientar. O seu pressuposto é de que o próprio pensamento – diz ela a respeito dos exercícios de *Entre o Passado e o Futuro* – “emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligados” (EPF: 41). Para ela, todo pensar é um repensar, uma vez que implica a memória (cf. VE: 96). O pensar necessita, primeiro, “des-sensorializar” (VE: 95) os elementos da experiência; segundo, “exige um *pare-e-pense*”(VE: 97); sem isso, não é possível buscar o significado, que só se abre ao “espectador” na reflexão.

O ponto de partida das análises de Arendt sobre a faculdade espiritual do pensamento, em *A vida do espírito*, que pode também ser entendida como a leitura que faz sua própria atividade de pensar, foi sua experiência com um fato loquaz de “ausência de pensamento”. Ao acompanhar como correspondente o julgamento do oficial nazista Otto Adolf Eichmann, o que resultou na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, ela se depara com um homem que, seguindo fielmente a moral de respeitador das leis e de bom pai de família, praticara atrocidades sem ter tido razões para tais; viu que a maldade não era fruto de um coração perverso, nem podia ser pensada como entidade metafísica que se manifesta no mundo. Os grandes males totalitários se deram, conclui Arendt, pela organização de homens perfeitamente normais (nem loucos, nem sádicos, nem pervertidos), mas unicamente desprovidos da capacidade de pensar. O problema é que a ausência de pensamento não pode ser simplesmente associada ao grande mal do século, pois se trata de “uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar e pensar*” (VE: 19, grifo do original). O perigo do não pensar é a suscetibilidade dos indivíduos a se acostumarem a viver de acordo com regras que não passam pelo crivo da reflexão pessoal, ou seja, “se acostumam a nunca tomar decisões” (RJ: 245) e, por isso mesmo, vivem adormecidos ao ponto de não perceberem as mudanças inerentes à própria vida. “[...] não é por meio da ação, mas da contemplação, que o ‘algo diferente’, a saber, o significado do todo, é revelado” (VE: 115). Esse parar para pensar no

que estamos fazendo é, então, um exercício de confrontação com a experiência – a qual, por si só, não produz significado.

Está colocado, assim, o paradoxal desafio: como pensar sem o respaldo da tradição, sem, entretanto, perder a dimensão de profundidade que é o passado? Como resgatar, dentre os destroços do mundo em crise, os tesouros perdidos do passado? Como dispor de tais tesouros para dar sentido ao mundo em desmoronamento, sem, entretanto, recair em uma visão nostálgica do passado? Como tirar vantagens da situação de crise para compreender o que estamos fazendo, se nossas categorias políticas e regras de julgamento moral explodiram e não mais se prestam a iluminar-nos?<sup>9</sup>

A autora enfrenta esse desafio lançando mão de um pensamento que se ocupa dos eventos, isto é, do pensar sobre a própria experiência da crise, o que nos oportuniza sua compreensão, atribuindo-lhe significado. Vasculhando os escombros do passado e olhando para o que a tradição não transmitiu, Arendt procura ferramentas conceituais para, com a profundidade do passado, “narrar” os eventos contemporâneos, sem por isso proceder a qualquer tipo de dedução lógica simplista. Ao contrário, propõe uma desmontagem crítica da tradição. É como se, para que o passado não se perdesse junto com as tradições, e tendo em vista seu inevitável desmoronamento, Hannah Arendt se pusesse a desmontar por si própria esse passado, para poder extrair sua herança não testamentada com a finalidade de narrar as coisas como são.

Diz Arendt, sobre a pressuposição básica de sua investigação sobre o pensamento:

Em outras palavras, juntei-me claramente às fileiras daqueles que, já há algum tempo, vêm tentando *desmontar* [*dismantle*] a metafísica e a filosofia, com todas as suas categorias, do modo como as conhecemos, desde o seu começo, na Grécia, até hoje. Tal desmontagem só é possível se aceitarmos que o fio da tradição está rompido e que não podemos reatá-lo. Historicamente falando, o que de fato se partiu foi a trindade romana que por milhares de anos uniu religião, autoridade e tradição. A perda dessa trindade não destrói o passado, e o processo de desmontagem, em si mesmo, não é destrutivo; ele apenas tira conclusões a respeito de uma perda que é um fato e, como

---

<sup>9</sup> Duarte (2002: 108) expressa isso de forma mais extensa: “e se a tradição do pensamento político, ao constituir-se como transmissão de certos conteúdos desde o passado até o presente, e ao conferir um caráter de certeza e obviedade ao que assim se transmitiu, operasse um encobrimento das experiências políticas subjacentes à sua própria constituição? E se, no que assim foi transmitido por meio desse encobrimento, algo mais fundamental tivesse sido preterido? E se a tradição enquanto instância de transmissão fosse também responsável pela seleção e, portanto, pela ocultação do que não se transmitiu? Surgiram assim os problemas decisivos em torno dos quais Arendt estabeleceria o seu projeto fundamental de reflexão política: como renovar o pensamento político no mundo pós-totalitário, se o simples retorno da tradição mostrava-se não apenas impossível, quanto indesejável? Como repensar as relações entre presente, passado e futuro, uma vez constatada a ruptura do elo hermenêutico que os vinculava até então?”

tal, não mais pertence à “história das ideias”, mas à nossa história política, à história do nosso mundo. (VE: 234, grifo meu)

E continua:

O que se perdeu foi a continuidade do passado, tal como ela parecia passar de geração em geração, desenvolvendo-se no processo de sua própria consistência. O processo de desmontagem tem sua própria técnica e não pretendi tocar aqui no assunto a não ser periféricamente. Aquilo com que se fica é ainda o passado, mas um passado *fragmentado*, que perdeu sua certeza de julgamento. (VE: 234-235, grifo do original)

Arendt não explica, em *A vida no espírito*, nem mesmo no restante de sua obra, em que consiste tal desmontagem. Mas André Duarte (2000; 2002) busca demonstrar de que forma Hannah Arendt trata as fontes antigas sem, no entanto, adotar postura meramente reverente. Ele o faz situando o pensamento sem amparo de Arendt na relação dela com o pensamento de Heidegger e Benjamin, ora a aproximando, ora a distanciando desses pensadores. Duarte (2000) demarca nem tanto a proximidade conceitual, mas a proximidade no movimento do pensamento, relativizando, inclusive, a leitura corrente de que ela é uma “discípula” de Heidegger. Para nós, interessam particularmente as conclusões desse estudioso, que nos auxiliam a entender o movimento teórico empreendido pela autora<sup>10</sup>. Com a ruptura da tradição, abre-se uma fenda entre o passado e o futuro, restando apenas “cacos desconexos” do passado e do presente. Diante desse desmoronamento, em vez de se tentar reconstituir, para Arendt é melhor “proceder a um ‘desmantelamento’<sup>11</sup> crítico da tradição” (DUARTE, 2000: 122). O fio da tradição foi rompido e não mais pode ser reconstituído. Nesse sentido, a argumentação arendtiana alude aos clássicos de forma bastante distinta dos intelectuais tradicionalistas, para os quais atribui o mérito teórico de “estarem atentos para os problemas clássicos e permanentes da filosofia política” (DUARTE, 2000: 125), limitando-se, todavia, a reafirmar verdades antigas. O retorno à tradição, explica o estudioso, “parece implicar muito mais do que reordenamento de um mundo ‘fora dos eixos’; ele implica o restabelecimento de um mundo passado” (DUARTE, 2000: 125).

Por ora, talvez seja pertinente ressaltar que para Arendt não há várias tradições de pensamento político, mas uma única tradição que perpassa os diferentes mundos da história

---

<sup>10</sup> Para acompanhar as análises cruzadas de Arendt a Benjamin e Heidegger, ver André Duarte (2000: 121-154). Ver também a tese de doutorado de Adriano Correia (2002: 07-10).

<sup>11</sup> Por “desmantelamento”, entenda-se “desmontagem”.

ocidental. Também não se deve inferir que essa tradição tenha se dado de forma ininterrupta, até o momento em que sobreveio a ruptura. Ao contrário, dados os diferentes mundos sobre os quais a tradição pairou, é evidente que sua transmissão se deu descontinuamente (cf. DUARTE, 2000: 123-124). Ao dispor-se a visitar a política greco-romana, Arendt quer enfrentar o risco presente de que o acesso às verdades e referências do passado pudesse ser prejudicado pelo desmoronamento da tradição, e assim, de que definitivamente se perdesse a dimensão de profundidade do presente. Mas há uma questão digna de ser esclarecida: o que Hannah Arendt pretende voltando-se à tradição, se ela própria não mais acredita que as categorias tradicionais sejam pungentes para se compreender o presente assombrado pela ruptura? Esse aparente paradoxo é resolvido se entendemos sua atitude face ao passado. Uma vez que a tradição desmoronou e não pode ser reconstituída, cabe promover a derrubada crítica da tradição, não a fim de recuperar ou negar seu legado, o que seria de se supor, mas de descobrir aquilo que “jaz escondido por sob os escombros do presente e do passado: *os fragmentos da essência do político*” (DUARTE, 2000: 122, grifo meu). A tradição do pensamento político, segundo Arendt, se inicia quando a filosofia nega a *polis*, isto é, a realidade política. O que a autora procura não é, então, reconstruir uma história política da antiguidade, nem uma história das ideias políticas. Ela não quer negar a desigualdade no sistema escravista ateniense, nem que o fastígio de Atenas, exemplo mais vívido da *polis*, repousava numa prosperidade econômica advinda do saque; também não pretendeu negar que a política romana se faz de tensões, conflitos e conspirações. Arendt recorre frequentemente aos gregos e aos romanos para elaborar a sua compreensão de categorias políticas. Isso porque, por mais que se tenha transformado o palco da política no decorrer dos séculos, o vocabulário político deriva seu significado da experiência da *polis* grega e da *res publica* romana (cf. DUARTE, 2000: 151). O que ela pretendeu foi analisar aquilo que essas realidades políticas, não legadas e até mesmo abandonadas pela tradição, poderiam nos ensinar. É nesse sentido que Arendt retoma os conceitos com que referencia seus posicionamentos sobre o presente, tentando extrair elementos que iluminem sua reflexão, recuperando do passado o que a tradição deixou de lado. Nesse sentido, interpreta Duarte:

Estamos, portanto, entregues à necessidade de forjar uma nova relação com o passado, exercitando assim uma forma de pensar capaz de enfrentar a destruição contemporânea de fundamentos firmes e seguros. [...] Na difícil tarefa de encontrar uma maneira de pensar à sombra da ruptura da tradição, Arendt não buscou apoio exclusivo em nenhuma das correntes de pensamento do presente ou do passado, mas tentou encontrar, por si mesma, as condições para o exercício de um pensamento político destituído de “amparos” firmes e inquestionáveis, uma forma de pensamento

que ela denominou metaforicamente como um *Denken ohne Galänder* [pensar sem amparos]. (DUARTE, 2000: 127).

Essa análise de André Duarte vai ao encontro das análises que tratam o modo como Arendt lida com as relações entre o presente e o passado em termos de um “*phenomenological impulse to get behind abstractions to experience [...] it was in this spirit that she set out to recover the political experiences*” [“impulso fenomenológico para apoiar abstrações na experiência [...] foi com esse espírito que ela partiu para recuperar as experiências políticas”] (CANOVAN, 1992: 04). Seguindo alguns dados biográficos, sua relação com a universidade alemã de seu tempo, que lhe possibilitou estudar com Husserl, conviver com Heidegger, ser amiga e depositária dos textos de Benjamin, sua amizade com o mestre Jaspers, por exemplo, remontam às suas influências fenomenológicas<sup>12</sup>, não tanto pelo método em si, mas por ter percebido a necessidade de pensar sem as amarras da tradição.

Consta na biografia de Elizabeth Young-Bruehl (1997) que Arendt se considerava uma fenomenóloga. Aliás, a biógrafa é recorrentemente citada nesse ponto, bem como em sua explicação sobre o método de “análise conceitual” em bases fenomenológicas de Arendt, sendo que os comentadores omitem, entretanto, um dado que para nós é pertinente: ela explica a fenomenologia arendtiana a partir de uma necessidade imposta na ocasião da controvérsia provocada pelas incompreensões de “Reflexões sobre Little Rock” e “A crise na educação”; a “moldura teórica” dos ensaios, “extensamente desenvolvida em *A condição humana*” (YOUNG-BRUEHL, 1997: 279), não era conhecida naquele momento, pois o livro ou não estava publicado, caso do primeiro ensaio, ou ainda era recente, caso do segundo.

Vejamos como a fenomenologia arendtiana é exposta na referida biografia:

Ela [Arendt] chamou seu método filosófico de “análise conceitual”; sua tarefa era descobrir “de onde vêm os conceitos”. Com a ajuda da filologia ou da análise linguística, retraçava o caminho dos conceitos políticos até as experiências históricas concretas e geralmente políticas que davam origem a tais conceitos. Era então capaz de avaliar a que ponto um conceito se afastara de suas origens e mapear a miscelânea de conceitos através do tempo, marcando pontos de confusão linguística e conceitual. Ou, dizendo de outra maneira: ela praticava uma espécie de fenomenologia. (YOUNG-BRUEHL, 1997: 286)

---

<sup>12</sup> Ver Celso Lafer (2008). Ver também o estudo de André Enegrén (1984), *Le pensée politique de Hannah Arendt*, no qual ele lê a obra de Arendt da perspectiva de uma fenomenologia política.

Dá que, à primeira vista, pode parecer que a retomada das fontes gregas e romanas feitas por Arendt para fazer frente à ruptura seja mais um artifício nostálgico ou romântico, ou meramente dedutivo. Pode parecer, ainda, que ela adota uma postura de mera reverência ao passado. Entretanto, não é disso que se trata. Pois para a autora, se por um lado a tradição é dimensão de profundidade humana, sendo o fio que guiou o homem pelos domínios do passado, por outro lado, “esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou [sic] cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (EPF: 130). Entre os estudiosos, é clara a concordância acerca da importância da linguagem em Arendt. Ela aposta, por exemplo, na diferenciação que as línguas ocidentais fazem entre trabalho e obra, à revelia dos teóricos que tratam da questão, apontando estar a linguagem afinada à realidade fenomênica: “É a linguagem e são as experiências humanas fundamentais subjacentes a ela, e não a teoria, que nos ensinam que as coisas do mundo [...] são de natureza muito diferente e produzidas por tipos muito diferentes de atividades” (CH: 116). Com relação à política, Arendt também aponta para o fato de o vocabulário político grego sobreviver em todas as línguas europeias, e que a própria tradição filosófica, surgida do conflito com a *polis*, desenvolveu-se conceitual e terminologicamente das experiências políticas pré-filosóficas (cf. PP: 91). Assim, a tradição não só transmite como seleciona, não sendo apenas fonte de memória e lembrança, mas também de esquecimento. Isso corrobora a necessidade de ter presente, ao ver Arendt transitando em meio a conceitos como trabalho, obra, ação, liberdade, espontaneidade, esfera privada, esfera pública, mundo comum, política, revolução, violência, autoridade, tradição, dentre tantos outros, que a autora caminha no movediço terreno conceitual da política, à procura de compreender o presente com a profundidade do passado, mas sem o amparo de escolas de pensamento, reconhecendo que tanto a linguagem quanto os conceitos “guardam as experiências fenomênicas subjacentes” (DUARTE, 2000: 128), o que significa que são, em si mesmos, espécies de rememoração. Esse movimento intelectual de rememoração se faz, desse modo, sem adotar uma postura de nostalgia, mas numa perspectiva de “narrativa”.

### ***Narratividade da crise educacional***

O modo que Hannah Arendt encontra para escrever sobre os eventos é uma forma muito particular de narração: trata-se de interpretar o evento e narrá-lo por meio de conceitos apoiados

na experiência. A narratividade do evento se faz, por um lado, sobre o próprio evento e, por outro, à luz daquilo que se perdeu do passado, sem, entretanto, pretender o retorno a ele; “não é mera descrição de fatos, mas um modo de pensá-los” (AGUIAR, 2001: 217). Nesse sentido, o modo como Arendt toma o político não é científico, nem mesmo se propõe a isso. A narração é a forma que ela encontra de “lidar com eventos quando os cânones da historiografia, da metafísica e do pensamento político perderam a capacidade de iluminar o que está acontecendo” (AGUIAR, 2001: 218). Em condições de mundo comum, quando o espaço público é preservado, o homem experimenta a liberdade no mundo no qual os episódios pessoais e os acontecimentos “se desenvolvem em história” (HTS: 16). Como ficará claro no Capítulo 2, a ação, em Arendt, é o âmbito da *vita activa* no qual se manifesta a liberdade humana, tomada como a potencialidade de cada indivíduo para realizar algo novo e imprevisível. Enquanto o trabalho e a obra lidam com os materiais que manipulam, a ação se dá entre os homens, não pela fabricação de nada, mas pelo discurso (*lexis*). Logo que se para de agir, a ação termina, pois ela é fútil e depende do mundo para que possa, de alguma forma, permanecer. Os episódios pessoais vividos no espaço público se desenvolvem em história, conforme são narrados pelo poeta ou pelo historiador – aos quais cabe, de forma mais geral ou mais específica, acionar o processo de narração e nele nos envolver –, e assim permanecem como feitos. Nas palavras da autora: “*Retificada* pelo poeta ou historiador, a narração da história obteve permanência e estabilidade” (HTS: 30). Destaque-se a palavra “retificada”. Assim que a ação termina, ela precisa ser narrada para que revele seu sentido. A história, nessa esteira, é moldada pela narração que é, por assim dizer, corrigida, antes de se oficializar e de ser repetida. É em contraposição a esse reparo efetuado pela narrativa histórica, que Arendt se apoia em sua interpretação compreensiva, valorizando uma narrativa de sua própria história, haja vista que “também nós [que não somos nem poetas nem historiadores] temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos em nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros” (HTS: 30). Quando são privados do espaço público, os homens se recolhem para “sua liberdade de pensamento” (HTS: 16). Explica Arendt que de todos os possíveis significados que se possa atribuir ao termo “liberdade”, o mais elementar é a liberdade de movimento. Portanto, o pensamento pode ser entendido como uma forma de mover-se em um mundo que nos isola. “Nenhuma filosofia, nenhuma análise, nenhum aforismo, por mais profundos que sejam”, diz Arendt, “podem se comparar em intensidade e riqueza de sentido a uma estória [*story*] contada adequadamente” (HTS: 30). Pensar e lembrar, e por consequência, narrar, é a forma de cada ser humano deitar raízes, assumindo seu lugar no mundo ao qual chegou

como estrangeiro. O impulso fenomenológico de Hannah Arendt consiste na tentativa de compreender, por meio de um pensamento sem amparos, os eventos primordiais do século XX, não de forma científica e linear, mas com o franco propósito de mover-se na lacuna aberta entre o passado e o futuro, para desvelar os sentidos da profunda crise que acometeu o mundo moderno, reconciliando-se com ele e tomando nele seu lugar... fazendo do mundo seu lar.

Recorrendo novamente a Elizabeth Young-Bruehl (1997), podemos ver mais nitidamente a construção da narrativa arendtiana sobre a educação. Como já mencionado, “Reflexões sobre Little Rock” foi escrito em 1957 e “A crise na educação” em 1958. Mencionou-se também que Arendt assume uma perspectiva pessoal de interpretação dos eventos. Seu exercício interpretativo constitui-se na reconstrução de conceitos, apoiados na experiência, para então compreender o evento e descrevê-lo na forma de uma narração conceitual. Vanessa Sievers Almeida (2009: 14, nota 1) aponta que entre a primeira e a definitiva versão de “A crise na educação”, Arendt fez uma alteração na qual “reformula o parágrafo inicial e corta um trecho em que se refere aos acontecimentos em Little Rock”. No contexto específico do primeiro ensaio, Arendt lida com os reflexos da determinação tomada em 1954 pela Suprema Corte dos EUA, de que os Estados que possuíssem leis segregacionistas iniciassem o processo de dessegregação das instituições escolares. Um dos muitos Estados atingidos por essa determinação foi Arkansas, cuja capital é a cidade de Little Rock<sup>13</sup>. Arendt avalia isso como surpreendentemente negativo, sobretudo diante do fato de outros aspectos das leis segregacionistas, tais como a proibição de casamentos mistos, por exemplo, não terem sido tocadas pela determinação, e em vez disso a integração devesse começar pelas crianças, nas escolas públicas.

Arendt escreve se pondo de modo pessoal, buscando colocar-se no lugar dos envolvidos, desenvolvendo toda sua reflexão partindo da pergunta feita a si mesma de como agiria se fosse uma mãe negra do Sul, ou mesmo se fosse uma mãe branca (cf. RJ: 262-263). A foto da menina sendo seguida pelos colegas brancos que a insultavam era, na visão da autora, um claro sinal de que a integração racial obrigatória poderia ocasionar um estado de violência no qual as crianças não poderiam se defender. Segundo Young-Bruehl (1997: 281), ainda que não mencionada nem reconhecida, a defesa de Arendt aos marginalizados, na forma como é feita, remete à sua experiência de “*pária*” e “*parvenu*”, o que orientava a sua abordagem. Na infância judia europeia,

---

<sup>13</sup> Ver Almeida (2009: 26), pois a estudiosa apresenta de modo mais detalhado os acontecimentos de Little Rock.



a mãe de Hannah, Marta Arendt, a protegia do antissemitismo, fazendo de sua casa um ambiente de proteção. Arendt descreve:

Meu pai tinha morrido jovem. [...] Meu avô era o presidente da comunidade judaica liberal e funcionário público em Königsberg. Eu venho de uma antiga família de Königsberg. Mesmo assim, a palavra “judeu” nunca apareceu quando eu era pequena. A primeira vez que eu topei com ela em observações antissemitas – não vale a pena repeti-las – foi com crianças na rua. Depois daquilo, fiquei, por assim dizer, “informada”. [...] E para voltar de novo ao que havia de especial na casa de minha família: todas as crianças judias topavam com o antissemitismo. E isso envenenava a alma de muitas delas. Conosco, a diferença era que minha mãe sempre achava que a pessoa não devia se deixar afetar. Tinha de se defender! Quando meus professores faziam comentários antissemitas – geralmente não sobre mim, mas sobre outras meninas judias, alunas judias orientais, sobretudo –, eu devia me levantar na mesma hora, sair da sala de aula, ir para casa e contar tudo tintim por tintim. Então minha mãe escrevia uma de suas muitas cartas registradas, e para mim a coisa estava totalmente resolvida. Tinha um dia de folga da escola, e aquilo era maravilhoso! Mas, quando os comentários eram de crianças, não devia falar disso em casa. Aquilo não contava. A gente mesmo se defendia contra o que vinha de outras crianças. Assim, essas questões nunca foram um problema para mim. Havia regras de conduta com as quais eu mantinha minha dignidade, por assim dizer, e estava protegida, absolutamente protegida, em casa. (EU: 36-38).

A ideia de que o lar devesse ser aquele local no qual a criança fosse protegida daquilo que há de destrutivo no mundo público é fruto da experiência infantil de Arendt, e a acompanhará por toda parte em que a relação entre adultos e novos, isto é, a condição humana da natalidade, esteja em jogo. Ao contrário da pequena judia, a menina negra da foto, enquanto era hostilizada pelas outras crianças, era acompanhada pelo amigo branco de seu “pai ausente”. Não podia recorrer a sua casa, o que Arendt interpretou como se as crianças estivessem sendo usadas como protagonistas da luta racial.

Arendt defendeu que as diferenças *sociais* deveriam ser mantidas e respeitadas, mas que não poderiam invadir nem os espaços públicos, nem os privados. Para ela, a dessegregação forçada afrontava o direito *social* de livre associação, o direito legítimo de os pais escolherem quem serão os companheiros de seus filhos. Essas defesas causaram inúmeros mal-entendidos, pois a distinção entre esfera privada, pública e social, desenvolvida por Arendt em *A condição humana* (e que será explorada no próximo capítulo), não eram conhecidas. Destaque-se, ainda, o fato de o texto não ter sido publicado, por questões editoriais, no momento certo, e de ter saído antes a réplica de Sidney Hook – que a princípio seria publicada simultaneamente. Hook chegou a acusar Hannah Arendt de ter desistido da publicação após ler a réplica. Mas os constantes ataques não impediram que, em 1959 – ano em que finalmente foi publicado –, “Reflexões sobre

Little Rock” recebesse o prêmio da Fundação Longview de “artigo notável do ano em pequenas publicações” (cf. YOUNG-BRUEHL, 1997: 281-284).

Das críticas que o premiado ensaio recebeu, uma, em particular, por Ralph Ellison, foi aceita por Arendt. Vejamos:

Algumas pessoas aprendem mais sobre a natureza verdadeira daquela sociedade, mais sobre o verdadeiro caráter de seus valores, do que aquelas que podem considerar assegurado o seu próprio lugar na sociedade. Elas podem não ser capazes de soe-trá-lo filosoficamente, mas elas *o agem...* acredito que uma das pistas importantes para o significado da experiência do negro reside na ideia do *ideal* do sacrifício. O fato de Hannah Arendt não apreender a importância desse ideal entre os negros sulistas fez com que se desviasse para o campo da esquerda em seu “Reflexões sobre Little Rock”, no qual acusou os pais negros de explorar os filhos durante a luta para integrar as escolas. Mas ela não tem absolutamente nenhuma concepção do que se passa nas mentes dos pais negros quando mandam seus filhos através dessas linhas de pessoas hostis. E eles estão, no entanto, conscientes da sensação de um rito de iniciação que tais eventos efetivamente constituem para a criança, um confronto dos terrores da vida social com todos os mistérios desnudados. E na visão de muitos desses pais (que adorariam se o problema não existisse) espera-se que essa criança se defronte com o terror e contenha o seu medo e sua raiva *precisamente* por ser um negro americano. Assim, exige-se que ela domine as tensões internas criadas por sua situação racial, e se sair ferida – isso será mais um sacrifício. É uma dura exigência, mas se a criança falhar nesse teste básico sua vida será ainda mais dura. (Ellison apud YOUNG-BRUEHL, 1997: 284-285)

Hannah Arendt, por sua vez, reconheceu não ter entendido tal ideal de sacrifício. Entendeu seu erro em equalizar a situação do racismo contra os negros estadunidenses nos termos do antissemitismo. Antes que sobreviesse o nazismo e que o antissemitismo se convertesse na ideologia da qual o terror totalitário se alimentaria, as agressões antissemitas [como as da infância de Arendt] não atingia o ponto de violência física generalizada, nem era legalmente reconhecida. As crianças negras americanas do Sul tinham que lidar com a violência e discriminação legal desde muito cedo, e por isso, “precisamente”, tinham de ser iniciadas nessa realidade.

Mas o reconhecimento de Arendt em não entender tal ideal de sacrifício e a conseqüente reconsideração sobre essa questão específica, não alterou sua convicção “de que a educação não deveria ser o único nem mesmo o mais importante caminho para se atingir uma mudança social e política”, sendo que para “argumentar em detalhes sobre esse ponto, escreveu “[A] Crise na educação” como uma continuação ao seu ‘Reflexões sobre Little Rock’” (YOUNG-BRUEHL, 1997: 285). Por isso, Arendt defende uma educação conservadora, sendo que os termos em que

trata esse conservadorismo, a saber, como forma de se resguardar a liberdade ao invés de se conservar o *status quo*, serão analisados no próximo capítulo.

\* \* \*

É pressupondo a interpretação compreensiva de Hannah Arendt que a leitura de “A crise na educação” se desenrola neste trabalho. Primeiramente, tanto pelo período em que foi escrito, quanto pelo arranjo conceitual no qual está inserido, o ensaio será tomado, por assim dizer, como se fosse uma seção de *A condição humana*. Em segundo lugar, pondera-se que o tema da educação, na forma como é tratado por Arendt, reverbera o conjunto de sua obra, enquanto narrativa de um evento aparentemente local, mas que se mostra importante de ser narrado no nível dos eventos que a ele se conectam. Mais precisamente, entender-se-á o ensaio, traduzindo em termos conceituais, como narrativa da moderna crise da autoridade e da tradição naquilo que atinge a condição humana da natalidade, o que em termos fenomênicos é o fato de que adultos e crianças vivem no mesmo mundo e de que é ao mesmo tempo exigida e recusada por parte dos adultos a responsabilidade pelas crianças. Isso, sem deixar de ter em mente que é escrito, a uma só vez, como reconsideração de uma narrativa pessoal e, excetuando-se o aspecto específico do reconhecimento do ideal de sacrifício dos negros estadunidenses, como continuidade dessa primeira narrativa.

Assim, o problema desta pesquisa – o que somente agora pode ser enunciado da forma devida – pode ser posto da seguinte forma: a obra de Hannah Arendt é uma narrativa dos eventos que sucederam à crise do mundo moderno, que assumiu, nos casos mais trágicos, a forma de regimes totalitários. Haveria, na análise arendtiana da educação em solo estadunidense, elementos totalitários que estivessem em jogo? Seria possível rastreá-los? O que os torna totalitários, ou pré-totalitários?

De forma muitíssimo geral, poderíamos enunciar da seguinte forma. Arendt, como é próprio de sua tentativa de compreensão, não se apoia em nenhuma teoria pedagógica para analisar o fato dos riscos políticos implicados no rebaixamento abrupto dos níveis instrucionais da escola básica dos Estados Unidos, entre os idos de 1930 e 1950. Basicamente, sob a influência da *progressive education*, o sistema escolar passou a preterir o conteúdo da aprendizagem e

substituí-lo por práticas escolares que visavam à preparação para o futuro, substituindo o trabalho escolar sobre “conhecimentos petrificados” pelo aprender brincando. Não que um aprendizado desse tipo seja impossível, mas ele tem limites, e não deve ser aplicado como imperativo a todo tempo e em todo o sistema educacional. Isso provocou um enorme descompasso: por um lado, o discurso pedagógico apresentava uma teoria coerente de que o exercício da liberdade na escola era pré-requisito para o exercício da liberdade no mundo adulto, e as reformas escolares, por consequência, deveriam fazer da educação uma instância na qual se preparasse os sujeitos para o mundo futuro, para o que é novo, devendo esquecer tudo que é velho e retrógrado (à educação caberia preparar os novos para o novo) e livrando a criança das influências negativas dos adultos, mantendo-as num mundo em que supostamente poderiam exercer com liberdade todas as suas relações sociais e políticas; por outro lado, a correta aplicação da teoria resultou em completo desacordo com ela, pois a tentativa de emancipar as crianças as banuiu do mundo adulto e submeteu-as à tirania da maioria, tirania que, somada à queda dos níveis escolares, em vez de libertá-las, levou-as a um estado de apatia, conformismo e delinquência juvenil. Junte-se a isso, ainda, o fato de a pedagogia ter se tornado, na interpretação de Arendt sobre a *progressive education*, uma ciência do ensino em geral, importando não a formação do professor em qualquer área específica, mas apenas a arte de ensinar, resultando em uma grave negligência com a formação docente.

Mas a análise de Hannah Arendt transcende o nível da mera opinião. Ela poderia muito bem ter aludido à necessidade de disciplina e de investimentos na formação do professor, mas não foi isso que ela fez. Preferiu narrar tal evento, problematizando-o profundamente. A crise, para ela, não foi desencadeada pelo fato de Joãozinho não saber ler, mas por ser um evento específico, dentre tantos outros, que manifesta a crise geral do mundo moderno. Assim, a hipótese ora assumida é de que, lendo Arendt à luz de suas próprias narrativas, é possível identificar elementos totalitários (ou pré-totalitários) naquilo que precipitou a crise na educação. Para tanto, seguir-se-ão as trilhas da compreensão de Hannah Arendt, mas assumindo dificuldades: primeiro, não é um texto sistemático; segundo, ela não indica de forma clara quais são seus interlocutores; terceiro, muitas assertivas parecem autoexplicativas, mas remetem ao conjunto de suas preocupações, precisando ser exaustivamente reinterpretadas; além do mais, o ensaio é um exercício de pensamento político, e toda tentativa de interpretação de um texto escrito nesse espírito corre o sério risco de superficialidade.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES HUMANAS

*[...] o perigo inerente à nova realidade da humanidade parece consistir no fato de que essa unidade, baseada nos meios técnicos de comunicação e violência, destrói todas as tradições nacionais e enterra as origens autênticas de toda a existência humana. Esse processo destrutivo até mesmo pode ser considerado como pré-requisito necessário para a compreensão última entre homens de todas as culturas, civilizações, raças e nações. Isso resultaria numa superficialidade que transformaria de modo irreconhecível o homem, tal como o conhecemos em 5 mil anos de história registrada. Seria mais que mera superficialidade; seria como se toda a dimensão de profundidade, sem a qual não pode existir o pensamento humano, mesmo ao mero nível de invenção técnica, simplesmente desaparecesse. Esse nivelamento por baixo seria muito mais radical do que o nivelamento pelo mínimo denominador comum; chegaria finalmente a um denominador que hoje em dia dificilmente conseguiríamos imaginar.*

*Homens em tempos sombrios*

Não é de se estranhar que a complexidade do texto “A crise na educação” – por ter surgido nas trilhas de um pensamento que busca nos escombros e sem amparos os sentidos da crise no mundo moderno – imponha dificuldades de compreensão e requeira grande empenho para que seja exposto com o mínimo possível de imprecisões, embora estas sejam definitivamente incontornáveis. O objetivo deste capítulo é percorrer as páginas de “A crise na educação” na tentativa de decifrar suas teses e esclarecer seus conceitos e conexões, para posterior análise de suas questões frente aos elementos de natureza totalitária.

Para tanto, optou-se pela exposição parte a parte. Discorrer-se-á sobre cada uma das seções e, no decurso, serão visitados os conceitos espalhados por sua obra, à medida que for exigido por cada tese, em cada parte, sendo que cada ideia previamente analisada tornar-se-á pressuposta das demais. Essa opção metodológica tem suas razões: primeiramente, já há pesquisas, inclusive na área da educação<sup>14</sup>, que expõem sistematicamente cada conceito, dando o sentido geral de educação frente ao contexto da obra; segundo, como este trabalho tem por objetivo vincular a educação ao problema do totalitarismo, o caminho possibilita certo encurtamento do texto, facilitando a costura conceitual, apoiando-se nos conceitos somente na

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, a tese de doutorado de Vanessa Sievers Almeida (2009).

medida em que a necessidade impõe; terceiro, ajuda a captar o movimento em que a autora transita entre o que é geral e o que é específico, sem que o formato da pesquisa sugira dedução; por fim, cumpre avisar que em virtude de ser a primeira seção uma contextualização – não só em relação às circunstâncias, mas sobretudo conceitual –, à medida que ela se alonga, a investigação conceitual das partes posteriores ficará menos extensa, naquilo que já contempladas. Serão inseridos alguns intertítulos, não com a função de precisar o assunto ou intitular a seção, mas tão somente para auxiliar no, por assim dizer, mapeamento das teses que o texto sugere.

## **Seção I de “A crise na educação”**

### ***A crise educacional entre fatores gerais e locais***

A primeira seção de “A crise na educação” é, *grosso modo*, a parte introdutória do texto, na qual Hannah Arendt contextualiza a crise estadunidense, além de apresentar suas teses centrais. Vale ressaltar que essa contextualização não é somente histórica, mas trata-se de intensos movimentos de ordem textual e conceitual. A seção traz um duplo movimento: debruça-se sobre aspectos específicos da tessitura política dos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que aborda diversos elementos que caracterizam a crise educacional em tela como manifestação da crise geral no mundo moderno, trazendo, assim, importantes implicações conceituais de sua obra; somente lidas as teses à luz desse arcabouço teórico é que se justificam suas análises. Daí, por mais que possa ser entendida como contextualização, a exposição dessa parte demanda captar o trânsito entre o geral e o específico, realizando-se, assim, um abrangente rastreamento conceitual.

É importante notar que Arendt encara o difícil desafio de explicar uma crise que se dá em diferentes níveis, geral e local, transitando entre esses níveis sem isolar as causas da crise em um único pavimento, mas também sem deixar de apontar o que ela considera essencial. As primeiras e últimas linhas da Seção I são ilustrativas desse esforço: ao passo que inicia defendendo que a crise não é local, termina por propor uma análise da questão local, por não poderem os fatores gerais explicar nem justificar a crise com a qual ela factivelmente se defronta (cf. CE: 221; 229). Outro elemento ilustrativo da complexidade de uma contextualização dessa monta está no fato de

que, mesmo estando sua perspectiva conceitual apenas implícita (em nenhum momento Arendt retoma ou reinterpreta definições oriundas de outros escritos, sobretudo se levarmos em consideração que o texto foi preparado para publicação inicial em uma revista sem os capítulos que o antecedem em *Entre o Passado e o Futuro*, mas mantém um estilo no qual faz assertivas que remetem a outros escritos), a primeira seção é a maior parte do texto.

O argumento básico com o qual Arendt inicia o ensaio é o de que a crise na educação norte-americana, por ela presenciada, é uma das manifestações da crise geral que acometeu o mundo moderno. O próprio título do ensaio sugere isso: não pressupõe que a crise seja essencialmente *da* educação, mas que ocorre *na* educação. Para a autora, a crise geral do mundo moderno espalha-se por toda parte e atinge a quase todos os setores da vida, sendo variáveis, nas áreas e nas formas pelas quais se manifesta. À vista dela, ao menos nos Estados Unidos, a crise na área educacional é um dentre os traços que melhor delineiam e revelam, enquanto “um problema político de primeira grandeza” (CE: 221), a profundidade da crise geral.<sup>15</sup>

Na esteira dessas considerações básicas, Arendt, que está diante de uma, digamos assim, contrarreforma no sistema educacional após verificada a crise, percebe a inclinação de se tratar a questão como uma crise específica, localizada e de importância particular, supostamente passível de resolução com uma restauração ou volta ao que era antes. Essa tendência de localizar a crise torna-se ainda mais patente quando comparada às grandes ocorrências de impacto político global da primeira metade do século XX, dentre as quais se destacam: “a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, [...] os campos de concentração e de extermínio, [...] o profundo mal-estar que [...] se espalhou por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial” (CE: 222). Todos esses elementos nublam a pertinência política da crise no sistema educacional e alimentam a tentação de considerá-la um fenômeno local. Segundo Arendt, essa crença na estrita localidade da crise na educação acoberta o fato de haver “mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (CE: 222). Essa tentadora crença é refutada por Arendt, pois, por um lado, é admissível como regra geral do século XX que ocorrências possíveis em um dado momento em algum país são possíveis em qualquer outro, e por outro lado, é

---

<sup>15</sup> A expressão “problema político de primeira grandeza” ganha maior fôlego se for considerado que “A crise na educação” é uma publicação concomitante a *A condição humana*, sendo que nessa ela utiliza a mesma expressão para referir-se a questões que não devem ser deixadas apenas a profissionais de uma especialidade ou apenas a políticos profissionais, mas devem ser discutidas e decididas no campo político, enquanto instância de tomada de decisões sobre o mundo comum (cf. CH: 03). Isso ficará ainda mais claro quando se expuser a concepção arendtiana de política e mundo, ainda nesta seção.

sintomática a incapacidade das autoridades educacionais em diagnosticar e resolver o problema do rebaixamento dos padrões instrucionais de modo correto e no tempo devido.

Mas a autora não opta, mesmo defendendo o caráter geral da crise manifesta na educação, por uma argumentação meramente dedutiva. Pelo contrário, ela é absolutamente avessa a qualquer tipo de teoria que parta de um modelo abstrato geral como ponto fixo do qual se deduzam todos os fatos, pois a despeito da inteligibilidade, tal dedução se faz sob o risco de se incorrer numa terraplanagem da história, uma homogeneização do real que é em si plural, em nome de qualquer coerência fugidia ao complexo e instável campo factual. Assim, ela se coloca em meio ao paradoxo de modo a situar a origem do problema no próprio paradoxo e, em vez de optar por um nível, perpassa ambos. É difícil, entretanto, nomear esses níveis ou mesmo estabelecê-los como tal, na medida em que o local e o geral não são estanques, confluem-se e se subsumem.

Arendt não aceita que se possam deduzir os elementos específicos dos gerais. Essa opção, no entanto, também não configura ênfase na questão local, mas indica serem as questões locais, não exemplares da crise geral, mas aquelas em que os elementos dessa se desvelam. “Embora a crise na educação possa afetar todo o mundo, é significativo o fato de encontrarmos sua forma mais extrema na América” (CE: 223). Não é porque Joãozinho não sabe ler que a crise no sistema educacional se tornou um problema político de primeira ordem, mas sim a função política que a educação exerce nos EUA que torna tão agudo o problema. Em outras palavras, ao desenvolver a análise sobre fatores específicos, a autora não o faz para explicar a crise no que tange à sua localidade, mas para expor o quão loquaz é o estatuto político da educação em âmbito local.

### ***O pathos do novo e outras questões de caráter local***

Um dos fortes fatores que deram envergadura política à educação é o fato da imigração e de os Estados Unidos terem sido um país de imigrantes que precisavam ser americanizados, isto é, integrados. A inserção do imigrante no mundo estadunidense não era importante apenas pela integração do jovem, mas, na análise da autora, porque também atinge aos pais. Só que a autora não atribui à imigração, em si, o papel político que desempenha a educação. Na verdade, observa o fato de o país, por sua própria condição histórica, ter introjetado o lema *Novus Ordo Seclorum*



em sua consciência política. Isso porque os EUA não se configuraram como colônia de exploração, e tiveram sua maior marca política impressa no século XVIII, com a Revolução Americana, na qual se deu sua independência. Arendt resgata essa identidade política como fator preponderante no sentido que o país de fato representa um Novo Mundo, uma nova ordem. Mas, em vez de esse Novo Mundo se isolar do exterior, propensão das utopias políticas que se arvoram em construtoras de um mundo perfeito, os Estados Unidos se mantiveram vinculados ao restante do mundo: “sua relação com o mundo exterior caracterizou-se desde o início pelo fato de esta república, que planejava abolir a pobreza e a escravidão, ter dado boas-vindas a todos os pobres e escravizados do mundo” (CE: 224). Para Arendt, a fundação da América constituiu o Novo Mundo a partir do momento em que se afastou do modelo político do Estado nacional europeu e passou a se constituir de novos corpos políticos civis (cf. SR: 151), negando a ideia de absoluto na política e afastando-se em parte do núcleo político-intelectual europeu, sobretudo da ideia de um contrato hipotético do qual emerge o Estado, que, por sua vez, se impõe sobre seus súditos. A independência norte-americana se dá em resultado da experiência colonial de pactos políticos reais que constituíam novos corpos políticos, que por sua vez reforçavam a ideia de fundação, resultando dessa experiência um temperamento político que incorpora fortemente o *pathos* do novo<sup>16</sup>, *pathos* que se enraíza, segundo a metáfora da própria autora, na estrutura psíquica do país.

Assim, resulta desse “entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana” (CE: 224), a importância política dos recém-chegados por nascimento, as crianças. É nisso que se assenta a importância política da educação: o ideal de começar o novo pelos novos, ou seja, pelas crianças, sendo o fato da imigração um elemento que

---

<sup>16</sup> A autora explica essa questão nos seguintes termos: “Em outras palavras, o que aconteceu na América colonial antes da revolução (e que não havia acontecido em nenhuma outra parte do mundo, nem nos velhos países, nem nas novas colônias) foi, em termos teóricos, que a ação levou à formação do poder e a existência desse poder foi preservada pelos meios recém-descobertos da promessa e do pacto. A força desse poder, gerado pela ação e mantido por promessa, veio a se demonstrar quando — para a grande surpresa de todas as grandes potências — as colônias, isto é, os municípios e as províncias, os condados e as cidades, a despeito das inúmeras diferenças entre si, venceram a guerra contra a Inglaterra. Mas essa vitória foi uma surpresa somente para o Velho Mundo; os colonizadores, com uma bagagem de 150 anos de pactos, erguendo-se num país que era articulado de cima a baixo — de províncias ou estados a cidades e distritos, municípios, povoados e condados — em corpos devidamente constituídos, cada qual como uma comunidade em si, com representantes ‘livremente escolhidos pelo consentimento de vizinhos e amigos afetuosos’, cada qual, além disso, concebido ‘para crescer’ na medida em que se baseava nas promessas mútuas daqueles ‘coabitantes’ que, quando se constituíram ‘para ser um só estado público ou comunidade’, haviam concebido aquele corpo não só para os ‘sucessores’ mas também para ‘os que se adicionarem a nós a qualquer momento a partir de agora’ —, os homens que pela força ininterrupta dessa tradição ‘deram um adeus final à Grã-Bretanha’ sabiam de suas chances desde o início; sabiam do enorme poder potencial que surge quando os homens ‘mutuamente empenham [suas] vidas, [suas] fortunas e sua honra sagrada’”. (SR: 228-229)

catalisa a ilusão americana de que se pode criar um novo mundo por meio da educação dos recém-chegados por nascimento ou imigração.

Essa ideia de se iniciar pelos novos a nova sociedade, o mundo do amanhã, não é propriamente norte-americana, mas integra qualquer utopia revolucionária. Arendt também não é absolutamente contrária a que haja algum vínculo entre ensino e a cidadania futura. Ao contrário, o “Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania [...], o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo” (RJ: 280); mas isso não é o sentido da educação, “pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é [...] uma espécie de especialização” (CE: 246). Não é nisso, então, que consiste a referida ilusão. O problemático para ela é que a educação seja um palco de interrupção da possibilidade de que as novas gerações sejam autônomas no exercício de sua liberdade, mas pelo contrário sejam desde a infância condenadas a não empreender nada que seja imprevisto. Isso se dá, segundo ela, quando a escola é transformada num constructo que lance mão de toda forma de expedientes discursivos e metodológicos para supostamente preparar a nova geração para participar do organismo político já bem conhecido do futuro, e treiná-la para se render aos influxos de um mundo humano incontrolável pelos próprios humanos. É isso que a autora chama de ilusão: a crença de se poder preparar a nova geração para um novo mundo, formando-a nas habilidades e princípios desse mundo projetado<sup>17</sup>. Isso é ilusório porque é próprio da condição humana que, à vista da nova geração, ou melhor, de cada nova criança, o mundo adulto, incluindo suas projeções embebidas da ideia de progresso, seja sempre um mundo velho. Nas palavras de Arendt: “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” (CE: 226).<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Essa ilusão, nos EUA, é para a autora particularmente mais forte, pois a experiência da criação de uma nova ordem faz da consciência política norte-americana, até pelo menos meados do século passado, forjada à luz do Novo Mundo construído no *continuum* histórico, como se disso derivasse uma consciência pedagógica exacerbadamente devotada ao novo. Sobre isso, cabe ainda um esclarecimento: essa consciência educacional fundada no *pathos* da novidade não surge dos anseios revolucionários. Ao contrário, Arendt os associa ao contexto próprio do século XX. Em suas palavras: “durante o período em que a América foi realmente animada por este espírito revolucionário, ela jamais sonhou iniciar a nova ordem pela educação, permanecendo, ao contrário, conservadora em matéria educacional” (CE: 242). Disso se pode concluir que a ilusão proveniente do *pathos* do novo, embora tenha se desenvolvido conceitual e politicamente no século XVIII (cf. CE: 225), em termos educacionais, deriva de uma consciência massificada do espírito revolucionário.

<sup>18</sup> Nesse ponto deve ficar claro que Arendt irá defender uma educação conservadora, em um sentido muito específico, a qual resulta de sua tentativa de compreensão, mas não faz qualquer asserção propositiva a esse respeito

Por trás do fato de Joãozinho não saber ler, Arendt se pergunta sobre o motivo pelo qual os níveis escolares dos EUA se encontram atrasados em comparação com os padrões europeus. Paradoxalmente, ela encontra a resposta, não numa imaginável imaturidade do Novo Mundo, mas justamente por ser “o mais ‘avançado’ e moderno do mundo” (CE: 227) em questões educacionais. Isso por dois aspectos: primeiro, por situar-se numa perspectiva educacional de massa; em segundo lugar, que por decorrência do *pathos* do novo, “em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (CE: 227-228). O *pathos* do novo, essa devoção à novidade, produziu como consequência a adoção de tendências epistemológicas da educação impregnadas de Rousseau (cf. CE: 225), que dentre alguns aspectos se destacam a revolta contra as tradições escolares, contra o ensino sistemático de conteúdos e a aspiração de que o ensino se dê em proveito de supostas inclinações naturais das crianças, como o brincar, além da sobreposição do raciocínio lógico das crianças à aprendizagem de conteúdos tidos como petrificados.

A ilusão proveniente do *pathos* do novo como preparação para um mundo novo por meio da educação é assim descrita por Arendt:

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo<sup>19</sup> levar a cabo, sob a divisa da educação progressista [*progressive education*], uma radical revolução em todo o sistema educacional. Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas e em instituições educacionais isoladas e estendendo depois gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás<sup>20</sup>, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem (CE: 226-227).

---

durante o texto. Isso fica claro quando, quase ao término da Seção I (CE: 228-229), ela menciona a rigidez do sistema educacional inglês da época e demonstra ter o sistema estadunidense vantagens educacionais e humanas. Por isso, deve-se ter cuidado ao ler o termo “conservador”, pois ganha sentido preciso apenas no final do texto, sem, entretanto, fazer indicações de metas educativas.

<sup>19</sup> Aqui é necessário um esclarecimento quanto à tradução: a expressão “bom senso e absurdo”, em inglês, é “*sense and nonsense*” (CiE: 175). Entretanto, há momentos em que o termo “*common sense*”, no mesmo parágrafo e ao longo de “A crise na educação”, é traduzido por “bom senso”, enquanto em outros momentos o é por “senso comum”. Perceptivelmente, o tradutor opta por diversificar na versão em português a expressão “*common sense*” quando aparece repetidas vezes. Por isso, sempre que “bom senso” aparecer traduzindo “*common sense*”, será aberto colchete na citação, contendo a expressão original. Mas isso não se constitui num erro de tradução, somente que o tradutor possa ter optado por traduzir *common sense* por aproximação com o francês, como sugere a própria Arendt em *A vida do espírito*: “[...] que deriva do *sexto sentido* [...] denominado pelos franceses [...] de *le bon sens*, o bom senso” (VE: 70, grifo meu). Adiante, será explicitada a noção de senso comum como o *sexto sentido* humano, em Arendt.

<sup>20</sup> Citação de “A crise na educação”, datada, vale lembrar, de 1958.

Esse *pathos* do novo provoca, então, uma ruptura no âmbito da educação, na medida em que “todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (CE: 227). Isso significa que a crise geral do senso comum entre os educadores revela a falência geral do bom senso. No caso dos educadores, perderam abruptamente o vínculo com os sentidos tradicionais da docência, do ensino e da aprendizagem, sentindo-se perdidos e isolados.

A primeira seção de “A crise na educação”, sob esse aspecto, guarda íntima vinculação com o outro ensaio educacional, “Reflexões sobre Little Rock” (RJ: 261-281), no qual mais uma vez parece haver a influência da mentalidade política e educacional, emergente do *pathos* do novo, de se iniciar uma nova ordem de coisas pelas crianças.

Arendt conclui a primeira seção reafirmando que a crise na educação estadunidense é mais aguda graças ao temperamento político do país. Para atender ao *pathos* do novo, adere às tendências da *progressive education*, rompendo com as concepções tradicionais de ensino. A crise encadeada pela ruptura anuncia a “bancarrota da educação progressiva [*progressive education*]”, além de ser um grande problema e de difícil resolução por surgir “sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (cf. CE: 228). Além disso, tenta-se por meio da educação apagar ao máximo as diferenças “entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (CE: 229), na medida em que professores não mais são vistos como detentores de autoridade (sacrificada em nome do nivelamento), reduzindo suas funções a de facilitador do desenvolvimento de habilidades. Acrescente-se a isso a tentativa de apagar as diferenças raciais começando pela educação.

Até aqui, foi exposta a Seção I de “A crise na educação” dando-se ênfase às questões de caráter local que, se não são causa da crise, ou se não a explicam em toda sua amplitude, servem para mostrar que a crise na educação, tal como vista nos Estados Unidos, é mais aguda que em qualquer outro lugar, a ponto de merecer destaque dentre os elementos da crise geral do mundo moderno, por desempenhar papel político, seja na americanização dos imigrantes, seja pela excitação pelo novo, ambos elementos catalisadores da ilusão de se poder criar um novo mundo a começar da preparação dos recém-chegados; em suma, situando o pavimento local da crise.

### *Teses de caráter geral*

Entretanto, para Arendt a crise não é local em sua essência; apenas não pode ser explicada por meio de deduções da crise geral que acometeu o mundo moderno. Aqui, o texto pode soar autoexplicativo, se não se atentar às assertivas particularmente complexas, que exigem vigoroso aporte conceitual, possível apenas se for percorrida parte significativa de sua obra. Na Seção I, Arendt enuncia basicamente três teses que requerem investigação conceitual de quem deseje mover-se junto a ela entre o local e o geral: a primeira tese é a de que a essência da educação é a natalidade; a segunda, de que a educação não deve desempenhar papel na política; a terceira, mais uma constatação do que uma tese propriamente dita, é a de que houve a quebra do senso comum ao se aplicar irrefletida e servilmente modernas teorias educacionais à guisa de uma *progressive education*.

A investigação acerca dessas três teses irá trazer uma série de conceitos que aparecem em seu significado profundo no decurso de “A crise na educação”. Ao se investigar a natalidade emergirá a distinção entre natalidade e nascimento, assim como entre vida e mundo, distinção fundamental em *A condição humana*, que nos conduz às atividades do âmbito da *vita activa*: trabalho, obra e ação. No conceito de natalidade, estão presentes outros conceitos que a ele se vinculam, tais como liberdade e espontaneidade, além do conceito que é base para a compreensão de “A crise na educação”: a ideia de novo, daquilo que precisa ser conservado pela educação.

A investigação sobre a segunda tese, relativa à separação entre política e educação, está atrelada à preservação da novidade. Aqui serão abordados outros conceitos sobremaneira importantes, tais como a diferenciação entre esfera privada e pública, a emergência da esfera social, desde a “boa” sociedade até a sociedade de massas, além de alguns traços de oposição entre sociedade e mundo. Quando do tratamento da sociedade de massas, far-se-á a passagem à tese sobre a ruptura e a perda do senso comum, ficando para a Seção II a discussão sobre os pressupostos básicos da *progressive education*. Vale ressaltar novamente que “A crise na educação” é publicada no mesmo ano (1958) de *A condição humana*. Entretanto, devido a muitas de suas teses encontrarem ecos também em obras posteriores, far-se-ão nelas importantes incursões.

## *Natalidade como essência da educação*

Hannah Arendt, no ponto de *A crise na educação* entre a contestação da crença de que a crise no sistema educacional é localizada e o ponto em que afirma ser ela inexplicável apenas por fatores gerais, que corresponde, em outras palavras, ao ponto de tensão e confluência entre fatores locais e gerais, faz a sua principal caracterização: a crise na educação é a manifestação da crise do mundo moderno naquilo que é sua essência, a saber, a natalidade, sendo isso que a torna, em última análise, um problema político de primeira grandeza, para além do âmbito especializado da pedagogia. Assim, mesmo o leigo em questões educacionais não deve deixar de se preocupar com a questão, pois:

*And that is the opportunity, provided by the very fact of crisis — which tears away façades and obliterates prejudices — to explore and inquire into whatever has been laid bare of the essence of the matter, and the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world* (CiE: 171). [E esta é a oportunidade, proporcionada exatamente pelo fato da crise – que dilacera fachadas e destrói juízos prévios – de explorá-la e investigá-la em tudo o que se tem descoberto sobre a essência da questão, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos *nascem* no mundo]<sup>21</sup>.

Mais ao fim do texto, ela retoma essa tese central, em plena consonância com o fato de que há elementos cuja discussão não pode ser delegada ao âmbito específico da pedagogia, elementos os quais consistem em pensar a educação escolar como instituição que lida com a relação entre adultos e crianças. Assim, considera haver uma crise de “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (CE: 247). Nesse sentido, a educação tem um comprometimento com o mundo, não enquanto manifestação do *status quo*, mas como guarda da possibilidade do novo que se insurge contra o mundo a cada nova geração.

Em nenhum momento, em “A crise na educação”, Arendt faz qualquer relação textual entre educação e liberdade (cf. ALMEIDA, 2009). Mesmo porque, como se verá adiante, a

---

<sup>21</sup> Na versão brasileira: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (CE: 223). Optou-se por traduzir diretamente do original, pois este trecho é um tanto sutil e de extrema importância. Em inglês, na sentença “*to explore and inquire into whatever has been laid bare of the essence of the matter*”, o que está grifado parece apontar a parte da obra na qual Arendt já trata da questão da natalidade, por isso a opção por “se tem descoberto”. Ademais, na sentença “*The fact that human beings are born into the world*”, a versão brasileira omite “humanos” de “seres humanos”, deixando apenas “seres”, o que pode dar a entender que mundo e Terra possuem o mesmo sentido de natureza.

liberdade é inerente à esfera pública da ação, não às esferas privada do lar ou pré-política da educação. Mas isso não significa que não haja um teor libertador nas concepções arendtianas da educação. A educação deve guardar a possibilidade do novo, presente em cada recém-chegado, isto é, em cada criança.

Atribuir à natalidade a essência da educação e à crise educacional o fato de dar-se face à natalidade é uma tese inusitada que possui complexidade e profundidade conceituais, estando enraizada em toda a teoria política de Hannah Arendt. Além da complexidade conceitual, na maioria das vezes Arendt traça em poucas linhas, sutilmente, todo um núcleo de sentidos. Um breve exercício interpretativo da sentença acima destacada sobre a crise sugere que se investigue a questão da natalidade também fora do prisma da educação. Ou seja, que se explore a questão da natalidade, ou melhor, aquilo que se tem descoberto sobre a natalidade ou sobre a crise dela, que em parte está explicitada nas seções posteriores, mesmo assim requerendo uma investigação conceitual mais ampla.

Talvez o melhor caminho para situar a questão da natalidade seja defini-la em suas conexões fenomênicas e conceituais. Para isso, deve-se dar centralidade a *A condição humana*, obra na qual Arendt examina as “condições da existência humana, das atividades humanas e dos espaços que as atividades têm lugar” (YOUNG-BRUEHL, 1997: 286). Nessa obra, a noção de natalidade é analisada de forma mais robusta, não pela sua própria definição, mas pela sua relação com as diferentes dimensões da *vita activa* (trabalho, obra e ação), bem como suas respectivas condições, em especial a mundanidade – condição humana da obra – e a pluralidade – condição humana da ação. Após definida a natalidade, far-se-á o caminho para a liberdade e a espontaneidade, noções nela assentadas e que juntas configuram o núcleo conceitual do que Hannah Arendt chama de *novo*. Esse novo, tomado como ideia emergente do fato da natalidade, encontra sua concretude, sua realidade tangível, nas crianças afetadas pela crise. “A crise na educação” e “Little Rock” são, nesse sentido, momentos em que Arendt tem a oportunidade de lidar com o esfacelamento da atitude humana ante a natalidade, nesses seres natais que são os novos, não apenas conceitualmente: a criança é o novo concreto.

Ao conceber basicamente três atividades que caracterizam a *vita activa*, o trabalho, a obra e a ação, Arendt mostra que por mais que se queira alienar-se da *vita activa*, não é possível sair completamente dela, pois mesmo no refúgio voluntário da contemplação, “ninguém pode

permanecer em estado contemplativo durante toda sua vida” (TOA: 176). Isso quer dizer, de outro modo, que a *vita activa* “é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente” (TOA: 176). Ela se define, então, como “a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo” (CH: 26), isto é, trabalhar, fabricar e agir. Arendt, em uma disposição incomum, diferencia fenomênica e conceitualmente trabalho e obra. Segundo ela, há pouquíssimas manifestações claras sobre essa distinção na história do pensamento, salvo algumas referências acidentais. Mas insiste nela, pois considera a diferença fenomênica marcante. Ela infere preliminarmente a diferenciação “de uma observação um tanto casual de Locke, que fala do ‘trabalho de nosso corpo e da obra de nossas mãos’” (TOA: 179). Cada uma das três atividades corresponde a uma condição humana específica, respectivamente, a vida, a mundanidade e a pluralidade. Essas condições, por sua vez, refletem uma condição humana mais geral, que é a própria natalidade, a qual deveria ser, para a autora, a categoria central do pensamento político.

O trabalho é a atividade que tem por objetivo a manutenção da vida, entendida como vida biológica, ou seja, “corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais” (CH: 08). O trabalho produz coisas para o consumo, que são tão imediatamente consumidas quanto as necessidades novamente se impõem tão logo satisfeitas. São “[coisas] produzidas e consumidas de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza” (CH: 119), o movimento da vida e da morte. A condição humana do trabalho é a própria vida, que por sua vez consome a durabilidade de tudo que é produzido pelo trabalho. Do ponto de vista de sua duração, por estar inserido no ciclo orgânico da vida, o trabalho é igualmente cíclico, sempre-recorrente, possuindo “apenas pausas, intervalos entre a exaustão e a regeneração” (TOA: 185), não possuindo começo nem fim.

A obra, ou fabricação, é atividade que condiz com a artificialidade humana, isto é, “corresponde à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana” (CH: 08). A obra, então, não está presa ao sempre-recorrente ciclo da natureza, mas pelo contrário, produz um mundo de coisas artificiais claramente diferentes “de qualquer ambiente natural” (CH: 08). Sua condição humana é a mundanidade, na medida em que a obra implica a construção do mundo. “O processo da fabricação é inteiramente determinado pelas categorias dos meios e do fim” (TOA: 185), sendo medida por critérios de utilidade. Seu resultado, o artefato, pode ser entendido como



resultado final em dois sentidos: por um lado, o produto chega ao fim no momento de sua fabricação; por outro, é um meio para a produção desse fim. Diferentemente do trabalho, por não estar subjugada às necessidades da vida, a obra não produz coisas efêmeras para o consumo, mas objetos de uso. O uso, ao invés do consumo, não é fugaz e imediatista. O uso correto de objetos da obra não os consome, não causa desaparecimento, embora os desgaste. Os artefatos produzidos pelo processo de fabricação, em infinita variedade, “dão ao mundo a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem” (TOA: 183).

Nesse sentido, fica clara a necessidade de diferenciação entre mundo e natureza em Arendt. O mundo é uma construção humana, sendo que quando a autora utiliza o termo em sentido forte ela se refere ao mundo humano, na relação recíproca entre o homem que fabrica coisas e essas coisas que condicionam o homem. É no mundo de coisas feitas como obra de suas mãos que a *vita activa*, os assuntos humanos, se desenrolam. Ao ciclo vital é inerente a não-permanência, o fluxo constante, e na pura realidade natural o homem seria reduzido ao seu metabolismo com a natureza, ao mínimo denominador comum que possui com quaisquer outras espécies de seres vivos. Enquanto construtor do mundo, *homo faber*, o ser humano acrescenta à sua condição os objetos da obra que não o condicionam apenas no sentido primário de transformar o mundo (que por sua vez transforma o homem), mas também no sentido de não estarem destinados ao consumo, uma vez que os objetos da fabricação infundem durabilidade no ciclo dos efêmeros, tornando o mundo algo estável (mas não estático), no qual os homens podem se sentir em casa. Assim, ao assumir uma duradoura relação com o homem, o artefato adentra ao seu mundo e torna-se condição de sua existência. “O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante” (CH: 11). Esse caráter condicionante das coisas do mundo e essa existência condicionada do homem no mundo são complementares, pois sem tais coisas não haveria existência eminentemente humana, assim como as coisas seriam aglomerados de artefatos desconexos. Entregues a si, os objetos de uso se desintegrariam e deixariam de ser mundanos, retornando ao ciclo da natureza. Nesse sentido, para que se possa ter no mundo um lar, é preciso que ele seja minimamente confiável, ou seja, possua maior ou menor permanência (cf. CH: 118). O mundo é confiável na medida em que nos vemos cercados de coisas cuja durabilidade e permanência são maiores que a atividade que as produziu – isto é, mais permanentes que os objetos oriundos do trabalho –, e possivelmente mais longos

que o período de vida de quem as fez. Assim as coisas do mundo, para que sejam de fato mundanas, são relativamente independentes daqueles que as fazem e usam. Ou seja, a durabilidade confere-lhes a “‘objetividade’ que as faz resistir, ‘se opor’ e suportar, ao menos por um tempo, as necessidades e carências vorazes de seus usuários vivos” (TOA: 184; CH: 170). O mundo, nesse aspecto, é estabilizante da vida, e os homens podem recorrer ao mundo e restituir sua permanência na objetividade mundana. “[...] contra a subjetividade dos homens afirma-se a objetividade do mundo feito pelo homem” (CH: 171; TOA: 184), em vez de uma natureza que lhe é indiferente e que o faria tornar ao centro vital. Conclui Arendt: “Somente porque erigimos um mundo de objetos a partir do que a natureza nos dá e construímos um ambiente artificial na natureza, protegendo-nos assim dela, podemos considerar a natureza como algo ‘objetivo’” (TOA: 184; CH: 171). Em síntese, as coisas do mundo, provenientes da atividade da obra, ao estabilizarem o homem em um mundo objetivo, asseguram-lhe existência entre as coisas mais ou menos permanentes, sem as quais a catástrofe seria inevitável se ficassem entregues ao sempre-recorrente ciclo biológico; seria o homem reduzido ao mínimo denominador comum que guarda com as demais espécies vivas, que seria o ciclo ininterrupto do trabalho voltado a um eu inumano e sem mundo.

A ação é definida por Arendt como única dentre as atividades que ocorrem apenas entre os homens, “sem mediação das coisas ou da matéria” (CH: 08), e se empenha em formar corpos políticos, isto é, espaços comuns nos quais se possam gestar significações compartilhadas, além de ser o espaço para que se empreenda algo novo. O trabalho é cíclico, sem começo nem fim; a obra tem começo e fim determinados no objeto produzido; a ação tem começo definido, mas seu fim não pode ser previsto. A manifestação da ação é a fala. É pela qualidade discursiva que incidimos, quando de forma legítima, sobre os outros, sem uso de meios de violência. Ao contrário tanto do trabalho do corpo quanto da obra das mãos, que podem afastar-se dos outros para que sejam realizados, a ação só pode acontecer diante dos outros, nunca no isolamento. “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir” (CH: 235). A fabricação precisa estar circundada pela natureza, de onde extrai sua matéria-prima, e pelo mundo em que introduz seus artefatos. O agir e o discurso não produzem coisas permanentes e duráveis; a rigor, nem mesmo chegam a produzir algo, mas “são tão fúteis quanto a vida” (CH: 117). Daí, para que possa firmar-se como mundana, a ação, por meio da fala, precisa ser vista, ouvida e lembrada; sem isso, simplesmente passam, não ganham materialidade e não se reificam; apenas na medida em que sua

futilidade se impõe com força dignificante aos outros, é que tornam-se “feitos, fatos, eventos e modelos de pensamentos e ideias” (CH: 117). Assim, oriunda do pensamento – a atividade mais livre do espírito, da *vita contemplativa* –, a ação, que se insere no mundo pela fala<sup>22</sup>, “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra [no sentido de planeta, natureza da qual pertencem e pela qual trabalham] e habitam o mundo [dos artefatos humanos]” (CH: 08).

A pluralidade é, para Arendt, a condição humana que se insere na complementaridade, inerente à teia de relações humanas, entre igualdade e diferença. Os homens são iguais enquanto partilham da mesma humanidade, não como essência de caráter metafísico, mas como fenômeno humano. São diferentes pelo fato de que cada qual nasce um, sempre novo e jamais é igual a qualquer outro que já existiu ou venha a existir. Isto é, os homens são iguais em sua singularidade: “No homem, a alteridade, que ele partilha em tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (CH: 220). A ação é o oposto do mero comportamento, pois esse, conforme denomina a autora, é a repetição continuamente reproduzível, operando-se sem distinção em indivíduos diferentes de uma mesma espécie animal. Os animais comportam-se igualmente, pois carecem de singularidade, e embora possam viver em manadas, são absolutamente iguais ao responderem automaticamente às necessidades da vida. A ação corresponde ao fato de os seres humanos não serem absolutamente comportamentais, insurgindo-se singularmente contra as leis gerais do comportamento, pois os seres humanos são não apenas distintos, mas plurais.

Obviamente, Arendt admite uma hierarquia entre essas três atividades, ocupando a ação o posto mais alto. Olhando do ponto de vista da história do pensamento filosófico, geralmente a ação não ocupa o mais alto posto, pois para a filosofia a *vita contemplativa* é sobreposta à *vita activa*. Na modernidade, quando a própria filosofia inverte essa ordem de prioridade, alocando o

---

<sup>22</sup> A fala enquanto ação não pode ser violenta. Sobre a relação entre fala e violência, e em reforço ao caráter indevido de se tentar educar os adultos (antecipando a tese que veremos adiante de que se deve separar educação e política), diz Arendt: “Muitas pessoas de boas intenções querem abreviar esse processo [de compreensão do totalitarismo], para educar os outros e edificar a opinião pública. Acham que os livros podem ser armas e que é possível lutar com as palavras. Mas as armas e as lutas pertencem ao campo da violência, e a violência, à diferença do poder, é muda; a violência começa onde termina a fala. As palavras usadas para lutar perdem seu caráter de fala; tornam-se clichês. O grau em que os clichês se introduziram em nossa linguagem e discussões cotidianas mostra até que ponto não só nos privamos da faculdade discursiva como estamos dispostos a usar meios de violência mais eficientes do que maus livros (e só os maus livros podem ser boas armas) que sustentem nossos argumentos” (EU: 331).

âmbito da vida ativa por sobre a contemplação, fá-lo pela “glorificação do trabalho” (TOA: 178). Dessa forma, a autora toma sua concepção de hierarquia da vida ativa no sentido antigo da atividade pré-filosófica e pré-platônica, isto é, da experiência da *polis* grega. Aos olhos da contemplação filosófica, explica ela, “a atividade mais elevada não era a ação, mas a fabricação” (TOA: 178), posto que a ação deveria produzir no campo dos assuntos humanos os efeitos daquelas essências conhecidas tão somente pela contemplação. O resultado permanente da ação, sob a forma da fabricação, era a estabilidade e a paz necessárias ao próprio ato da contemplação. No campo da filosofia antiga, *grosso modo*, *theoria* (*vita contemplativa*) se sobrepunha à *práxis* e à *poiésis*, sendo que a *práxis* poderia estar no máximo ao lado da *theoria*. À luz de Arendt, entretanto, essa *práxis* opera-se, no mesmo pensamento grego, ao modo de parte do significado de *poiésis*, uma vez que não havia indicação de uma consciência teórica que derivasse da palavra *poiésis* os conceitos de trabalho e fabricação<sup>23</sup>. De qualquer modo, na praça ou no pensamento, o trabalho sempre foi, aos olhos pré-modernos, a atividade humana de mais baixo nível. Para Arendt, entretanto, esclarecidas essas distinções conceituais e fenomênicas, a ação, irredutível ao trabalho e à obra, é a mais alta expressão da *vita activa*.

Todas as atividades, independentemente de seu grau na hierarquia da *vita activa*, têm seu enraizamento no fato da natalidade. A vida, a mundanidade e a pluralidade são, respectivamente, condições humanas do trabalho, da obra e da ação. Todas essas condições específicas de cada atividade têm relação com o espaço entre o nascer e o morrer, que são condições humanas mais gerais: o trabalho com relação ao viver e morrer na natureza, a obra em relação ao viver e morrer no mundo, a ação em relação ao nascer e ao morrer entre os homens. Nesse ponto, é importante distinguir conceitualmente nascimento e natalidade, embora terminologicamente ambos remetam ao verbo “nascer”. Pelo nascimento se vem à vida; finda a vida, chega a morte – isso, os homens

---

<sup>23</sup> Arendt inicia a seção 12 de *A condição humana*, que trata de “O caráter de coisa do mundo”, analisando o fato de o trabalho ter passado do antigo desprezo à moderna glorificação. Anteriormente, na seção 11, sob o título “O trabalho de nosso corpo e obra de nossas mãos” (CH: 98), entre aspas, ela tece considerações sobre o fato de, além das evidências fenomênicas, haver nas línguas ocidentais sempre duas palavras para designar as atividades de trabalho (*labor*) e obra (*work*), “a despeito de serem repetidamente usadas como sinônimas”. Vejamos como ela trata dessa questão, em relação com a diferença entre objetos de consumo, fruto do trabalho, e de uso: “Parece que a distinção entre trabalho e obra, que os nossos teóricos tão obstinadamente negligenciam e nossas línguas tão aferradamente conservam, torna-se realmente apenas uma diferença de grau quando não se leva em conta o caráter mundano da coisa produzida — sua localização, sua função e a duração de sua permanência no mundo. A distinção entre um pão, cuja ‘expectativa de vida’ no mundo dificilmente ultrapassa um dia, e uma mesa, que pode facilmente sobreviver a gerações de homens, é sem dúvida muito mais óbvia e decisiva que a diferença entre um padeiro e um carpinteiro” (CH: 115-116).

partilham com todos os seres vivos. Pela natalidade se nasce para e no mundo, espaço em que os homens vivem por entre coisas por eles criadas e entre aqueles com quem pode agir.

Sobre essa relação entre a *vita activa* e a natalidade, diz Arendt:

Todas as três atividades e suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história. *O trabalho e a obra, bem como a ação, estão também enraizados na natalidade, na medida em que têm a tarefa de prover e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta.* Entretanto, das três atividades, a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; *o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir.* Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (CH: 10, grifo meu)

Dois elementos são sobremaneira importantes na citação acima: primeiro, pelo próprio fato da natalidade, todas as atividades humanas, mesmo a do trabalho, possuem um elemento de ação; segundo, que o conceito de natalidade atrela-se ao novo começo que é cada recém-chegado, e que ele possui capacidade de agir, na medida em que inicia algo novo.

Antes, porém, de se passar ao elo entre natalidade e o novo início, é pertinente notar que, se a natalidade tem esse sentido de nascer *no e para* o mundo, deixar o mundo ao morrer não é mera morte, mas mortalidade. A concepção arendtiana de mortalidade reforça o aspecto mundano da morte, na medida em que é uma forma eminentemente humana de morrer, assim como a natalidade é a forma eminentemente humana de nascer. Essa concepção é também tributária da experiência grega. Os deuses gregos são imortais, mas ao contrário da divindade judaico-cristã, não estão fora do mundo e do tempo, mas na Terra, pois o Olimpo não é o céu, mas a montanha terrena que os deuses habitam, sendo estes portadores da forma (antropomórficos) e da natureza (antropofísicos, *antropophyeis*) humanas. A natureza, por sua vez, está posta em ordem cíclica, não podendo por isso ser chamada mortal. Imortalidade, então, é não conhecer a morte nem do ponto de vista do mundo, nem da natureza. Os gregos, que viveram entre esses modos de ser, deuses e natureza, ambos não-mortais, colocam-se o problema da mortalidade, pois vivem “ao

longo de uma linha reta em um universo em que tudo o que se move o faz em um sentido cíclico” (CH: 23). Isto é, a vida humana não está somente situada entre a vida e a morte biológica, mas emerge do início que cada ser humano porta – ou seja, cada ser humano impõe sua singularidade contra a imortalidade cíclica. A mortalidade tem sua ênfase não no fim, mas no percurso, possível apenas aos homens, que nascem aparelhados para a ação. Nesse sentido, a palavra mortalidade ganha um significado forte, pois ao se dizer que o homem é mortal, diz-se, na realidade, que apenas o homem é mortal, enquanto as demais criaturas tão somente morrem. Natalidade e mortalidade são os polos entre os quais o humano vive, conservando o mundo por sua obra e o iniciando pela ação.

O homem, como *animal laborans* (animal trabalhador), tende a destruir o mundo, pois tudo que ele procura fazer é satisfazer vorazmente sua necessidade. O *homo faber* (homem fabricante) produz o mundo durável que empresta permanência à nossa futilidade. O homem, pela ação, inicia algo novo, funda corpos políticos, e nunca age apenas sozinho, mas em concerto, pois a ação depende dos outros. Na natalidade, essência da educação, assenta-se a liberdade humana (cf. ALMEIDA, 2008). Ou seja, uma crise face ao fato da natalidade é uma crise da nossa relação, de nosso papel, enquanto adultos, com a liberdade das crianças. Vale notar que a crise do mundo moderno passa pela inversão da hierarquia das atividades de trabalho, obra e ação, em favor do trabalho, proclamando a vitória do *animal laborans* que se nega a qualquer produtividade que não se vincule ao trabalho e ao consumo. “[...] no trabalho e no consumo, o homem é totalmente lançado de volta para si mesmo” (EU: 50). Arendt considera que o século XX foi eminentemente de uma sociedade de trabalhadores, em que os “ideais do *homo faber*, fabricante do mundo, que são a permanência, a estabilidade e a durabilidade, foram sacrificados à abundância, o ideal do *animal laborans*” (CH: 156). Não é de se impressionar que uma inversão dessa magnitude desfoque fortemente o sentido de natalidade, e que uma crise dessa ordem afete mortalmente qualquer instância de vida em que natalidade e liberdade estejam em jogo, destacando-se a educação, da qual a natalidade é essência.

Vejamos como Arendt enlaça natalidade e liberdade com a *vita activa*.

O conceito de liberdade ocupa lugar central na obra de Hannah Arendt, não por sua fecundidade teórica, mas por sua condição propriamente fenomênica. Em um mundo em crise, que segue o curso da ruína que lhe é inerente, a liberdade passa a ser a faculdade humana que nas

poucas vezes em que se evidencia é capaz de salvar o mundo, pois somente “a salvação, não a ruína, vem do inesperado, pois é a salvação, e não a ruína, que depende da liberdade e da vontade dos homens” (EU: 101). Para tratar o tema da liberdade, Arendt usa de elementos da linguagem religiosa, embora o teor não o seja. Essa linguagem política revestida de elementos religiosos é marcante no sentido de indicar, não as influências religiosas, mas o ponto no qual foi necessário transcender inevitavelmente os sentidos impostos pelas teorias políticas de cunho filosófico e científico. Também é indicativo do exato ponto em que se deve manter o otimismo em relação às atividades humanas. Ao lado da salvação, Arendt utiliza a ideia de “milagre” para compor sua compreensão sobre o fato da liberdade.

Para a autora, o termo “milagre” não deve ser entendido como de uso exclusivamente religioso. Para desmistificá-lo, ela lança mão da ideia de “infinita improbabilidade” (QP: 42; EPF: 218-220) no campo físico e biológico. No campo do desenvolvimento natural, ela lembra que haver um planeta Terra no universo era uma infinita improbabilidade, tal como disso surgir a vida orgânica e, desta, o ser humano. Nesse sentido, é sim próprio falar de milagres da natureza, isto é, quando acontece algo novo “de maneira inesperada, incalculável e por fim inexplicável em sua causa, [...] justamente como um milagre dentro do contexto de cursos calculáveis” (QP: 42). Ou seja, o milagre ocorre na interrupção inesperada de uma sequência de acontecimentos. No caso do “milagre da liberdade” (QP: 43), ocorre nos eventos históricos. “Eventos, por definição, são ocorrências que interrompem processos e procedimentos de rotina” (SV: 22). Mas a história é tão contingente quanto a capacidade humana de produzir eventos, isto é, de promover milagres políticos. Os homens realizam o milagre da liberdade na ação, e “por terem recebido o duplice dom da liberdade e da ação” (EPF: 220), podem estabelecer a sua própria realidade.

Portanto, a liberdade, enquanto milagre, tem a ver com a capacidade sempre presente de o homem iniciar algo novo. Nesse ponto, Hannah Arendt recorre à concepção de criação de Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus*, naquela que é a citação mais aludida de toda a obra dela: “[*Initium*] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit (‘para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse’)” (CH: 222). Aqui, a leitura arendtiana vai à liberdade como “caráter de existência humana no mundo” (EPF: 216), em vez de considerá-la uma disposição íntima. Essa existência consiste em ser “um início e um iniciador” (EPF: 220). A liberdade não é pensada em sentido físico ou jurídico, tampouco em liberdade para se fazer apenas o que se quiser. Trata-se de uma noção de liberdade ontologicamente fundada e

fundamentada na natalidade. Cada homem é ele próprio um começo, por isso pode começar, e a cada nascimento ratifica-se a liberdade no mundo. Nesse sentido, “ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa” (EPF: 216). A concepção de liberdade aceita por Arendt é, por assim dizer, a derivação mais imediata da natalidade, sendo esta tanto fundamento ontológico quanto factual.<sup>24</sup>

Temos, agora, um esboço conceitual para iniciar a compreensão do sentido de se atribuir à natalidade o ser a essência da educação, e de ser a atitude face ao fato de a natalidade manifesta no contexto estadunidense como uma crise no âmbito da educação, asseverada pelo *pathos* do novo. A natalidade é condição humana geral de todos os níveis da *vita activa*: trabalho, obra, ação. O trabalho corresponde à condição humana específica da vida, a obra à mundanidade, a ação à pluralidade. Sobre a natalidade assenta-se a liberdade, enquanto capacidade de começar algo novo, faculdade presente a cada nascimento e realizável pela ação.

### ***Separação entre política e educação***

É preciso, com base no arcabouço traçado, avançar ainda sobre outras teses, pois uma leitura preliminar desse esboço pode levar a conclusões diametralmente opostas às de Hannah Arendt. Uma simples dedução superficial forçaria a inferir que a crise face ao fato da natalidade poderia pôr fim à liberdade (até aqui seria correto) e que a educação deveria cumprir com o papel de educar para a liberdade ensinando a começar, como se fosse possível treinar a liberdade na comunidade escolar, bastando impor esse exercício como centro do currículo. Mas não é disso que se trata. Ao contrário, por mais que Hannah Arendt reconheça o direito de o governo prover elementos desejáveis à futura cidadania, se opõe a concepções de que se pode preparar para o novo. *Grosso modo*, essa é a principal proposição da *progressive education*, a qual ela enfrenta.

---

<sup>24</sup> Hannah Arendt traça correspondência entre o conceito de liberdade e o de espontaneidade. A capacidade de começar algo novo é entendida como o *initium* em Agostinho, e como espontaneidade em Kant. (cf. VE: 290-295). Ressalte-se que para Arendt o *initium* não tem como pano de fundo o Agostinho primordialmente cristão, mas o Agostinho que traz a perspectiva romana, por ser ele, intelectualmente, um romano (cf. EPF: 215-216). Já discutindo o conceito agostiniano de *liberum arbitrium*, Arendt demonstra que a liberdade de escolha se faz sobre opções previamente dadas, por assim dizer, o pecado e a santidade, havendo aí um descompasso conceitual entre o *initium* e *liberum arbitrium*. Daí, Arendt opta em não fazer correspondência entre liberdade e livre escolha. Mas sim, entre *initium* e o “poder de começar *espontaneamente* uma série de coisas ou estados sucessivos [Kant]” (VE: 290, grifo de Arendt). Essa assimilação entre liberdade e espontaneidade será importante na compreensão da natureza do totalitarismo, pois em *Origens do totalitarismo* o segundo termo é o mais usado.



Primeiro, porque a educação deve se separar da política por ser ela uma instância pré-política. Segundo, porque na educação, justamente por não ser política, as relações entre adultos e crianças devem basear-se na autoridade.

Por ser a questão da autoridade desenvolvida por ela na Seção III de *A crise na educação*, após demonstrar na Seção II como se dá sua perda no âmbito educacional, ela será analisada adiante. Por ora, será exposta a tese de que a educação não deve desempenhar papel na política, ressaltando-se que, como se trata de uma leitura seção a seção, outros elementos das seções posteriores se agregarão a ela. Também não se pode perder de vista que um dos panos de fundo dessa tese é a perda da autoridade do professor.<sup>25</sup>

Para que se possa entender a tese da separação entre educação e política, talvez seja melhor responder à seguinte questão: é possível a ação das crianças no âmbito da educação? Ou melhor: é possível que as crianças ajam e encenem a liberdade como preparação para a liberdade no mundo adulto? A resposta de Arendt é *não*. Ao menos, quando isso é tomado como centro do currículo. Para ela, a escola não deve ser o espaço cuja centralidade seja o exercício da liberdade por parte das crianças. Mas essa tese só pode ser suficientemente compreendida passando-se primeiramente pelos conceitos de esfera privada e esfera pública, para que se entenda a qual dessas esferas convém atividades políticas; depois, é preciso considerar a ascensão da esfera social e sua sobreposição às esferas pública e privada e, em seu último estágio, a sociedade de massas e a perda geral do senso comum.

Para Arendt, a crise do mundo moderno situa-se, dentre outras coisas, no caráter difuso da linha que divide o público e o privado nas condições da vida moderna, o que nos venda sua compreensão adequada. Tal como conhecemos, a *polis* grega se distingue da esfera privada, constituída pelo lar, da família, e na qual se cuida das questões de ordem econômica, das necessidades vitais, detendo o chefe da família um poder despótico sobre ela. A própria palavra “economia” deriva da esfera privada, pois vem de *oikos*, casa, sendo as normas ou leis que regem a casa, segundo a vontade do chefe. Na concepção grega, não existe nenhum tipo de liberdade na esfera privada. No lar, seus habitantes são cativos da necessidade e submetidos ao poder do

---

<sup>25</sup> Em linhas gerais, a autoridade, em Arendt, não é imposta, mas reconhecida, não requerendo nem persuasão nem coerção; a autoridade do professor está, em primeiro lugar, na responsabilidade que ele assume pelo mundo, e é legitimada, e em segundo lugar, pelo seu preparo no conteúdo que leciona, pois esse conteúdo equivale ao mundo que o professor representa. Cabe por ora esclarecer que autoridade não é confundível com meios de compulsão.

chefe. Para alcançar a liberdade, o chefe da família tem de sair de casa e estar liberado das necessidades. Essa liberação é, por sua vez, a primeira condição da liberdade mais ampla, na *polis*. A esfera privada é aquela na qual os indivíduos não aparecem à luz do público, ficando imersos na privatividade, sendo as atividades desenvolvidas, não para o mundo, mas para a manutenção da vida. É, por excelência, a esfera do trabalho. Em princípio, os assuntos privados não tinham importância pública e os assuntos públicos não intervinham na privatividade. Eram esferas independentes entre si, sendo que os direitos dos pais sobre os filhos e o poder do chefe sobre a família e os escravos não eram questionados na esfera pública.

Arendt explica a base grega de sua oposição entre público e privado:

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas é diferente dessa associação natural cujo centro é o lar (*oikia*) e a família, mas encontra-se em oposição direta a ela. O surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma nítida diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)” [Werner Jaeger]. Não se tratava de mera opinião ou teoria de Aristóteles, mas de simples fato histórico que a fundação da *polis* foi precedida pela destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco, tais como a *phratría* e a *phyle*. De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituíam o que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*), das quais surge o domínio dos assuntos humanos (*ta ton anthropon pragmata*, como chamava Platão), de onde está estritamente excluído tudo o que é apenas necessário ou útil. (CH: 28-29)

A esfera pública, na forma grega, era a *polis*, isto é, o espaço para a política, para assuntos públicos. Mas nem todos os homens eram cidadãos. Só podiam participar das assembleias aqueles que já se vissem liberados das necessidades vitais. Comerciantes, por exemplo, por se ocuparem de coisas de ordem econômica, não eram considerados livres para a *polis*. Aquele que se decidisse pela vida na *polis* deveria dedicar-se aos assuntos da cidade, e os assuntos privados não poderiam, em princípio, intervir em suas opiniões. A forma de governo era a democracia, cuja máxima expressão foi Atenas, e sua forma de participação era direta. Livres da força coercitiva da necessidade e postos entre outros que são igualmente livres, os cidadãos iam às assembleias e cada qual discursava sobre sua opinião (*doxa*), que uma vez postas em votação, aquela que obtivesse maioria se impunha com força de consenso. Na *polis* não se admitia violência nem coação, mas a vitória dever-se-ia à persuasão, exclusivamente pelo discurso. A esse respeito, diz Arendt:

[...] os gregos, convivendo em uma *polis*, conduziam seus negócios por intermédio do discurso, através da persuasão (*peíthein*), e não por meio de violência e através da coerção muda. Consequentemente, quando homens livres obedeciam a seu governo, ou às leis da *polis*, sua obediência era chamada *peitharkhía*, uma palavra que indica claramente que a obediência era obtida por persuasão e não pela força. Os bárbaros eram governados pela violência, e os escravos eram forçados ao trabalho, e desde que ação violenta e labuta assemelham-se no fato de não exigirem o discurso para serem eficientes, bárbaros e escravos eram *áneu lógou*, isto é, não viviam uns com os outros fundamentalmente através da fala. (EPF: 50)

É nessa diferenciação básica que Arendt se movimenta em sua teoria política. Não que ela proponha, em pleno século XX, que haja uma nova *polis*. O que ela percebe é que essa diferenciação das esferas da vida entrou em colapso na modernidade, e junto com ela, declinaram as experiências do homem público e o sentido de liberdade política.

Arendt encara a esfera pública basicamente de três formas: como espaço para a aparência, como mundo comum e como esfera política. Portanto, o termo “público” não é restritivo quanto ao trabalho e à obra. Mas há, em Arendt, um sentido político por excelência, pois aparência (ver e ser visto, falar e ser ouvido) e o mundo comum (no qual se pode sentir-se em casa) são imprescindíveis à ação, visto que ambos guardam íntima relação com a pluralidade.

Não apenas o homem, mas qualquer ser vivo, “depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracena e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência” (VE: 38). Isso é o que caracteriza o “público” como aparência. Assim, a aparência no domínio público é constitutiva de nossa realidade. Aquilo de nós que não aparece, tais como sentimentos, paixões, deleites e pensamentos, “levam uma espécie de existência incerta e obscura” (CH: 61), a menos que venham a emergir, voluntariamente ou não, como elemento de aparição pública. Ao se falar em público de experiências provenientes da privatividade ou da intimidade, por mais que se perca em intensidade, assumem uma realidade no domínio público enquanto aparência, isto é, passam a existir para os outros. O público como fenômeno da aparência nos põe na “presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos” (CH: 61), garantindo-nos a realidade do mundo e a nossa.

O termo “público”, com significado de mundo comum, “tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem” (CH: 64). O mundo comum, ao mesmo tempo

em que reúne os homens em companhia dos outros, é também comum enquanto espaço de distinção, o que impede que os indivíduos percam a sua individualidade ou singularidade. O mundo comum indica que a esfera pública não é de indivíduos idênticos, mas iguais em sua singularidade, que constroem e possuem interesse no mesmo objeto, mesmo visto por perspectivas diversas. A autora utiliza o exemplo da mesa: uma obra do *homo faber* que cumpre o papel de espaço-entre, isto é, ao mesmo tempo em que separa aqueles que estão ao seu redor, como objeto do interesse comum, parte do mundo comum, relaciona-os entre si.

Ainda mais importante que os artefatos comuns do mundo, são os assuntos comuns, ou melhor, as significações compartilhadas. Para Arendt, é impossível se conhecer o mundo como é realmente se não se entendê-lo como comum a muitos. O mundo está entre eles e se mostra diferentemente a cada um, sendo compreensível apenas “na medida em que muitos falarem *sobre* ele e trocarem suas opiniões [...] uns com os outros e uns contra os outros” (QP: 60), o que possibilita o surgimento de um mundo objetivo na medida em que comumente é visto de vários ângulos. Daí resulta a identificação entre “viver-num-mundo-real e o falar-sobre-ele-com-os-outros” (QP: 60). Isso significa que a realidade do mundo comum depende inexoravelmente do senso comum.

Arendt não atrela a ideia de senso comum à de conhecimento vulgar, em nível mais baixo que os conhecimentos elaborados, tais como filosóficos ou científicos. Ao contrário, em termos políticos o senso comum é de maior valor que qualquer orientação epistemológica. Ela elabora o conceito de senso comum basicamente a partir de duas fontes: sua análise sobre a situação do senso comum entre os romanos e seu significado na filosofia política de Kant. Acerca desse último, ao responder à questão do julgamento, ou mais especificamente, à pergunta de como escolher aprovar ou desaprovar, Arendt afirma ser o critério a comunicabilidade, ou seja, o julgamento é realizado com base no mundo comum, e “a regra de sua decisão é o senso comum” (LFPK: 89). Portanto, para se exercer a faculdade do juízo, “julgamos como membros de uma comunidade” (LFPK: 93), sendo o senso comum, por consequência, um senso comunitário. O senso comum (*sensus communis*) e cada sentido individual (*sensus privatus*) são complementares, e embora o *sensus privatus* pareça totalmente incomunicável, ele está “enraizado nesse senso comunitário e, portanto, aberto à comunicação uma vez que tenha sido transformado pela reflexão” (LFPK: 93). A própria terminologia kantiana, que usa as expressões em latim, é especialmente notada por Arendt. O termo latino *sensus* é vinculado aos sentidos, na expressão

*sensus privatus*. Nesse âmbito, enquanto os sentidos são próprios de todos os seres que estão aparelhados pelos respectivos órgãos, o *sensus communis* é especificamente humano: é “um sentido extra – como uma capacidade extra do espírito [...] – que nos ajusta a uma comunidade”, sendo que nele se manifesta a “própria humanidade do homem” (LFPK: 90). Arendt carrega esse significado kantiano de senso comum por toda sua obra, como um sexto sentido que ajusta os demais sentidos ao mundo comum.

Politicamente falando, o senso comum é a base da troca de opiniões e da ação pelo discurso. O discurso depende do senso comum, pois não é meramente expressão, mas comunicação das opiniões, pois para exprimir dor ou fome não é necessário o discurso, o que, entretanto, é indispensável a qualquer perspectiva de mundo. A realidade, como visto, não pode ser compreendida sem o senso comum, pois as propriedades sensoriais não são suficientes para apreendê-la. O senso comum é o sexto sentido que certifica-nos da realidade e se impõe ao sensorialmente percebido.

Acerca do significado de senso comum entre os romanos, Arendt atribui a eles o seu desenvolvimento no nível de “parâmetro mais elevado na administração dos assuntos público-políticos” (PP: 87). Isso porque para os romanos o corpo político é estabelecido pela fundação, e, por isso, o senso comum é alimentado pela tradição. Há, então, íntima ligação entre senso comum e rememoração. “Os juízos do senso comum impostos pela tradição extraíram e preservaram do passado tudo que foi conceptualizado pela tradição e era ainda aplicável às presentes questões” (PP: 87-88). Ou seja, a rememoração se realiza sobre o legado do mundo comum.

A esfera pública, seja enquanto espaço para a aparência seja como mundo comum, tem sua plena realização na política, mais uma vez referenciada na antiguidade grega e romana, pois considera momentos exemplares em que a atividade política teve atribuídas maiores consideração e dignidade. Arendt explica que a organização política não se distingue do lar e da família apenas em nível, mas também em sentido, pois está em oposição direta à esfera privada. A *bios politikos* não é mero desdobramento da vida. Aquilo que é próprio (*idion*) e aquilo que é comum (*koinon*) pertencem a duas ordens opostas de existência. O cidadão, com o surgimento da cidade-Estado, não é constituído de duas dimensões da mesma vida, mas passa a ter duas vidas: uma natural, outra política. Somente duas atividades, dentre todas as que podem ser consideradas comunitárias, merecem a dignidade da *bios politikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*). Assim,

o domínio público só é propriamente político quando em atividades que excluem a necessidade, portanto o trabalho, e a utilidade, isto é, a obra. Ação e discurso constituem, então, o “domínio dos assuntos humanos” (CH: 29), à medida que a ação é a única atividade que se dá entre homens e sem mediação de artefatos.

Mas qual é o sentido da política? Qual sua razão de ser? O sentido ou a *raison d'être* da política é a liberdade (cf. EPF: 192; QP: 38), e “seu domínio de experiência é a ação” (EPF: 192). Até agora, abordou-se a liberdade vinculada à possível novidade presente em cada nascimento. Essa primeira aproximação era preliminar, suficiente para entender a tese de que a essência da educação é a natalidade, mas é insuficiente para compreender a tese da separação entre política e educação. Deter-se-á um pouco nas noções de liberdade e da ação sob o aspecto da experiência política.

Para Arendt, como vimos, a ação é a mais elevada das atividades da *vita activa*. Ao contrário do trabalho e da obra, ela “jamais é possível no isolamento” (CH: 235), precisando da presença dos outros. Isso porque, do ponto de vista político, possuir o dom da liberdade pelo nascimento não torna o indivíduo livre, e essa liberdade precisa se manifestar em um espaço politicamente organizado, “no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos” (EPF: 194). Essa inserção é a ação. A liberdade surge simultaneamente à ação que a realiza. “Os homens *são* livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa” (EPF: 199), residindo nisso a identificação entre liberdade política e ação. A *polis* é loquaz nesse sentido, pois configura uma comunidade política cujo objetivo é “servir aos livres” (EPF: 201)<sup>26</sup> e cujo sentido é o estabelecimento e a manutenção de um espaço adequado ao aparecimento da liberdade, entendida como virtuosismo.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> A *polis*, enquanto espaço para a política, serve aos livres, isto é, a todos os que são iguais em relação à liberação da necessidade; isso implica numa concepção bastante particular de igualdade, vinculada não à justiça, mas à liberdade, considerando-se que aquele que domina não pode ser livre nem igual. Nesse sentido, explica Arendt: “Isso é difícil nós compreendermos porque vinculamos à igualdade o conceito de justiça e não o de liberdade e, desse modo, compreendemos mal a expressão grega para uma constituição livre, a isonomia [*Isonomie*], em nosso sentido de uma igualdade perante a lei. Porém, *isonomia* não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política” (QP: 49). Daí, deve-se ter sempre em mente que a lei não garante igualdade aos extratos subalternos da população.

<sup>27</sup> Schell (2011), em sua introdução a *Sobre a Revolução*, demarca que Arendt via na Revolução Húngara de 1956 um novo e pungente sistema político de conselhos, que valorizava a esfera pública e a formação de pequenos corpos políticos que horizontalizavam a organização do Estado. Talvez sob essa perspectiva deva-se pensar a atualidade dos sentidos com os quais ela lê a esfera pública nos moldes gregos, embora Arendt se contenha em sua euforia. Sobre as considerações de Arendt acerca do sistema de conselhos, ver, além de *Sobre a Revolução*, “Reflexões sobre

Hannah Arendt também analisa a experiência política antiga realizando uma incursão no fato de que as literaturas grega e latina identificam a liberdade com a ação. Sua investigação conclui que há dois verbos em cada língua que designavam a palavra “agir”: *árkhein* e *práttēin*, na língua grega, e *agere* e *gerere*, no latim. Segundo ela, *árkhein* significa “começar, conduzir e, por último, governar”; *práttēin* significa “levar a cabo alguma coisa”. Por sua vez, *agere* é “pôr alguma coisa em movimento”, enquanto *gerere* tem o significado aproximado de “continuação permanente e sustentadora de atos passados cujos resultados são os *res gestae*, os atos e eventos chamados de históricos” (cf. EPF: 214). O que fica evidenciado é que nas duas línguas, “agir” contém sempre um componente relacionado a ser livre e a iniciar, o que reforça o argumento de identificação entre ação e liberdade.

Há, ao menos, três entendimentos de liberdade que a autora enfrenta para insistir na necessidade de um espaço para a política no qual se possa agir e ser efetivamente livre: a concepção de liberdade interior, a liberdade como sujeição aos outros, e a ideia de liberdade como liberdade da política. Após o declínio da *polis*, na Antiguidade tardia, a interioridade surge como região do eu em que aqueles que não podem mais experimentar a liberdade na esfera política se refugiam da coerção externa. “[...] o homem nada saberia da liberdade interior se não tivesse antes experimentado a condição de estar livre como uma realidade mundanamente tangível” (EPF: 194). Contra o argumento da liberdade interior, há o fato de ter sido a liberdade um atributo do homem livre: primeiramente respondendo à condição de liberação do jugo da necessidade e, em segundo lugar, condicionado à companhia dos outros que estivessem no mesmo estado. A liberação da necessidade capacitava o indivíduo “a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (EPF: 194), no espaço público comum<sup>28</sup>. Daí, para Arendt, a liberdade não pode ser atributo daqueles que

---

política e revolução – um comentário” (entrevista a Albert Reif), último capítulo de *Crises da República*, que a título de exemplo, segue parcialmente: “Os conselhos dizem: Queremos participar, queremos debater, queremos que nossas vozes sejam ouvidas em público, e queremos ter uma possibilidade de determinar o curso político de nosso país. Já que o país é grande demais para que todos nós nos unamos para determinar nosso destino, precisamos de um certo número de espaços públicos dentro dele. As cabines em que depositamos as cédulas são, sem sombra de dúvida, muito pequenas, pois só têm lugar para um. Os partidos são completamente impróprios; lá somos, quase todos nós, nada mais que o eleitorado manipulado. Mas se apenas dez de nós estivermos sentados em volta de uma mesa, cada um expressando sua opinião, cada um ouvindo a opinião dos outros, então uma formação racional de opinião pode ter lugar através da troca de opiniões. Lá também ficará claro qual de nós é o melhor indicado para apresentar nossos pontos de vista diante do conselho mais alto seguinte, onde nossos pontos de vista serão esclarecidos pela influência de outros pontos de vista, revisados, ou seus erros demonstrados” (CR: 200).

<sup>28</sup> É possível ver como Arendt assume com inteira atualidade a distinção entre esfera pública e privada, separando a educação de política, na seguinte passagem: “O que dizer dos direitos privados de indivíduos que são também

dominam os outros, pois estes não estão postos diante dos outros como iguais, e, nesse sentido, a relação de domínio e obediência, mesmo em público, não é política nem é ação. A coisa política está centrada na liberdade, sendo esta entendida tanto em sentido negativo quanto positivo: “negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais” (QP: 48). Ação e liberdade dependem da presença dos outros enquanto pares, não sendo a liberdade imediata à liberação. Em sentido grego, “o tirano, o déspota e o chefe de família – mesmo que fossem totalmente libertos e não se sujeitassem a ninguém – *não eram livres*”<sup>29</sup>(SR: 59, grifo meu; cf. EPF: 144). No tocante à liberdade como liberdade da política, Arendt situa correntes do século XVII e XVIII, em especial a vertente contratualista de Hobbes, que equacionava o conceito de liberdade com segurança, em vez de ação, defendendo o abrir-se mão da liberdade pela segurança da vida contra a morte violenta, portanto, abdicando da ação em nome do processo vital subjugada à lógica da necessidade, sendo essa fenda entre liberdade e política ampliada pelas ciências sociais e políticas surgidas nos séculos XIX e XX, na medida em que tornam o governo, visto na fase inicial da Era Moderna como detentor do monopólio do político, em protetor dos interesses sociais e individuais (cf. EPF: 196).

---

cidadãos? [Como os interesses e direitos privados de alguém podem ser reconciliados com o que se tem direito a exigir dele enquanto um cidadão?] (...) realmente a liberdade, a vida política, a vida do cidadão — esta ‘felicidade pública’ de que falei — é um luxo; uma felicidade *adicional* para a qual se torna apto apenas depois de as solicitações do processo vital terem sido satisfeitas. Desse modo, se falamos de igualdade, a questão é sempre a seguinte: quanto temos de transformar as vidas privadas dos pobres? Em outras palavras, quanto dinheiro temos de dar a eles para torná-los aptos a desfrutar da felicidade pública? Educação é muito bom, mas o que importa mesmo é dinheiro. Somente quando puderem desfrutar do público é que estarão dispostos e aptos a fazer sacrifícios pelo bem público. Requerer sacrifícios de indivíduos que ainda não são cidadãos é exigir deles um idealismo que eles não têm e nem podem ter em vista da urgência do processo vital. *Antes de exigirmos idealismo dos pobres, devemos antes torná-los cidadãos*: e isto implica transformar as circunstâncias de suas vidas privadas de modo que se tornem aptos a desfrutar do ‘público’”. (ARENDRT apud CORREIA, 2010: XXXVI, nota 60).

<sup>29</sup> Arendt continua esse argumento explicando que tanto o tirano quanto o déspota e o chefe de família destroem o espaço no qual poderiam ser livres para agir: “O ponto central da equivalência que Heródoto estabelecia entre liberdade e não domínio era que o próprio dominante em si não era livre; ao assumir o domínio sobre outros, ele se privava daqueles pares em cuja companhia seria livre. Em outras palavras, ele havia destruído o próprio espaço político, daí resultando que não restara liberdade, nem para si, nem para os submetidos a seu domínio. A razão dessa insistência sobre o vínculo entre liberdade e igualdade no pensamento político grego repousava no fato de que a liberdade era entendida como um traço que se manifestava apenas em algumas atividades humanas, e não, de maneira alguma, em todas elas, e que essas atividades apareceriam e seriam reais somente quando fossem vistas, julgadas e lembradas por outros. A vida de um homem livre exigia a presença de outros. A própria liberdade, portanto, exigia um lugar onde as pessoas pudessem se reunir — a ágora, a praça ou a pólis, o espaço político propriamente dito” (SR: 59).



Talvez seja o momento de fazer uma pausa na investigação conceitual para tentar reconstituir as duas primeiras teses da Seção I à luz do panorama conceitual traçado e naquilo em que se completam.

As duas teses são inter-relacionadas, pois ambas centram-se no fato da natalidade. A natalidade é essência da educação tanto quanto a liberdade nela se assenta. Então, há em Arendt a firme convicção de que a crise no mundo moderno passa pela crise em relação ao novo, isto é, às crianças, e se manifesta na educação dos Estados Unidos de forma mais aguda por ser mais fortemente enraizada no *pathos* do novo, intensificado pelo próprio temperamento político do país. Nessa esteira, pela educação há de se preservar sempre a possibilidade do novo, portanto, da liberdade. Ocorre que Arendt não aceita a tese de que se possa educar para a liberdade fazendo da escola um espaço de vivência e exercício da liberdade. A autora é convicta de que a liberdade só pode se efetivar na esfera pública, nas comunidades políticas, sendo que as relações entre professor e aluno, em geral, e entre os adultos e as crianças, em particular, devem ser fundamentadas na autoridade.

Se só é possível conhecer a realidade pela troca e partilha de significações em um mundo comum, que pode ser reinventado ou criado pela ação, havendo de se ter contato prévio com o mundo, antes que se possa agir. Portanto, o senso comum só pode emergir no mundo comum sob duas condições fundamentais: a de que haja espaços públicos para que se possa falar sobre o mundo; a de que haja algum conhecimento prévio sobre o mundo a ser opinado por parte de cada interlocutor, sob pena de estar ele alienado. Portanto, a mudança de ênfase do aprendizado de conteúdos tradicionais e de relações tradicionais entre professores e alunos para uma pedagogia renovada que impõe os projetos do mundo adulto ao modo de ser das crianças e dos jovens, incorre em grande equívoco, por impor o que é velho ao novo.

Então, Arendt opta por conceber a educação como esfera pré-política. Não se pode educar na esfera pública, sob o risco de doutrinação; nem a criança pode ser livre na escola, sob o risco de exercitar um simulacro de liberdade que a aprisione em um mundo artificial e não lhe

apresente o mundo real, para o qual deverá estar pronta para agir, residindo nisso, ao menos inicialmente, a separação entre política e educação.<sup>30</sup>

### *A perda do senso comum*

Além dessas duas teses, Arendt constata, ainda na primeira seção, outro fenômeno que precipita a crise, que é a perda do senso comum. No caso da crise educacional, ela atribui essa perda às reformas educacionais, por um lado, pelo atendimento às demandas de uma sociedade de massas, e por outro, pela aceitação servil e indiscriminada da *progressive education*. Somados, esses dois acontecimentos promoveram, ao lado da ruptura totalitária e da ruptura no âmbito do pensamento político, que marcam o século XX, a ruptura no âmbito da educação. Cabe aqui um importante esclarecimento: não se quer afirmar que a ruptura totalitária se aplica à educação de modo a preparar um mundo totalitário, aos moldes do que poderia se chamar de uma educação totalitária. O que Arendt pretende é mostrar que a crise geral do mundo moderno obedece à lógica das rupturas em todos os campos da vida, deixando de lado qualquer tradição e esfacelando o senso comum, e nisso guarda intimidade com a lógica da ruptura totalitária, enquanto fenômeno de massa. Vejamos como, em um complexo parágrafo, Arendt elabora a questão:

O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. Um procedimento como esse possui sempre grande e pernicioso importância, sobretudo em um país que confia em tão larga escala no bom senso [*common sense*] em sua vida política. Sempre que, em questões políticas, o bom juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum [*common sense*] 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. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso [*common sense*] aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (CE: 227).

Em *Sobre a violência*, ensaio escrito uma década após “A crise na educação”, Arendt faz duas afirmativas que parecem complementares ao dito acima, em plena relação com a tese de que se deve separar política e educação. Primeiramente, ela observa o plano teórico das teleologias,

---

<sup>30</sup> Ao menos inicialmente, pois há de se investigar o problema da autoridade e da tradição, objetos das seções III e IV, que se somará a essa tese.

interpretando-as como formas de sobreposição à liberdade e, por consequência, ao fato da natalidade: “Previsões do futuro nunca são mais do que projeções de processos e procedimentos automáticos do presente, isto é, de ocorrências que possivelmente advirão se os homens não agirem e se nada de inesperado acontecer” (SV: 22). Aos olhos dessas projeções qualquer ação é desvio, o que está de acordo com a teoria, mas longe da realidade. Para Arendt, essas teorias que detêm a chave do futuro são perigosas não apenas por parecerem plausíveis, mas sobretudo porque têm um “efeito hipnótico”, a saber, “adormecem nosso senso comum” (SV: 22). A segunda afirmação é de que as incontornáveis necessidades das sociedades de massas levaram as instituições políticas a um processo de desintegração tão evidente que transparece no declínio, não só da educação, mas dos demais serviços públicos: “escolas, polícia, correio, coleta de lixo, transporte etc.; taxa de mortalidade nas estradas e os problemas de tráfego nas cidades; a poluição do ar e da água” (SV: 105). Todos esses elementos demonstram o vigor da crise moderna sobre as instituições estadunidenses, enquanto “não se pode dizer com segurança onde e quando será alcançado o ponto de ruptura” (SV: 106).

Para se compreender a perda do senso comum em Hannah Arendt, é preciso percorrer mais um pouco sua obra, pois, para ela, a falência desse senso alcança o ápice na sociedade de massas. Para tanto, deve se entender como a autora vê a ascensão da esfera social e sua sobreposição às esferas pública e privada, até que se atinge o ponto da sociedade de massas. Melhor dizendo, o que Arendt chama de “esfera social” é um misto de sociedade e sociedade de massas, as quais são, *grosso modo*, etapas historicamente datadas e sucessivas de uma única esfera de atividades humanas de características pseudopúblicas, no sentido de que, embora coletiva e em circunstância de aparência, limita as possibilidades da ação política.

Arendt vê a necessidade de se distinguir a eclosão da esfera social, própria da era moderna, da confusão terminológica entre os termos “político”, que dá sentido forte ao termo “público”, e o termo “social”, pois esta confusão é mais antiga, ocasionada pela tradução do *zoon politikon* de Aristóteles por *animal socialis* de Sêneca, e posterior fusão conceitual de Tomás de Aquino: “*homo est naturaler politicus, id est, socialis* (‘o homem é, por natureza, político, isto é, social’)” (CH: 27). Ela interpreta que o uso da palavra “social”, de origem romana, indica que o sentido original da experiência da *polis* havia se perdido, pois ao termo “social” não havia equivalente nem na língua nem no universo intelectual grego. Para ela, o significado político de *societas* era limitado em relação à semântica grega: “indicava uma aliança entre pessoas para um

fim específico, como quando os homens se organizavam para dominar outros ou para cometer um crime” (CH: 28). Para o sentido grego, viver entre os outros em comunidades políticas, como *zoon politikon*, corresponde àquela segunda natureza em que se pode exercer a liberdade; já o *animal socialis* estaria vinculado à associação no âmbito ainda da primeira natureza, que para o grego se resolvia no lar. Assim, conclui Arendt, a conotação de social aos olhos gregos não é fundamentalmente humana, pois a “companhia natural, meramente social, da espécie humana era vista como uma limitação imposta a nós pelas necessidades da vida biológica” (CH: 28), o que o animal social humano compartilha com demais animais.

Essa confusão terminológica vem da Antiguidade, assim como o equacionamento teórico entre esfera política e social. Mas isso não era tão problemático na Antiguidade e no Medievo, quanto se tornou na Era Moderna, pois nos períodos pré-modernos os domínios da família e da política sempre estiveram factualmente separados. Na Idade Moderna, a esfera social eclode como uma esfera que não é nem privada nem pública, sendo o Estado nacional sua forma política. O surgimento da esfera social ocorre em termos da sociedade, no sentido de “boa” sociedade. Arendt não desenvolve sistematicamente seu surgimento, mas para ela a sociedade surge nos séculos XVIII e XIX “provavelmente das cortes europeias do período absolutista” (EPF: 251), a exemplo da Corte de Luís XIV, que ao reunir a nobreza francesa no palácio de Versalhes a transformou em cortesã, reduzindo-a a “insignificância política” (EPF: 251), pelo envolvimento de seus membros em mesquinhas contendas privadas.

Essa caricatura originária, entretanto, embora ilustrativa, não encerra o significado político do que Arendt chama de sociedade. Por trás das linhas caricaturais, ela percebe a emergência de um complexo cruzamento de novos formatos organizacionais e comportamentais, alinhados a um novo fundamento epistemológico. Ela vê que o formato do Estado-nação tornou-se uma proto-família, em que o campo político se desfigurou em administração de problemas que outrora eram exclusivos da esfera privada. Assim, o termo “sociedade” aufere o significado de “conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana” (CH: 34)<sup>31</sup>. Sua forma política é a “nação”, e seu fundamento

---

<sup>31</sup> Arendt relaciona a questão do surgimento da sociedade como grande família ao concomitante declínio da família, nos seguintes termos: “Nesse particular, pouco importa se uma nação se compõe de iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família que tem apenas uma opinião e um único interesse. Antes da moderna desintegração da família, esse interesse comum e essa opinião única eram representados pelo chefe do lar, que comandava segundo essa opinião e esse interesse, e evitava uma

epistemológico (ou, nas palavras de Arendt, seu “pensamento científico”) é a economia nacional, ou economia política, o que já demonstra o nível de assimilação de esferas antes contraditórias. Isso significa que a sociedade opera uma profunda transformação nas tradicionais esferas privada e pública, de modo a promover o alargamento do privado, o que, em vez de elevar o privado à dignidade do domínio público, retira a dignidade do público, pois este se vê minguado. Com tal alargamento, “a grandeza [da esfera pública] cedeu lugar ao encanto” (CH: 64), uma vez que o domínio público não pode ser encantador, pois em sua vastidão o irrelevante não pode ser abrigado. No plano do governo, este foi substituído pela burocracia, o governo de ninguém, que supostamente (des)encarna a “opinião única da sociedade educada dos salões” (CH: 49). A política tornou-se uma função na sociedade.

Mas o que para Arendt é decisivo para a vitória da sociedade tanto sobre a política quanto sobre o lar, é que ela exclui ação em todos os níveis, substituindo-a pelo comportamento. “A ação espontânea ou a façanha extraordinária” (CH: 49) são substituídas pelo comportamento padronizado por regras normalizadoras, o que equivale a uma substancial mudança também na concepção de igualdade. Enquanto a igualdade política estava atrelada à possibilidade do empreendimento imprevisível, portanto, na distinção, a igualdade da sociedade transpôs a diferença para o domínio unicamente privado e criou um falso domínio público no qual impera o comportamento segundo a normalidade. “O que importa é esse equacionamento com a posição social, e é irrelevante se se trata da efetiva posição na sociedade semifeudal do século XVIII, do título na sociedade de classes do século XIX, ou da mera função na atual sociedade de massas” (CH: 49). A esse comportamento social que prescinde do senso de ação, Arendt dá o nome de “conformismo”. Ele está tanto na base da ideia moderna de igualdade como na base da ciência da economia, que surgiu concomitante à sociedade e se tornou “a ciência social por excelência” (CH: 51) à medida que os homens “tornaram-se seres sociais e passaram a seguir unanimemente certos padrões de comportamento” (CH: 51), ao ponto de serem passíveis de medição pela estatística, maior instrumento técnico da economia. Isto é, somente quando a sociedade fez do homem um ser de comportamento em grande medida previsível ou conformista, o que dá no mesmo, é que a economia como ciência conseguiu se firmar sobre a esfera pública normatizando-a como uma grande casa.

---

possível desunião entre os membros da família. A notável coincidência da ascensão da sociedade com o declínio da família indica claramente que o que ocorreu, na verdade, foi a absorção da unidade familiar por grupos sociais correspondentes” (CH: 48).

Como se pode inferir do dito acima, Arendt entende que a sociedade, ou melhor, a esfera social, passa ao menos por três estágios: sociedade semifeudal (século XVIII), sociedade de classes (século XIX) e sociedade de massas (século XX). No último, a ciência da economia é sucedida por outro modelo científico que Arendt chama de “ciências do comportamento”. Para a teórica, a economia tem alcance limitado na imposição de padrões de comportamento, tendo tal poder sobretudo frente àqueles estratos mais abastados da população, que formam a boa sociedade (cf. EPF: 251). Com o surgimento da sociedade de massas, vários grupos sociais são condensados em uma única sociedade; na era de massas, após três séculos de desenvolvimento, a sociedade alcançou “o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada comunidade” (CH: 50). O surgimento e o estabelecimento das ciências do comportamento, da “pretensão oníabrangente das ciências sociais [...] [de] reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, ao nível de um animal comportado e condicionado” (CH: 55), demonstram que a fase final dos desdobramentos da sociedade de massas se dá quando ela atinge todas as camadas da nação e o comportamento social atingiu o *status* de referência a todos os setores da vida, incluindo os âmbitos da *vita activa*. Na passagem da sociedade à sociedade de massas, o comportamento social se impõe com maior força aos indivíduos, pois não há vias de escape para outro estrato da população que não seja massificado, tornando o conformismo um traço característico da psicologia do homem de massa. O mundo moderno assistiu à inversão da hierarquia no âmbito da *vita activa* em favor do trabalho, o que fez desse mundo uma sociedade de trabalhadores. O comportamento social generalizado é o trabalho, sendo que o homem de massa aliena-se do mundo. Arendt caracteriza a psicologia do homem de massa da seguinte forma: sua solidão [*loneliness*]<sup>32</sup>, sua estabilidade e falta de padrões (que se resume ao trabalho e ao consumo), sua capacidade de consumo aliada à inabilidade para julgar, seu egocentrismo e alienação do mundo (cf. EPF: 150-151).

Os traços psicológicos do homem de massa já estavam presentes no homem da sociedade, sendo a diferença entre o comportamento social e o de massa uma questão numérica. Mas Arendt concebe que haja sociedades de massas em países que não passaram pelo estágio inicial da sociedade. O termo *massa* possui um significado bastante específico, constitutivo propriamente do mundo moderno, pois não está fundamentado apenas no número de indivíduos, distinguindo-se assim das multidões de períodos anteriores (cf. EU: 422). O que diferencia multidão e massa é

---

<sup>32</sup> Ver nota prévia a este trabalho.

que na última, além do dado quantitativo, não há interesses comuns a unir os indivíduos. Portanto, “as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes” (OT: 361). Em situação de massa, o mundo comum perde a capacidade tanto de congregar e relacionar pessoas, isto é, deixa de ser um espaço comum, quanto de separá-las, no sentido de distingui-las politicamente com respeito à singularidade. Falando mais precisamente, o mundo comum não mais se sustenta. Sem ele como garantia de distinção, a sociedade de massas faz com que os indivíduos se comportem como se fossem parte de uma única família, “cada um a multiplicar e prolongar a perspectiva do vizinho” (CH: 71). É nesse sentido que se faz mais audível o alargamento do privado, pois “privado” tem originalmente o sentido de “privativo”, em oposição ao público: quem vive por completo de forma privada está privado da realidade em que pode ver e ser visto, do mundo comum, de realizações por palavras e feitos, permanecendo numa esfera ínfima, na qual não tem importância para os outros. Ou seja, está “privado de coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana” (CH: 72). Sem um mundo comum, o homem de massa se torna completamente privado, mas o alargamento do privado, além de findar com experiências substancialmente públicas, não significa que resguarda o lar privado, apenas que a lógica do lar atinge o estatuto de público. A esfera privada é também destruída, pois seus membros deixam de se comportar conforme a vontade de um chefe, e assumem um comportamento social, sendo bombardeados por conhecimentos peritos que ensinam e cobram de cada qual o comportamento conforme sua função familiar. A esse respeito, Arendt (cf. CH: 48) observa a coincidência entre a ascensão da sociedade e o declínio da família, considerando tal declínio o ponto em que a segunda é absorvida pela primeira, a grande família social. A esfera social, sua ascensão na sociedade e sua consolidação na sociedade de massas, acaba por provocar o desaparecimento tanto da esfera pública, por ter se tornado função da esfera privada, quanto da esfera privada, por ter se tornado o único interesse comum. O declínio do mundo comum, por sua vez, mina o senso comum. Uma característica das massas é que, em sua atividade única de comportamento ao ritmo do trabalho e do consumo, é o contínuo trânsito. Não se veem espaços para a troca de ideias e construção de significações compartilhadas. O senso comum é frequentemente substituído pela vaga ideia de opinião pública.

### *Em síntese...*

O caráter de contextualização da Seção I de “A crise na educação” é marcado por um movimento textual e conceitual bastante intenso. Ao passo que defende ser a natalidade a essência da educação e demonstra ser a crise educacional um reflexo da crise ante o fato da natalidade, ante a possibilidade do novo, articula natalidade e liberdade, a inversão da hierarquia entre trabalho, obra e ação, a dissolução das esferas privada e pública, a ascensão da esfera social, a sobreposição da sociedade de massas e a perda do mundo e do senso comuns.

Em “Little Rock”, Arendt relaciona a educação com as esferas da vida:

A mesma sobreposição de direitos e interesses se torna aparente quando examinamos a questão da educação à luz das três esferas da vida humana — a política, a social e a privada. As crianças são, em primeiro lugar, parte da família e do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera de exclusividade idiossincrática que transforma uma casa num lar, forte e seguro o suficiente para proteger os mais jovens contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. O direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e à família. Desde a introdução da educação obrigatória, esse direito tem sido desafiado e restrito, mas não abolido, pelo direito do corpo político de preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos. A participação do governo na questão é inegável — assim como o direito dos pais. A possibilidade da educação privada não fornece saída para o dilema, porque tornaria a salvaguarda de certos direitos privados dependente do status econômico e, conseqüentemente, desprivilegiaria aqueles que são forçados a enviar os filhos para as escolas públicas. [...] Para a própria criança, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e à sua família. Esse mundo público não é político, mas social, e a escola é para a criança o que um emprego é para um adulto. (RJ: 279-280)

Diante desse panorama, mesmo sem se pretender fazer uma história da educação, Arendt percebe a coincidência da consolidação da esfera social e da escolarização obrigatória, sendo a obrigatoriedade, na forma pela qual se configurou, um dos tentáculos do comportamento social, pois a escola se reduz, de pré-política, a social. Nesse ponto, faz pleno sentido sua afirmação de que a ruptura com a educação tradicional – no sentido de uma ruptura com aquilo da educação que foi conceptualizado, tornado senso comum e abandonado antes que perdesse a validade para a explicação dos problemas educacionais – responde às exigências da sociedade de massas. Por que Joãozinho não sabe ler? Porque, sob condições de uma sociedade de massas, o que importa é o comportamento, e a leitura de textos, enquanto experiência da leitura do mundo comum que lhe é legado, não faz mais sentido.



Em síntese, Arendt aponta para o caráter de institucionalidade social da escola. A esfera social, ao apagar os traços do mundo e esvaziar o senso comum, atenta contra a condição humana mais íntima à natalidade e à liberdade, que é a pluralidade. Sem espaço público, não há política, e a tentativa de antecipar a atitude política na escola mina o potencial da natalidade, solapa o novo. Diferenciando as esferas privada e pública, é possível enxergar na educação escolar das crianças seu lugar como instância pré-política, algo entre o privado e o público (não necessariamente social), sendo essa percepção uma contribuição importante do pensamento arendtiano. Daí, em princípio, não deve ser a educação um instrumento da política. Mas, na situação da esfera social, única circunstância em que a educação obrigatória é vista na história, e, em particular, na sociedade de massas, tornam-se tênues os limites entre o social e o pré-político, nessa instância peculiar, limites que estão no horizonte do ensaio educacional.

Não exatamente nesses termos, o indício mais forte de que a esfera pré-política da educação se degenera em esfera social, elemento essencial da crise educacional, é a perda da autoridade do professor, enraizada tanto na vertente teórica da *progressive education*, quanto na atitude política do país, a qual, na tentativa de buscar a igualdade social, ou seja, de alcançar a igualdade pelo nivelamento das distinções entre “jovens e velhos, entre crianças e adultos, e particularmente, entre alunos e professores”, acaba por consumir tal pretensão “às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, entre os estudantes” (CE: 229).

É com base nessa contextualização que a autora prossegue suas análises, sendo que na Seção II expõe os elementos teóricos daquilo que ela chama genericamente de *progressive education*, bem como de sua aplicação, a qual acaba fazendo da educação, em vez de esfera pré-política, esfera social.

## **Seção II de “A crise na educação”**

A segunda seção de “A crise na educação” é a parte do texto em que Arendt mais se aproxima dos pressupostos teórico-pedagógicos – embora de maneira breve e assistemática – que segundo ela estão na base das “medidas desastrosas” que puseram a educação em crise nos

Estados Unidos. Tais medidas ensejaram baixos níveis instrucionais, pois não tinham a “intenção consciente [...] de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais” (CE: 232). Sucintamente, podem-se arrolar as medidas, fruto da abrupta e irrefletida ruptura com a tradição escolar e da adesão aos princípios da *progressive education*: construção de um modelo educacional conforme o *pathos* da novidade; tentativa de nivelamento das desigualdades iniciando pela escola e às custas da autoridade do professor; retirada do conteúdo, enquanto legado do mundo comum, do centro da atuação da escola. A conversão de instituições de ensino em vocacionais denotam mais que claramente o ponto em que a escola deixa de ser pré-política para se transformar em mais uma dentre as instituições da esfera social.

Nesse ponto, Arendt demonstra dialogar com a discussão de uma espécie de “contrarreforma” educacional que buscasse rever as desastrosas medidas promovendo uma reforma que, ao ver da autora, “não é mais que uma restauração”, indicando que não atinge o centro da crise, mas recoloca o sistema no patamar anterior a ela, como “desesperada tentativa” de reformá-lo, diante do “reconhecimento do caráter destrutivo” dos pressupostos por ela examinados (cf. CE: 233). Vale fazer uma consideração: Arendt escreve o ensaio como tentativa de compreensão, como exercício da busca de significado da crise, e não adota o posicionamento de que há intenções de classes na adoção das medidas que levaram à crise. Aliás, ela admite que tanto as teorias pedagógicas criticadas quanto as tentativas de reforma no sistema tiveram o objetivo central de promover “o bem estar da criança” (CE: 238), ainda que não tenham sido exitosas.

Essa parte do texto é tão breve quanto complexa, pois a autora não faz nenhum desenvolvimento teórico sistemático, nem indica os autores com os quais se defronta. Isso talvez se deva ao fato de ela se colocar como leiga em assuntos educacionais, ou melhor, de não se pôr como educadora profissional. Mas, certamente, se deve ao fato de que ela não pretende se debruçar sobre as questões mais específicas e técnicas, mas situar, por meio da exposição dos pressupostos, os problemas que discutirá no decorrer das seções posteriores. Como o objetivo deste trabalho é situar a crise na educação no universo teórico da autora, em especial, a questão

do totalitarismo, aqui não há a intenção precisar teoricamente os pressupostos por ela apontados<sup>33</sup>.

Trata-se de três “pressupostos básicos”: primeiro, que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças” (CE: 230), ambos autônomos do mundo adulto, e que, portanto, devem ser governados pelas próprias crianças; o segundo relaciona-se com a questão do ensino, sendo a pedagogia tomada como “ciência do ensino em geral” (CE: 231); o terceiro pressuposto é o de que só podemos “conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (CE: 232).

No primeiro pressuposto, a existência de um mundo e uma sociedade de crianças, reside o principal fundamento teórico-pedagógico que atenta contra a autoridade do professor. Segundo ele, os adultos devem apenas auxiliar as crianças na condução de seu próprio mundo. O simples uso dos termos *mundo* e *sociedade de crianças* impõe certa dificuldade conceitual, pois o mundo é o lugar da vida comum mediada por objetos de uso do *homo faber* e pelo senso comum que advém da partilha de significações entre aqueles que são iguais em distinção. Obviamente, Arendt não aceita a existência desse mundo infantil, seja por não ter sido feito pelas mãos delas, seja por que não aceita a possibilidade de uma experiência política por parte das crianças. O termo “sociedade formada por crianças” indica que a autora interpreta, à luz desse pressuposto, haver a escola se transformado em um espaço de associação entre elas, com a ressalva de que a liberdade de escolha não é delas, sendo uma associação marcada pela socialização, diga-se assim, mais ampla.

O primeiro pressuposto traz subjacentes teorias que dão como naturais e conceitualmente indistinguíveis o político e o social. A autoridade do professor é transferida para o grupo de crianças, dando lugar à impotência dos adultos. Mas a autoridade de um grupo é “mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (CE: 230), uma vez que é “da natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência” (SV: 61) da criança

---

<sup>33</sup> Há vários elementos que nos possibilitam atribuir as críticas por Arendt aos referidos pressupostos a John Dewey (1979), sobretudo em sua obra *Democracia e educação*. Parece, inclusive, que nessa obra tais pressupostos aparecem condensados, mas em nenhum momento a autora menciona Dewey nos ensaios educacionais, embora desfira uma forte crítica a ele em 1946, na resenha “A torre de marfim do senso comum” (EU: 223-225). Como tentativa inicial de dar “rosto” aos traços teórico-educacionais rebatidos pela autora na Seção II, ver Andrade (2008). Há recentes tentativas de interpretação desses pressupostos, utilizando-se das análises de Arendt para fazer frente às tendências renovadas da educação. A esse respeito, ver Duarte e César (2010), Almeida (2009) e Gonçalves (2012).

individual, o que submete a criança a uma tirania da maioria. Por mais que a intenção fosse promover o bem-estar da criança, o primeiro pressuposto tem em maior consideração o grupo, em vez de a criança individual (cf. CE: 230). Isso causa, segundo Arendt, sob o pretexto de liberar a criança da autoridade dos adultos (coatores externos ao grupo de crianças), não a liberação da criança, mas seu banimento do mundo adulto, o único mundo que realmente existe. As crianças são incapazes de suportar essa tirania da maioria. O raciocínio arendtiano pode ser ilustrado por circunstâncias em que crianças recorrem à autoridade dos adultos para se defender das agressões físicas e morais de seus pares, mas com a impotência do adulto diante do grupo infantil, ela se vê só ante os demais. Essa situação, para Arendt, leva ao conformismo (traço da psicologia de massa) ou à delinquência juvenil.

Arendt resume as consequências do primeiro pressuposto, com relação às crianças:

São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos (CE: 230-231).

O segundo pressuposto – o de que a pedagogia se transformou em uma “ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (CE: 231) – Arendt o considera influenciado tanto pela psicologia moderna quanto por princípios do pragmatismo<sup>34</sup>. A ele é dedicado apenas um parágrafo, que ao mesmo tempo reforça a ideia de perda da autoridade do professor e a conecta com a abordagem do terceiro pressuposto, sobre aprendizagem. Um dos efeitos dessa concepção de pedagogia foi o de negligenciar a formação do professor, pois este passa a ser formado na prática de ensino em vez de sê-lo em alguma área de conhecimento particular, deixando-o vulnerável por se encontrar “apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (CE: 231). O conhecimento, como a “fonte mais legítima da autoridade do professor” (CE: 231), é-lhe retirado, inviabilizando a existência do professor que possa confiar nessa fonte para ser reconhecido pelos estudantes. Do ponto de vista dos alunos, já

---

<sup>34</sup> A tradução brasileira, ao tratar do segundo pressuposto, traz os termos pedagogia, psicologia e pragmatismo grafados em inicial maiúscula, denotando concepções claramente determinadas, o que incluiria se entender o pragmatismo como a escola filosófica estadunidense representada por Pierce, James e Dewey. Entretanto, o original não faz essa distinção gráfica, o que dificulta qualquer vinculação teórica que não passe por uma acurada revisão de literatura.

banidos do mundo dos adultos, mesmo que procurem, não encontram, nem mesmo à distância, uma figura de autoridade.

O terceiro pressuposto, de acordo com o qual só se conhece e compreende o que se faz, teria encontrado “expressão conceitual sistemática no pragmatismo” (CE: 231-232). Sua aplicação foi a substituição do “aprendizado pelo fazer”. Assim, o professor não precisa ensinar nenhum “conhecimento petrificado”, mas deveria mostrar conhecer como o saber é produzido. Essa produção é tomada do ponto de vista de um determinismo psicológico, trazendo em seu bojo uma visão naturalista de que tal “fazer” devesse se conduzir pela vivacidade “natural” da criança, no qual o lúdico se sobressai por ser a brincadeira “a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança” (CE: 232); dever-se-ia reduzir ao máximo a diferença “entre brinquedo e trabalho [*work*, obra]”<sup>35</sup> (CE: 232), em favor do brinquedo.

Arendt exemplifica o efeito do terceiro pressuposto no ensino de línguas:

A íntima conexão entre essas duas coisas – a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho [*working*] pelo brincar – pode ser ilustrada diretamente pelo ensino de línguas: a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras palavras, deve aprender um [*sic.*] língua estranha da mesma maneira como, quando criancinha, aprendeu sua própria língua: *como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência*. Sem mencionar a questão de saber se isso é possível ou não – é possível, em escala limitada, somente quando se pode manter a criança o dia todo no ambiente de língua estrangeira –, é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar [*work*, obrar] e não de brincar, *é extinto em favor da autonomia do mundo da infância*. (CE: 232-233, grifo meu).

Ainda sobre o terceiro pressuposto, Arendt conclui ser inteiramente complementar ao primeiro, pois torna “absoluto o mundo da infância”, retendo-a artificialmente nele, pois desconsidera o “relacionamento natural entre adultos e crianças”, no qual está contido o ensino e a aprendizagem (cf. CE: 233).

---

<sup>35</sup> No original, aparece “*between play and work*” (CiE: 180). Pouco adiante, a argumentação de Arendt evolui para a caracterização da infância como etapa provisória em direção à vida adulta, sendo que nesse processo a atividade de “*work*” deve superar aos poucos o hábito de “*play*”. Se fosse lida a tradução de *work* com o sentido de “trabalho”, poder-se-ia incorrer na leitura de que na passagem da esfera pré-política para a esfera pública do mundo comum, a criança deveria passar gradualmente do hábito de brincar para o de *trabalhar*, no sentido de *laborar*, assim entendido como âmbito da *vita activa* voltado à manutenção da vida, portanto inerente à vida privada alargada na esfera social. Em última instância, esse equívoco de leitura levaria à conclusão de que a educação deveria preparar para a vida na sociedade de massas, ou para o mundo do trabalho, o que de maneira alguma é defendido por Hannah Arendt. Ver nota prévia a este trabalho.

Esse panorama feito por Arendt na Seção II, envolvendo pressupostos e respectivas consequências, não é o problema perseguido no ensaio. Deve-se sempre ter em mente que sua avaliação é de que a crise aparentemente localizada não é essencialmente local, mas manifestação da crise geral face ao fato da natalidade. Ao concluir a seção, a autora aponta para uma dupla questão, que, ao ver deste pesquisador, é refinamento e desdobramento do problema evidenciado nas primeiras linhas do ensaio, de que a crise no mundo moderno se manifesta na educação estadunidense. Arendt problematiza:

O que importa para nossa argumentação [de quem não é educador profissional, mas se preocupa com a educação por ter se tornado problema político de primeira grandeza] é uma dupla questão. Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas [desde os anos de 1920], se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso [*common sense*]? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (CE: 234)

*Grosso modo*, entrar em contradição com o senso comum está relacionado à crise com a tradição em âmbito geral, manifesta na ruptura com a tradição educacional; o que aprendemos sobre a crise acerca da essência da educação está na crise da autoridade, no que seu exercício revela em termos de assunção da responsabilidade pelo mundo e pelas crianças. Ou seja, a resposta a essas questões guarda vínculo com o legado da política romana, com nossa perda de qualquer referencial levando em conta a trindade romana, autoridade-religião-tradição.

Vejamos, ao expor as Seções III e IV, como ela desenvolve essas questões.

### **Seção III de “A crise na educação”**

#### ***Educação e a crise da autoridade***

Conforme evidenciado acima, na terceira seção, Arendt procura compreender o papel da educação, enquanto esfera pré-política, para toda a civilização, tendo em vista sua essência, a natalidade. Embora relativamente curta, o movimento textual da seção passa ao menos por duas

fases: uma tentativa de situar a educação e o papel do educador ante as esferas pública e privada, para dar conta da contradição fundamental de a efetivação de uma educação que se pretendia servir a criança, deixando de tratá-la como adulto em miniatura, ter trazido tantos problemas para as próprias crianças; respondida a contradição, ela passa à análise daquilo que mais se perdeu, a autoridade do professor, deslocando a argumentação do campo político – em que ela não deveria existir por se tratar de uma esfera de atividades cujo sentido é a liberdade – para o campo da ética da responsabilidade.<sup>36</sup>

Arendt começa por caracterizar o significado da criança para o educador: de um lado, ela “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação”, o que corresponde ao relacionamento da criança com o mundo; de outro lado, é também “um novo ser humano e é um ser humano em formação”, o que implica o relacionamento da criança com a vida. O educador está diante desse duplo aspecto: a criança que nasce para a vida, tendendo ao consumo destruidor do mundo, e a criança que nasce para o mundo, em que os homens partilham coisas duráveis e significados comuns. A simultaneidade das condições humanas da vida e da mundanidade, pelo fato de nascermos, faz da esfera privada, a família, o lugar em que a criança é protegida do mundo, constituindo-se em um escudo “contra o aspecto público do mundo” (CE: 236), lugar em que ela pode crescer em segurança, a salvo dos aspectos destrutivos do mundo. Ao se permitir que o público penetre na esfera privada, destrói-se o lugar seguro para o desenvolvimento da criança. Daí Arendt recusa-se a reconhecer a existência de um mundo de crianças, pois implica “[...] *the same destruction of the real living space occurs wherever the attempt is made to turn the children themselves into a kind of world*” [igual destruição do espaço vital real sempre que se tenta tratar as crianças como se fosse em seu próprio mundo] (CiE: 183)<sup>37</sup>, tendo em vista que a infância é uma etapa provisória em que aspectos relativos à vida (tais como o crescimento) se sobrepõem à personalidade<sup>38</sup>. O equívoco que está na base da adoção do

---

<sup>36</sup> Ver Bethânia Assy, em sua introdução à edição brasileira de *Responsabilidade e julgamento* (ASSY, 2004), bem como seu artigo sobre a ética da visibilidade (ASSY: 2004a).

<sup>37</sup> CE: 236.

<sup>38</sup> O termo “personalidade” tem sentido bastante preciso em Hannah Arendt, que explora seu significado etimológico. *Persona*, em latim, é a máscara do teatro; vem de *per-sonare*, “soar por”, ou seja, a fenda na boca permite que mesmo estando o ator disfarçado, sua voz possa soar indistintamente. Sobre isso, ver *Sobre a Revolução* (p. 149-150), e *Responsabilidade e julgamento* (p. 65-76), parcialmente citada: “A máscara romana corresponde com grande precisão ao nosso modo de aparecer em sociedade, onde não somos cidadãos, isto é, onde não estamos igualados pelo espaço público estabelecido e reservado para o discurso e atos políticos, [...] de modo algum como seres humanos enquanto tais. No palco que é o mundo, sempre aparecemos e somos reconhecidos segundo os papéis que nossas profissões nos designam [...]. É por meio desse papel, como que soando através dele, que alguma outra coisa se manifesta, algo inteiramente idiossincrático e indefinível e, mesmo assim,

primeiro pressuposto, levantado na seção anterior, é ter-se aceito o juízo pré-estabelecido da distinção entre público e privado prescindindo da análise sobre a moderna ordem das coisas, que é a superposição da esfera social. A tentativa de se estabelecer uma instância intermediária que é a escola, um mundo de crianças no qual elas pudessem ser liberadas dos padrões do mundo adulto, tropeçou na exposição precoce das crianças ao público, propriamente adulto e incompatível com a condição das crianças, sem se dar conta de que a modernização da educação, que dentre outras qualidades é universal e obrigatória, se deu sob a lógica implacável da sociedade, que por sua vez destruiu a privacidade ante a visibilidade que eleva as questões privadas à estatura de coisa pública.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, *quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social* na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (CE: 238, grifo meu).

No caso da educação no seio da família, os pais assumem a responsabilidade de proteger as crianças do mundo público em prol de seu bem estar e “livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais” (CE: 239). Mas a educação, no formato escolar, é uma esfera idiossincrática, pois não figurava na Antiguidade como instituição generalizada e obrigatoriamente intermediária entre o privado e o público. Então, como olhar para essa nova instituição e justapô-la como esfera entre a família e o mundo? De que ela cuida? Afinal, por que merece ser chamada de pré-política?

Se é próprio da condição humana, pelo fato da natalidade, estar sempre prenhe do novo que cada criança carrega, então esta não deve ser preparada para funções sociais, mas para tomar posse de um mundo que lhe é legado e estabelecer um mundo que lhe pertença, por ter recebido os dons da liberdade e da ação. Se houver pretensão de educar para a liberdade, e que a escola seja uma instância pré-política, preparando a criança para o mundo e não para a sociedade, é preciso, antes de tudo, reconhecer que a escola não é o mundo e “não deve fingir sê-lo” (CE: 238). Na escola, a responsabilidade pela criança não é mais apenas da família, mas também do Estado. Portanto, do mundo público. Reside aqui a difícil equação: o Estado deve introduzir as

---

inequivocamente identificável, de modo que não ficamos confusos por uma repentina mudança de papéis [...]” (RJ: 75-76)



crianças no mundo público, sendo a escola uma instituição de passagem, sem, entretanto, fazer dela um simulacro de mundo, evitando assim a exposição da criança e protegendo-a dos efeitos maléficos da luz do público. Vide quão dramático foi o caso extremo de “Little Rock”, quando o Estado impôs ao suposto mundo infantil que resolvesse o problema da segregação no mundo adulto. Arendt lê a “fórmula pragmática”, teorizada pela *progressive education*, como tentativa de resolver esse problema em termos sociais revestidos de terminologia política, tentando transpor as atribuições da esfera política para o interior das escolas, pela via de uma dedução imprópria e imediatista.

Arendt soluciona esse emaranhado conceitual e prático, em primeiro lugar, recusando tanto o mundo da infância quanto a responsabilidade da criança pela educação de si própria<sup>39</sup>, e em segundo lugar, transferindo a discussão da relação entre adultos e crianças, ou, em termos de condição humana, da atitude face ao fato da natalidade, para o campo da ética, no âmbito da “responsabilidade coletiva” (CE: 239), entendida em um duplo direcionamento: responsabilidade pelas crianças e responsabilidade pelo mundo.

A responsabilidade pelas crianças se dá pela representação: a escola não é o mundo, mas o representa. Essencialmente, a responsabilidade da escola não é com a segurança da vida, ao modo da família. *A escola deve proteger a singularidade* (cf. CE: 239). Cabe à esfera pré-política da educação resguardar justamente a possibilidade do novo, para que, no momento adequado, possa agir politicamente. A responsabilidade pelo mundo está em protegê-lo do desaparecimento, do esquecimento, mas se a educação se fizer sem o conteúdo da aprendizagem, conteúdo do mundo, não há espaço no qual o novo poderá um dia agir, e ficará entregue ao conformismo e à solidão da massa.

---

<sup>39</sup> Ao relativizar a validade da noção de consentimento nas teorias contratualistas, sobretudo para a realidade política estadunidense, que envolve o *pathos* do novo, Arendt elabora o seguinte argumento, que reforça a negação da existência de um mundo de crianças: “O consentimento – significando que a participação voluntária deve ser assumida por todo cidadão da comunidade – está obviamente (exceto no caso de naturalização) pelo menos tão exposto a ser considerado uma ficção quanto o contrato aborígene. O argumento é correto, legal e historicamente, mas não o é existencial e teoricamente. 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 uma espécie de consentimento; ou seja, um tipo de conformação às regras com as quais é jogado o grande jogo da vida no grupo particular a que ele pertence por nascimento. Todos nós vivemos e sobrevivemos por uma espécie de *consentimento tácito* que, no entanto, seria difícil chamar de voluntário. Como podemos exercer nossa vontade sobre o que já está determinado?” (CR: 78-79, grifo do original).

O educador encontra-se nesse meio, entre a criança que é nova em um mundo velho e um mundo sempre rente à destruição e que precisa da ação, e não do mero comportamento, para que seja renovado, em vez de destruído. Mas... e a pessoa do educador, pode agir? A ação é um ato político, livre da obrigação e da coerção. A assunção da responsabilidade, mais pelo mundo que pelas crianças, é um dever inerente à condição da natalidade. Portanto, o ato de ensinar não é e nem deve ser confundido com o de agir. Exercer a docência é apresentar o mundo, é dizer à criança: “— Isso é o nosso mundo” (CE: 239). Assim, Hannah Arendt se contrapõe a todas as teorias que venham a colocar a educação em função de qualquer fim predeterminado. Enquanto homem, o educador tem direito de agir, mas entre seus iguais, e promover eventos imprevisíveis e incalculáveis. Mas impõe-se eticamente que não faça do ensino palco para a ação, sob pena de cometer doutrinação e solapar o novo<sup>40</sup>, a exemplo do tirano que não é livre porque destrói o espaço em que possa estar entre livres.

Arendt resume essa responsabilidade do professor da seguinte forma:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. [...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (CE: 239)

Essa introdução da responsabilidade no problema da educação não é fruto de uma intuição ocasional. Ao menos desde 1954, Arendt dava indicações de que um dos elementos da crise no mundo moderno era a indisposição dos adultos de aceitarem a responsabilidade pelo mundo em que as crianças crescem (cf. Tot: 230). Some-se a isso a percepção de Arendt de que é a “esfera

---

<sup>40</sup> Cumpre indagar agora se é possível extirpar completamente a espontaneidade, ou, em outras palavras, solapar completamente o novo. Arendt não admite essa hipótese. Para ela, aquilo que “normalmente permanece intacto nas épocas de petrificação e de ruína inevitável é a faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar[.] [...] enquanto essa fonte permanece oculta, a liberdade não é uma realidade tangível e concreta; isto é, não é política. É porque a fonte da liberdade permanece presente mesmo quando a vida política se tornou petrificada e a ação política, impotente para interromper processos automáticos, que a liberdade pode ser confundida tão facilmente com um fenômeno essencialmente não-político; [...] só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição” (EPF: 217-218). Mas deve-se ter em mente que a sua preocupação com a esfera pré-política da educação emerge da necessidade de o novo se estabelecer antes que o mundo desmorone, pois, como foi explorado no Capítulo 1 e será retomado no Capítulo 4, ela escreve “A crise na educação” a partir da experiência dos regimes totalitários, que buscaram sistematicamente extirpar o mais leve traço de espontaneidade, e nem mesmo sob as condições extremas dos campos de concentração (laboratórios de extinção da singularidade), embora eles tenham logrado êxito em grande proporção, a novidade pode ser completamente abolida. Arendt se depara com o perigo de atrocidades caso não se assuma consciente e deliberadamente a responsabilidade pelo mundo em uma esfera idiossincrática da vida comprometida com a memória e conservação da profundidade do mundo comum.

pública da política e da moral [...] que deve sofrer quando o senso comum” não fizer mais sentido (cf. PP: 87). O tema da responsabilidade coletiva aparece sistematicamente, pela primeira vez, no ensaio “Culpa organizada e responsabilidade universal” (EU: 150-160), de 1945, e é novamente abordado em outro ensaio, “Responsabilidade coletiva”, de 1968 (RJ: 213-225). Basicamente, Arendt distingue culpa de responsabilidade. Para ela, a culpa é de natureza individual. Olhando para a solidariedade dos alemães quanto a assumir uma culpa coletiva pelos males perpetrados pelo regime nazista, num clamor de que “Somos todos culpados” (RJ: 213), ela percebe o quanto isso é prejudicial para a capacidade humana de julgamento, pois ajuda a encobrir os verdadeiros culpados: “Onde todos são culpados, em última análise ninguém pode ser julgado” (EU: 155). Ao mesmo tempo, ninguém pode se eximir da responsabilidade pelo mundo, ainda que não seja culpado por ele. Todos pertencem a um coletivo, e isso não pode ser dissolvido por um ato voluntário; “nenhum padrão moral, individual e pessoal de conduta será capaz de nos escusar da responsabilidade coletiva” (RJ: 225). Isso significa, em outros termos, que mesmo não sendo culpado nem legal nem moralmente por um mal acontecido pelo simples fato de não tê-lo cometido, fazendo esse mal parte do mundo, sou por ele, junto com todos, responsável. “[...] somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos” (RJ: 217). Nesse sentido forte, Arendt considera que os adultos em geral e os educadores em particular devem assumir a responsabilidade pelo mundo, pois se a liberdade está ameaçada pela padronização do comportamento da sociedade de massas, os educadores são responsáveis por proteger a singularidade, apresentando o mundo aos recém-chegados, de modo que eles possam se firmar como novidade no mundo que é sua herança. Caso contrário, o professor se resume a um inculcador de habilidades, um facilitador e mediador que cumpre a contento uma função social, impondo ao novo que se enquadre nos padrões dos projetos da velha sociedade e encapsulando seu caráter de novidade.

A responsabilidade pelo mundo, na educação, “assume a forma de autoridade” (CE: 239), e a assunção da primeira implica exercer a segunda. Para que isso fique bem entendido, é preciso recorrer ao que Arendt chama de autoridade, que não se identifica com o corrente uso do termo, com sentido de autoritarismo, geralmente empregado por quem, segundo a autora, não conhece seu melhor significado. Em primeiro lugar, vale ressaltar que Arendt não aceita a educação pela autoridade na esfera pública, entre os adultos, pois estes já estão, do ponto de vista da passagem

da vida privada para o mundo público, educados<sup>41</sup>. Ela pensa a autoridade inspirada em seu sentido original, extraído da experiência política da Roma antiga, no que ela chama de trindade ou tríade romana: autoridade-religião-tradição. A autoridade em sentido romano tem suas raízes na fundação da cidade. *Autorictas* é uma palavra derivada de *augere*, que significa “aumentar e crescer” (SR: 258; EPF: 164). A autoridade, assim, tinha significado de aumentar, alargar, fazer crescer o ato da fundação, isto é, a autoridade residia originariamente nos pais fundadores, “que não mais se contavam no número dos vivos” (EPF: 164), estando enraizada no passado, ao contrário do poder, que residia no presente. Por isso, a autoridade se encarnava no Senado: “*potestas in populo, mas auctoritas in senatu*” (SR: 256). A tradição consistia na “transmissão ao longo de uma linha contínua de sucessores do princípio estabelecido no início” (SR: 258). O Senado romano, formado por aqueles que seriam os pais da República, mantinha viva a memória dos pais fundadores, assim como o princípio de fundação. Enquanto a tradição se mantivesse ininterrupta, “a autoridade estaria intata” (EPF: 166), e não se concebia uma ação que não fosse referenciada na autoridade e na tradição. “Manter-se nessa linha ininterrupta de sucessores significava, em Roma, estar na autoridade” explica Arendt, concluindo do elemento religioso da trindade: “e permanecer ligado ao início dos ancestrais com piedosa rememoração e conservação significava ter *pietas* romana, ser ‘religioso’ ou estar ‘religado’ aos próprios inícios” (SR: 258). As guerras de conquista iniciadas na fase republicana e posterior construção de um império legitimavam-se na autoridade, na medida em que faziam crescer a cidade, tornando a trindade autoridade-tradição-religião, enquanto simultâneos alargamento-transmissão-conservação da fundação, “espinha dorsal”<sup>42</sup> (SR: 259) de toda a história romana, em todas as suas fases.

No caso de nosso objeto específico, entretanto, Arendt não toma a autoridade em sentido puramente romano, nem defende qualquer tipo de tendência religiosa. Por mais que houvesse modificações do modelo romano, Arendt identifica em seu tempo, não a ressignificação, mas a

---

<sup>41</sup> Sobre isso, em “O que é autoridade?”, diz Arendt: “Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, com os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores* [grifo do original], por definição. *Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política* (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar” (EPF: 161, grifo meu). Em “A crise na educação”, confirma esse argumento: “Mas isso [autoridade] permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, na relação entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais” (CE: 242).

<sup>42</sup> Sobre a força da trindade romana, a ponto de ser a espinha dorsal da Roma antiga, explica Arendt: “A força dessa tríade [religião, autoridade e tradição] repousa na eficácia coerciva de um início autoritário ao qual liames ‘religiosos’ reatam os homens através da tradição” (EPF: 167).

efetiva perda do sentido de autoridade. Essa perda teria ocorrido simultaneamente ao advento da moderna ideia de progresso, que desloca o foco das atividades humanas para o futuro, em suas raízes e possibilidades ilimitadas. A noção de progresso, por assim dizer, é infundada, na medida em que tais possibilidades não se vinculam a uma fundação passada, nem a quaisquer novas fundações, pois estas podem comprometê-las (cf. PP: 98). Arendt observa que, assim como os objetos do *homo faber* emprestam durabilidade e permanência ao mundo das coisas, a autoridade, ainda que de maneira multiforme, sempre emprestou estabilidade ao mundo comum, como um solo de onde a ação pudesse brotar e os livres pudessem deixar seus rastros. É próprio da condição humana a transformação constante, mas a durabilidade faz frente ao fluxo das gerações de forma que, mesmo se desgastando, seu ritmo é lento, ao ponto de o mundo parecer quase estável aos seus habitantes: os que chegam, os que ficam, e os que partem. “[...] foi assim durante milhares de anos – inclusive nos primeiros séculos da Idade Contemporânea, até que apareceu a ideia de mudança pela mudança em nome do progresso” (CR: 71). Para Arendt, a transformação, que é parte do humano, foi pervertida pelo progresso, pois “a rapidez da transformação não o é” (CR: 71), sendo que apenas no século XX a velocidade da transformação das coisas do mundo foi maior que o intervalo entre as gerações. Nesse contexto, a autoridade é substituída pela crença no futuro, e se do ponto de vista das coisas o mundo perde durabilidade, do ponto de vista das relações entre os homens, a perda da autoridade equivale “à perda do fundamento do mundo” (EPF: 132), enquanto permanência e segurança. Isso faz com que Hannah Arendt desconfie que sua época distorça profundamente o sentido da autoridade e seus coetâneos o neguem mesmo em setores nos quais devia manter-se como fundamento, ainda que o mundo viesse, como veio, a guiar-se pela lógica do progresso: “Tanto pratica como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (EPF: 128), de modo que a opinião pública não consegue se firmar com relação à adesão a códigos que primam ou pela autoridade ou pela liberdade, “borrando as linhas distintivas entre autoridade e liberdade e, por fim, destruindo o significado político de ambas” (EPF: 138).

Cônsua das confusões entre autoridade e outras formas de limitação dos atos, Arendt, em *Sobre a violência* (cf. SV: 58-63), estabelece distinções entre os conceitos de poder, vigor, força, autoridade e violência. O poder pertence a um grupo, enquanto este permanece unido, correspondendo à habilidade do ser humano de agir em concerto; quando alguém está “no poder”, na verdade está “empossado” para agir em nome do grupo; assim, quando se usa expressões

como “pessoa poderosa”, trata-se do uso metafórico da palavra “poder” para referir-se ao vigor. O vigor, esse sim, diz respeito ao indivíduo; por ser individualizado, esbarra onde quer que haja poder, pois é da natureza de um grupo que seu poder se insurja contra a independência do vigor. Usualmente tratada como sinônimo de violência, a palavra “força” significa a energia desprendida por movimentos físicos ou sociais; seria corretamente aplicada ao referir-se, por exemplo, às forças da natureza ou das circunstâncias. A violência é de caráter instrumental, pois como qualquer ferramenta, presta-se a ampliar o vigor natural. Poder, autoridade e violência, muito embora possam ser encontrados juntos, pois não são estanques, não são a mesma coisa. No caso da relação entre poder e violência, Arendt identifica seus extremos: “A forma extrema do poder é Todos contra Um; a forma extrema da violência, é Um contra todos”. Assim como o poder pressupõe empossamento, a autoridade é investida, seja em pessoas, no caso da autoridade pessoal “do pai sobre um filho”, por exemplo, ou em cargos “como um senador romano ou um posto hierárquico da Igreja”. O que de fato a caracteriza é “o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam”. A autora menciona que a autoridade do pai pode se perder tanto quando bate no filho, quanto ao debater com ele, pois no primeiro caso, age como tirano (impondo seu vigor por um instrumento violento) e no segundo caso o trata como igual. “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção” (EPF: 129), pois o uso de violência é sinal do seu fracasso, bem como é “incompatível com a persuasão” (EPF: 129), pois a autoridade é sempre hierárquica. Portanto, a melhor forma de se definir autoridade é “tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão” (EPF: 129), ficando a autoridade em suspenso quando se utilizar de argumentos.<sup>43</sup> Enquanto uma tirania ou ditadura pretende

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que não há contradição entre liberdade e autoridade, pois a ação, por mais que seja a maior dentre as atividades da *vita activa*, não é absoluta, pois não se age o tempo todo. A esfera política, em que a ação livre se desenrola, não é permanente, no sentido grego do qual Arendt o extrai. Como já foi mencionado, o homem só é livre quando age e enquanto age, enquanto está na presença de seus iguais. Cabe também notar que o conceito romano de autoridade não estava presente na *polis*, sendo que foi Platão, que refugiou-se na filosofia contra a política, que, mesmo antes do conceito romano, o introduz, em certos aspectos, no “trato dos assuntos públicos na *polis* [...] buscando uma alternativa pra [sic.] a maneira grega usual de manejar” (EPF: 129) tais assuntos, maneira que internamente era a persuasão, e para com os estrangeiros era a coação. Ao defender poder e autoridade como não sendo formas teóricas estanques, ela demonstra que “o poder institucionalizado em comunidades organizadas frequentemente aparece sob a forma de autoridade[...]; nenhuma sociedade poderia viver sem isso” (SV: 63). Ela ilustra: “Um incidente pequeno e isolado em Nova York mostra o que pode acontecer se a autoridade autêntica nas relações sociais quebrar-se a ponto de não poder mais operar mesmo em sua forma derivativa e puramente funcional. Um pequeno defeito no sistema do metrô — as portas de um trem falharam em sua operação — transformou-se em um sério colapso em toda a linha, durando quatro horas e envolvendo mais de 50 mil passageiros, tudo porque, quando as autoridades do trânsito pediram aos passageiros que deixassem o trem defeituoso, eles simplesmente se recusaram a fazê-lo” (SV: 63).

aprisionar a liberdade, e o totalitarismo pretende extirpar a espontaneidade, a “autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade” (EPF: 144).

Em “O que é autoridade?”, texto publicado no mesmo ano de “A crise na educação”, Arendt demonstra que o sintoma mais extremo da perda da autoridade é ter atingido as áreas pré-políticas da família e da educação, pois no trato com as crianças, a autoridade, pela necessidade de se proteger e guiar os recém-chegados, não pode faltar (cf. EPF: 128). Ocorre, aqui, uma via de mão dupla. Se o lar foi a primeira instituição cuja autoridade, em sentido lato, foi experimentada, tornando-se a autoridade dos pais sobre os filhos um primeiro modelo naturalizado para instituições autoritárias na esfera pública, uma crise da autoridade, iniciada na esfera pública, torna-se um fato acabado ao “terminar na esfera privada” (CE: 241). Mas a autora se nega a considerar a perda da autoridade como justificativa para não se assumir a responsabilidade pelo mundo, pois a capacidade de “construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (EPF: 132) não se perde. A responsabilidade pelo mundo é assumida, na educação, pela autoridade. Essa autoridade é a de que o professor se investe da parte do mundo, devendo exercê-la de modo que as crianças retenham sua liberdade, não para exercê-la no espaço escolar, mas quando adentrarem ao mundo adulto; reter a liberdade, nesse contexto, só pode significar ter preservada sua singularidade; aliás, ao contrário da segurança vital, assegurada pela família, Arendt defende ser a educação a instância a guardar a singularidade. Mas onde reside a autoridade do professor? Uma primeira resposta aparentemente plausível seria na qualificação, no conhecimento da matéria a lecionar. Mas a derrocada da qualificação não ocorre por si. Ela é consequência da recusa da responsabilidade por um mundo cujas exigências e reclames estão sendo repudiados, deliberadamente ou não: “[...] toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, *seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las*” (CE: 240, grifo meu). Essa rejeição assume sua mais loquaz forma de protesto na recusa de assumir a responsabilidade pelos males do mundo ante as crianças. É mais ou menos esse o recado que os pais dão aos filhos e os adultos dão aos recém-chegados, rejeitando a responsabilidade na forma de autoridade:

— Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo

caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos *inocentes*, lavamos nossas mãos por vocês. (CE: 241-242, grifo meu)<sup>44</sup>.

O contrário dessas recusas não é gritar que “somos todos culpados”, mas assumir que somos todos responsáveis. Daí não poder ser apenas a qualificação a investidora da autoridade. A autoridade do educador “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (CE: 239). A qualificação ganha importância à medida que o professor representa o mundo e o conserva, implicando o educar como uma “atitude conservadora”. Pois a educação, pela sua própria essência – a natalidade, o fato de os homens nascerem no mundo e ser o mundo renovado pelo nascimento –, possui a tarefa de uma dupla proteção: da criança contra o mundo, para que esse não a viole em sua singularidade, e do mundo contra a criança, para que o mundo comum não seja consumido, mantendo-se um lar seguro no qual a liberdade possa se tornar tangível; do novo contra o velho, para que as ambições do velho não solapem a possibilidade da novidade, e do velho contra o novo, para que a profundidade do mundo não se perca, entregue ao esquecimento. Essa dupla proteção é exigência da condição da pluralidade, pois são os homens, e não o homem, que habitam a terra, assim como da coexistência de adultos e crianças no mesmo mundo, o que nos põe diante do enorme desafio de introduzi-las nesse mundo do qual são herdeiras.

Aqui entramos em um ponto tão polêmico quanto brilhante no pensamento arendtiano sobre a educação: *a educação precisa ser conservadora, pois isso preserva a liberdade*. Posto diante daqueles pressupostos básicos tratados na seção anterior, equivale a dizer que não se deve abandonar os recém-chegados em um mundo que não conhecem minimamente, nem deixar o mundo nas mãos dos recém-chegados. Não se deve forçar as crianças, por serem crianças, a se tornarem responsáveis pelo mundo: elas não vão aprendê-lo por si sós. Ao mesmo tempo, Arendt se volta a uma ambiguidade que é marca da educação desde o início da idade moderna, que é a antinomia entre educar para a conformação ou para a emancipação, termos correlatos,

---

<sup>44</sup> A citação é particularmente interessante porque Arendt dialoga com as teses enunciadas anteriormente. Melhor dizendo, ela enuncia o tal recado de forma que ele soe ecos da ascensão da sociedade e do estabelecimento da sociedade de massas, bem como da perda do senso comum e da rejeição da responsabilidade na forma de autoridade; esse simples recado ressoa o cotidiano da crise de nossa postura ante a natalidade. A seguir, reproduz-se a citação com algumas indicações interlineares desses ecos: “— Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa [*resultado da solidão do homem de massa, que não mais reconhece à sua volta o mundo como algo comum*]; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós [*não há senso comum para nos agarrar, perdemos o senso de ação, comportamo-nos às cegas, assumimos o nosso conformismo*]. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês”.



respectivamente, a conservadorismo e liberdade. Arendt conclui que os caracteres conservador e liberal não são opostos entre si, mas complementares.

Como poderia surgir a liberdade de uma educação conservadora? Esse aparente paradoxo é extremamente desconcertante a qualquer educador e teórico que tenha sido treinado para conceber a educação conservadora em antagonismo à libertadora. Para Arendt, uma coisa é certa: não há como garantir que a conservação do mundo pela educação não venha a dar resultados inesperados, nem mesmo que o novo, conhecedor do mundo, venha a começar um mundo funesto. O que fazer, ela não prescreve, talvez nem mesmo tivesse ideia. Mas basta um pousar de olhos sobre a educação brasileira de hoje em dia, recheada de discursos e práticas solidamente alicerçadas no jargão “aprender a aprender” – o aprender continuamente a lidar com necessidades imediatas, ou melhor, aprender o que o mercado quer que se aprenda, para produzir resultados imediatos, em que as habilidades e competências se sobrepõem a qualquer conteúdo sistematizado pela tradição –, para que se veja o abandono ao mundo e às crianças, que mais do que chegarem à idade adulta sem instrução mínima para lidar com o mundo sem ser tutelada, não conseguem se comunicar mais que no nível dos clichês. A questão colocada estimula a uma resposta quase em termos mecanicistas, aos quais se deve fugir. Talvez, então, seja premente precisar o que a autora entende por educação conservadora: não se trata da manutenção de nenhum *status quo*, de manter o mundo da forma que é, nem de engendrar qualquer tipo de reprodução da situação vigente por meio da escola. Ela tem sempre em mente a preservação da liberdade, não pelo rudimentar motivo de que a liberdade pode ser simplesmente extirpada de uma hora para outra, mas porque seu exercício na esfera pública exige do agente, onde a ação política se dá pelo discurso, que ele tenha repertório, que ele saiba minimamente o que o mundo é, para que a palavra de fato ecoe e não finde muda. Isso chama para a discussão, por exemplo, a concepção de uma escola democrática. O nosso senso comum (despido de qualquer significado arendtiano) é o de que a escola democrática é aquela que proporciona possibilidades da vivência de espaços democráticos pelas crianças. Ora, o que é mais democrático? Que as crianças possam escolher o que, quando e de que forma aprender, que elas possam ter espaços para exercitar suas habilidades e exprimir suas opiniões sobre suas experiências; ou que todas as crianças tenham igualmente acesso à literatura e ao aprendizado de sua língua, ao conhecimento da história, das artes e de conteúdos científicos? Para Arendt, inequivocamente, mais democrática e mais importante é a segunda opção. Isso não quer dizer que não possa haver meios mais adequados

para que isso ocorra de modo a instigar às crianças; o que não se deve é conceber que habilidades e competências, tendo alguns conteúdos tomados como instrumentais, possam, por si só, educar ninguém para o exercício da liberdade.

É nesse sentido, nem conservadora nem liberal, que Arendt encerra a Seção III:

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. 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 (CE: 243).

Sinteticamente, Arendt responde à questão da essência da educação, sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização frente à natalidade, afirmando a obrigação, em termos de assunção da responsabilidade coletiva, de os adultos resguardarem a singularidade das crianças, pelo exercício da autoridade, não para doutriná-las, mas de modo a reter sua liberdade num mundo “fora dos eixos”. Defende, então, o papel conservador da educação, na medida em que deve proteger a criança, conservando sua singularidade e não permitindo que se atente contra a espontaneidade, nem se lhe imponha o conformismo; também, no sentido de proteger o mundo, conservando-o para que o homem tenha um lugar comum, onde possa se sentir em casa.

#### **Seção IV de “A crise na educação”**

##### ***Educação e a crise da tradição***

A última seção de “A crise na educação” tenta responder à questão sobre quais aspectos da crise geral do mundo moderno se mostraram na ruptura em relação às tradições e métodos de ensino e aprendizagem, ruptura que levou à precipitação da aplicação servil e indiscriminada das modernas teorias do campo educativo, sob a égide da *progressive education*, aplicação essa que pôs a escola num estado de flagrante contradição com o senso comum. A resposta à questão da obrigação que se nos impõe pelo fato da existência das crianças, isto é, de nossa atitude para com

a natalidade – essência da educação – e o papel que esta desempenha em toda a civilização, foi respondida em termos de responsabilidade e autoridade; a questão sobre quais são os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional estadunidense, é respondida, em plena relação com a primeira, em termos de tradição, sendo a crise da tradição um aspecto marcante da crise do mundo moderno.

Ao tomar o conceito de tradição, Arendt também o faz inspirada na trindade romana, considerando a religião, em seu aspecto de rememoração, pois “memória e profundidade são o mesmo” (EPF: 131). A mesma ideia de progresso que afeta a autoridade, afeta também a tradição. É função da escola, como instituição, bem como do educador, representar o mundo junto às crianças, na condição de “mediador entre o velho e o novo” (CE: 244), respeitando ao passado. Mas tal noção de progresso impõe ruptura a ambos os aspectos da vida moderna aqui tratados: rompeu com a certeza face aos novos, ao fato da natalidade, que na educação assumiu a forma de crise da autoridade; rompeu com a tradição, no plano histórico das experiências políticas e no plano da tradição do pensamento político. Quanto à ruptura no âmbito do pensamento, será abordada no próximo capítulo. Por ora, é pertinente entender o significado da perda da tradição no prisma da profundidade e consistência do mundo, isto é, abordando a “crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”<sup>45</sup> (CE: 243). Para tanto, é preciso entender, a exemplo do conceito de autoridade, como Arendt toma o conceito de tradição.

Etimologicamente, *traditio* significa transmissão através de gerações. Como visto ao tratar de autoridade, a tradição, tomada no sentido político romano, é a transmissão com caráter de continuidade da fundação iniciada pelos pais fundadores encarnados nos sucessores que constituíam o Senado. Aos olhos modernos, a tradição é frequentemente acusada de retrocesso, de atraso, estando supostamente vinculada a um passado que deve ser continuamente suplantado. Mas passado não é, para Arendt, confundível com tradição. Em sentido romano, o “passado, na medida em que seja *transmitido como tradição*, tem autoridade” (PP: 122, grifo meu). A tradição não é o passado, mas aquilo que do passado é conservado por categorias tradicionais, dada sua “extraordinária consistência e abrangência” (PP: 88). A tradição é o conjunto de códigos, valores, ideias, referências conceptualizadas e transmitidas ao longo da história, sobrevivendo, ainda que

---

<sup>45</sup> Essa dupla acepção de tradição não significa que sejam duas tradições, mas dois elementos de uma mesma concepção de tradição, sendo que a tradição filosófica é que conceptualiza e carrega, por meio da história do pensamento, aqueles elementos que mereceram, segundo a própria tradição, ser consagrados e transmitidos, em vez de esquecidos.

com grandes ressignificações, a grandes e radicais mudanças. Pela tradição, não é todo o passado que é preservado, mas os aspectos do passado que, em algum momento, foram julgados como importantes. Entretanto, ainda que a tradição não se identifique com o passado, com sua perda “toda a dimensão do passado foi também posta em risco” (EPF: 131), pois, a não ser que se tenha disposição e condições para buscar no passado o que ficou à margem da tradição, ela permanece a única referência para a memória. Nesse sentido, a tradição também não é história, não é um conglomerado de acontecimentos marcados por vários começos e vários fins, a respeito do qual não se pode estabelecer a origem. História, em sentido antigo, é a narrativa que ressalta a grandeza de palavras e feitos, enquanto em sentido moderno, em termos de ciências históricas, herda das ciências naturais a sua lógica, extinguindo o eu em nome da objetividade de acontecimentos e do desenvolvimento previsível (cf. EPF: 69-126). Em nenhum desses sentidos, história e tradição se identificam, pois “só uma parte relativamente pequena dessa história está conceptualizada em nossa tradição”, sendo que apenas essa pequena parte possui “influência formativa e direta que somente a tradição [...] pode carregar e transmitir pelos séculos afora” (PP: 89-90). Definida em contraposição ao passado e à história, a tradição é “*o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado*” (EPF: 130, grifo meu). A perda desse fio, dessa dimensão de profundidade, faz com que estejamos ameaçados de esquecimento, pois restam somente fragmentos do passado, mas sem referências às quais se possa aproximá-los para assim julgá-los.

Arendt, já na Seção II, havia manifestado que, no caso das “contrarreformas” no sistema educacional estadunidense, não se tratava de reforma, mas de restauração. O diagnóstico de que a crise da autoridade e da tradição afeta a educação não é, de forma alguma, a defesa de um retorno nostálgico ao passado. “Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir” (CE: 245). O problema da ruptura com a tradição no âmbito da educação está no fato de negar à criança o mundo do qual é herdeira. O fio da tradição tem algo a ver com o conteúdo da aprendizagem, posto que nos dá a profundidade e a consistência que resguardam o mundo do desaparecimento: “uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto [se] degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (CE: 247). O fio da tradição também tem a ver com os métodos de ensino, com o bom senso ou senso comum, enraizado na tradição, que conservou, dentre as inúmeras possibilidades ensaiadas no passado, alguns modelos de ensino que se mostraram melhores no resguardo tanto do mundo quanto da singularidade.

\* \* \*

***Conservar para a liberdade: conservar renovando e renovar conservando...***

“A crise na educação” espelha-se no cotidiano estadunidense e espalha-se por toda a crise do mundo moderno. Pôde-se analisar, ao acompanhar o principal ensaio educacional de Hannah Arendt, que suas principais teses não são autoevidentes, e que só podem ser lidas no contexto de sua obra. As teses apresentadas, de certa forma, se sobrepuseram, até aquilo que a inspirou e que merece ser tratado como um problema político de primeira ordem: o fato de uma crise em um setor tão específico manifestar o quanto a crise do mundo moderno assume diferentes formas. Na crise em tela, fica patente o problema da autoridade e da tradição, que são seus elementos cruciais, sendo que os adultos se furtam a assumir a responsabilidade pelo mundo, abandonando as crianças à própria sorte. Nessa direção, ao defender uma educação conservadora, respaldada na tradição e na autoridade, Hannah Arendt o faz separando educação e política, deixando a primeira sob a guarda do conceito ético de responsabilidade, esta inalienável, pelo pertencimento indissolúvel ao coletivo.

Arendt resume o problema da crise na educação, de forma clara, concisa e bastante completa, digna de seu impulso narrativo de compreensão:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (CE: 245-246).

Ao se espalhar por toda a aventura educativa moderna, o pensamento de Arendt lança a complementaridade entre conservação e liberdade. À luz da mundanidade (condição humana da obra que cria o mundo), da pluralidade (condição humana da ação que promove um mundo e um

senso comuns), também da natalidade (condição humana mais geral e essência da educação), conservação e liberdade, na educação, deixam de ser contraditórias, revelando um existencial e profundo humanismo de quem decide pelo amor ao mundo e às crianças, deixando a política, expressão da ação livre e responsável por excelência, para a esfera que lhe é compatível.

Talvez não seja por acaso que Hannah Arendt tenha deixado para o final o mais poético, profundo e expressivo trecho do texto. Poder-se-ia argumentar ser uma forma retórica impactante para a conclusão, e mesmo isso que esteja correto, não invalida nem a articulação conceitual que envolve, nem o fato de ser o desdobramento mais perfeito da primeira linha de “A crise na educação”, rascunhada anos antes, em 1954: “sabemos que sem nossa orientação as crianças não poderiam sobreviver nem se desenvolver no mundo comum” (Tot: 230).

Arendt conclui o ensaio definindo (por falta de palavra melhor), pela primeira vez, a educação:

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

É pertinente, enfim, retornar à relação entre autoridade e responsabilidade. É pela primeira que assumimos a segunda; recusar uma é esquivar-se da outra. Uma educação pautada na autoridade não é por isso arbitrária ou tirânica. Em Arendt, o educador cumpre uma dupla responsabilidade: proteger o mundo daquele que é novo, a fim de preservá-lo da ruína, e inserir a criança paulatinamente no velho mundo do qual é herdeira, sem abandoná-la a si própria, mundo em que ela poderá assumir sua condição de novidade e renová-lo, e nele se sentir em casa, exercendo com responsabilidade a liberdade.

## CAPÍTULO 3

### SOBRE A NATUREZA DO TOTALITARISMO

*A realidade é que “os nazistas são homens como nós”; o pesadelo é que eles nos mostraram, demonstraram para além de qualquer dúvida, o que o homem é capaz de fazer.*

*Responsabilidade e julgamento*

*A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa.*

*A condição humana*

Neste capítulo expor-se-á a compreensão do que Hannah Arendt chama de “natureza do totalitarismo”. Para tanto, passar-se-á por sua concepção de ruptura. Tocará-se sucintamente a dupla ruptura: com a tradição da filosofia política, que indica a ruptura da modernidade no plano do pensamento; e a ruptura totalitária, que consiste na “negação mais radical da liberdade” (EU: 347), ou seja, a ruptura no plano dos acontecimentos e opiniões que possibilitaram a adesão “não apenas [dos] intelectuais, mas até [das] grandes massas” (OT: 189) às ideologias das leis do movimento da Natureza e da História, as quais culminaram nas “fábricas de morte erguidas no coração da Europa”, que “cortaram em definitivo o fio já esgarçado com que ainda podíamos estar ligados a uma entidade histórica com mais de 2 mil anos” (EU: 188). Após tratarmos em linhas gerais dessa dupla ruptura, passaremos conceitualmente pela diferença entre totalitarismo e tiranias (ou ditaduras), opondo-as ao caráter inédito dos regimes totalitários. Após, assumindo-se o risco de relativa superficialidade, tratar-se-á em termos gerais e teóricos da natureza dos regimes totalitários, os quais objetivam, baseados na ideologia e no terror, apagar a espontaneidade dos homens e torná-los supérfluos. Por fim, serão mostradas as duas grandes marcas nas quais se vislumbra claramente o êxito da ideologia e do terror totalitários: a

atomização em todos os níveis do povo alemão, seja pelo funcionamento dos campos de concentração, voltada a tornar os seres humanos meros feixes de reações (cf. EU: 270; OT: 507)<sup>46</sup>, seja exemplificada pelo esvaziamento espiritual e pela banalidade do mal.

Vale ressaltar que a dificuldade de acompanhar o pensamento de Hannah Arendt é bastante acentuada, seja por não fazer uso de metodologias reconhecidas, seja pela complexidade de sua obra ou dado ao caráter original de suas análises. Além disso, deve-se sempre ter em mente que sua aproximação com o fenômeno totalitário não é, por falta de expressão mais adequada, convencional. Arendt se defronta com o totalitarismo cônica de seu ineditismo, o que a impede de realizar qualquer análise utilizando-se de categorias do passado, por estar “perante uma realidade que nenhuma ideia tradicional sobre o mundo e o homem tem a menor possibilidade de iluminar” (EU: 188).

Arendt lança-se, então, à grande aventura, por vezes mal interpretada, de compreender o fenômeno totalitário, em vez de aplicar categorias das ciências históricas ou sociais, o que, para ela, ofuscaria a verdadeira natureza do fenômeno. Assim, mais que a busca de grandes definições capazes de explicar em tudo o fenômeno em tela, o enorme desafio é acompanhar as tramas tecidas pela autora em sua franca tentativa de compreensão.

### ***Ruptura com a tradição do pensamento político ou elementos totalitários do marxismo***

No plano do pensamento, Arendt identifica a ruptura moderna especialmente quando se rompe com a tradição do pensamento político, ou da filosofia política (a autora usa tais expressões de modo indistinto). Para ela, essa tradição foi iniciada com Platão e teve fim no século XIX, com Karl Marx. Platão deu início ao descrever como trevas, confusão e ilusão toda a esfera do mundo comum humano, ao qual todos deveriam se contrapor a fim de descobrir as formas ideais, perfeitas, eternas e verdadeiras. Sendo a política possível apenas na esfera pública dos assuntos humanos, onde os homens aparecem, no plano da *doxa*, esfera essa na qual a pluralidade se afirma, a tradição da filosofia política “iniciou-se com o abandono da Política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos”

---

<sup>46</sup> Hannah Arendt analisa o totalitarismo nas duas formas conhecidas até então: alemão e soviético, voltando-se mais claramente, entretanto, para o nazismo, pelos motivos que ao longo do capítulo são explanados.



(EPF: 44).<sup>47</sup> Já para Marx, a filosofia havia tentado em demasia conhecer o mundo, e que este agora devia ser transformado, transformação essa que só poderia ocorrer se a verdade filosófica fosse constatada, não fora da esfera dos assuntos humanos, mas na sua realidade própria, em suas condições materiais de existência; assim, a filosofia realizar-se-ia na “sociedade” do convívio humano. O fim da tradição do pensamento político referido por Arendt deu-se então “quando um filósofo [Marx] repudiou a Filosofia, para poder ‘realizá-la’ na política. Nisso consistiu a tentativa [...] de abjurar da Filosofia, e, posteriormente, em sua intenção de ‘transformar o mundo’” (EPF: 44) e, por consequência, a mentalidade filosófica assim como a consciência dos homens.<sup>48</sup>

Uma das fortes críticas a Hannah Arendt é que ela, ao tratar dos elementos do totalitarismo, em *Origens do totalitarismo*, utiliza uma metodologia que favorece a compreensão daquela gama variada de fenômenos que se cristalizaram no nazismo, mas não seria suficiente para compreender o totalitarismo na vertente comunista. Cônsia de que muitos dos elementos do totalitarismo nazista não estavam presentes no comunismo, após a publicação dessa obra, em 1951, Arendt se dedica a estudar os “elementos totalitários do marxismo”, sendo alguns dos textos dedicados a isso reunidos na coletânea *A Promessa da Política*. O que não quer dizer, em hipótese alguma, que a influência desses elementos seja sentida apenas no totalitarismo comunista.<sup>49</sup>

Um dos elementos essenciais da pedra posta por Marx sobre a tradição está no fato de, para Arendt, ter sido ele “o primeiro a definir o homem como um *animal laborans*, como uma criatura laboriosa”<sup>50</sup> (PP: 129). Arendt resume esquematicamente a forma como a tradição do pensamento político conceituou o homem ao longo da história. Na Grécia, sob a influência da

---

<sup>47</sup> No ensaio “A tradição do pensamento político”, Hannah Arendt escreve, dentre outras coisas, que a tradição do pensamento político, tendo seu começo “no momento em que se iniciava a decadência da vida na pólis grega, não podia senão formular e categorizar essas primeiras experiências nos termos da pólis, daí resultando que a palavra ‘política’ deriva e denota essa forma absolutamente específica de vida política, outorgando-lhe uma espécie de validade universal” (PP: 91).

<sup>48</sup> Arendt explica que Marx não contesta a filosofia, mas a sua “alegada impraticabilidade”, e que sua noção de *praxis*, em oposição à tradição, “estava tão distante de ser o oposto do pensamento, que era o autentico e verdadeiro veículo do pensamento, e que a política, longe de estar infinitamente abaixo da dignidade da filosofia, era a única atividade intrinsecamente filosófica” (PP: 143).

<sup>49</sup> Sobre isso ver Margaret Canovan (1992: 63-98) e André Duarte (2000: 77-120).

<sup>50</sup> O emprego do termo “labor”, na tradução aqui usada de *A Promessa da Política*, não leva em consideração a revisão técnica de Adriano Correia a *A condição humana*, na qual sugere a tradução de “*labor*” por “trabalho” e “*work*” por obra, sugestão acatada neste trabalho. Por isso, leia-se “labor” como sinônimo de “trabalho”; por consequência, a expressão “criatura laboriosa” deve ser tomada como sinônimo de “criatura trabalhadora”. Ver nota prévia a este trabalho.

experiência da *polis*, o homem se definia pela suprema capacidade de fala (*dzôon politikon* e *dzôon lógon ékhon* de Aristóteles); na Roma antiga e no Medievo, o homem era animal dotado de razão (*animal rationale*); no início da Idade Moderna, o obrador ou fabricante (*homo faber*); a partir de Marx, *animal laborans* (cf. EPF: 95). Definido em termos de *animal laborans*, o trabalho passa a ser o principal traço distintivo do humano.

Nas palavras de Arendt:

Sob essa definição [*animal laborans*], ele [Marx] subsume tudo que a tradição transmitiu como traço distintivo da humanidade: o labor é o princípio da racionalidade, e suas leis, que no desenvolvimento das forças produtivas determinam a história, tornam a história compreensível à razão. O labor é o princípio da produtividade; é ele que produz o mundo verdadeiramente humano na Terra. [...] O crucial aqui é que, em sua teoria das forças produtivas baseadas no labor humano, Marx resolveu essa confusão em favor do labor, assim conferindo ao labor uma produtividade que ele definitivamente não possui. (PP: 129)

Apesar de a tradição do pensamento político ter sido rompida por Marx, e embora Arendt reconheça a existência de elementos totalitários no marxismo, seria um erro grosseiro afirmar que ela lhe atribui a causa dos movimentos totalitários. Entretanto, não é aqui sem importância o tratamento do homem como *animal laborans*, dado que o ciclo sempre-recorrente do trabalho e do consumo são formas de superfluidade. O que nos interessa particularmente é a conversão totalitária do materialismo dialético em ideologia. Hannah Arendt localiza o ponto de ruptura com a tradição do pensamento político, mais precisamente, no caminho entre Hegel e Marx, sendo esse o ponto crucial em que o método dialético materialista se torna potencialmente ideologia. Para a autora, o processo dialético sem fim pode ser iniciado a partir de um único ponto e, a despeito de Hegel, nessa lógica, “a realidade é reduzida a estágios de um único e gigantesco processo de desenvolvimento” (PP: 123), o que o torna ideológico, no sentido em que Arendt entende para ideologia.

Marx e Engels (2002) começam *A ideologia alemã* tratando da questão da “divisão social do trabalho”, referindo-se a diferentes modos de produção que geram estilos de vida e interesses diversos e conflitantes. A divisão do trabalho ocorre a partir de avanços históricos do tipo de propriedade. Cidade e campo, pela divisão do trabalho, passam a ter atividades produtivas distintas. Cada atividade determinada, realizada por indivíduos determinados, faz com que surjam estruturas sociais e políticas determinadas. Essas estruturas, por sua vez, nascem concomitantemente a representações imaginárias dessas relações reais. No entanto, essas ideias

crecem a ponto de, em vez de serem entendidas como construção humana, serem invertidas, passando a ser percebidas como construtoras do humano. Para Marx e Engels (2002: 18-19), “A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens”, mas na ideologia “os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura”, inversão que decorre do processo histórico. A ideologia é, portanto, a representação imaginária das condições reais de existência do homem, que é invertida, colocando-se acima da existência real e determinando-a. E como a classe que possui meios de produção material é igualmente detentora dos meios de produção intelectual, a classe assalariada, que se submete aos meios de produção da classe dominante, também está submetida no plano espiritual. “Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação” (MARX & ENGELS, 2002: 48). A ideologia da classe dominante funciona como legitimadora da ordem social. Ela opera “simplificando os antagonismos de classe” (MARX & ENGELS, 1989: 30) e fazendo com que tais antagonismos pareçam naturais. Assim, torna-se natural que as classes subalternas assim sejam. Faz com que os sujeitos se sintam conformados com a própria situação e que se perpetue o *status quo*.

Para a autora de *A condição humana*, a força da ideologia está para além das relações de classes, o que não invalida a concepção marxista. Mas, diante do fenômeno totalitário, Arendt percebe que o poder da ideologia não está em qualquer tipo de ideário que se preste a estabilizar o que quer que seja, mesmo o *status quo*, mas ao contrário, reside na potencialização do movimento. *Grosso modo*, ela define as ideologias como quaisquer “ismos” (racismo, antisemitismo, comunismo, etc.) que pretendam “ter descoberto a grande explicação para todos os mistérios da vida e do mundo” (EU: 368), ou ainda, “sistemas baseados numa única opinião suficientemente forte para atrair e persuadir um grupo de pessoas e bastante ampla para orientá-las nas experiências e situações da vida moderna [entendida como vida na esfera social]” (OT: 189). Mais adiante, será melhor elaborada a noção de ideologia totalitária. Por enquanto, temos o suficiente para entender que sobre a lógica do movimento dialético paira um potencial ideológico. A dialética enquanto método passa a ser dialética como ideologia quando a primeira tese, qualquer que seja, é tornada axioma do qual podem ser deduzidos inúmeros particulares, mesmo que esses particulares não guardem qualquernexo com a realidade. No caso das

ideologias totalitárias, “a lógica se apodera de certas ‘ideias’ e as perverte em premissas” (PP: 124)<sup>51</sup>. O que em Hegel era a dialética do absoluto na história, explica Arendt, é formalizado por Marx como desenvolvimento, um processo autoimpulsionado “em que fatores experimentalmente verificáveis, isto é, as condições materiais de produção, se desenvolvem dialeticamente a partir de si mesmos” (PP: 124). Arendt conclui que essa visão marxista de desenvolvimento está a um passo de se tornar um pensamento-processo ideológico, faltando apenas o estágio que “conduz, em última instância, à dedução coercitiva totalitária baseada em uma única premissa” (PP: 124).

Além de definir o homem em termos de *animal laborans* e do potencial ideológico do método dialético, Arendt enxerga, ainda, a glorificação da violência em Marx. Em “A tradição e a época moderna” (EPF: 43-68), a autora desenvolve essa questão, que está atrelada à concepção dialética da história. Mas para ela não se trata de acusar Marx de engendrar a ruptura, mas pelo contrário, ela considera que sua utopia de sociedade sem classes, sem Estado e sem trabalho não nasce inteiramente utópica, mas de sua acurada percepção das tendências de seu tempo que “não mais podiam ser compreendidas dentro do quadro de referência da tradição, e os conceitos e ideais tradicionais através dos quais o próprio Marx as compreendeu e integrou” (EPF: 47). Aliás, Arendt exorta para o fato de que a contradição por ela atribuída a Marx de tentar libertar os indivíduos tendo por base o trabalho e a violência constituir “a chave mais importante para uma compreensão efetiva de seus problemas e para discernimentos novos”, na medida em que essas “contradições fundamentais e flagrantes raramente ocorrem em escritores de segunda plana, nos quais podem ser desprezadas” (EPF: 52).

Margaret Canovan (1992) explica que a leitura de Arendt a Marx carrega um tom ambivalente. Por um lado, Arendt via em Marx uma percepção bastante aguçada das tendências de seu tempo: percebeu com grande perspicácia o processo compulsivo de desenvolvimento econômico, o advento das classes trabalhadoras na política e a elevação do estatuto dos ciclos vitais biológico e do trabalho na civilização ocidental. Mas ele as teria interpretado equivocadamente e, em vez de usar sua percepção para saná-las, as alimentava: “*The tragedy of Marx [...] is that although he aimed at freedom, which he misguidedly thought of as ‘making history’, what he actually achieved was to encourage his followers to put themselves at the*

---

<sup>51</sup> Essa conversão ocorre nos dois regimes totalitários; ainda neste capítulo ver-se-á como Arendt compreende o racismo nazista convertido em premissa totalitária das leis da Natureza, e a luta de classes convertida em premissa das leis da História.

*service of compulsive processes*”. [“A tragédia de Marx [...] é que embora ele vise à liberdade, a qual erroneamente concebe como ‘fazer história’, o que ele realmente conseguiu foi incentivar seus seguidores a se colocar a serviço de processos compulsivos”] (CANOVAN, 1992: 84). Isso porque ele foi traído pelo arcabouço conceitual que herdou da tradição, que não o possibilitou fazer algo que não fosse virá-la de cabeça para baixo. Em outras palavras, o olhar crítico de Marx sobre os destinos que a alienação, a ideologia e o movimento economicista da sociedade – ensejados pelo capitalismo – resultava de sua sensibilidade para com elementos pré-totalitários que sondavam a Europa, mas ao não perceber as amarras da terminologia tradicional, a exemplo de ignorar a diferença entre trabalho e obra e ação, acabou exaltando as atividades materiais outrora desprezadas. Assim, promoveu uma dedução dialética a partir de uma utopia que só poder-se-ia realizar por meio das atividades mudas do trabalho e da violência. Arendt destaca o poder destrutivo dos conceitos tradicionais, quando o fim da tradição já é um fato acabado:

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. (EPF: 53)

Ainda em “A tradição e a época moderna”, Arendt retoma e interpreta proposições marxistas que ela julga como cruciais para compreender a ruptura de Marx com a tradição, sendo que cada uma contradiz alguma verdade aceita pela tradição e que veio a perder a validade na era moderna. Paradoxalmente, elas são elaboradas em termos tradicionais, invertendo a hierarquia da *vita activa*, ou operando pela lógica de criação e criatura, por exemplo.

A primeira proposição é a de que “O trabalho criou o homem”. A segunda, de que “A violência é a parteira de toda velha sociedade prenhe de uma nova”, sendo que dela Arendt tira por consequência “a violência é parteira da História”. A terceira proposição é a de que “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, agora é preciso transformá-lo”, o que Arendt traduz nos termos de “Os filósofos já interpretaram bastante o mundo; chegou a hora de transformá-lo”. Por fim, uma quarta proposição, que é uma variação da terceira, “Não se pode *aufheben* (isto é, elevar, conservar, e, em sentido hegeliano, abolir) a Filosofia sem realizá-la”. (cf. EPF: 48)

Arendt atribui à primeira proposição, ser o trabalho criador do homem, três fortes contradições com a tradição: “Marx desafia assim o Deus tradicional, o juízo tradicional sobre o trabalho e a tradicional glorificação da razão” (EPF: 49). Ao Deus tradicional e ao juízo tradicional sobre o trabalho, Marx se contrapõe ao retirar de Deus o atributo de criador, transferindo tal perfeição ao trabalho e, conseqüentemente, fazendo do homem criatura de sua própria atividade. Desafia à tradicional glorificação da razão ao transpor a *differentia specifica* do homem para o trabalho, fazendo deste a mais alta propriedade humana, sobrepondo-o à razão; assim, em vez de *animal rationale*, o homem é concebido como *animal laborans*, tendo a atividade humana mais desprezada pela tradição assumido o posto de mais alta dignidade.

Às demais proposições, tanto de que a violência é parteira da História, quanto de que a filosofia deve ser realizada na transformação prática da realidade, Arendt interpreta como elementos de glorificação marxista da violência. O significado de ser a violência a parteira da História é de que “as forças ocultas do desenvolvimento da produtividade humana [...] somente vêm à luz através de guerras e revoluções” (EPF: 49). A violência, que aos olhos da tradição das relações entre e no interior das nações é tida como última e mais vergonhosa via para a resolução de conflitos e atributo da tirania, à vista de Marx – sempre segundo Arendt – é constitutiva de quaisquer das formas de governo. Desse modo, “toda a esfera da ação política é caracterizada pelo uso da violência” (EPF: 49), sendo o Estado o meio pelo qual a classe dominante promove a opressão e exploração da classe dominada. Além disso, a glorificação marxista da violência se contrapõe às concepções herdadas de Aristóteles de que o elemento mais elevado a distinguir o homem fosse a capacidade discursiva (*dzôon politikon* e *dzôon lógon ékhon*), que distinguia o grego livre dos bárbaros e dos escravos, ambos privados de viver uma vida fundamentalmente humana, isto é, através da fala. Tal glorificação da violência continha “a mais específica negação do *lógos*, do discurso, a forma de relacionamento que lhe é diametralmente oposta e, tradicionalmente, a mais humana”, sendo que a teoria marxista das superestruturas ideológicas “assenta-se [...] em sua hostilidade antitradicional ao discurso e na concomitante glorificação da violência” (EPF: 50).

Além do mais, conclui Arendt:

O desafio à tradição, dessa vez não apenas implícito, mas diretamente expresso na afirmação de Marx, reside na predição de que o mundo dos negócios humanos comuns, onde nos orientamos e pensamos em termos de senso comum, tornar-se-á um

dia idêntico ao domínio das ideias em que o filósofo se move, ou de que a Filosofia, que sempre foi “para os eleitos”, tornar-se-á um dia a realidade do senso comum para todos. (EPF: 50-51)

Assim, não só pela elevação do trabalho à mais alta dignidade dentre as atividades da *vita activa*, e concomitante definição do homem como *animal laborans*, mas também pela glorificação da violência, que Marx decreta o fim da tradição. Arendt explica que não ocorre exatamente porque a Filosofia nunca tenha desafiado a tradição anteriormente; é que, segundo ela, de Platão a Hegel, nunca foi essencial à Filosofia ser de fato realizável, permanecendo suas prescrições no máximo implícitas. A autora interpreta que Marx, ao contrário, tornava explícito que, tendo os filósofos pensado o mundo, precisava-se doravante usar da violência para modificá-lo e torná-lo conformes à utopia teorizada. Tal utopia serve, então, de premissa ao movimento desencadeado pela violência, residindo aqui a concepção, segundo Arendt, de elementos totalitários no marxismo.

### ***Ruptura totalitária***

Entretanto, Hannah Arendt, que desenvolve acuradamente a perda da tradição no âmbito da teoria não atribui a Marx a ruptura com a tradição e com a história ocorrida no século XX. Para ela, não é no plano do pensamento que a ruptura se explica e se faz. Não foi a rebelião do século XIX contra a tradição, em que “Kierkegaard, Marx e Nietzsche desafiaram os pressupostos básicos da religião tradicional, do pensamento político tradicional e da metafísica tradicional” (EPF: 53), nem suas consequências para o pensamento do século XX, que promoveram efetivamente a ruptura. Essa não pode ser explicada por correntes intelectuais, nem suficientemente demonstrada recorrendo-se à história das ideias. Ao contrário: “Responsabilizar os pensadores da idade moderna, especialmente os rebeldes contra a tradição do século XIX, pela estrutura e pelas condições do século XX é ainda mais perigoso que injusto” (EPF: 54). Antes, essas teorias refletem a atmosfera de rupturas fenomênicas. É apenas quando os movimentos totalitários impõem a dedução coercitiva baseada em uma única premissa, que “o fio da tradição começa a ser realmente rompido [...]. Olhando essa ruptura sob a perspectiva do caminho que leva de Hegel a Marx, podemos dizer que ela ocorreu no momento em que não a ideia, mas a lógica desencadeada pela ideia, se apoderou das massas” (PP: 124). Dito de outro modo, a ruptura se deu quando, por meio da ideologia e do terror, os movimentos totalitários cristalizaram

as “perplexidades de massa no palco político” e as “opiniões de massa na esfera espiritual” (EPF: 53) em uma nova forma de governo e dominação: o domínio totalitário.

Vale ressaltar que Arendt distingue claramente os “elementos do totalitarismo” de “elementos totalitários”. Os primeiros são tratados em *Origens do totalitarismo*, sendo a gama de fenômenos que se cristalizaram nos governos totalitários, ainda que tenha havido um claro desequilíbrio metodológico em favor das análises dos elementos do totalitarismo de vertente nazista. Isso porque o próprio termo “origem” aparece de forma equívoca, pois Arendt não o utiliza no sentido de causalidade histórica (cf. DUARTE, 2000: 36-43), mas tem forte convicção de que os eventos totalitários extrapolam em significação o conjunto de seus elementos pregressos. Segundo André Duarte (2000: 36), independentemente de se na vertente nazista ou estalinista, é razoável a descrição analítica do totalitarismo enquanto tal, sendo importante “perceber que com a cristalização totalitária operou-se uma ruptura que trouxe ao mundo um fenômeno político sem precedentes”. Já os “elementos totalitários” são “os verdadeiros transe do nosso tempo” (OT: 512), tanto cristalizados nos regimes, quanto aqueles que não lhes são exclusivos, tendendo a manter-se no mundo, mesmo com a queda dos regimes.<sup>52</sup>

Na primeira parte de *Origens do totalitarismo*, sob o título de “Antissemitismo” (OT: 15-143), bem como na segunda parte, intitulada “Imperialismo” (OT: 145-336), Arendt esboça os elementos que se cristalizaram no fenômeno do totalitarismo, tomando-os a partir do final do século XVIII, com mais fôlego sobre aqueles que se deram a partir do século XIX. André Duarte resume, de modo bastante preciso, essas duas longas partes:

[Na primeira parte] a conversão do antissemitismo tradicional e religioso de mero preconceito social em um potente combustível para a discriminação política legalizada, na medida em que o antissemitismo passou então a referir-se à figura do judeu em geral, independentemente de suas atitudes particulares. A identificação, por parte da sociedade civil, entre os judeus e o aparelho de estado-nacional durante o século XIX, daí resultando que estes foram tomados como alvos preferenciais dos conflitos entre sociedade e estado. A ilusão social de que os judeus eram poderosos politicamente, ao passo que não tinham poder efetivo ou qualquer articulação política própria, dada a sua irresponsabilidade, inocência e incapacidade para o juízo e ação políticos, diante das ameaças engendradas pelas novas condições sociais; a própria autocompreensão psicológica dos judeus assimilados, que não assumiram sua identidade em termos da religião professada ou de qualquer forma de comprometimento político, concebendo o judaísmo como um conjunto de características naturais inatas, o que teria favorecido, posteriormente, a ideia do

---

<sup>52</sup> No próximo capítulo serão abordados alguns elementos totalitários fora dos regimes, que servem-nos à vinculação entre totalitarismo e educação, segundo Arendt.



extermínio do povo judeu como solução viável para lidar com a questão judaica. [Na segunda parte] A estes “elementos” se associa ainda o expansionismo imperialista do final do século XIX, gerando condições tais como a decadência do estado-nação e de suas estruturas institucionais; a definição da conquista global de territórios fundada na expansão em nome da expansão como padrão de governo; o racismo como justificativa biológica da dominação de povos; e o uso da burocracia como instrumento de dominação política dos povos conquistados. Todos estes fatores contribuíram decisivamente para o sentimento de uma crescente “superfluidade” dos seres humanos, não apenas na fase áurea do imperialismo europeu, mas também durante e após a Primeira Guerra Mundial, a qual trouxe os fenômenos do desemprego generalizado, da inflação descontrolada e o grande deslocamento geográfico de massas humanas que se viram privadas de terra e cidadania. Em suas análises, Arendt nos mostra de que maneira milhões de pessoas viram-se privadas de um “lugar no mundo”, de uma função social que lhes permitisse manter a própria dignidade e, por fim, da própria cidadania, visto que se encontraram desprovidas de um estado que lhes definisse um estatuto legal e protegesse seus direitos. (DUARTE, 2000: 32-33)

A ruptura efetiva se deu quando o totalitarismo explodiu as categorias políticas tradicionais e nossos padrões tradicionais de julgamento moral. Quando o passado não mais ilumina o presente, abrindo-se um fosso entre o passado e o futuro, é aí que a “análise histórica e o pensamento político permitem crer, embora de modo indefinido e genérico, que a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura” (OT: 11). O totalitarismo é um fenômeno inteiramente novo, surgido da cristalização de diversos elementos existentes no mundo não totalitário. É reconhecidamente inédito, tendo explodido as convicções tradicionais do pensamento político, não podendo ser explicado pela tradição, nem julgado à luz dos padrões morais tradicionalmente aceitos.

Arendt admite que houvesse na Europa vários movimentos totalitários que não puderam ser levados a cabo por conta de o contingente populacional não ser suficiente para suportar a quantidade de baixas que a implantação de um regime totalitário necessitaria, sem correr risco de despovoamento. Assim, tais movimentos totalitários acabaram por preceder ditaduras não totalitárias, “como se o totalitarismo fosse um objetivo demasiadamente ambicioso” (OT: 360). Para se tornarem governos ou regimes, tais movimentos, que por vezes a autora denomina “movimentos de massas”, necessitam de “grandes massas supérfluas” (OT: 361), isto é, massificadas no quantitativo populacional de modo que se evitasse o despovoamento, e em condições de vida baseadas na solidão. Nesse sentido, a existência desses movimentos independe das condições quantitativas exigidas para que os regimes se firmassem; os movimentos totalitários “são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou por outro, desenvolveram certo gosto pela organização política” (OT: 361), sendo “massa” aqui entendida

quando a maioria da população de um determinado país é constituída de pessoas politicamente neutras e indiferentes, sem articulação destinada a qualquer objetivo que seja.

É digno de nota que, para Arendt, o sucesso dos movimentos totalitários entre as massas é um fato que suplanta duas “ilusões dos países democráticos em geral e, em particular, dos Estados-nações europeus e do seu sistema partidário”: a primeira ilusão democrática seria a da participação ativa do povo, segundo a qual os indivíduos sempre simpatizariam com algum dos partidos do cardápio; a segunda ilusão seria a suposição de que as massas indiferentes fossem constituídas de pequenos grupos de fato neutros e desimportantes, em um fundo amorfo ao qual a cena política da nação pudesse ignorar. Contra a primeira ilusão, os movimentos totalitários demonstraram que massas neutras e indiferentes podem tomar conta da maioria de um país, bem como um sistema democrático poderia funcionar sem adesão geral, até mesmo sob aceitação de uma minoria. Contra a segunda ilusão democrática, demonstrou-se que essa maioria indiferente tolerava em silêncio o governo democrático, sem que isso significasse adesão ou convicção democrática (cf. OT: 362).

Cumprido, então, demonstrar de que forma, na compreensão de Arendt, o totalitarismo pode ser considerado inédito. Para ela, o totalitarismo ou domínio total é a mais radical negação da liberdade. Embora pareça autoexplicativa, tal definição acarreta dificuldades que a autora encara, dada a indevida tendência de se explicar o fenômeno totalitário por meio de analogias com outras formas de governo, principalmente as tiranias e as ditaduras. Não é possível apontar o caráter inédito da ruptura totalitária sem passar pela compreensão da natureza do totalitarismo. Sua escrita sobre o assunto sempre se dá observando atentamente os fatos, sendo seu estilo de escrita predominante o ensaio, o que dificulta o rastreamento conceitual e a exposição sistemática de suas ideias. Seja quando escreve na forma de ensaios curtos (posteriormente reunidos em coletâneas), seja quando escreve volumosos trabalhos de pesquisa (sem abandonar o estilo ensaístico), Arendt não o faz utilizando-se de métodos usuais de análise. Há momentos em que ela, como se pode ver na sua conceituação de liberdade, quando mais assente do que cita o *initium* de Agostinho, importa-se em compreender o sentido profundo da limitação totalitária da liberdade mais que em estabelecer um conceito que venha a ser metodologicamente aceito nas ciências históricas e políticas. Quando, por exemplo, é questionada sobre os métodos usados em *Origens do totalitarismo*, ela replica: “sei que deixei de explicar o método particular que empreguei, e de expor uma abordagem bastante incomum” (EU: 418), e conclui que a obra não se

enquadra em escola alguma, não usando de quase nenhum instrumental teórico oficialmente reconhecido.

Expor a natureza do totalitarismo não é obrigatoriamente o mesmo que tratá-lo no plano das descrições dos fatos ou de um encadeamento cronológico dos eventos totalitários. Falar de sua natureza é compreender, mais que tudo, as teias entre seus métodos, seus princípios, suas ideologias e suas leis. O ponto de partida que se propõe aqui é uma definição simples e enganadora, acima mencionada: “o totalitarismo é a negação *mais radical* da liberdade” (EU: 347, grifo meu). Sua natureza é composta por “sua essência de terror e seu princípio de logicidade [*logicality*]” (EU: 375). Mas o que isso significa? Sumariamente, o totalitarismo desenvolve meios extremos para eliminar a espontaneidade humana e tornar os homens supérfluos.

A compreensão de Hannah Arendt, que emerge de sua perplexidade em face da tentativa totalitária de colocar um fim no agir espontâneo e instaurar uma ordem geral de superfluidade, é, por assim dizer, arguta. Ela percebe que o atentado ao senso comum (entendido como nosso sentido político, que garante nossa percepção de um mundo de homens no plural) não é prerrogativa exclusiva dos campos de concentração. A superfluidade e a perda da espontaneidade são marcas deixadas em todos sobre os quais pairam as ideologias totalitárias. Observando o olhar de Arendt sobre os fatos que emergem com a queda do nazismo, isso fica ainda mais claro. Quanto aos sobreviventes dos campos de concentração, viu a desintegração completa dos indivíduos que, ao narrarem os horrores vividos, “relatam, mas não comunicam” (EU: 270). Quanto aos carrascos, ao final da guerra, não se via o “mais elementar arrependimento” (EU: 270), o que se combinava com a substituição do pensamento por “clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados [que] têm a função socialmente reconhecida de proteger-nos da realidade” (VE: 18-19). O povo alemão, ao ser posto novamente ante o mundo do qual estava isolado pelo domínio total, havia perdido a espontaneidade de fala e percepção, sem capacidade de expressar com um mínimo de propriedade qualquer ideia: “A atmosfera intelectual fica nublada por generalidades vagas e sem sentido, por opiniões formadas muito antes que ocorressem os acontecimentos aos quais supostamente elas deveriam se adequar” (EU: 277). Arendt observa que as gerações nascidas durante o regime pareciam petrificadas e incapazes de pensar com coerência. Ainda mais patente era a completa ausência de novos contingentes de intelectuais. Em suma, nos campos de concentração criou-se um “mundo de

moribundos onde nada mais fazia sentido” (EU: 271), enquanto fora deles é criado “um mundo demente que funciona” (OT: 509) por meio das ideologias totalitárias.

Os regimes totalitários são, para Hannah Arendt, inéditos, embora possam facilmente ser confundidos com outros regimes, sejam tiranias ou ditaduras. Campos de concentração e de trabalho forçado, perseguições e violência, privações de liberdade até a morte, nada disso é inédito. Nada disso, também, é tão bem calculado para exercer coerção interna e externa, quanto os métodos de condicionamento pelo terror totalitário, o que afasta em princípio qualquer aproximação “entre a restrição da liberdade em regimes autoritários, a abolição da liberdade política em tiranias e ditaduras, e a total eliminação da própria espontaneidade, isto é, da mais geral e elementar manifestação da liberdade humana” (EPF: 133), contra a qual apenas os regimes totalitários atentam. Arendt é cônica dos desafios de se defender que fenômenos com similares históricos sejam inéditos. Por isso, elabora um rol de diferenças que demonstram que o totalitarismo é, não uma negação qualquer da liberdade, mas a sua negação mais radical.

Essas distinções são reafirmadas pela autora ao longo da obra na busca de demonstrá-la por variados ângulos: distinções do ponto de vista teórico e com base na originalidade dos acontecimentos. Como dito, ela capta a lógica totalitária de instauração da limitação sistemática da espontaneidade, numa ordem que torna os homens supérfluos. Na tentativa de compreender o caráter inédito do totalitarismo, tendo por base a analogia com outras formas violentas de governo, ela o faz textualmente em duas frentes: opondo os campos de concentração totalitários às formas de limitação da liberdade anteriores, o que evidencia o ineditismo dos horrores perpetrados; opondo o funcionamento e a lógica geral do sistema totalitário aos das tiranias e ditaduras. Essas duas frentes textuais são aqui tomadas como pontos de partida.

Um dos destaques textuais que pode ser mencionado é o aspecto de inutilidade do sistema concentracionário totalitário. O custo era alto demais e não havia, sequer em momentos de intensa carência de mão de obra, a definição de qualquer tipo de valor. “Como instituição, o campo de concentração não foi criado em nome da produtividade. [...] A incredibilidade dos horrores é intimamente ligada à inutilidade econômica” (OT: 495). Nem o trabalho forçado em sistemas penais, nem o banimento, nem a escravidão, oferecem à autora condições de comparação. Primeiro, o prisioneiro, cumprindo sua pena em um sistema de trabalho forçado, vê seu castigo limitado com relação à intensidade e ao tempo, mantendo seus direitos sobre o corpo

e não sendo submetido de maneira absoluta ao domínio e à tortura. No banimento, há apenas a transferência do banido para outro lugar. Um escravo sempre tem um proprietário, um valor como propriedade e um preço como instrumento de trabalho, além de ocupar, por pior que seja, uma posição social; em todos os sistemas escravistas, o escravo vive na companhia dos seus, podendo se sentir relativamente protegido. Nos campos de concentração totalitários, os internos não têm nenhum valor. São inteiramente supérfluos: podem ser substituídos a qualquer tempo e sem nenhum dispêndio; nunca são vistos e não pertencem a ninguém.

Ainda tratando da inutilidade dos campos de concentração, Arendt enfatiza que diversos horrores similares ao longo da história correspondem, em relação ao desenvolvimento das práticas de domínio total, a estágios intermediários. Guerras agressivas, massacres a povos inimigos ou considerados hostis, extermínio de nativos nas colônias e criação de assentamentos, assim como os já mencionados trabalhos forçados e escravidão, todos não são formas de dominação exclusivamente totalitárias, mas foram usados de forma análoga por regimes como degraus para esse idiossincrático modo de dominação. Mas todos eles diferem essencialmente dos campos de concentração porque “têm propósito definido [...]. Os motivos são claros e os meios de atingir o fim são utilitários na acepção corrente do termo” (EU: 262). Todos esses meios institucionais de dominação são evidentemente cruéis, mas não se pode acusá-los de serem gratuitos.

Outro destaque quanto à distinção entre totalitarismo e outras práticas políticas que usam da violência como instrumento habitual se faz ao opô-lo às tiranias e ditaduras. Para a autora, o totalitarismo não guarda relações com as tiranias do passado nem com as ditaduras modernas. Segundo ela, em sentido romano, uma ditadura era entendida como “medida de emergência” de um governo legítimo, a qual ainda é comum em tempos de guerra e calamidades, quando se decreta estado de emergência ou se proclama lei marcial. Decerto, o objetivo do totalitarismo não é alcançar nenhum tipo de paz, nem mesmo a “paz do cemitério” (EU: 368) lograda após empreendidos domínios sangrentos. As ditaduras modernas, por sua vez, também não são totalitárias. Nem quando militares ou um partido único tomam o poder por meio da violência, podem ser confundidos com totalitarismo. Nem Lênin, Mussolini, Tito, Franco, por mais sanguinolentos que fossem contra a oposição, são considerados por Arendt como totalitários. Quando governos militares dissolvem parlamentos e cassam direitos políticos, mantêm as liberdades individuais não políticas. Em todos os casos, sempre há instâncias institucionais

(partido, Igreja, exército, burocracia) capazes de conferir ou restringir poder, o que não ocorre nos Estados totalitários. Em todos há “o fim da liberdade política, mas a vida privada e a atividade não política não são necessariamente afetadas” (RJ: 95), enquanto no totalitarismo “nenhum grupo ou instituição do país fica ileso” (EU: 366), e na polícia secreta jaz todo o poder executivo.

Todas essas distinções ficam mais claras quando Arendt as coloca diante do brutal êxito dos regimes totalitários:

É facilmente perceptível uma das diferenças mais berrantes entre o antigo governo pela burocracia e o moderno governo totalitário: os governantes russos e austríacos de antes da Primeira Guerra Mundial contentavam-se com a ociosa irradiação de poder e, satisfeitos em controlar seus destinos exteriores, deixavam intacta toda a vida espiritual interior. A burocracia totalitária, conhecendo melhor o significado do poder absoluto, interfere com igual brutalidade com o indivíduo e com a sua vida interior. Como resultado dessa radical eficiência, extinguiu-se a espontaneidade dos povos sob o domínio totalitário juntamente com as atividades sociais e políticas, de sorte que a simples esterilidade política, que existia nas burocracias mais antigas, foi seguida de esterilidade total sob o regime totalitário (OT: 277).

Fica evidente, assim, que o totalitarismo “não procura o domínio despótico dos homens, mas sim um sistema em que os homens sejam supérfluos” (OT: 508). A superfluidade é, por assim dizer, o extremo do desarraigamento dos indivíduos de massa, pois “não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma” (OT: 528). Dessa forma, Arendt se preocupa, em suas análises, com a perda do mundo comum levada ao extremo nos regimes totalitários. Na lógica totalitária, se todos somos supérfluos, que é o mesmo que ninguém pertencer ao mundo, qualquer um, mais cedo ou mais tarde, poderá ser exterminado. Sem nenhum mundo entre nós, desaparece todo o espaço para a ação. Como liberdade e ação são uma mesma coisa, perde-se a possibilidade do novo. Mas o novo está em cada nascimento, e pretendendo-se tornar os homens supérfluos, a espontaneidade torna-se o principal entrave.

## *Ideologia, terror e as leis do movimento da Natureza e da História*

As ideologias totalitárias, bem como a administração dos campos de concentração, são formas de adesão ininterrupta às leis do movimento da Natureza e da História<sup>53</sup>. A ideologia do racismo, propagada pelo sistema nazista, e a do materialismo dialético<sup>54</sup>, propagada pela vertente totalitária comunista, assimilam, respectivamente, a Natureza e a História como forças motrizes, desencadeando o terror como forma de paralisar os indivíduos e destituí-los de toda espontaneidade.

Nesse ponto, faz-se necessário um questionamento: se Hannah Arendt entende que ditaduras e tiranias, por mais violentas que sejam, não instituem por isso uma ordem totalitária devido a não dominarem os indivíduos de modo absoluto e não torná-los em tudo supérfluos, por que o método de violência nazista e stalinista consegue? Ao responder a essa questão, toca-se justamente a natureza do totalitarismo. Primeiramente, porque Arendt difere terror e violência. Depois, porque o terror, essência do totalitarismo, materializa as leis do movimento da Natureza e da História. Para melhor responder à questão posta, é preciso desmembrar essas indagações para melhor aproximação com a compreensão arendtiana da natureza do totalitarismo: qual é a

---

<sup>53</sup> Os termos Natureza e História são grafados por Arendt em maiúsculo quando tomados como ideologias. Tanto uma como outra se pretendem detentoras das leis gerais do movimento ideológico a que a realidade deveria, segundo a respectiva ideologia, submeter-se.

<sup>54</sup> É de se esperar que ao lado de “racismo” apareça, como ideologia, “comunismo”, em vez de “materialismo dialético”, o qual é entendido como sustentação teórica do marxismo. Entretanto, Arendt usa tanto “comunismo” quanto “materialismo dialético” para designar a ideologia totalitária de vertente soviética, tal como se pode ver em passagens como: “As ideologias do racismo e do materialismo dialético, que tomaram a Natureza e a História como firme solo de sustentação da vida e da ação humanas e as transformaram em forças descomunais...” (EU: 360). Isso se deve ao fato de ela considerar a ideologia como “lógica da ideia” que se apodera das massas de indivíduos atomizados e, em sua tentativa de compreensão dos elementos totalitários do marxismo, encontrar a lógica da lei do movimento da História não apenas nas políticas comunistas, mas presente na teoria da história marxista, que uniformiza o passado como luta de classes, prediz o futuro pós-revolucionário e define o homem como *animal laborans*, rebaixando a dignidade do homem ao ciclo sempre-recorrente do trabalho. Esse atrelamento de ideologia à dialética histórica do marxismo fica ainda mais visível quando Arendt discorre, em “Ideologia e terror” (OT: 512-531), sobre os elementos especificamente totalitários das ideologias do século XIX que só se revelaram pelo papel que vieram a desempenhar nos movimentos totalitários. Ao tratar da capacidade que as ideologias têm de apartar o pensamento da experiência, fornecendo-lhe coerência por meio de métodos demonstráveis, diz Arendt: “O pensamento ideológico arruma os fatos sob a forma de um processo absolutamente lógico, que se inicia a partir de uma premissa aceita axiomáticamente, tudo mais sendo deduzido dela; isto é, age com uma coerência que não existe em parte alguma no terreno da realidade. *A dedução pode ser lógica ou dialética*: num caso ou no outro, acarreta um processo de argumentação que, por pensar em termos de processos, supostamente pode compreender o movimento dos processos sobre-humanos, naturais ou históricos. Atinge-se a compreensão pelo fato de a mente imitar, *lógica ou dialeticamente*, as leis dos movimentos ‘cientificamente’ demonstrados, aos quais ela se integra pelo processo de imitação” (OT: 523, grifo meu). Nessa passagem, Arendt diferencia os métodos dedutivos das leis do movimento e da Natureza e da História, tratando a primeira como “lógica” e a segunda como “dialética”, ambas forjando a realidade conforme a respectiva “lógica da ideia”.

diferença entre violência e terror? O que é terror totalitário e qual o seu objetivo? A que serve o terror? Como o terror funciona, quais são seus mecanismos? Por que ele elimina a espontaneidade? Essas questões podem não ser suficientemente respondidas, assim como podem ser respondidas fora da ordem enunciada ou de maneira aglutinada.

Para Arendt, a espontaneidade é característica de cada ser humano, na medida em que cada qual corresponde a um novo começo. É o *initium* de Agostinho, a capacidade inerente a todos de começar, de empreender algo novo. Essa espontaneidade se insurge contra qualquer fim predeterminado. A espontaneidade renova o mundo por meio de cada nascimento. A importância política da espontaneidade passa despercebida, quando não atentarmos aos fatores *sui generis* dos regimes totalitários. Porém, diante deles salta aos olhos, pois “as formas de dominação total não se contentaram em pôr um fim no livre externar da opinião, senão que puseram mãos à obra para exterminar, em princípio, a espontaneidade do homem em todas as áreas” (QP: 57-58). Como o totalitarismo intenta ser um sistema de homens supérfluos, impõe-se sobre sujeitos “sem o mais leve traço de espontaneidade” (OT: 508).

Para o fim de exterminar a espontaneidade, os regimes totalitários utilizam-se do método denominado por Arendt “terror cumulativo” (EU: 226), ou simplesmente “terror”. Embora possam ser usados como sinônimos, mesmo em algumas passagens na obra da filósofa, violência e terror têm sentidos diferenciados. A primeira é de caráter instrumental, própria das ditaduras e tiranias, enquanto o segundo é essencial para pôr o homem em contínuo movimento. A primeira é forma de coação externa, e como tal, por mais que seja truculenta, não é metódica a ponto de eliminar a espontaneidade e, atingido o fim contra o inimigo, perde o objeto. Já o totalitarismo “jamais se contenta em governar por meios externos, ou seja, através do Estado e de uma máquina de violência [...]; [mas] descobriu um meio de subjugar e aterrorizar os seres humanos internamente” (OT: 375). A violência pode matar, tirar a vida. Ela pode ainda enlouquecer um inimigo. O que ela não consegue, e que só é possível pelo terror, é criar uma massa de mortos vivos.

Ainda é decisivo, na distinção entre terror totalitário e violência, que o terror totalitário não diminui, mas aumenta quando elimina seus inimigos. Ele “investe não apenas contra seus



inimigos, mas também contra seus amigos e apoiadores” (SV: 73)<sup>55</sup>. O terror totalitário não tem fim. Não é forma de se impor sobre inimigos, mas um “instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes” (OT: 26). Não há critérios para definir contra quem desferirá o ataque. Nesse sentido, o terror ataca pessoas inocentes até do ponto de vista do regime. Enquanto os instrumentos de intimidação das tiranias afogam em sangue aqueles sujeitos que se opõem a eles, o “terror genuinamente totalitário aparece apenas quando o regime não tem mais inimigos a prender e torturar até a morte” (EU: 321). Eis aí a primeira nota constitutiva do terror: inversamente proporcional à redução da oposição, ele cresce em vez de diminuir. Dessa característica primeira, resultam outras duas: dirige-se contra inocentes e não finda em nenhum tipo de paz, mesmo que provisória, uma vez que se serve do fluxo recorrente.

Nas palavras de Arendt:

Dessa primeira característica do terror totalitário – ou seja, que ele não diminui, mas cresce à medida que se reduz a oposição – resultam os dois outros traços principais. O terror que não se dirige contra suspeitos ou inimigos do regime só pode se voltar contra pessoas absolutamente inocentes, que nada fizeram de errado e não têm a menor ideia do motivo de estarem sendo presas, enviadas a campos de concentração ou eliminadas. Disso decorre o outro fator central, a saber, que a paz sepulcral que se espalha pela terra sob a pura tirania ou sob o governo despótico das revoluções vitoriosas, e durante a qual o país pode se recuperar, nunca é concedida a um país de governo totalitário. *O terror não tem fim*, e por questão de princípio com tais regimes não pode haver paz. Como prometem os movimentos totalitários a seus adeptos antes da chegada ao poder, *tudo continuará num fluxo incessante* (EU: 321-322, grifo meu).

O excerto acima é-nos significativamente elucidativo. Primeiro, contém as características principais do terror cumulativo segundo Arendt. Segundo, porque salta aos olhos a distinção, talvez óbvia, entre movimentos totalitários que almejam o poder e são parte de um mundo não totalitário, e governos ou regimes totalitários, quando esses movimentos estão no controle do Estado. Terceiro, porque permite visualizar, desde o estágio da emergência dos movimentos totalitários, o propósito do terror como essência do totalitarismo: servir às leis do movimento da Natureza e da História, garantidoras do cumprimento da promessa de um fluxo incessante, por isso as únicas leis reconhecidas por esses regimes.

---

<sup>55</sup> Vale lembrar que em *Sobre a violência*, Hannah Arendt distingue teoricamente poder (que emana de um grupo), vigor (de um indivíduo), força (liberada por movimentos físicos e sociais), autoridade (reconhecida por aqueles que obedecem) e violência (multiplicadora do vigor natural, de caráter instrumental). Teoricamente distintos, não são estanques na realidade e normalmente se fundem. (cf. SV: 60-63).

O uso do termo “lei”, na expressão “leis do movimento”, tem significado bastante preciso. “Lei”, aqui, não é substituível por “força”. A função do emprego de “lei” é contrapor-se ao seu sentido usual. Nos governos republicanos e constitucionais, a lei tem função essencialmente política, enquanto as leis do movimento são, nos regimes totalitários, essencialmente antipolíticas. A isso se deve o fato de Arendt atribuir ao terror a essência do totalitarismo. Da mesma forma que o terror traduz e concretiza o movimento da Natureza e da História, as leis traduzem em realidade a “*ius naturale*, os Mandamentos eternos de Deus ou os sempiternos costumes e tradições da história” (EU: 360). O terror é “a realização da lei do movimento” (OT: 517).

Tanto em *Origens do totalitarismo*, quanto no ensaio “Sobre a natureza do totalitarismo: uma tentativa de compreensão” (EU: 347-387)<sup>56</sup>, Arendt desenvolve o paralelo entre leis positivas e leis do movimento, quase que nos mesmos termos. As leis positivas preveem as transgressões, de modo que, no caso de não havê-las, constitui-se sua vigência efetiva, não deixando a lei de existir. Se cada novo ser comporta a espontaneidade e um novo mundo em potencial, deve-se salvaguardar a existência de um mundo no qual esse novo possa se firmar. “A estabilidade das leis corresponde ao constante movimento [...] que jamais pode cessar enquanto os homens nascem e morrem” (OT: 517). As leis, então, estabilizam o mundo, cercam o novo início e asseguram, assim, a liberdade. As leis estipulam limites dentro dos quais os novos podem se mover sem que o mundo se destrua, e com ele se esvaia a possibilidade da ação, livre por definição, e sem que se permita extinguir, portanto, a espontaneidade. Arendt conclui que as leis positivas “garantem a preexistência de um mundo comum, a realidade de certa continuidade que transcende a duração individual de cada geração” (OT: 517), absorvendo e se alimentando dos novos começos; as leis são, para o campo da política, o que a memória é para a existência histórica.

O terror funciona a favor da lei do movimento, ou, mais precisamente, é sua realização. Seu objetivo central é liberar as forças da Natureza e da História, para que possam se espriar. Ao contrário das leis, que estabilizam o mundo, o terror estabiliza os homens. Em um primeiro momento são selecionados os inimigos, raças ou classes, de onde o movimento de terror total se

---

<sup>56</sup> Vale notar que esse ensaio é parte do manuscrito que foi desmembrado de outro ensaio, “Compreensão e política”, dado a público inicialmente em 1954, sendo, portanto, posterior às *Origens do totalitarismo* e anterior a *A condição humana*.

inicia. Mas o terror não tem fim, pois a Natureza e a História temem ver o movimento interrompido por alguma ação livre. O terror, então, volta-se contra qualquer um que não esteja condicionado às leis do movimento. Em condições totalitárias, todos são supérfluos. Nenhum conteúdo específico pode preencher o significado de culpa ou de inocência. É culpado todo aquele que se colocar contra o movimento, ou seja, todo aquele que tiver algum traço de espontaneidade. “A força sobre-humana da Natureza ou da História tem o seu próprio começo e o seu próprio fim, de sorte que só pode ser retardada pelo novo começo e pelo fim individual que é, na verdade, a vida de cada homem” (OT: 517). Destarte, cada início torna-se, na ótica do domínio total, uma arbitrariedade contra as leis do movimento.

Nesse pormenor, é reduzida a distância entre executores e vítimas. O terror não provoca medo nos homens, mas os congela, descartando completamente tanto a ação quanto a disposição, seja pelo desejo ou pela vontade, de agir, substituindo tal disposição pela “ânsia e necessidade de penetrar as leis do movimento” (EU: 368); uma vez submetidos a tais leis, os homens abrem mão de quaisquer experiências particulares (cf. EU: 340, nota). Arrastados pelo terror, jogados às leis do movimento, os homens tornam-se ou executores ou vítimas, e, nesse sentido, o terror prepara para os dois papéis, ambos supérfluos e destituídos de espontaneidade.

Arendt utiliza as expressões “anel de ferro” e “cinturão de ferro” como metáforas para os homens congelados pelo terror. Ao destruir a espontaneidade, o terror põe fim à pluralidade, sendo que “a tentativa de eliminar a pluralidade equivale sempre à supressão do próprio domínio público” (CH: 275). Ao invés de se mover dentro dos limites da lei, o terror prende os indivíduos todos, como num cinturão de ferro, “com tanta força que parece fundi-los entre si, como se fossem um único homem” (EU: 361-362). O terror cinge a massa. Quando condicionados, como se fossem um só homem a marchar de acordo com as leis do movimento da Natureza ou da História, o homem de massa acelera esse movimento, dando-lhe força candente. Em vez de esperar pela morte supostamente sentenciada pela Natureza às “raças subumanas” e pela História às “classes decadentes”, extermina-as o quanto antes. Cabe ao terror, em suma, eliminar “a própria fonte de liberdade que está no nascimento do homem e na sua capacidade de começar de novo” (OT: 518).

Para Arendt, o totalitarismo é uma nova forma de governo sem nenhum precedente na história. Em sua tentativa de compreender a natureza do totalitarismo, ela se volta a Montesquieu,

que por sua vez reduz a três as formas de governo: monarquia, república e tirania. Para cada uma, resume Arendt, Montesquieu introduziu um princípio diferente de ação: “a virtude, que inspira as ações numa república; a honra, que inspira os súditos numa monarquia; e o medo, que guia as ações numa tirania” (PP: 112). O medo é um princípio de ação, decerto antipolítico, tanto dos súditos com relação aos outros súditos e aos tiranos, quanto dos tiranos em relação aos súditos<sup>57</sup>. Enquanto princípio que impulsiona a ação, em que pese o estado geral de medo nos regimes totalitários, ao terror não se aplica o medo. Este, nas tiranias, é princípio de ação, e por isso acarreta doses de imprevisibilidade. Nas tiranias, mesmo com a quebra do espaço para a ação livre e estando isolado, o medo pode gerar atos de liberdade. “O medo é também um caminho”, diz Pablo Neruda (2004). E o tirano sabe disso, tanto que Maquiavel (1999) ensina o príncipe a não ser bom (*non-bono*), sem entretanto ser mau.

O terror, ao contrário do medo, não é princípio de ação, mas de movimento. Introduce num gigantesco movimento uma massa de indivíduos atomizados cingida pelo seu anel de ferro. Enquanto nas tiranias e ditaduras se insurgem, apesar de isolados e com medo, artistas, intelectuais e revolucionários, o que prova não ser o medo tão penetrante a ponto de destituir a espontaneidade, Arendt escreve, em 1950, que os “autores dos poucos livros de fato importantes, escritos na Alemanha desde 1933 ou publicados desde 1945, já eram famosos há vinte ou 25 anos” (EU: 277). O terror, que visa paralisar, congelar, estabilizar o homem internamente, petrificou as mentes de toda uma geração.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Em *Origens do totalitarismo*, Arendt assim explica: “De um lado, o poder arbitrário, sem o freio das leis, exercido no interesse do governante e contra os interesses dos governados; e, de outro, o medo como princípio da ação, ou seja, o medo que o povo tem pelo governante e o medo do governante pelo povo — eis as marcas registradas da tirania no decorrer de toda a nossa tradição” (OT: 513).

<sup>58</sup> É premente lembrar que Arendt manteve, após observar a adesão dos intelectuais ao nazismo, forte receio quanto a ideia de que ser intelectual corresponde a possuir potencial crítico, sendo que na juventude ficou cerca de dez anos sem escrever (entre 1934 e 1943), revoltada contra o intelectualismo (cf. KOHN, 2008a: 09-10; EU: 40-42). Chegou à conclusão de que o deleite de obras primas não é expressão de capacidade de pensamento. Os filmes sobre nazismo são fartos em cenas de assassinos de massas que se deliciam com música clássica e artes plásticas. Em consonância com isso, Arendt cita que os assassinos eram bem sucedidos na vida familiar e desfrutavam dos mais elevados expoentes da cultura alemã. Para ela, isso prova que “os intelectuais podem ser tão facilmente induzidos ao crime quanto qualquer outra pessoa”, pois o pensamento, como capacidade de reflexão, é uma atividade, “não um desfrute passivo” da razão. Nisso reside a contundente distinção feita pela autora entre pensamento e erudição, de um lado, e pensamento e processos lógicos, de outro. Para ser capaz de produzir uma obra artística ou literária, é preciso não só o pensamento, mas também o talento. Entretanto, o terror totalitário desintegra os homens, e “nenhum talento suportará a perda da integridade que experimentamos quando perdemos a capacidade muito comum de pensar e lembrar”. (cf. RJ: 161-162)

Por meio do terror, os regimes totalitários conseguem juntar uma massa de indivíduos isolados ou atomizados, de um modo que os isola ainda mais, facilitando a dominação, pois “apenas os indivíduos isolados podem ser dominados por completo” (EU: 375). A sociedade de massas, em si, é uma sociedade atomizada. Pelas expressões “sociedade atomizada [*atomized society*]” e “indivíduos isolados [*isolated individuals*]” Arendt entende “um estado de coisas em que as pessoas convivem sem ter nada em comum [nem mesmo o senso comum], sem compartilhar nenhum campo visível e tangível do mundo” (EU: 376). Hitler herdou uma sociedade já atomizada e a atomizou ainda mais pelo terror. Stalin promoveu uma política programada para alcançar a atomização.

Para nossa autora, entretanto, o isolamento não é exclusivo dos governos totalitários, tendo sempre sido instrumentos das tiranias. O que o isolamento promove é a impotência dos homens para agir em conjunto, ou em concerto, como ela prefere. Os homens isolados são, por definição, impotentes. Isolados, os homens são incapazes de agir porque suas relações políticas foram cortadas, sem terem sido cortadas, entretanto, as relações privadas. Nas condições de isolamento imposto pelas tiranias, a “capacidade de sentir, de inventar e de pensar, permanece intacta” (OT: 527), contrariamente ao terror totalitário que leva, junto com a capacidade de ação, também a capacidade de sentimento e pensamento. Nesse sentido, o isolamento é pré-totalitário. Um estado geral de isolamento pode ser o solo mais fecundo para o terror.

A autora, para diferenciar o isolamento infligido pelas tiranias, que em nada é inédito, daquele imposto pelo governo totalitário, difere em significado “isolamento” e “solidão”. O isolamento, como forma pré-totalitária de impor a impotência de agir em concerto aplica-se à esfera da política. Quando o isolamento atinge o âmbito dos contatos sociais e pessoais, temos aí a solidão. Se estamos isolados, podemos estar por vários motivos, em geral, sendo a isso compulsoriamente impelidos pela retirada da possibilidade da ação conjunta, ou quando nos retiramos voluntariamente da companhia dos outros para cuidar de coisas pessoais ou ocuparmos das atividades do *homo faber*. Quando se está isolado, não se perde ou se abandona o mundo, e mantém-se preservada a espontaneidade: “[...] somente quando se destrói a forma mais elementar de criatividade humana, que é a capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor, o isolamento se torna inteiramente insuportável” (OT: 527). Isso ocorre, por exemplo, quando temos uma sociedade em que todas as atividades estão voltadas para o trabalho, para o sempre-recorrente manter-se vivo, em que o consumo se sobrepõe ao uso, e o homem perde a

relação com o mundo como sua criação. O trabalho e o consumo lançam o homem de volta a si próprio. Tratado como *animal laborans*, o homem já isolado, desapossado do terreno da política e da ação, deixa de ser digno do *homo faber*, e todos os seus valores são ditados pelo trabalho: “É aí que o isolamento se torna solidão” (OT: 527).

Segundo Hannah Arendt, a solidão, mais que um estado psicológico ou marginal, tornou-se, desde o começo da Revolução Industrial, e consolidou-se, no século XX, como “experiência diária de massas cada vez maiores”, sendo o fato da solidão o ingrediente que “prepara os homens para o domínio totalitário no mundo não-totalitário” (OT: 530). Assim como qualquer outra forma de governo, o totalitarismo “tem de se apoiar em uma experiência comum”, que em vez de senso comum é a solidão (Tot: 235). A experiência comum da solidão é sintoma das sociedades de massas, isto é, uma sociedade atomizada em que o indivíduo é lançado a si próprio pelo ciclo do trabalho e do consumo, sendo reduzido ao seu metabolismo com a natureza. Na solidão, esvai-se tanto a vida política quanto a privada, sendo o terror um modo eficaz de aprofundar ainda mais a solidão.

Arendt difere, ainda, “solidão” de “estar só”. Para a autora, não estamos inteiramente sós quando saímos da companhia dos outros, mas estamos conosco mesmos. Na solidão, estamos abandonados pelo mundo e não nos encontramos nem mesmo conosco, num estado de insuportável desamparo. Ela recorre a Catão (apud OT: 529), que disse nunca ter estado “menos só do que quando estava sozinho”, e a Epicteto, a quem atribui ter descoberto acidentalmente a distinção entre solidão e estar só: “[...] em outras palavras, quando estou só, estou ‘comigo mesmo’, em companhia de meu próprio eu, e sou, portanto, dois-em-um” (OT: 529).

Ser dois-em-um tem, aqui, plena relação com a integridade dos indivíduos. Quando o indivíduo encontra-se na esfera pública, encontra-se na presença dos outros: ele é um. Estando só, desdobra-se em um diálogo consigo mesmo. Esse diálogo requer do indivíduo coerência consigo próprio e, quando acompanhado, o dois-em-um torna a ser um novamente. A virtude do dois-em-um é que ele, mesmo na ausência de companhia, liga o indivíduo ao mundo e aos outros homens. Nossa própria individualidade ou singularidade está ligada ao fato de existirem homens no plural, e o dois-em-um é redimido pela pluralidade, ao voltar à companhia dos demais. Quem não consegue viver consigo ou examinar a si mesmo, não tem condições de encarar os outros.

O dois-em-um do estar só, então, permite ao homem se resguardar da incapacidade de pensar. No isolamento das tiranias, ainda que sob tortura, é possível manter o diálogo consigo, mantendo a integridade enquanto indivíduo e enquanto pertencente a um grupo. Se “estando só” o indivíduo está ligado à pluralidade, então mesmo estando só mantém-se vivo o senso comum, *sensus communis*, o bom senso.<sup>59</sup>

O dois-em-um é, para Arendt, uma exigência da moral. Ela faz referência a Sócrates, para quem na tradução da própria Hannah Arendt: “seria melhor [...] que multidões de homens discordassem de mim, do que eu, *sendo um só*, estivesse em desarmonia comigo mesmo e *me* contradissesse” (Sócrates apud RJ: 154, grifo de Arendt). Aí repousa, talvez, a questão da moralidade. Se alguém está em desacordo consigo mesmo, ou se comete um crime, terá de conviver com um criminoso falante, pois é da natureza do dois-em-um falar consigo mesmo. Para Sócrates, assim como para Arendt, o criminoso não é capaz de viver consigo próprio. “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” (RJ: 154). Nesse sentido, a moral se refere à singularidade, pois “decido com respeito a mim mesma” (RJ: 162), por mais que haja critérios externos de certo e errado. Ao decidir, não é a esses critérios que levo efetivamente em consideração.

Nada disso vale para a solidão. Nela não se fica nem em companhia dos outros, nem na própria companhia: o homem é abandonado inclusive por si mesmo. Estando a sós, ainda estamos com os outros, ainda possuímos o senso comum, as significações que compartilhamos com nossos companheiros e que dotam o mundo de sentido. No diálogo que empreendemos conosco, vemos a marca da pluralidade impressa no próprio eu, e podemos pensar do ponto de vista dos

---

<sup>59</sup> Ao comentar as análises de Arendt sobre filosofia política de Kant, André Duarte deixa sobremaneira claro o significado do senso comum ante a dominação totalitária: “Para Arendt, Kant teria percebido que ‘a arte do pensamento crítico sempre traz implicações políticas’, isto é, que a crítica é também um modo de pensamento apto à interrogação do presente e de suas vicissitudes, sendo, ‘por princípio anti-autoritário’. Por trás da preocupação kantiana de alargar os limites do ‘público leitor’ a quem se dirige, ultrapassar o âmbito limitado das ‘escolas’ a fim de alcançar a ‘opinião pública’, Arendt entrevê a relevância atribuída pelo filósofo aos conceitos de ‘publicidade’ e ‘comunicação’, concebidos como condições *sine qua non* do questionamento filosófico e do pensamento em geral. Para Kant, ressalta Hannah Arendt, não pode haver pensamento se não podemos divulgá-lo e discuti-lo livre e abertamente, visto que a razão humana não é infalível e, portanto, não pode prescindir da comunicação com os outros. Proposição fundamental também para o próprio pensamento arendtiano que, desde suas primeiras análises sobre o fenômeno totalitário e o absurdo dos campos de concentração, [...] pôde perceber a implicação do conceito de *comunicação intersubjetiva* na efetivação do pensamento e do próprio ‘sentido de realidade’ do homem, designado sob o conceito de ‘senso comum’ (*common sense*)” (DUARTE, 1993: 115).

outros. O maior de todos os riscos da solidão é perder o próprio eu, pois em vez de estar em potencial contato com todos os outros, a pessoa é abandonada por si e por todos.

Em síntese:

O que torna a solidão tão insuportável é a perda do próprio eu, que pode realizar-se quando está a sós, mas cuja identidade só é confirmada pela companhia confiante e fidedigna dos meus iguais. Nessa situação, o homem perde a confiança em si mesmo como parceiro dos próprios pensamentos, e perde aquela confiança elementar no mundo que é necessária para que se possam ter quaisquer experiências. O eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo (OT: 529).

Os regimes totalitários, assim como todas as formas de tirania, extinguem o espaço público da ação, atentando violentamente contra as capacidades políticas. Mas o totalitarismo vai além do isolamento, destruindo também a vida privada. “Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadoras experiências que o homem pode ter” (OT: 527). Como visto anteriormente, a essência do totalitarismo é o terror, que junto ao princípio de logicidade, compõe sua natureza. O terror tem como função congelar os homens e prendê-los todos juntos, uns contra os outros, em um cinturão de ferro. Em outras palavras, o anel férreo do terror não só cinge as massas, mas aprofunda seu estado de solidão. Mas seria o totalitarismo capaz de desenvolver modos sistemáticos de fabricação de seres solitários? Certamente a resposta mais extrema a essa questão é a forma como os campos de concentração criavam, mecânica, administrativa e sistematicamente, um mundo de mortos-vivos cuja vida parece de outro planeta, assim como a vida geral nos regimes totalitários era de absoluta irreabilidade.

O terror cumulativo é o método empregado pelos regimes totalitários para levar ao extremo a atomização dos indivíduos. O terror paralisa as pessoas e as afoga em um absoluto estado de solidão. Desamparados, abandonados pelos seus e por si, os indivíduos ficam suscetíveis, ou melhor, dispostos às leis do movimento e da logicidade. O terror paralisa os homens para que a Natureza e a História passem por cima deles. Na medida em que penetra na intimidade e bloqueia o diálogo silencioso de alguém consigo mesmo, o terror arrasta a espontaneidade, reduzindo o homem, que é sempre mistura de condicionamento e espontaneidade, a seres condicionados. Pertinente é notar que, para Arendt, o terror alcança o seu objetivo dentro e fora dos campos de concentração, embora nesses isso ocorra de maneira mais extrema.



O terror serve às leis do movimento, destruindo tudo que houver como empecilho, que normalmente é a liberdade humana, com sua teimosa obsessão em começar algo novo. As ideologias totalitárias forjam suas realidades a partir de deduções sobre as premissas do racismo e do materialismo dialético, por mais que a realidade não as comporte. Antes, então, de entendermos em pormenores as formas pelas quais o uso calculado do terror produz homens entregues à ideologia e cadáveres vivos, é melhor expor a compreensão arendtiana de ideologias totalitárias.

### *Ideologias totalitárias, logicidade e afastamento da realidade*

A autora define ideologia, vale repetir, como “sistemas baseados numa opinião suficientemente forte para atrair e persuadir um grupo de pessoas e bastante ampla para orientá-las nas experiências e situações da vida moderna” (OT: 189), sendo que na vida moderna a condição do homem é de massificação e perda de autonomia. No caso das ideologias totalitárias, elas sempre se dirigem à história, com a pretensão de esclarecer todos os acontecimentos, detendo como capacidade a “explanação total do passado, o conhecimento total do presente e a previsão segura do futuro” (OT:523). Mesmo quando parte de premissas da natureza, como é o caso do racismo, está direcionada à história, pois o dado da natureza “serve apenas para explicar as questões históricas e reduzi-las a elementos da natureza” (OT: 523). As ideologias totalitárias partem de início da realidade dos fatos. As ideologias do comunismo e da sobreposição racial dos arianos aos judeus têm sua base, no primeiro caso, “na realidade da luta de classes”, e no segundo, nos “conflitos de interesse entre os judeus e os seus vizinhos” (OT: 21). O problema é que esses fatos foram diluídos a ponto de as ideologias se afastarem da realidade até não ter com ela nenhum vínculo.

O primeiro instrumento para essa desvinculação é a propaganda. A propaganda totalitária apela para as massas desarraigadas, oferecendo um discurso de fácil assimilação. A propaganda conduz os indivíduos atomizados às leis lógicas da pura coerência. Mas a “propaganda totalitária pode insultar o bom senso somente quando o bom senso perde a sua validade” (OT: 401-402). Isto é, onde não há espaço para o diálogo e partilha de significados comuns, os homens ficam entregues à “tirania da lógica”, apostando no raciocínio lógico, única coisa que podemos

considerar comum mesmo sem um mundo comum. Ao render as pessoas à coerção da lógica, a propaganda totalitária usa de toda a sua força, a saber, “sua capacidade de isolar as massas do mundo real” (OT: 402). Arendt vê nisso uma característica fundamental das massas modernas, pois elas preferem acreditar no conteúdo ficcional alinhavado pelo imperativo da coerência, do que acreditar em seus sentidos e nos fatos<sup>60</sup>. Qualquer discurso que se apresente como universal e coerente em si pode ser aceito como verdade, pois é mais fácil à mente se apegar ao que consegue sem esforço se conectar, do que aceitar a contingência e a casualidade do real.

A propaganda isola a atmosfera espiritual e apresenta a premissa necessária às leis do movimento, e a partir dessa suspensão, o terror pode transformar o mundo à imagem da ideologia. Na qualidade de “sistemas explicativos da vida e do mundo que alegam explicar tudo, no passado e no futuro, sem maiores relações com a experiência concreta” (EU: 368), a ideologia é “a lógica de uma ideia” (OT: 521). Isso quer dizer que o elemento ideológico é aplicado ao passado e ao presente, por sua vez transformados pelo terror. Assim, a Rússia deve se tornar uma sociedade sem classes e a Alemanha uma sociedade determinada pela raça. Como “lógica de uma ideia” aplicada à realidade, as ideologias aplicam, não imperativos estabilizantes da realidade, nem que digam o que ela é, mas o processo de mudança contínua, segundo as leis do movimento, que interpreta a história e a calcula.

Vale ressaltar que nem o antissemitismo nem o socialismo são, em si, ideologias, no sentido totalitário de explicar todos os enigmas da vida e do mundo. Tornam-se ideologias quando por meio deles se pretende terraplanar a história, inclusive determinando, por assim dizer, a história do futuro. O antissemitismo torna-se ideologia ao determinar a história num movimento evolucionista da Natureza e defender a morte de raças inferiores. O comunismo torna-se ideologia ao pretender explicar toda a história como um único movimento de luta de classes (cf. OT: 368-369).

---

<sup>60</sup> Nesse sentido, vale recorrer às palavras de Arendt: “A eficácia desse tipo de propaganda evidencia uma das principais características das massas modernas. Não acreditam em nada visível, nem na realidade da sua própria experiência; não confiam em seus olhos e ouvidos, mas apenas em sua imaginação, que pode ser seduzida por qualquer coisa ao mesmo tempo universal e congruente em si. O que convence as massas não são os fatos, mesmo que sejam fatos inventados, mas apenas a coerência com o sistema do qual esses fatos fazem parte. O que as massas se recusam a compreender é a fortuidade de que a realidade é feita. Predispõem-se a todas as ideologias porque estas explicam os fatos como simples exemplos de leis e ignoram as coincidências, inventando uma onipotência que a tudo atinge e que supostamente está na origem de todo acaso. A propaganda totalitária prospera nesse clima de fuga da realidade para a ficção, da coincidência para a coerência” (OT: 401).

As ideologias totalitárias não possuem nenhum vínculo com a realidade dos fatos, e os fatos, fortuitos que são, representam ameaça à coerência ideológica das leis do movimento, assim como a espontaneidade dos homens é impedimento à sua aplicação. As ideologias, então, precisam transformar o mundo à sua imagem, de acordo com a sua própria lógica, que é a lógica do movimento. A propaganda, por mais elaborada e refinada que seja, por mais aguda que seja sua força em isolar as mentes da realidade, não é capaz de persuadir a massa sem que a realidade seja forjada na ideologia.

Esse forjamento da realidade se faz de várias formas. Por exemplo, tomada a premissa de que os judeus são subumanos, seres daninhos que disseminarão seus genes e danarão a raça pura, e sendo a morte deles o desdobramento lógico e natural, a propaganda não surtirá efeito se essas pessoas não forem mostradas em estado subumano. Daí, era preciso ao nazismo “fazer com que os judeus *parecessem* subumanos” (EU: 228, grifo do original), a fim de que aqueles que os vissem se indagassem sobre os malfeitos por eles cometidos a fim de merecer os castigos. À ideologia cabe antecipar uma sentença de morte que a Natureza já decretou, acelerando seu movimento ao nível do esmero. O mesmo acontece com as classes agonizantes que a História deve eliminar, no caso da ideologia comunista. Dito de outro modo, qualquer hipótese que servir de base para o movimento, e estando ele orientado coerentemente, dará à ideologia, por mais fictícia que seja, um conteúdo factual e concreto.

É justamente nesse forjamento da realidade que o terror e a ideologia se encontram. Nas palavras de Arendt:

Esse último ponto é fundamental. Essa emancipação arrogante da realidade e da experiência, mais do que qualquer conteúdo concreto, prefigura a ligação entre ideologia e terror. Essa ligação converte o terror numa característica abrangente do domínio totalitário, no sentido de que se dirige por igual contra todos os indivíduos da população, a despeito de culpa ou inocência, e constitui a própria condição de sua permanência. Na medida em que não depende da realidade existente, o pensamento ideológico considera todo o campo factual como mera contrafação, e assim deixa de ter qualquer critério confiável para distinguir entre verdade e falsidade. Se não é verdade, dizia por exemplo a revista *Das Schwarze Korps*, que todos os judeus são mendigos sem passaporte, mudaremos os fatos para tornar essa afirmativa verdadeira. Quando os bolcheviques tiverem o poder global de mudar todos os textos de história, deixará de ser verdade que algum dia um homem de nome Trótski foi comandante do Exército Vermelho – e assim por diante. O importante aqui é que *a coerência ideológica, ao reduzir tudo a um único fator que a tudo domina, sempre está em conflito, de um lado, com a incoerência do mundo e, de outro, com a imprevisibilidade das ações humanas*. O terror é necessário para tornar e manter o mundo coerente, para dominar os seres humanos até que percam a espontaneidade e,

com ela, a imprevisibilidade especificamente humana do pensamento e da ação (EU: 369, grifo meu).

Se a realidade é transformada para manter o mundo em coerência com a ideologia, além de voltar-se à “incoerência” interna ao país no qual os regimes totalitários prosperaram, eles precisam manter o movimento contínuo para além de suas fronteiras. A realidade de todo o entorno trairia à ideologia. Por isso, todos os países precisam ser submetidos às mesmas leis do movimento. Não é apenas a hostilidade dos outros países, segundo Arendt, que ameaça a pretensa coerência ideológica dos regimes totalitários, mas a sua mera existência. Nisso reside, por exemplo, a distinção fundamental entre o domínio total e as antigas e modernas formas de imperialismo, que ou se baseiam na busca de lucro, ou no domínio de mercados, ou mesmo na dominação cultural. As práticas imperialistas têm alvos a serem atingidos com vistas à dominação ou aumento de poder. No totalitarismo, a expansão se dá por necessidade de o movimento se instaurar, a todo custo. A autora cita por mais de uma vez um exemplo da União Soviética, que costumava ensinar nas escolas que o único sistema capaz de construir algo tão bom como o metrô era o soviético. O forjamento da realidade, nesse caso, não apenas se volta ao interior do país, construindo-se o metrô e escondendo a verdade; também na política externa, a ideologia cumpre seu papel de forjar o mundo à sua imagem, na medida em que “ou todos os outros metrôs terão de ser destruídos, ou os países onde funcionam metrôs terão de cair sob dominação totalitária”. A despeito da simplicidade do exemplo, ele adverte para um risco concreto. Qualquer pessoa que saiba da existência de outro metrô, ou tenha tido qualquer experiência análoga à libertação da caverna platônica, torna-se suspeita, por contradizer a coerência ideológica, assim como os outros países constituem ameaça a um sistema que não pode resistir a doses de acaso e espontaneidade. (cf. EU: 371; OT: 508).

Hannah Arendt alcança, com sua sensibilidade aguçada, o potencial explicativo dos discursos de Hitler, geralmente ignorados, quanto à centralidade da ideologia no totalitarismo, que se impõe inclusive ao líder. Sendo oniabrangente, a ideologia reduz a distância entre carrasco e vítima, ambos paralisados pelo terror num sistema em que culpa e inocência não fazem sentido para quem castiga, por serem todos igualmente supérfluos. A ideologia reduz também a distância entre governantes e governados. Arendt vê com cuidado afirmações frequentemente negligenciadas, tais como: “Tudo o que vocês são, o são através de mim; tudo o que eu sou, sou somente através de vocês [Hitler]” (OT: 375). Para a autora, a pujança ideológica dessas

afirmações e de outras como essas está no fato de que o líder totalitário é mero funcionário das massas que dirige, ao contrário do tirano, que impõe sobre toda a nação sua própria vontade. Arendt conclui que o líder totalitário e sua burocracia cumprem a função de manter livre o movimento ideológico, rompendo com os traços de tirania que consiste em o tirano dar ordens e os súditos obedecê-las. O líder totalitário está a serviço das massas de indivíduos atomizados que governa. O súdito ideal não é apenas aquele que obedece às ordens, nem o nazista ou comunista convicto: é “aquele para quem já não existe a diferença entre o fato e a ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios de pensamento)” (OT: 526). Assim, o que está no centro do regime não é a vontade do tirano, mas a ideologia.

Em 1958, mesmo ano da publicação de *A condição humana*, Arendt publica o ensaio “O que é autoridade?”, inserido, posteriormente, na coletânea *Entre o passado e o futuro*. Dentre outras coisas, a autora discute a representação gráfica tradicionalmente aceita de governo autoritário e de tirania, opondo-os ao totalitarismo. No caso do governo autoritário, a autora recorre à imagem bem difundida da pirâmide. Nesse caso, a figura expressa uma estrutura desigual em que o poder se filtra do topo à base; quanto mais baixo o nível, menor o poder. Mas a autoridade não está na pessoa que ocupa o topo. A autoridade lhe é exterior, emanando seja de uma constituição, de mandamentos divinos ou de qualquer instância, seja ela imanente ou supra-humana. O detentor do poder deriva sua autoridade de alguma instância que não é ele próprio. O governo autoritário é representado, em síntese, por uma pirâmide de vários níveis.

A tirania também é representada por uma pirâmide. O tirano governa contra todos os súditos, os quais, no entanto, são iguais entre si. O tirano faz uso da violência para isolar os indivíduos, fazendo desaparecer o espaço da ação conjunta. Nisso reside a igualdade dos súditos, são todos igualmente desprovidos de poder. Se para Hannah Arendt a autoridade implica reconhecimento, e o poder consiste em agir em conjunto, o tirano é tão desprovido de autoridade quanto de poder, em sentido estrito, impondo-se pela violência, que amplia seu vigor. A pirâmide do governo autoritário é nivelada, sendo a autoridade do topo reconhecida pelos níveis inferiores, e normalmente derivada de uma fonte que não é a pessoa de quem ocupa a posição mais alta. A tirania é estabelecida pela violência, portanto sem autoridade, o que implica ser representada por uma pirâmide sem níveis, em que o topo está suspenso por sobre os súditos.

É pertinente salientar, novamente, que o conceito de autoridade em Arendt tem seu sentido na apropriação que a autora faz da tríade romana autoridade-religião-tradição, entendendo-a como aumento da fundação de um corpo político, por meio da rememoração e da transmissão do ato da fundação, sendo que a obediência à autoridade implica o reconhecimento e a retenção da liberdade pela parte obediente. Para ela, então, só pode significar um grande equívoco utilizar-se do adjetivo “autoritário” para fazer menção a tiranias e ao totalitarismo. Nesse sentido, ela explica:

Por detrás da identificação liberal do totalitarismo com o autoritarismo, e da concomitante inclinação a ver tendências “totalitárias” em toda limitação autoritária, jaz uma confusão mais antiga de autoridade com tirania e de poder legítimo com violência. A diferença entre tirania e governo autoritário sempre foi que o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis. Seus atos são testados por um código que, ou não foi feito absolutamente pelo homem, como no caso do direito natural, dos mandamentos divinos ou das ideias platônicas, ou, pelo menos, não foi feito pelos detentores efetivos do poder. A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado. (EPF: 134)

A figura da pirâmide não se aplica à imagem do totalitarismo, embora sua burocracia hierarquicamente organizada dê a impressão de ser uma tirania comum. Para Arendt, o formato mais adequado para representá-lo é o da “cebola”. A autoridade não está fora e o líder não ordena de cima. O líder ocupa o centro, um espaço vazio, que é a ideologia, ou seja, donde provem o movimento. O líder não ordena de cima para baixo, mas do centro para as extremidades. Na forma da cebola, o centro se espalha e toma conta de todas as camadas, mas dá a fachada de normalidade ao mundo exterior e um fático extremismo ao mundo interior. “A estrutura da cebola torna o sistema organizacionalmente à prova de choque contra a fatualidade do mundo real” (EPF: 137).

O totalitarismo é, na perspectiva de Hannah Arendt, um sistema cuja ideologia é o motor, princípio de movimento, e não de ação; é o espaço vazio da ideologia, não o líder, que se impõe pelo terror para fazer valer sua própria força. Se atentarmos ao que Arendt define como natureza do totalitarismo, ver-se-á que sua essência é o terror e seu princípio é a logicidade. Até o momento foi demonstrado que a lei do movimento liberado pelo terror, que paralisa os homens, extirpa a espontaneidade e forja o mundo segundo as leis do movimento, que no caso do

totalitarismo soviético corresponde à ideologia do movimento da História, e no caso do nazismo, à ideologia do movimento da Natureza, ideologias que se arvoram em decifradoras de todos os enigmas do passado, do presente e do futuro. Se por um lado a logicidade é o vício do “estar só” [*solitude*], ou dos indivíduos isolados, vício que brota do desespero da solidão [*loneliness*] (cf. EU: 377), pois os indivíduos solitários, abandonados por seus e por si, presos pelo cinturão de ferro do terror, tendem a se entregar a qualquer discurso que possam alinhar com seu aparato cognitivo. A logicidade só pode ser entendida como princípio do totalitarismo, na medida em que é o espírito da ideologia. Ou seja, a ideologia é a lógica da ideia, e essa lógica (logicidade) é ao mesmo tempo a extrema vacuidade do pensamento e a força coercitiva que impele os homens à ausência não apenas de sentido – o que por si já é desastroso –, mas à ausência da busca de qualquer sentido, substituída pela aceitação passiva da coerência ideológica.

A conversão das ideologias totalitárias em conteúdo factual e concreto operacionalizado pelo terror é precedida pela invocação sistemática de um “falso mundo de coerências, que é mais adequado às necessidades da mente humana do que a própria realidade” (OT: 402). Essa coerência com a mente e em desacordo com a realidade caracteriza o que Hannah Arendt chama de logicidade: “mero raciocínio sem consideração pelos fatos e pela experiência” (EU: 377). Arendt não trata a logicidade em termos psicológicos: seria divagação tentar explicar em que a logicidade difere da faculdade da imaginação, ou do delírio, por exemplo. O que precisa ficar claro é que a logicidade apela para indivíduos isolados. É característico dos movimentos totalitários substituir o senso comum, isto é, o sexto sentido que, segundo Arendt, guarda a nossa existência diante dos seres humanos e mantêm-nos integrados com os outros e conosco, pela logicidade. Isolados, sem um mundo comum, em que partilhamos tanto dos objetos que lhe emprestam permanência quanto significações, somos forçados a aderir a regras abstratas de raciocínio, que podem muito bem funcionar sem nenhum correspondente à realidade factual. Desse modo, perde-se qualquer necessidade de buscar o sentido dos acontecimentos. A logicidade, coerência do raciocínio apenas consigo mesmo, prejudica o sentido à medida que qualquer ocorrência particular pode derivar de qualquer premissa, tornando tudo possível, tanto no âmbito das ideias como do real. Quando se toma qualquer hipótese demonstrável guiada com coerência nas deduções, “não somente podemos provar isso, [...] como podemos tomar praticamente qualquer hipótese e *agir* sobre ela, com uma sequência de resultados na realidade que não apenas fazem sentido, mas *funcionam*”, (EPF: 123). O que o totalitarismo mostrou foi

que a metafísica e a lógica tradicionais, ao exigir uma verdade autoevidente como axioma que resulte da adequação do intelecto à coisa, não poderiam prever um estado de sobressalto da logicidade em que a coerência criasse, sem “sequer se harmonizar com os fatos dados no mundo objetivo” (EPF: 124), hipóteses capazes de se tornarem verdades autoevidentes e axiomas. Embora intimamente ligadas, para Arendt é importante distinguir ideologias totalitárias de logicidade. A logicidade não equivale ao raciocínio ideológico. Ela “indica uma mudança totalitária das respectivas ideologias” (EU: 340), na medida em que hipóteses científicas que constituem as ideologias são convertidas em premissas, em sentido lógico<sup>61</sup>. A peculiaridade da logicidade, no contexto dessa mudança totalitária da ideologia, é deturpar e converter a ideia – no sentido da ideologia como lógica da ideia – em “algum postulado evidente do qual seria possível deduzir todo o resto” (EU: 340), conforme o rigor da coerência lógica.

Vale recorrer por um instante ao dois-em-um para entendermos a relação entre logicidade e solidão, esta sendo a segunda base do terror. Quando alguém está só, como já indicado, não está por isso solitário, pois está em sua própria companhia, podendo, por isso, entrar em franco diálogo consigo mesmo e, assim, exercer a capacidade de reflexão, a atividade mais livre do espírito, que é o pensamento. Entretanto, quem vive só pode ser levado à solidão, mesmo na companhia dos outros, pois aí o *dois-em-um* torna-se *um* novamente, mantendo-se íntegro nessa passagem. “Os que vivem sozinhos sempre correm o risco de se tornarem solitários, quando já não podem alcançar a graça redentora de uma companhia que os salve da dualidade, do equívoco e da dúvida” (OT: 529). A logicidade, enquanto atributo do aparato cognitivo que independe dos fatos, é o vício de “estar só” (*solitude*) (cf. EU: 377), vício este que nasce do desespero da solidão. “Infelizmente, parece ser muito mais fácil condicionar o comportamento humano e fazer as pessoas [...] aplicar categorias e fórmulas que estão profundamente arraigadas em nossa mente” (RJ: 100), que estimulá-las a pensar e a julgar. Nesse sentido, a logicidade é o refúgio dos homens atomizados, desarraigados e supérfluos, quando não há mais mundo comum a unir um ao outro; isso equivale a dizer que, onde quer que haja massas de indivíduos atomizados, há sempre o risco da solidão e da sobreposição da logicidade ao senso comum.

---

<sup>61</sup> Nesse sentido, Jerome Kohn (s/d.), em seu texto intitulado “The World of Hannah Arendt”, publicado no sítio da Biblioteca do Congresso Americano, onde se encontra a maior parte dos materiais de Hannah Arendt (documentos, manuscritos, cartas, etc.), explica que para essa logicidade inerente à ideologia totalitária o conteúdo é o que menos importa, pois logicidade ideológica funciona como um “silogismo prático”, no qual se infere na prática as conclusões daquelas premissas axiomáticas da respectiva ideologia.



Embora Hannah Arendt considere a experiência totalitária a própria construção do inferno criado pelos homens, ela toma sempre o cuidado de demonstrar que o totalitarismo não caiu do céu, isto é, que os movimentos totalitários na verdade cristalizaram forças destrutivas do mundo não totalitário. A autora exorta para que não se identifique o domínio total, por mais que seja para ela o principal acontecimento político do seu tempo, com a grande maldição do século XX, pois isso incorre no risco de não se dar atenção aos “pequenos e nem tão pequenos males que pavimentam o caminho do inferno” (EU: 296). No que corresponde à logicidade como termo do caminho, parece que a ela se chega passando por dois estágios anteriores. O primeiro é o de opiniões que podem ser vazias, violentas e irresponsáveis, como a do racismo, ou ter uma forte sustentação teórica e pregar a justiça a ser alcançada pela revolução, como no caso do socialismo. O segundo estágio no percurso da logicidade é o da ideologia, que em si não é totalitária, mas uma ideia forte que se arroga o privilégio de desvelar os enigmas da história: “depois que a ideologia ensinou as pessoas a se libertarem da experiência do choque da realidade”, o próximo estágio seria “desencaminhá-las ainda mais no ermo das puras deduções e conclusões lógicas abstratas” (EU: 375). A logicidade, sendo o fim do caminho, é aquela que perverte a ideia na premissa lógica que dá origem a todo o movimento, sem nenhum apego à factualidade. A ideologia, nesse sentido, não é reflexão, mas mero raciocínio lógico; não está no âmbito do pensamento livre, mas do “instinto da razão”, ou melhor, a mera lógica está para o homem sem mundo como os instintos estão para os animais<sup>62</sup>. Arendt descobre, então, que não é a ideologia

---

<sup>62</sup> Em *A condição humana*, Arendt define “raciocínio lógico” nos seguintes termos: “[...] devemos distinguir tanto o pensamento [diálogo consigo mesmo] como a cognição [resultado da investigação científica] da capacidade de raciocínio lógico, que se manifesta em operações tais como deduções de enunciados axiomáticos ou autoevidentes por si mesmos, na subsunção de ocorrências particulares a regras gerais, ou nas técnicas para prolongar cadeias sistemáticas de conclusões. Nessas faculdades humanas, estamos de fato diante de uma espécie de força cerebral que, em mais de um aspecto, assemelha-se sobretudo à força de trabalho desenvolvida pelo animal humano em seu metabolismo com a natureza. Os processos mentais que se alimentam da força cerebral são geralmente chamados de inteligência, e essa inteligência pode realmente ser medida em testes de inteligência, da mesma forma como a força física pode ser medida por outros meios. Suas leis, as leis da lógica, podem ser descobertas como outras leis da natureza, por se radicarem, em última instância, na estrutura do cérebro humano, e, para o indivíduo normalmente sadio, possuem a mesma força compulsiva que a necessidade que regula as outras funções de nossos corpos. É próprio da estrutura do cérebro humano ser compelido a admitir que dois mais dois sejam quatro. Se fosse verdadeiro que o homem é um *animal rationale* no sentido em que a era moderna compreendeu essa expressão – ou seja, uma espécie animal que difere das outras pelo fato de ser dotada de uma força cerebral superior –, então as recém-inventadas máquinas eletrônicas, que às vezes para consternação e outras vezes para confusão dos seus inventores, são tão espetacularmente mais ‘inteligentes’ que os seres humanos, seriam realmente *homunculi*. Na realidade elas são, como todas as máquinas, meras substitutas e aperfeiçoadoras artificiais da força de trabalho humana, adotando o consagrado expediente da divisão do trabalho de subdividir toda operação em seus movimentos constitutivos mais simples – substituindo, por exemplo, a multiplicação pela adição iterativa. A força superior da máquina manifesta-se em sua velocidade, muito superior à da força do cérebro humano; graças a essa velocidade superior, a máquina pode dispensar a multiplicação, que é o expediente técnico pré-eletrônico para acelerar a adição. Tudo o que os computadores gigantescos provaram é que a era moderna estava errada ao acreditar, com Hobbes, que a

com o seu conteúdo coerentemente demonstrável que mobiliza as pessoas no domínio totalitário, mas a própria logicidade. É como se o indivíduo, após ter sido posto, pelo terror, no máximo estado possível de solidão, fosse treinado pela ideologia a afastar-se com coerência da realidade, ficando pronto para tornar a logicidade sua guia e ficasse a ela tão afeito a ponto de não mais aceitar a contingência dos fatos. Ao estar submetido à tirania da lógica, não são mais os fatos que persuadem, mas a coerência imposta por ela.

Portanto, a logicidade é um meio de compulsão nas mãos dos governantes totalitários, colocando as pessoas a marchar. Essa tirania da lógica tem seu início quando se submete a mente à lógica, contra a qual a espontaneidade se insurge fora do domínio total, quando estamos a sós, e não solitários. Do mesmo modo como a coerção externa da tortura ou da constante ameaça da violência impõe aos indivíduos que renunciem à liberdade política – isto é, deixe de exercer a capacidade de agir, a mais alta faculdade da *vita activa* –, a submissão da mente à tirania da lógica resulta na renúncia à liberdade interna do pensamento, a mais livre das atividades da *vita contemplativa*. O terror é necessário à extirpação da espontaneidade para que o novo não possa surgir; do mesmo modo, a “força autocoercitiva da lógica é mobilizada para que ninguém jamais comece a pensar” (OT: 525-526), pois sendo a logicidade uma compulsão pela dedução, pode até ser o mesmo que raciocínio, mas não é o mesmo que pensamento. Arendt conclui:

Por um lado, a compulsão do terror total – que, com o seu cinturão de ferro, comprime as massas de homens isolados umas contra as outras e lhes dá apoio num mundo que para elas se tornou um deserto – e, por outro, a força autocoercitiva da dedução lógica – que prepara cada indivíduo em seu isolamento solitário contra todos os outros – correspondem uma à outra e precisam uma da outra para acionar o movimento dominado pelo terror e conservá-lo em atividade. Do mesmo modo como o terror, mesmo em sua forma pré-total e meramente tirânica, arruína todas as relações entre os homens, também a autocompulsão do pensamento ideológico destrói toda relação com a realidade. O preparo triunfa quando as pessoas perdem o contato com os seus semelhantes e com a realidade que as rodeia; pois, juntamente com esses contatos, os homens perdem a capacidade de sentir e de pensar. (OT: 526)

Hannah Arendt, pela falta de fontes primárias à sua época sobre o totalitarismo stalinista (cf. DUARTE, 2000: 34-35), dedicou mais atenção aos elementos que se cristalizaram no

---

racionalidade, no sentido de ‘calcular as consequências’, é a mais alta e a mais humana das capacidades do homem, e que os filósofos da vida e do trabalho, Marx ou Bergson ou Nietzsche, estavam certos quando viam nesse tipo de inteligência, que confundiam com a razão, uma mera função do processo vital, ou, como dizia Hume, uma mera ‘escrava das paixões’. É óbvio que essa força cerebral e os processos lógicos coativos que dela resultam não são capazes de construir um mundo; são tão sem-mundo [*worldless*] quanto os igualmente irresistíveis processos da vida, do trabalho e do consumo”. (CH: 214-216)

nazismo, muito embora, após *Origens do totalitarismo*, tenha se dedicado a analisar os elementos totalitários do marxismo. Ela não concebe o totalitarismo como um fato histórico dos países onde emergiu, mas como parte da história do mundo. Como mencionado anteriormente, este capítulo volta-se para a natureza do fenômeno totalitário, naquilo em que podemos rastrear suas implicações nas principais teses de “A crise na educação”. Havendo um “desequilíbrio metodológico” de sua obra sobre o totalitarismo, por conta de privilegiar os acontecimentos do nazismo, temos a oportunidade de destacar as marcas deixadas pelo nazismo no povo alemão. Assim, veremos os dois exemplos mais marcantes da limitação totalitária da liberdade no caso alemão.

Foram vistas, ao longo desse capítulo, algumas das marcas deixadas no povo alemão pelo nazismo, que aprofundou ao máximo a experiência da atomização e da solidão. Arendt aponta para o fato de que gerações nascidas no decurso do regime ficaram intelectualmente petrificadas e suas mentes perdidas em generalidades vazias, resultado da perda de um mundo comum e dos traços de espontaneidade; também, viu-se que os que sobreviveram aos horrores narravam, mas não comunicavam os acontecimentos. Ao se realizar, o nazismo eliminou o mais leve traço de espontaneidade de toda nação alemã. Dentro dos campos de concentração, provocou um condicionamento tal que os próprios campos serviram de laboratórios para reduzir as vítimas a feixes de reações idênticas, assim como criou um mundo demente que funciona fora dos campos. O totalitarismo é, basicamente, um sistema de homens igualmente supérfluos, o que implica que pelo terror os homens são preparados tanto para o papel de senhor quanto de vítimas, pois qualquer um, simplesmente pelo fato de ser a possibilidade do novo, é um risco em potencial para as leis do movimento.

### ***Marcas deixadas no povo alemão: esvaziamento espiritual e banalidade do mal***

Deve-se ainda acrescentar, a essa síntese das condições espirituais instauradas pelo regime nazista, o fato de ser extremamente difícil lidar com todo um povo que teve tão drasticamente a experiência do apagamento de seus limites internos e da perda radical da espontaneidade e do senso comum. O totalitarismo, para Arendt, tem contornos antiutilitários e despreza a fatualidade. Nele, os homens “aprendem a ser supérfluos”, pois se instaura um modo de vida que renova

diariamente a loucura, pois “o castigo não tem nada a ver com o crime, [...] a exploração é praticada sem lucro, e [...] o trabalho é realizado sem proveito” (cf. OT: 508). Em um clima desses, o desajuste e a insanidade constituem o quadro de normalidade. Por ter de se comportar segundo regras de um meio insano, a pessoa normal “se vê largada em um manicômio, onde todos os internos sofrem do mesmo delírio” (EU: 283). O nazismo, como sistema de superfluidade humana e carruagem para as leis do movimento, não visava doutrinar, mas condicionar o povo. Uma doutrinação seria instituir ideias estabilizadoras, o que viria a pôr fim ao movimento, de modo que é apenas superficialmente que se pode falar de doutrinação nazista. O nazismo condicionava a pessoa ao movimento, por meio da ideologia, que a essa altura dispensa explicações sobre seu caráter antifatual. “Esse condicionamento pode ser uma das razões pelas quais restaram tão poucos traços de qualquer doutrinação nazista mais duradoura” (EU: 276). A realidade mudava com frequência, os slogans também, sendo os indivíduos, por meio da ideologia e do terror, condicionados à realidade em constante transformação.

As marcas profundas do condicionamento do povo alemão passam pela dificuldade de se julgar a responsabilidade de todo um povo. Como a política totalitária destruiu qualquer espaço neutro de vida cotidiana, “a existência de cada um na Alemanha passou a depender da perpetração ou da cumplicidade criminosas” (EU: 153). O esfacelamento dos limites internos não possibilita, exceto entre os oficiais e outros criminosos proeminentes, saber se “se está lidando com um herói secreto ou com um ex-assassino em massa” (EU: 154). Certo é que Arendt não aceita a ideia de culpa coletiva do povo alemão, pois “onde todos são culpados, ninguém o é” (SV: 83; EU: 151; RJ: 214), e esse tipo de confissão de culpa acoberta os verdadeiro culpados. Para Arendt, a culpa é individual, enquanto a responsabilidade é coletiva, mas ela reconhece que sob condições totalitárias é bastante difícil apelar para qualquer senso de responsabilidade. Ao lidar com fatos comprometedores, os alemães comuns sentem a “necessidade quase instintiva de se refugiar nos pensamentos e ideias que tinham antes” de o nazismo chegar ao poder, assim como “muitos falam e se comportam à superfície como se não tivesse acontecido absolutamente nada desde 1932” (EU: 277).

Feitas essas considerações gerais sobre o que Arendt considera as marcas deixadas pelo nazismo no povo alemão, pode-se entrar nos exemplos mais extremos e loquazes: os campos de concentração e a banalidade do mal. Quanto aos campos de concentração, já foi visto em parte seu ineditismo, sobretudo no que diz respeito à sua função geral como instrumento do terror a fim

de eliminar a espontaneidade humana e tornar o homem supérfluo por sua inutilidade e até antiutilidade (cf. OT: 495). Não se viu, entretanto, o seu funcionamento em pormenores, nem a forma como Arendt compreende seu mecanismo, que faz do sistema concentracionário nazista o que ela chama de “imagem do inferno”.<sup>63</sup>

Além de renovarem diariamente seu caráter de inutilidade, portanto sua insensatez e superfluidade pela ausência de propósitos, os campos de concentração nazistas existiram em total isolamento da sociedade como um todo, de modo que os internos, mesmo que ainda vivos, não tinham nenhum contato com o mundo exterior. Isso criava um ar de serem os presos verdadeiros mortos-vivos, ou melhor, uma atmosfera de morte continuada. Na ausência de qualquer contato externo, no isolamento absoluto, somado a práticas administrativamente arquitetadas para instaurar um sistema total de superfluidade, é como se os campos “e os presos já não fizessem parte do universo dos vivos” (EU: 267). Arendt salienta que o isolamento já era uma prática em outros modelos de prisões, mas ressalta, nesse aspecto, o que caracteriza o ineditismo dos campos totalitários. As prisões são parte da sociedade e a privação da liberdade é regida por leis. Nem o trabalho forçado, nem a escravidão segregam de forma absoluta, pois escravos não são separados dos seus pares e vivem em contato com o meio, e os prisioneiros sob trabalho forçado têm sempre um fim utilitário que os liga ao mundo. No regime nazista havia, além dos campos de concentração, guetos que os imitavam, mas segregando as famílias e possibilitando, ainda assim, algum tipo de relação social que não resultava em isolamento total. O isolamento de outros meios de segregação e campos de concentração “foi elevado à perfeição apenas nos regimes totalitários” (EU: 267), pois após alguém ser preso, ninguém jamais teria notícia dele, o que produzia a sensação de que ele foi retirado desse planeta. Após a morte, não era declarado morto, e havia instruções expressas a esse respeito. Arendt cita documentos com algumas das muitas ordens no sentido de manter “os terceiros na incerteza sobre paradeiro dos presos [...] Isso inclui também que os parentes não tenham notícia alguma quando esses presos morrem em campos de concentração” (citado EU: 268). Ainda: “O efeito intimidador dessas medidas reside: a) em permitir o desaparecimento sem vestígios do acusado, b) dessa maneira, que não possa ser dada nenhuma informação, qualquer que seja, sobre o paradeiro e o destino deles” (citado em EU: 468,

---

<sup>63</sup> Faz-se referência aqui ao nivelamento que Hannah Arendt estabelece entre os sistemas concentracionários não totalitários e os totalitários, e também entre as duas formas totalitárias, a comunista e a nazista, considerando “inferno” aquele tipo de campo com métodos mais bem planejados, que para ela é o nazista (cf. OT: 496).

nota 20). Assim, fica claro que o isolamento dos campos de concentração é, para Arendt, parte indiscutível de seu ineditismo.

Que seja destacada uma daquelas passagens curtas que muito dizem, por demonstrarem, de forma mais que contundente, o caráter inédito dos campos de concentração nazistas em sua interação instrumental e ideológica com o ineditismo do próprio sistema totalitário: “*O inédito é muito mais o absurdo ideológico que os gerou, a mecanização da execução, a criação cuidadosa e calculada de um mundo de moribundos onde nada mais fazia sentido*” (EU: 271, grifo meu).

A função primaz dos campos de concentração está associada ao sucesso ou fracasso dos regimes totalitários. Se nesses regimes busca-se liberar as leis do movimento e fazer do homem solitário presa da logicidade, então eles só são possíveis à custa da eliminação da espontaneidade humana, pois o homem como novidade pode irromper contra o movimento ideológico. Dessa feita, os campos de concentração são os empreendimentos mais extremos de limitação da dignidade humana. Os campos, então, formam uma sociedade ideal para que se processem as leis do movimento, pois nele todos os homens são igualmente supérfluos, o que constitui modo de vida perfeito às aspirações de domínio total. O homem condicionado, liquidado em sua espontaneidade, que é sua singularidade, é o “cidadão modelo” do totalitarismo. O sucesso dos regimes totalitários está vinculado ao seu poder de impor o maior grau de condicionamento aos indivíduos em massa.

Hannah Arendt, para realizar um comparativo sobre a eficiência dos campos de concentração, elege as experiências de Pavlov. Segundo ela, o cão condicionado a comer ou beber ao toque da campainha, e não ao sentir fome ou sede, tem seus impulsos e instintos programados para resultar em reações idênticas, o que o faz um animal pervertido. Analogamente, o êxito do governo totalitário “depende em última análise de sua capacidade de transformar seres humanos em animais pervertidos” (EU: 327). Os campos de concentração cumprem a função de gerar indivíduos pervertidos, com reações sempre idênticas.

Arendt não crê na possibilidade de erradicação da espontaneidade, pois a vida humana depende dela (cf. EU: 328). Mas ela vê claros vestígios de que, em condições concentracionárias, isso foi levado a cabo. Ela vê o estado de desintegração dos sobreviventes, e diz que tudo que for dito será inócuo diante de uma realidade sobre a qual só se pode conjecturar. Os presos

marchavam para a própria morte e o índice de suicídios era baixíssimo. Por que não fugiam? Por que não se rebelavam? Por que não lutavam pela própria vida? Talvez seja justamente a resposta a essas questões o ponto mais emblemático do êxito dos campos: os prisioneiros se desintegravam com muita rapidez. Os que de fato eram criminosos resistiam mais à desintegração, como se “fosse mais importante para o indivíduo poder interpretar seus sofrimentos como punição por algum crime real” (EU: 270), mas o estado de desintegração dos inocentes era demasiadamente elevado.

Resta entender, então, como se dava o funcionamento desses campos, para que se chegasse aos resultados evidenciados. Os campos, além de isolarem os prisioneiros, promoviam a carnificina sob hirtto rigor científico. Primeiro, porque os campos nazistas fundamentavam-se naquela perspectiva cujo movimento é motor da história, tirando do homem o atributo de produzi-la, o que era mantido na vertente “pseudomarxista” (cf. EU: 223). Segundo, porque, como laboratórios de produção de superfluidade e de redução do humano a feixes de reações idênticas, esse propósito faz do tratamento ao prisioneiro o mais impessoal possível, o que na prática se configura como uma mecanização atroz do extermínio.

No sistema concentracionário, a morte é tão impessoal quanto o abate de bichos. A morte pode ser tanto acelerada quanto freada, de acordo com o contingente populacional. Quando os campos estão lotados, o extermínio aumenta, ao passo que se reduz para evitar o esvaziamento. É como se o controle estatístico da demografia garantisse os resultados. Como os presos são direcionados a se tornarem feixes de reações, isto é, são submetidos ao terror não para morrer, mas para se tornarem homens pervertidos, “reduzidos ao mínimo denominador comum da simples vida biológica” (EU: 227), a morte desses inocentes é impessoal como gado, algo feito de tal modo que não houvesse “nem mesmo uma fisionomia em que a morte pudesse imprimir seu rosto”. E ainda: “É nessa monstruosa igualdade sem fraternidade nem humanidade – igualdade que poderia ser dividida com cães e gatos – que vemos, como num espelho, a imagem do inferno” (EU: 227). Assim, os campos de concentração implementaram um novo tipo de administração, que incorporava maus tratos, torturas e até execuções realizadas, em grande parte, pelo *kapos*, prisioneiro selecionado para tal fim. A mecanização da execução dava-se de modo a programar as taxas de mortalidade para que os campos não ficassem nem superpovoados nem esvaziados. Com essa programação, os prisioneiros passavam a viver mais, o que ampliava significativamente, no tempo, a falta de sentido e o estado de superfluidade (cf. EU: 266). A

mecanização dos assassinatos asseverava, assim, certa permanência de uma forma desintegrada de vida na qual não há nenhum mundo comum a que a pessoa possa se apegar. Dito de outra forma, a vida sem mundo e espontaneidade estava para ser provada em laboratório.

Quando se diz do rigor científico que faz dos campos de concentração verdadeiros laboratórios, deve-se fazer menção, obrigatoriamente, às diferentes etapas empreendidas até se alcançar a “desintegração da personalidade”: mata-se primeiramente a pessoa jurídica, depois a pessoa moral, e, por fim, a singularidade (cf. OT: 498-506).

A destruição da pessoa jurídica se dá pela prisão arbitrária, sem corresponder a nenhum tipo de punição, seja por atos, seja por opiniões. Seu objetivo é destruir os “direitos de um homem”, o que se aplica “a qualquer habitante de um Estado totalitário” (OT: 502).

A morte da pessoa moral se dá pelo isolamento nos campos, onde se perde o contato com todos os familiares e pessoas próximas. Matar a pessoa moral é impor-lhe a mais absoluta solidão. Isso não só inibe a existência do dois-em-um que é possível no isolamento, mas torna “impossível [...] o surgimento da condição de mártir” (OT: 502), uma vez que não há testemunho quando não há alguém que possa testemunhar, nem mesmo um outro com quem se possa dialogar interiormente. No âmbito da eliminação da pessoa moral está a inibição do refúgio à própria individualidade, de forma que fica difícil, quase impossível, escolher pela morte de si ou de outros, mesmo que seja a dos carrascos, pois toda e qualquer motivação ao suicídio ou assassinato se perde pelo total anonimato. Nas palavras de Arendt:

Os campos de concentração, tornando anônima a própria morte e tornando impossível saber se um prisioneiro está vivo ou morto, roubaram da morte o significado de desfecho de uma vida realizada. Em certo sentido, roubaram a própria morte do indivíduo, provando que, doravante, nada – nem a morte – lhe pertencia e que ele não pertencia a ninguém. A morte apenas selava o fato de que ele jamais havia existido (OT: 503).

A singularidade se esvai com a tortura permanente e institucionalizada. Os campos de concentração não eram, a princípio, friamente administrados. Pouco a pouco passaram da tortura e da matança generalizada, que deixava vivos, em 1933 poucos internos, a uma forma organizacional calculada, não para matar precipuamente o corpo, mas a individualidade, transformando os homens em espécimes de animais humanos pervertidos e condicionados. Arendt resume as maneiras de se atentar radicalmente contra a singularidade.



As maneiras de lidar com essa singularidade da pessoa humana são muitas e não tentaremos arrolá-las. Começam com as monstruosas condições dos transportes a caminho do campo, onde centenas de seres humanos amontoam-se num vagão de gado, completamente nus, colados uns aos outros, e são transportados de uma estação para a outra, de desvio a desvio, dia após dia; continuam quando chegam ao campo: o choque bem organizado das primeiras horas, a raspagem dos cabelos, as grotescas roupas dos campos; e terminam nas torturas inteiramente inimagináveis, dosadas de modo a não matar o corpo ou, pelo menos, não matá-lo rapidamente. O objetivo desses métodos, em qualquer caso, é manipular o corpo humano – com as suas infinitas possibilidades de dor – de modo a fazê-lo destruir a pessoa humana tão inexoravelmente como certas doenças mentais de origem orgânica (OT: 504).

Com tudo isso, o “resultado final é a redução dos seres humanos ao mínimo denominador comum de ‘reações idênticas’” (EU: 268), sendo que uma vez que as pessoas jurídica e moral foram mortas, a aniquilação da singularidade “é quase sempre bem-sucedida” (OT: 506). Portanto, os campos de concentração totalitários são laboratórios de práticas extremas de produção da superfluidade humana e de negação mais radical da liberdade.

Mas as análises de Hannah Arendt acerca da superfluidade e da ausência de singularidade e de pensamento livre incluem também os carrascos. Observe-se, entretanto, que ela não o faz para inocentar os criminosos<sup>64</sup>, mas para demonstrar até que ponto um ambiente social completamente insano produz superfluidade também fora dos campos de concentração, na esfera da vida normal ou, até mesmo, dentre os carrascos. Nesse âmbito, destacam-se as análises da autora sobre o que ela chama de “banalidade do mal”, e mesmo sobre as questões anteriores relacionadas.

O conceito de banalidade do mal ocorreu a Arendt pela primeira vez por ocasião da sua cobertura do julgamento do oficial nazista Otto Adolf Eichmann, responsável pelo setor de “deportações”, isto é, em um primeiro momento a expulsão de judeus para outros países com documentos falsos e, depois, transporte de judeus para campos de concentração. Em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, Arendt reúne os textos que escrevera como correspondente da revista *The New Yorker*. Eichmann foi capturado na Argentina em 1960 e

---

<sup>64</sup> Hannah Arendt, além de não aceitar a culpa como atribuível à coletividade, também não aceita a premissa de que quem cumpre ordens não deva ser responsabilizado. Nesse sentido, em relação aos oficiais que cumpriam ordens de matar, mas certamente podendo se generalizar para tantas outras circunstâncias morais e políticas em que as ordens são pretexto para cometer atos reprováveis, escreve a autora: “No entanto, a razão pela qual podemos considerar esses novos criminosos, que nunca cometeram um crime por sua própria iniciativa, ainda assim responsáveis pelo que fizeram, é que não existe obediência em questões políticas e morais” (RJ: 110-111).

levado à Corte Distrital de Jerusalém em 1961. No livro, Arendt acrescenta revisões e um pós-escrito.

O caso Eichmann significou uma virada importante na obra de Hannah Arendt. Se nas obras anteriores ela estava muito mais voltada para a *vita activa*, a partir desse ponto ela volta-se para a moral e para a *vita contemplativa*. Isso porque, em grande parte, Arendt descobre em Eichmann que o mal poderia espalhar-se sobre a terra sem que essa expansão precisasse “estar arraigada em nenhum tipo de ideologia” (KOHN, 2004: 19). Arendt, após o julgamento, passou a caracterizar o mal em termos de ausência de pensamento, ou seja, de irreflexão, visto que “*sem pensamento, o espírito humano está morto*” (VE: 144, grifo do original). E isso é ordinário em um estado de coisas em que o mal é esquecido tão logo é praticado, a exemplo do rápido esquecimento e nenhum arrependimento dos criminosos nazistas, que não reconheciam o que faziam como crime. Arendt, dezesseis anos antes do julgamento, já citava o trecho de um interrogatório que caminhava nesse sentido:

“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.  
E: 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?*” (EU: 156, grifo de Arendt).

Essa rapidez com que se esquecia de um crime cometido ou a ausência de assunção de qualquer responsabilidade dão pleno exemplo de que o mal não é praticado, na maioria das vezes, de modo a incitar ou materializar alguma entidade ou modelo metafísico. Pode-se dizer, com Assy (2004: 34), que a partir de *Eichmann em Jerusalém* Arendt traça uma “nova cartografia do mal na política”. Nos anos de 1950, sob o peso de *Origens do totalitarismo*, Hannah Arendt atribui aos horrores totalitários o significado de mal radical; naquele momento, olhando para a nova espécie de criminosos, nossa autora entendeu o horror totalitário como de uma monstruosidade tal que não podia ser explicado em termos de sentimentos bem conhecidos, tais como ganância, egoísmo, ressentimento e cobiça, só podendo ser explicado, assim, em termos de mal absoluto. Como não se concebe, ao longo da história, um “mal radical”, e Kant o concebera como resultado de um “rancor pervertido”, Arendt usa a expressão kantiana para enfatizar a

originalidade do mal totalitário, tendo o mal radical “surgido”, para a autora, “em relação a um sistema no qual todos os homens se tornaram igualmente supérfluos” (cf. OT: 510-511). Nessa primeira acepção arendtiana de mal, o sistema generalizador de superfluidade mostrava a raiz do mal no mundo. A partir dos anos de 1960, Arendt se defronta com o fato de que o mal totalitário não tem raiz, mas desafia o pensamento na medida em que era “perpetrado por uma compacta massa burocrática de homens perfeitamente normais, desprovidos da capacidade de pensar, de submeterem os acontecimentos a juízo” (ASSY, 2004: 34-35).

De fato, Arendt já havia percebido antes de *Eichmann em Jerusalém*, a normalidade dos criminosos nazistas. Percebeu a capacidade de Himmler de organizar sob condições totalitárias uma massa de homens escalados nos grupamentos de instituições do terror, partindo da pressuposição de que em sua maioria “não são boêmios, fanáticos, aventureiros, maníacos sexuais, loucos nem fracassados, mas, acima e antes de tudo, empregados eficazes e bons chefes de família” (OT: 388).<sup>65</sup> Mas apenas durante o julgamento de Eichmann pôde-se ver com tanta clarividência o poder, não de um mal absoluto, tampouco de um mal causado por um coração perverso, mas um mal que é a incapacidade de pensar, isto é, o mal sem sustentação ontológica, mas de natureza inteiramente factual, pois a incapacidade de pensar e a estupidez “são fenômenos muito mais frequentes que a maldade” (RJ: 232). É pertinente notar que o conceito de banalidade do mal não resultou da preocupação da autora em explicar o mal, mas de seu pensamento ter sido desafiado pelo que veio a presenciar no julgamento.

Mas o que Arendt viu a ponto de guinar sua obra da *vita activa à vita contemplativa*?

---

<sup>65</sup> Em 1945, dezesseis anos antes do julgamento de Eichmann e seis anos antes da publicação de *Origens do totalitarismo*, Arendt já escrevia sobre essa normalidade dos assassinos de massa do regime nazista: “Heinrich Himmler [...] é um ‘burguês’ com toda a aparência de respeitabilidade, todos os hábitos de um bom páter-famílias que não trai a esposa e procura ansiosamente garantir um futuro decente para os filhos; montou sua mais recente organização terrorista, que abrange todo o país, sob a ideia preconcebida de que os indivíduos, na maioria, não são boêmios nem fanáticos, nem aventureiros, tarados sexuais ou sádicos, e sim, acima de tudo, trabalhadores e bons homens de família. [...] Ficou evidente que esse tipo de homem, para defender sua aposentadoria, o seguro de vida, a segurança da esposa e dos filhos, se disporia a sacrificar suas convicções, sua honra e sua dignidade humana. Foi necessário apenas que o gênio satânico de Himmler descobrisse que, após essa degradação, ele estava totalmente preparado para fazer qualquer coisa depois de entregar o que tinha, e era a pura existência da família que estava sob ameaça. A única condição que ele apresentava era ficar totalmente isento da responsabilidade por seus atos. Assim, aquela mesma pessoa, o alemão médio, que os nazistas, a despeito de anos da mais furiosa propaganda, não conseguiam induzir a matar um judeu por conta própria (nem mesmo quando deixaram muito claro que esse assassinato ficaria impune), agora serve à máquina de destruição sem levantar oposição. [...] a organização geral de Himmler [...] baseia-se apenas na normalidade de trabalhadores e pais de família”. (EU: 157-158)

O homem com o qual ela se defrontou ao mirar a cabine de vidro não tinha traços de grande doutrinação nazista. Ele não era um antissemita, nem nutria algum ódio pelos judeus, “ao contrário, ele tinha ‘razões pessoais’ para não ir contra os judeus” (EJ: 37). Era um homem que demonstrava consciência limpa, chegando a ser considerado desejável e de ideias positivas por “peritos da alma” que o acompanharam. Sua consciência só pesava quando não cumpria adequadamente seu dever, coisa rara, dado seu orgulho em sempre tê-lo cumprido, mas não era capaz de ver o mal que fazia. Tamanha era sua consciência, que sua memória “só funcionava a respeito de coisas que influenciaram diretamente a sua carreira” (EJ: 75). Sempre que tentavam de alguma forma apelar para sua consciência, Eichmann respondia com algum clichê que lhe desse injeção de ânimo, sempre ligado aos “bons” momentos de sua carreira. Nisso, ele é um autêntico “burguês” – assim como Himmler. Sacrificaria qualquer coisa em nome de sua segurança e de sua família, como confirma seu perfil psicológico traçado por um psiquiatra que atestou ser sua atitude com a esposa, os filhos, os pais, irmãos e amigos, “‘não apenas normal, mas inteiramente desejável’” (EJ: 37), além de ser um grande cumpridor de seus deveres.

Eichmann, segundo Arendt, não era provido de memória confiável, mas se lembrava de cada frase que lhe ensejasse sensação de ânimo, sempre ligada à sua carreira. De algum modo isso afligia a autora, pois para cada período de sua vida ele tinha um clichê de ânimo. Aliás, ele admitia: “‘Minha única língua é o oficialês’” (EJ: 61). Os clichês, de início, eram frases feitas inculcadas no povo alemão por discursos e propaganda, e apresentavam “um tom mais nacionalista antiquado do que francamente nazista” (EU: 277). Os clichês serviam a Eichmann para qualquer que fosse a finalidade, independentemente do contexto. Arendt percebe uma nuance fundamental. Os clichês não eram meras conversas vazias inventadas para esconder a verdade, mas blindavam Eichmann contra o choque da realidade. O clichê já não era imposto de cima para baixo, nem mais havia regime que o pudesse inculcar, “era uma frase feita autofabricada, tão vazia de realidade quanto aqueles clichês que orientaram a vida do povo [alemão] durante doze anos” (EJ: 66). Sobre os efeitos dos clichês em Eichmann, Arendt diz que “dava quase para ver a ‘excepcional sensação de ânimo’ que tomava conta [dele] no momento em que brotava de seus lábios”. (EJ: 66). Desse modo, Hannah Arendt infere que a incapacidade que Eichmann tem para falar é intimamente ligada à sua incapacidade de pensar, ou seja, os clichês cumprem a função de blindá-lo a ponto de torná-lo incomunicável. Do mesmo modo que sob o

escudo do clichê ninguém conseguia decifrá-lo, o clichê o protegia da necessidade daquilo de que é incapaz: pensar do ponto de vista das outras pessoas.

Verifica-se que em seu mundo de clichês o réu está apartado de toda a realidade, seguindo a lógica de sua carreira. Antes, vimos que o terror e a ideologia preparam para exercer tanto o papel de vítima como o de carrasco. Vimos ainda que, uma vez no cinturão de ferro do terror, homens solitários estão dispostos a se mover conforme a logicidade. Arendt não escreve, mas parece subentendido que essas análises anteriores a Eichmann estão presentes em sua análise da banalidade do mal. Não é possível comprovar textualmente, mas Eichmann é o exemplo cabal de que já não é posto em movimento pela ideologia, mas pela logicidade, evidenciando ainda mais a diferenciação feita por Arendt entre pensamento e raciocínio lógico, sendo o pensamento aquela atividade exercida quando se está só, acompanhado de si próprio, tão fundamental para a ética, e que todas as pessoas devem ser exigidas a exercitar. Já o desfrute característico da erudição e a lógica desapegada da realidade não significam pensamento. Os clichês não são legítimas expressões do pensamento. A estupidez não é ausência de pensamento, pois o estúpido faz o mal com intenção deliberada, e dificilmente será capaz de algum mal em massa. No caso da irreflexão, as más intenções não são necessárias, pois para que o mal ocorra basta a recusa em pensar.

Arendt se apercebia de uma sutileza que faz enorme diferença no processo do julgamento: o homem da cabine de vidro não era um sádico pervertido, nem uma figura monstruosa, que desconcertava o júri, o qual por sua vez não conseguia entender a natureza do criminoso que deveria julgar. Diz ela:

Ligado de perto a esse fracasso estava o conspícuo desamparo que os juízes experimentaram quando se viram confrontados com a tarefa de que menos podiam escapar, a tarefa de entender o criminoso que tinham vindo julgar. Evidentemente não bastava que não acompanhassem a acusação em sua descrição obviamente errada do acusado como um “sádico pervertido”, nem teria bastado que fossem um passo à frente e demonstrassem a incoerência do argumento da acusação, segundo o qual o sr. Hausner [promotor] queria julgar o monstro mais anormal que o mundo já vira e, ao mesmo tempo, julgar nele “muitos outros como ele”, até mesmo “todo o movimento nazista e o anti-semitismo em geral”. Eles sabiam, é claro, que teria sido realmente muito reconfortante acreditar que Eichmann era um monstro; se assim fosse, a acusação de Israel contra ele teria soçobrado ou, no mínimo, perdido todo interesse. Não é possível convocar o mundo inteiro e reunir correspondentes dos quatro cantos da Terra para expor o Barba Azul no banco dos réus. *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 — como foi dito insistentemente em Nuremberg pelos acusados e seus advogados — esse era um tipo novo de criminoso, efetivamente hostis generis humani, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado. (EJ: 299, grifo meu)*

É exatamente a normalidade desse novo tipo de criminoso, que “*simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo*” (EJ: 310, grifo do original), que faz do mal um acontecimento banal. Se o problema do mal se mostrou com a experiência do totalitarismo, se o mal mostrou suas raízes num sistema que torna todos igualmente supérfluos, sua perpetração se dá por ser uma experiência assustadoramente comum, que é não pensar o que se faz: mais que por falta de tempo, pela ausência do desejo de pensar. Por trás de acontecimentos horríveis estavam sujeitos que não eram, boa parte deles, monstruosos. O mal é banal porque a irreflexão que o possibilita não se dá apenas no âmbito da moral, mas estende-se por todas as esferas da vida.

\* \* \*

Neste capítulo, buscou-se demonstrar a natureza do totalitarismo segundo Hannah Arendt, dando-se ênfase não aos episódios históricos dos regimes totalitários, mas àquelas características *sui generis* que justificam seu ineditismo e fazem dele, conforme julga a autora, o principal acontecimento político do século XX. Envidaram-se todos os esforços para seguir minuciosamente o pensamento de Arendt em suas análises do fenômeno totalitário, mas propondo uma exposição que permita extrair consequências teóricas que tornem possível situar “A crise na educação” no quadro das preocupações da autora com tal fenômeno.

As análises de Arendt são tentativas de compreensão do totalitarismo, não para fornecer prescrições para bani-lo do mundo, mas como exercício de autocompreensão em um mundo não mais iluminado pela tradição, encarando o inédito, o inaudito, para se conferir significado a esse novo momento.

O ineditismo do totalitarismo é tratado por ela em duas rupturas que se operam em arranjo, embora não tenham entre si relações causais: a ruptura no plano do pensamento ou

filosofia política e a ruptura no âmbito da consumação dos regimes totalitários como parte da história do mundo, não apenas do quadro histórico dos países em que surgiram. Em ambos os casos, essas rupturas voltam-se contra a tradição, pois “desafiava e violentava a razão humana e, ao explodir as categorias tradicionais para a compreensão da política, da lei e da moralidade, rasgava o tecido inteligível da experiência humana” (KOHN, 2004: 18-19).

No plano do pensamento político, Arendt enxerga em Marx o fim da tradição. Isso porque ele é sensível às tendências de seu tempo, que se encaminham para o processo de massificação. Ele vê e elabora com enorme precisão o surgimento da ideologia e os novos contornos de uma sociedade que se move no ritmo da economia. Mas a autora considera que, em vez de combater tais tendências, Marx as reforça, elevando a atividade do trabalho à condição de criadora do homem, definindo o homem em termos de *animal laborans*, bem como glorificando a violência como forma de realização da liberdade. Além disso, Marx defende que o ideal utópico de natureza filosófica seja realizado na prática, ignorando que sua praticabilidade só seria possível às custas da complexidade do real. Marx rompe com a tradição do pensamento político porque é capaz de perceber que a tradição não mais oferece resposta aos novos tempos, mas ao fazê-lo simplesmente inverte o arcabouço conceitual tradicionalmente posto, o que não o qualificou para lidar teoricamente com seu tempo, uma vez que sua perspectiva é a de que a história é feita das e pelas lutas de classes e só a violência poderia atuar como força histórica e pôr fim à contradição social.

No plano da realidade, porém, a ruptura não pode ser justificada teoricamente ou por elementos da tradição. Arendt enxerga a ruptura com as referências políticas e morais no aparecimento de movimentos de massa e sua cristalização nos regimes totalitários. Essa nova forma de governo não pode, segundo a autora, ser confundida com tiranias e ditaduras, muito menos com governos autoritários. O governo autoritário possui a forma de uma pirâmide com diversos níveis, em que o poder se filtra do topo à base, e a autoridade é conferida externamente, emanando seja de uma constituição, seja de mandamentos divinos, seja de qualquer instância imanente ou supra-humana. A tirania é representada por uma pirâmide em que o topo está suspenso, sem níveis, sendo estabelecida não pela autoridade, mas pela violência; o tirano governa contra todos os súditos, os quais, no entanto, são iguais entre si. A imagem de pirâmide não guarda relação com o totalitarismo, sendo o formato mais adequado para representá-lo o da “cebola”, em que o líder ocupa o centro, um espaço vazio, que é a ideologia, de onde provém a

lei do movimento. Na forma da cebola, o centro se espalha e toma conta de todas as camadas, mas dá a fachada de normalidade ao mundo exterior e um fático extremismo ao mundo interior.

A tentativa do totalitarismo era negar radicalmente a liberdade, pondo fim à espontaneidade e à singularidade, fazendo com que todos os homens seguissem as leis do movimento da Natureza e da História, tornando cada indivíduo supérfluo e preparando-o para a função tanto de carrasco quanto de vítima. Baseando-se na experiência da solidão, o terror cumulativo comprimia os indivíduos solitários para que marchassem a um só ritmo nos desígnios do movimento sempre-recorrente. Na solidão, submetido a uma ideologia que forja toda realidade ao seu redor, sem que possa se guiar pelo senso comum e não podendo estar seguro de seus próprios pensamentos, o indivíduo agarra-se à logicidade (única coisa que pode compartilhar sem a experiência de um mundo comum), a qualquer discurso pautado na pura coerência consigo mesmo, ainda que sem nenhum vínculo com a realidade.

Enquanto negação radical da liberdade, o totalitarismo traz um problema de natureza política e moral. Politicamente, o totalitarismo é uma forma de governo dos sem-mundo. Reduz o homem a enxames de seres sem singularidade, sendo que no mais extremo dos casos os campos de concentração ocupavam-se da desintegração da personalidade, matando-se primeiro a pessoa jurídica, depois a pessoa moral, e, por fim, a singularidade, reduzindo cada indivíduo a um animal pervertido, simples feixe de reações idênticas. Sintomático exemplo de tais enxames foi o esvaziamento espiritual promovido em todos os níveis do povo alemão. Moralmente, o totalitarismo traz à cena uma nova espécie de criminoso, que não é mais do que um burguês, bom cidadão, respeitador das leis, cumpridor de seus deveres e dedicado pai de família. O mal, que tradicionalmente era pensado como resultado de sentimentos vis ou como fruto de um coração malvado, revela-se banal, consequência de atos de quem não possui a capacidade de pensar sobre o que está fazendo.

Para nossos fins, pode-se destacar, tanto no que diz respeito aos campos quanto naquilo que trata da lógica totalitária em todos os níveis do regime, que a destruição do mundo comum combinada com o atentado à espontaneidade, isto é, os inúmeros expedientes científica e administrativamente lançados com vistas a tornar os homens seres determinados, não são elementos que desaparecem com os regimes totalitários. Se, por um lado, aquele tipo específico de horror, naquela escala extrema, parece ter sido suplantado com a queda dos regimes, muitos de



seus elementos permanecem vívidos no cotidiano das democracias, persistindo em todas as sociedades de massas: atomização de indivíduos; falta de espaços onde a ação política possa florescer; adesão massiva a um modo de vida baseado no movimento, em nosso caso, da economia de mercado; ausência de memória e de raízes que deem profundidade às experiências cotidianas; mensagens propagandísticas tão sofisticadas que podem muito bem substituir a realidade; recurso massificado aos clichês para justificar opiniões morais e políticas.

O propósito desta pesquisa será, de agora em diante, aferir o quanto o assombro totalitário influi sobre as teses de “A crise na educação”, necessitando rastrear os elementos totalitários no mundo não totalitário que a elas se relacionam.

## CAPÍTULO 4

### A EDUCAÇÃO EM CRISE: ELEMENTOS TOTALITÁRIOS NUM MUNDO NÃO TOTALITÁRIO

*O maior perigo de identificar o totalitarismo como a maldição do século seria ficarmos tão obsecados com ele a ponto de não enxergar mais os inúmeros pequenos e nem tão pequenos males que pavimentam o caminho do inferno.*

*O domínio totalitário é algo mais que uma simples tirania pirada. O totalitarismo mata as raízes.*

*Compreender*

No capítulo anterior, buscou-se percorrer parte significativa da obra de Hannah Arendt a fim de junto a ela compreender a natureza do totalitarismo, após ter-se feito as primeiras análises de “A crise na educação”, em relação ao seu caráter de compreensão e em relação às condições humanas, em especial, à da natalidade. Agora é hora de delinear as implicações das análises arendtianas acerca do totalitarismo no texto educacional, para que desse modo seja situada a imersão da problemática da educação no conjunto categorial da autora, ainda que por meio de justaposições – as quais podem incorrer em relativa superficialidade – entre os temas. Desde já, deve-se salientar que a autora não sugere, sequer implicitamente, que as reformas educacionais nos Estados Unidos baseadas na *progressive education* tenham tido, em algum sentido, objetivo de promover uma educação de tipo totalitário, tal como se poderia inferir. O que se pretende é, tão somente, ler as ideias contidas em “A crise na educação” pelo olhar do principal problema da obra arendtiana, demonstrando que o ideário pedagógico jazia contaminado daqueles elementos que rejeitam o mundo comum em favor de um ideal de futuro pré-determinado e baseado, em última instância, em uma coerência discursiva niveladora da realidade. Nesse sentido, a criança, mais que previamente moldada ao futuro, pode perder-se no solo movediço da ideologia e da logicidade, elementos esses que, associados à ameaça do conformismo, dão à crise educacional contornos pré-totalitários.

As epígrafes poderiam fazer soar uma dominação política restrita no tempo e no espaço. Mas acompanhando o significado e a ressonância do fenômeno totalitário nos escritos

arendtianos, fenômeno que surge em um mundo não totalitário e nele permanece, pode-se facilmente entender que seus elementos, em origem e consequências, não são propriamente de movimentos e de governos totalitários: “Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte conspiram silenciosamente com os instrumentos totalitários inventados para tornar os homens supérfluos” (OT: 510). O surgimento do totalitarismo em um mundo não totalitário só é possível se seus elementos aí já estiverem. E não sendo um domínio unicamente tirânico, uma paranoia de ditadores, está em nosso meio matando raízes, de forma muito mais sutil e elaborada, refinada mesmo, a ponto de dispensar o terror.

Dito de outro modo, conforme é consensual entre os estudiosos: assume-se a tese de que os textos de Hannah Arendt “formam um conjunto coerente quando relacionados com suas análises fundamentais das condições em que surgiu o totalitarismo como forma de governo” (KOHN, 2008a: 12), e que tais condições não se constituíram como causas para os regimes totalitários, nem desaparecem com eles, mas são essencialmente as condições da crise da modernidade. Mesmo quando escreve sobre temas não europeus, por exemplo, sobre a desobediência civil, a Guerra do Vietnã, até sobre a crise no sistema educacional estadunidense, Arendt sempre fala da perspectiva do que foi para ela o principal acontecimento político do século passado. Para André Duarte (2000: 23), “a fim de entender o pensamento arendtiano, é preciso ter em mente que ele se elaborou à sombra das rupturas”. Na introdução a *Compreender*, Jerome Kohn (2008a: 23-24) faz uma afirmação sobre os textos do volume que decerto pode ser tomada para todos os escritos de Arendt: “lidam, de um modo ou de outro, com a Segunda Guerra Mundial e os múltiplos fenômenos do totalitarismo. Mesmo aparentes exceções [...] foram escritas de uma perspectiva inequivocamente moldada pela compreensão arendtiana dos acontecimentos [...] [sem] nenhum precedente no passado”. A própria Arendt faz asserções nessa direção, pois para ela só faz sentido afirmar que o totalitarismo é o maior mal do século se se conseguir por meio disso reconhecer outros males a ele relacionados, tais como “desenraizamento, falta de sentimento de pertença e a desintegração de corpos políticos”, que demonstram uma “tendência a se cristalizar” no governo totalitário; diz, ainda, que não se deve diminuir o potencial destrutivo de males menores, pois são de pequenos males que o caminho totalitário é pavimentado (cf. EU: 295-296). Essas asserções reaparecem em outros momentos, tais como ao afirmar que a compreensão dos fenômenos totalitários é satisfatória apenas quando se consegue analisá-los enquanto “sinais do perigo de correntes gerais que inquietam e podem vir

a ameaçar todas as sociedades” (EU: 379). Mas isso não quer dizer que Arendt empurre todos os fenômenos para a esfera totalitária, pois o totalitarismo não é uma meta de seu pensamento, mas, explícita ou implicitamente, um ponto de partida para a reflexão (cf. YOUNG-BRUEHL, 1997: 271). Nesse sentido, a justaposição entre o totalitarismo e a crise educacional emana da constatação de que há um caminho possível de ser percorrido, partindo do totalitarismo em direção à educação, sendo que os capítulos anteriores nos servem de referência para esse trânsito. A inquietação que o ensaio educacional faz emergir é a de que estejamos lançando, irresponsavelmente, expedientes de superfluidade e conformismo sobre o novo (ao aceitar servil e indiscriminadamente teorias pedagógicas que respondem às exigências da sociedade de massas), podendo impor-lhe limitação de espontaneidade e expondo a riscos a singularidade. À luz da obra de Hannah Arendt, não há dúvida de que esses expedientes podem funcionar.

Em um dos últimos parágrafos do segundo capítulo, fez-se menção àquela que se chamou a primeira linha de “A crise na educação”, rascunhada em 1954, isto é, quatro anos antes do ensaio educacional. Tal “rascunho” é parte de um conjunto de anotações de uma palestra ministrada por Hannah Arendt naquele ano, cujo título foi “Totalitarismo” (Tot.). Esse manuscrito é demasiado importante para nós, tendo vindo a público ao leitor brasileiro, pela tradução de Adriano Correia, somente ao final de 2011. A escolha desse manuscrito pelo tradutor e estudioso se dá por sua importância ímpar, apesar de ser um rascunho.

Vejamos o que explica Correia em sua nota introdutória:

A despeito do caráter fragmentário, do estilo por vezes truncado, sua importância é notável por situar-se no intermédio entre a publicação de *As origens do totalitarismo* (1951) e *A condição humana* (1958), a indicar o desdobramento do interesse de Arendt pelas questões remanescentes da primeira obra em direção a suas preocupações subsequentes, que culminarão na segunda obra, mas também em textos como “O que foi autoridade?” e “A crise na educação” (publicados ambos em 1958 e reimpressos em *Entre o passado e o futuro*, de 1961)” (Tot: 229, nota do tradutor).

O ano de 1958 é-nos igualmente importante. Além dos ensaios “A crise na educação” e “O que é autoridade?”, e da obra *A condição humana*, chama a atenção o fato de justamente nesse ano Arendt ter substituído o último capítulo de *O sistema totalitário* (terceira e última parte de *Origens do totalitarismo*) pelo ensaio “Ideologia e terror”, que conclui tardiamente a obra de 1951. Se é verdade que “Totalitarismo” está na passagem de *Origens* para *A condição humana*,

também parece razoável dizer que entre os três ensaios e a obra de 1958 há uma ligação forte e harmônica.

Também parece elucidativo o modo como Arendt aborda a questão da autoridade que o adulto exerce sobre as crianças como ponto de partida para sua palestra sobre totalitarismo, quase que em resumo ao que depois é elaborado no ensaio sobre a crise educacional. Ela começa seu esboço afirmando que o totalitarismo só se torna possível na medida em que todas as autoridades foram à bancarrota. A partir disso, para distinguir totalitarismo de autoritarismo, ela se pergunta sobre o que é a autoridade, respondendo:

1. Falando de uma maneira geral, a autoridade sobre as crianças, porque sabemos que sem nossa orientação as crianças não poderiam sobreviver nem se desenvolver no mundo comum. Somos os representantes do mundo comum no qual elas nasceram na condição de desamparadas e estrangeiras. Isso nos confere nossa autoridade. Se essa autoridade derrocou, isso significa que os adultos não estão mais dispostos a aceitar a responsabilidade pelo mundo no qual suas crianças crescem (Tot: 230).

Fica então caracterizada textualmente a estreitíssima ligação entre o tema do totalitarismo e o ensaio “A crise na educação”, que trata dos problemas de forma aparentemente desapegada, quando lemos esse ensaio sem o aporte de sua obra e sem ter em mente que sua principal tese aparece preliminarmente quando do trato com o totalitarismo. Entretanto, os elos entre educação e totalitarismo não são sistematicamente preenchidos pela autora em parte alguma, requerendo tal vinculação textual um exercício um pouco maior de reflexão, investigação e cruzamentos conceituais. Persegue-se, neste trabalho, a tese de que “A crise na educação” guarda íntima ligação com a questão do totalitarismo, uma vez que para a autora o surgimento dos governos totalitários é o principal acontecimento político do século XX. O texto configura-se como o único ensaio de Hannah Arendt que toca a questão da novidade que cada nascimento porta nas crianças concretas e em um fato concreto. Ao dizer que a educação tem a natalidade como essência, a autora de *Origens do totalitarismo* está preocupada com o espaço criado no mundo para que o novo possa se estabelecer. Arendt interpreta que a educação, ou melhor, a escola, é o espaço institucional onde o novo tradicionalmente se firma, sendo de responsabilidade dos adultos apresentar o mundo às crianças, sob risco de solapamento da novidade.

Nos regimes totalitários, a autoridade é substituída pelo terror e o senso comum pela ideologia (cf. Tot: 232). Mas Arendt concebe que o totalitarismo possui elementos tais que permanecem após os regimes totalitários. Pois, por um lado, as tiranias posteriores tiveram a

escola totalitária para aprender formas sistemáticas de dominação. Mas não é só isso; por outro lado, Arendt entende que para além dos “elementos do totalitarismo” cristalizados nos regimes, há uma enorme variedade de elementos totalitários que dispensam o terror e permanecem no mundo não totalitário. Mais precisamente, o totalitarismo surge da crise ou dos transe próprios da era de massas, basicamente o desarraigamento, a superfluidade e a solidão, traços do homem de massa. A solidão, estado em que indivíduos não estão somente isolados, mas abandonados de si próprios, prepara o domínio totalitário em um mundo não totalitário. Em “Ideologia e Terror”, Arendt enuncia a possibilidade de que os verdadeiros transe de seu tempo “somente venham a assumir a sua forma autêntica – *embora não necessariamente a mais cruel* – quando o totalitarismo pertencer ao passado” (OT: 512, grifo meu). Da mesma forma que os regimes totalitários, por meio do terror, destruíram a singularidade por atentar contra o mundo comum e contra a interioridade, buscando ao máximo extirpar o mais leve traço de espontaneidade, a sociedade de massas, ainda que de forma menos extrema e violenta, também atenta tanto contra o domínio público, quanto o domínio privado, à medida que este se alarga e absorve a essas duas esferas da vida. O que o totalitarismo mostra de forma tão completa é o ponto a que se pode chegar quando as massas são levadas ao extremo em suas principais características cotidianas.

A sociedade de massas significa a derrocada do mundo e do senso comuns. Em circunstâncias de massa, o indivíduo vive no singular, e esse singular se repete inúmeras vezes, pois desaparecem os elementos de distinção. Quando é visto sob uma única perspectiva, desdobrada em uma enormidade de pessoas, sem ter o que as distinga ou as una, o mundo comum acaba. Nesse sentido, em “Ideologia e terror”, Arendt apresenta sua preocupação quanto ao novo e, por consequência, ao fato da natalidade. Ela constata que o totalitarismo, por meio da ideologia e do terror (por sua vez baseado na solidão), é mais perigoso que a tirania, por fundamentar-se num tipo de “solidão organizada”. Aliás, esse é um ponto central que não pode passar sem uma consideração: Arendt se coloca a questão de haver algum tipo de experiência básica que os homens vivam em comum no totalitarismo. Em havendo, essa experiência precisa ser vivida em comunidade e, sendo o domínio total inédito, deve ser uma experiência coletiva que nunca tenha fundamentado quaisquer outras formas de governo. Tal experiência fundamental na qual o totalitarismo ganha terreno é a solidão (*loneliness*), sendo que essa experiência torna o indivíduo, seja isolado, seja em massa, disponível às leis da coerência: “Então é o seu perigo [da solidão organizada] que ameaça devastar o mundo que conhecemos – um mundo que, em toda parte,

parece ter chegado ao fim – *antes que um novo começo, surgido desse fim, tenha tido tempo de firmar-se*” (OT: 531, grifo meu).

O trecho grifado reverbera em todas as teses contidas em “A crise na educação”, sugerindo-nos a releitura do ensaio sob impacto de seus ecos. Mas basta, para nossos fins, lembrar que o novo começo é garantido pela natalidade, “essência da educação”. Assim, se a crise educacional estadunidense é manifestação peculiar da crise geral face ao fato da natalidade (que inclui as crises da autoridade e da tradição), então podemos traduzir a crise na educação como realização fenomênica da crise do mundo moderno, mais precisamente, da tendência de minguar o mundo e o senso comum, crise que se opera em arranjo com os movimentos totalitários, mas fora dos regimes e onde supostamente eles não são uma ameaça, sendo, por isso, relevados. Ou seja, *a crise educacional local reflete a crise geral à medida que é, igualmente, uma atitude frente ao novo no sentido de negar-lhe o direito de no mundo se firmar*. Entretanto, não quer dizer que uma pedagogia voltada para competências consiga inequivocamente extirpar o novo, como se isso fosse uma relação meramente mecanicista ou causal, mas que Joãozinho não saber ler – o que ilustra a ausência de lastro e a disposição para o desenraizamento – é um fato, e que há motivos suficientes para desconfiar dos perigos de a geração adulta prescindir do mundo na educação dos novos.

### ***Conformismo***

Ainda parece não estar preenchida uma lacuna no caminho que vai do totalitarismo à educação. O fenômeno totalitário, nas vertentes em que se manifestou, encontra seus elementos basicamente espalhados na experiência europeia. O fenômeno da crise na educação examinado dá-se em solo e no seio do temperamento político dos Estados Unidos. Não seria isso um fator preponderante para invalidar a tese de que as análises arendtianas da crise educacional reverberam suas preocupações com o totalitarismo? Pode-se responder negativamente a essa questão quando tomamos suas análises dos elementos totalitários nos EUA. No mesmo ano de 1954, em que Arendt ministra a já referida palestra sobre o totalitarismo, a qual inicia com a tese sobre a derrocada da autoridade e a recusa de assumi-la em relação às crianças, posteriormente examinada em “A crise na educação”, ela publica, em três ensaios, uma conferência ministrada

na Princeton University, acerca da imagem dos EUA no exterior. Os três curtos ensaios são: “Sonho e pesadelo” (EU: 425-433), “A Europa e a bomba atômica” (EU: 434-438) e “A ameaça do conformismo” (EU: 439-443). Dar-se-á destaque ao último, pois, à vista deste pesquisador, o fenômeno do conformismo é o que melhor guarda conexão com o totalitarismo e a educação, por um lado, e com as conjunturas de massas europeia e americana, por outro.

Ao escrever “A ameaça do conformismo”, Arendt se deparava com um processo denominado “macartismo”<sup>66</sup>. Esse foi um movimento iniciado pelo senador Joseph McCarthy, tendo seu período forte entre o fim dos anos de 1940 e meados dos de 1950. Trata-se de um extremismo anticomunista, que dentre outras coisas afirmava ser impossível acontecer algo parecido com o totalitarismo nos EUA. A querela que Arendt analisa é de uma relação exterior, pela qual os EUA, ao mesmo tempo que negam a possibilidade de um totalitarismo americano, devido à suposta proteção dada por suas instituições e por sua formação política, atribuem à história europeia a responsabilidade pelo surgimento dos regimes totalitários, gerando uma tensão, uma espécie de ressentimento, entre o Velho Continente e o Novo Mundo. Essa discussão se insere em um embate mais amplo entre europeísmo e americanismo, sendo “duas ideologias se enfrentando, lutando e, sobretudo, se assemelhando como se assemelham todas as ideologias aparentemente opostas” (EU: 433). Para os europeus, o macartismo representaria, à época, não uma opinião individual de cidadãos estadunidenses, mas uma opinião geral, na expectativa “de encontrar uma espécie de conformismo que dispensa violência ou ameaças, e que brota espontaneamente numa sociedade que condiciona a tal perfeição os cidadãos” (EU: 440) ao ponto de ninguém perceber-se condicionado. “Conformismo”, para Arendt, tem significado bastante específico: é a tendência própria do ascenso da esfera social (na fase inicial de boa sociedade e seu desdobramento na sociedade de massas) de substituir a ação pelo comportamento, de modo a tornar o homem previsível e calculável por instrumentos técnicos, tais como a estatística em prol da economia enquanto ciência do comportamento por excelência (cf. CH: 48-52). Aos olhos europeus, o macartismo expressaria um comportamento anticomunista tão generalizado que

---

<sup>66</sup> Celso Lafer (2008: 309) refere-se à relação entre Arendt e os Estados Unidos, o que inclui suas análises sobre o macartismo, da seguinte forma: “Hannah Arendt foi grata aos EUA, que a receberam como refugiada e cuja cidadania posteriormente assumiu com seriedade. [...] Isso não a impediu de manifestar-se, com coragem, em plena época de McCarthy, quando corria o risco de desnaturalização, contra os métodos totalitários utilizados para combater o comunismo. Nem atrapalhou a lucidez com a qual, ao examinar os documentos do Pentágono e a mentira política, criticou os *policy-makers* de Washington, que na época da Guerra do Vietnã, embora livres do pecado da ideologia, tratavam hipóteses como realidades e teorias como fatos estabelecidos, com as lamentáveis consequências de todos conhecidas”. Sobre o episódio do macartismo na vida de Arendt, ver Elizabeth Young Bruehl (1997), especialmente entre as páginas 261 e 264.



poderia ser facilmente identificado com uma forma de conformismo enraizado no condicionamento.

Arendt vê como um “traço característico da democracia americana” (EU: 440) o condicionamento dos indivíduos a suas exigências. Para ela, tal querela se enraíza na diferença com a qual os Estados-nações europeus e a República norte-americana se fundamentam politicamente. A forma do Estado-nação se fundamenta numa lógica contratual em que as liberdades individuais são transferidas ao Estado; assim, o “conflito europeu entre Estado e indivíduo foi amiúde resolvido em detrimento da liberdade individual” (EU: 440). Os EUA surgem, como foi evidenciado quando da análise do temperamento político do país e da ilusão proveniente do *pathos* do novo, de fundações de novos corpos políticos, mas a eficiência do condicionamento do povo americano não deixa claras suas salvaguardas ao europeu.

Em uma palestra proferida em 1948, na Rand School, Arendt já falava sobre esse assunto.

Diz ela:

De um ponto de vista europeu, a principal dificuldade em entender os Estados Unidos reside na peculiar relação entre suas forças sociais e políticas, entre a sociedade e o corpo político. O visitante europeu simplesmente não consegue perceber realidades políticas nos Estados Unidos, porque estão tão ocultas sob a superfície de uma sociedade em que a publicidade e as relações públicas multiplicam todos os fatores sociais, como um espelho multiplica a luz, que a fachada brilhante parece ser a realidade dominante. Ele não consegue imaginar que o sr. Fulano de Tal, que em matérias sociais é obviamente o maior conformista do mundo e quase nunca fala de política, mesmo assim é, em assuntos políticos, uma criatura de extrema independência e com um profundo senso de responsabilidade como cidadão. Para esse visitante, é inconcebível que, sob a superfície composta de todos os piores elementos culturais de uma sociedade de massas, exista um sistema muito complexo de inter-relações sociais – determinadas por grupos sempre mais e mais heterogêneos do que em um sistema de classes. O visitante, mais ou menos doutrinado por teorias marxistas a considerar a sociedade como a realidade tangível da qual se deduz o funcionamento das forças políticas, nunca foi preparado para um estado de coisas em que as forças sociais e políticas simplesmente não combinam e muitas vezes até se contradizem, ou em que as crenças e tradições políticas são muito mais estáveis e permanentes do que sugerem as aparências sociais. Quem poderia supor que um indivíduo cuja vida pessoal está totalmente concentrada no sucesso e totalmente imbuída do medo de ser um “fracasso” não alimente nenhuma idolatria pelo sucesso político, nutrida pelos cultuadores europeus da história? O visitante, em outras palavras, não entende que uma sociedade do século XX (e, em alguns aspectos, do século XIX) viva e prospere sobre a sólida base de uma filosofia política do século XVIII. (EU: 253)

Essa passagem é ilustrativa da interpretação de Arendt sobre os europeus não enxergarem diferenças entre Estado e sociedade nos Estados Unidos. Nos termos dos europeus, que viam em

seu formato de Estado a vantagem de poder se refugiar na sociedade privada onde a liberdade individual fica intacta, o risco que os EUA representam é o de que em um eventual governo majoritário a sociedade será mais opressora, inviabilizando a liberdade individual. Embora nunca tivesse havido algo do tipo na sociedade ocidental, a “apreensão da Europa está relacionada com a ideia de que a liberdade pode definhir devido a alguma espécie de acordo geral, a algum processo quase intangível de adaptação mútua” (EU: 441). No fundo, o temor europeu é de que o terror e a violência pudessem se tornar desnecessários para o desaparecimento da liberdade.

Arendt, todavia, extrapola o objetivo inicial de mostrar a imagem dos Estados Unidos da perspectiva europeia, e procura compreender o risco do conformismo em larga escala, que se confunde com o modo de vida estadunidense. Para ela, o conformismo é uma ameaça por seu potencial de organizar massas (cf. EU: 442), e tudo que acontece em uma parte do mundo pode ocorrer em qualquer outro lugar, o que é regra no século XX.

Quando trata do poder que o conformismo tem de organizar as massas, Arendt elabora um argumento de extrema similaridade ao argumento sobre a geração de conformismo entre as crianças, na esfera social infantil, em “A crise na educação”, assim como reforça um elemento importante sobre a real envergadura do problema educacional. Ela inicia “A crise na educação” abordando o equívoco de se considerar os baixos níveis de instrução como acontecimento essencialmente local, em função da crise da autoridade e da tradição posta em termos educacionais pelos pressupostos enunciados na Seção II, isto é, o que ela genericamente chama de *progressive education*. Ela contesta a interpretação de que se trata de uma questão local e nota que tal desimportância é dada por conta de se enxergá-la como “*sem conexão [unconnected]* com as questões principais do século” (CE: 222, grifo meu), uma vez que os grandes eventos do século XX ofuscam a sensibilidade para com a seriedade da crise educacional. Um detalhe importante desse argumento é que tal “conexão” se dá, para a autora, entre a crise na educação desencadeada no seio dos Estados Unidos e as “experiências políticas de *outros países*” (CE: 222, grifo meu), dentre os quais se encontra enumerado o período do domínio total. Com relação ao conformismo norte-americano, a autora elabora o mesmo raciocínio, afirmando que sua percepção é ofuscada “pelos horrores do terror, combinados com a propaganda ideológica” (EU: 441), os métodos propriamente totalitários para cingir massas amorfas. Quando em “A crise na educação” Arendt trata do primeiro dos pressupostos básicos que precipitaram a crise educacional, a suposta existência de um mundo das crianças e de uma sociedade formada por

crianças, ela conclui que a autoridade do professor é transferida ao grupo de crianças, o que ela chama de tirania da maioria, pois o grupo impõe-se tiranicamente sobre cada uma das crianças abandonadas a si mesmas e, em razão disso, a experiência mostra que a reação das crianças à pressão do grupo é o conformismo e a delinquência juvenil, ou a mistura de ambos (cf. CE: 231). Em “A ameaça do conformismo”, respaldada em Tocqueville, a autora conclui que o condicionamento da democracia estadunidense exerce uma enorme pressão sobre os indivíduos, ao ponto de não haver necessidade de a maioria obrigá-los a nada, pois a própria pressão os convence: “a coerção não violenta da desaprovação pública é tão forte que o dissidente não tem para onde se voltar em sua solidão [*solitude*]<sup>67</sup> e impotência, e ao final será levado ao conformismo ou ao desespero” (EU: 441).

Essas semelhanças de raciocínio são fortes demais para serem ignoradas, sobretudo se levamos em conta que são textos que revelam a preocupação constante de Arendt em não isolar a vida política estadunidense e sua sociedade de massas do universo dos transe e das crises modernos; são análises que se desdobram, não na forma de uma metodologia científica histórica ou social, mas na forma da narrativa compreensiva propriamente arendtiana. De uma forma tão evidente quanto difícil de reconstituir sistematicamente, senão pelo possível entendimento de uma interpretação narrativa, o fenômeno do conformismo estadunidense emerge como principal elemento totalitário a conectar, à crise mais geral do mundo moderno, o problema específico da educação em um país onde o totalitarismo não vigorou. Isso, seja porque para a autora é “indubitável que os Estados Unidos têm uma experiência muito maior com o conformismo do que a Europa” (EU: 442), seja pelo potencial do conformismo para organizar as massas. No caso europeu, as sociedades em que as massas desorganizadas foram estruturadas pelo terror e pela propaganda e onde elas já se encontram num grau elevado de adesão a comportamentos sociais, isto é, ao conformismo, este pode ser um fator de limitação, decerto não tão radical, mas igualmente eficiente, da liberdade e da espontaneidade, ou de dissimulação da singularidade.

Nesse sentido, diz Arendt:

No caso de uma sociedade de massas já existente – à diferença da desintegração de classe num processo acelerado pelos movimentos totalitários –, não é inconcebível que os elementos totalitários possam, por algum tempo, se basear no conformismo ou na ativação de um conformismo latente, para seus próprios fins. Nos estágios iniciais,

---

<sup>67</sup> Nesse caso, deve-se entender *solitude* não como solidão, mas como isolamento. Ver nota prévia.

o conformismo poderia ser usado para diminuir a violência do terror e a insistência da ideologia; com isso, a transição de um ambiente livre para a fase de uma atmosfera pré-totalitária seria menos perceptível. (EU: 441)

O excerto acima, de “A ameaça do conformismo” (1954), pensado em todas as suas ressonâncias no ensaio educacional (1958), ressoa igualmente em afirmações de Arendt em “Ideologia e terror” (publicado inicialmente em 1954 e acrescido a *Origens do totalitarismo* em 1958). No primeiro texto, afirma que “o conformismo pode muito bem ser tão fatal quanto outras formas mais cruentas de organização de massas moderna” (EU: 442). No último, reconhece a possibilidade de os verdadeiros transe do mundo moderno revelarem sua forma “mais autêntica”, sem que seja necessariamente mais cruel, quando os regimes totalitários não mais viessem a existir (cf. OT: 512); é como se a experiência humana básica do totalitarismo, que é a solidão, a qual dispõe os indivíduos para a superfluidade e a logicidade, pudesse tornar os homens supérfluos sem matá-lo ou torturá-lo fisicamente, a partir de um expediente ainda mais sutil e generalizado (na medida em que, ao contrário do terror, não causa repugnância) de limitação da liberdade. A publicidade forja um falso mundo de coerências, as massas se movimentam no ritmo do trabalho e do consumo, o virtuosismo da ação é substituído pelo comportamento social previsível, vive-se em meio a coisas, ideias, opiniões etc. fluídas, sem durabilidade, destinadas unicamente ao consumo. Sendo a liberdade e a ação tão fúteis quanto a vida, as massas se convencem de que o trabalho e o comportamento estão no mesmo nível da obra e da ação.

Vale abrir parênteses para demonstrar que o conformismo guarda íntima ligação com os problemas educacionais analisados por Arendt, aludindo ao outro ensaio sobre educação: “Reflexões sobre Little Rock” (RJ: 261-281). Ao verificar que as crianças estavam sendo, por imposição das medidas dessegregacionistas, colocadas na situação de remediar a discriminação racial, ela aponta para alguns desdobramentos particularmente interessantes (embora depois tenha reconhecido seu equívoco em não considerar o ideal de sacrifício dos negros segregados nos EUA, estes desdobramentos não perdem a validade para outros casos). Observa, com base na fotografia da turba de jovens brancos seguindo a menina negra, a ausência dos pais da menina e dos órgãos sociais coadjuvantes à decisão da Suprema Corte Americana, como se os adultos estivessem transferindo às crianças a obrigação de mudar o mundo e tornando o pátio das escolas como campo de batalhas políticas, e sequer se importassem em estar na cena. Vê, na atitude dos jovens brancos, um claro exemplo da delinquência juvenil que acompanha o conformismo. Isso

porque a decisão de dessegregar as escolas aparece a Arendt como uma forma de o Estado gerar conformismo nos novos por meio da desresponsabilização dos adultos: “A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista [*progressive education*] que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo” (RJ: 272). A partir daí, Arendt passa a analisar o fato da discriminação, chegando à conclusão de que ela é legítima como um direito social, na medida em que o direito de associação livre é legítimo, mas que não pode passar para a esfera pública nem para o trato dos assuntos pessoais. Essas conclusões passam pela questão do conformismo e da sociedade de massas dos EUA. Primeiro, porque em situação de massas as linhas de discriminação são embaçadas ao passo que as distinções de grupos são niveladas. Ressalte-se que esses são ingredientes daquele *pathos* do novo, próprio do temperamento político do país, que se esforça em apagar as diferenças indispensáveis, tais como entre os adultos e crianças, bem como entre professores e alunos.

Essa suposta igualdade, que é na verdade nivelamento, baseia-se no conformismo que lhe é inerente. Mas, nesse contexto, o conformismo não se refere ao comportamento das crianças; ao contrário, refere-se à educação para o comportamento em um futuro já projetado, isto é, quando as crianças forem adultas. Vejamos que em tal nivelamento o que está de fato em jogo é a autoridade. Assim, quando o professor assume sua autoridade e requer de seus alunos que se comportem, mais precisamente, que estudem, por detrás do verbo “comportar-se” há um sentido completamente distinto de “conformar-se”, pois há toda uma relação legítima entre a preservação do mundo e o caráter de novidade das crianças, que precisam apropriar-se do mundo – às vezes, a contragosto – para que iniciem, quando adultos, algo novo e imprevisto. Tudo isso é bem distinto do comportamento conformista, pois nesse o que ocorre é um nivelamento geral e indiscriminado de toda e qualquer diferença, pelo qual toda autoridade é recusada e o sentimento de aprovação e desaprovação é mais caro que qualquer feito verdadeiramente grande. Nesse contexto, em que se cruzam eventos pontuais e gerais da educação, da sociedade e da política estadunidense, Arendt insere novamente a questão do conformismo: “O perigo do conformismo neste país – um perigo quase tão velho quanto a República – é que, por causa da extraordinária heterogeneidade da sua população, o conformismo social tende a se tornar um valor absoluto e um substituto para a homogeneidade nacional” (RJ: 274).

Decerto que, se procuramos identificar elementos totalitários no mundo não totalitário, em especial para o nosso intento de situar o problema da crise educacional bem delimitado ante o problema geral do totalitarismo, o conformismo é um fenômeno cuja compreensão é indispensável. A questão do conformismo, da elevação do comportamento ao nível da ação, está acompanhada pela ascensão da sociedade de massas, que em muitos aspectos condiz com o estabelecimento de uma sociedade de trabalhadores e de consumo, e uma das principais características da época moderna, que é a crescente “alienação do mundo” (EPF: 126). Essa alienação se dá em um duplo sentido: “abandono da Terra em direção ao universo e abandono do mundo em direção ao eu interior” (CORREIA, 2001: 227). Tal alienação chega ao ápice no século XX, quando o homem encontra apenas a si mesmo, onde quer que vá. A sociedade de massas expressa justamente o ponto alto desse processo de alienação, em que os homens perdem o mundo comum, ou melhor, os espaços nos quais podem dirigir ao mundo o interesse comum, vivendo ou numa forma de vida solitária, separados dos outros, ou comprimidos numa massa, como no caso extremo dos movimentos que se desenrolaram no totalitarismo. Mas haveria, para a autora, algum elemento de compressão da massa ao movimento que não estivesse ligado a movimentos tipicamente totalitários?

### ***Animal laborans***

Para Arendt, a era moderna surgiu com a sobreposição do *homo faber* ao *animal rationale*. O *homo faber* caracteriza-se pela atividade da obra, pela fabricação de coisas duráveis que emprestam durabilidade à efemeridade da existência humana. A partir de Marx, o homem passa a ser definido como *animal laborans*, que não mais está vinculado ao ideal de durabilidade, mas de abundância, sendo que o *animal laborans* investe toda sua energia na atividade do trabalho, mantenedor da vida, enquanto vida biológica. Mas isso não se deve, obviamente, como já mencionado, à teoria marxista, mas “à transformação factual de uma sociedade antes produtora numa sociedade de consumo” (RJ: 332). O trabalho e o consumo são processos em que nada se fixa, tudo é devorado. A vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber* é equivalente à sobreposição do trabalho e do consumo aos objetos da obra, que se dá sob a égide do “progresso”, que por sua vez alimenta-se do consumo. É interessante notar que Arendt, ao buscar uma referência que pudesse caracterizar o binômio progresso-consumo, não o faz pela via do

crescimento, acúmulo ou avanço, mas justamente por aquilo que se prestou à categorização das ideologias totalitárias, tanto nazista quanto comunista, que é o “movimento”: “*O movimento é a meta*’ [Lewis Mumford]” (RJ: 332, grifo do original).

A inversão hierárquica entre trabalho e obra equivale à inversão dos fins das coisas produzidas correspondentes: o uso e o consumo. Poderia parecer um falso paradoxo, uma falsa dicotomia, se vista com o olhar desabitado à linguagem arendtiana, e impregnado da linguagem cotidiana, que nos sugere consumirmos o que fabricamos. Arendt, que dá importância mais ao fenômeno que encontra apoio na linguagem (a exemplo de haver duas palavras em todas as línguas ocidentais para designar a diferenciação fenomênica entre trabalho e obra), que à teoria (que constantemente ignora a diferença semântica e fenomenológica), refina a diferença entre “uso” e “consumo”, por consequência, dos resultados do trabalho e da obra, demonstrando que os bens de consumo derivam seu “caráter-de-coisa [*thing-character*]” dos objetos de uso (cf. CH: 116)<sup>68</sup>. São os produtos da obra, e não do trabalho, que “garantem a permanência e a durabilidade sem as quais um mundo absolutamente não seria possível” (CH: 116). A essas coisas, usamos, mas não consumimos. Na medida em que são objetos de uso, elas se desgastam, mas em um ritmo lento, e sua permanência faz com que nos acostumemos a esses objetos. É em meio a eles, dentro do mundo feito dessas coisas duráveis, “que encontramos os bens de consumo com os quais a vida assegura seus meios de sobrevivência”. Os bens de consumo estão em relação à vida assim como os objetos de uso estão em relação ao mundo: uma relação de necessidade. Mas é da natureza dos bens de consumo ser “sem estabilidade própria” (CH: 116), pois aparecem e desaparecem constantemente em meio a coisas que não são consumidas, a exemplo do pão sobre a mesa: “[...] nem mesmo saberíamos o que uma coisa é se não tivéssemos diante de nós a ‘obra de nossas mãos’” (CH: 116-117). Isto é, na ausência do mundo durável, entregue ao processo sem fim das necessidades da vida, haveria tão somente o “movimento” do trabalho e do consumo, coisas que apareceriam e sumiriam, sem que se reificassem no caráter-de-coisa.

A sociedade de consumo é o estágio no qual assumimos uma atitude de consumo sobre todos os tipos de coisas, não mais nos permitindo usar nada à exaustão. No próprio ato de produção, já se prevê a suposta “vida útil”, a qual cada vez mais raramente ultrapassa o tempo da

---

<sup>68</sup> Dada a inerente futilidade, tanto o trabalho quanto a ação precisam do mundo de coisas duráveis para que possam adquirir qualquer caráter de permanência. O trabalho e seus objetos dependem do mundo para obter caráter-de-coisa. A ação depende de um mundo no qual possa ser narrada e lembrada.

vida de seu produtor. Isso quer dizer que se perdeu o respeito pela durabilidade das coisas, como se não fosse mais necessário habituar-se a mundo algum, o que nos autoriza a devorar até mesmo coisas duráveis, tais como casas, carros, mobílias, antes que se tornem coisas obsoletas. A oposição entre vida e mundo, entre a primeira e a segunda naturezas do homem, perde sentido, à medida que as fronteiras impostas a elas e que protegiam o mundo da força destrutiva da natureza, foram derrubadas, permitindo que a lógica da natureza, enquanto processos físicos e biológicos, assimilasse o mundo e o artifício humanos, ameaçando, assim, sua estabilidade. Dessa maneira, permanência, durabilidade e estabilidade, os ideais do *homo faber*, são substituídos pelo ideal de “abundância” do *animal laborans*.

Sendo o trabalho a única atividade capaz de atender ao ideal da abundância, o tipo social ideal é o de uma sociedade de trabalhadores, que não é mais que a outra faceta da sociedade de consumidores, pois “o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do mesmo processo” (CH: 156) imposto pela vida. Estar em uma sociedade de trabalhadores é o estágio da modernidade resultante da confluência de dois fatores: o acesso dos trabalhadores à esfera pública, o que é um avanço, mas que foi precedido pelo estágio da emancipação do próprio trabalho. É como se o avanço da emancipação dos trabalhadores fosse contrabalançado pelo fato de ter se reduzido quase todas as atividades humanas ao âmbito do trabalho, isto é, “ao denominador comum de assegurar as coisas necessárias à vida e de produzi-las em abundância” (CH: 157), manifesto sobretudo no fato de se buscar que qualquer atividade, intelectual ou braçal, técnico-científica ou humanística, em qualquer área do conhecimento humano, sirva para o provimento do próprio sustento. E o tempo que não está destinado ao trabalho, em vez de liberar as energias do trabalho para realizar atividades superiores, acaba se destinando ao consumo, para atender aos apetites do *animal laborans*. O refinamento de tais apetites, o qual poderia dar a impressão de diferenciação em nível de uso e consumo, reflete na verdade a sofisticação das necessidades; elas não estão mais restritas ao círculo da natureza, mas passaram a concentrar-se “principalmente nas superfluidades da vida” (CH: 166), fato que não altera o caráter da sociedade de consumo.

Arendt enxerga como sinal do perigo da vitória definitiva do *animal laborans* o grau em que a economia do início da segunda metade do século XX já havia se tornado uma economia do desperdício, o que demonstra a voraz aceleração de seu movimento. O processo trabalho-consumo, elevando-se e impondo-se sobre todas as esferas da vida, coloca em xeque a durabilidade do mundo, sendo o homem lançado em uma vida sem mundo. “O mundo se torna



inumano, inóspito para as necessidades humanas — que são as necessidades de mortais —, quando violentamente lançado num movimento onde não existe mais nenhuma espécie de permanência” (HTS: 18). Mas a sociedade de trabalhadores tem ainda um último estágio, que é a sociedade de empregados. Nesta última fase, o conformismo se coloca com sua maior força:

O último estágio da sociedade de trabalhadores, o qual é a sociedade de empregados, requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer a um tipo funcional, entorpecido e “tranquilizado” de comportamento. O problema com as modernas teorias do comportamentalismo não é que estejam erradas, mas sim que possam tornar-se verdadeiras, que realmente constituam a melhor conceituação possível de certas tendências óbvias da sociedade moderna. (CH: 403).

A autora faz algumas formulações a respeito dos perigos da consolidação de uma sociedade de trabalhadores, empregados e consumidores, em suma, da sociedade de massa do século XX. Uma delas é o de que nenhum objeto mundano “esteja a salvo do consumo e da aniquilação por meio do consumo” (CH: 166). Outra é a de que a “sociedade, deslumbrada pela abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer sua própria futilidade” (CH: 168). Uma última formulação diz respeito à possibilidade do paradoxal fim da era moderna, que tendo se iniciado de modo tão arrojado na ciência, na filosofia, nas artes, na política, na ética, enfim, a partir de um “surto” promissor e sem igual em todos os setores da vida, “venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu” (CH: 403).

Assim, as formulações de Hannah Arendt acerca dos perigos da sociedade de consumo vão no sentido da possibilidade de se perder o mundo, pois o trabalho e o consumo são atividades que devoram a permanência. Esse é o pano de fundo da necessidade de se preservar o mundo, ressaltada em “A crise na educação”: a possibilidade de a massa se envolver num conformismo de tal modo que não mais consiga ver a existência humana por olhos humanos. Analogamente aos sistemas totalitários, nos quais as massas entregavam-se às ideologias do movimento da Natureza ou da História a ponto de indivíduos solitários serem cingidos numa massa em que não havia espaço para a liberdade, o movimento da natureza, ao espriar-se em todas as atividades na forma do ciclo sempre-recorrente do trabalho e do consumo e colocando no âmbito da

necessidade tudo o que é feito, também pode, ao menos potencialmente, extirpar a liberdade pela ausência do mundo comum onde ela possa aparecer.

Junte-se a isso o empreendimento educativo de substituir o conteúdo da aprendizagem – que é o próprio mundo – pelo processo vazio, que, segundo Arendt, degenera a educação em retórica moral e emocional, propondo-se declaradamente preparar as crianças para viver nesse tipo de sociedade. Nega-lhes, na infância, o mundo adulto e deixa-as à própria sorte em um mundo e em uma sociedade artificialmente criados para elas, negando-lhes por consequência o próprio mundo na idade adulta, sem um repertório mínimo sobre o solo que está debaixo de seus pés, sem um mínimo de recursos para lidar com os destroços do mundo assolado pelas rupturas.

Assim, as crianças são preparadas, de fato e não em discurso, para a adesão ao movimento do progresso, a viver o processo do trabalho e do consumo, a uma vida sem memória que não se converte em uma história contada, pois sem que Joãozinho saiba ler e escrever, ele perde inclusive o mínimo saber para acessar o mundo para além do clichê e do barulho da publicidade. Confundido pela constante requisição de flexibilidade, Joãozinho ver-se-á preso ao mero nível do raciocínio lógico voltado para o futuro, sem se dar conta de que isso não é o mesmo que pensamento: “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 [...] nasce realmente desse processo do pensamento que deita raízes” (RJ: 166, grifo meu).

Em resumo, a crise moderna que invade a educação é especialmente alarmante para Hannah Arendt, pois as rupturas nas teorias educacionais, surgidas em alinhamento às demandas de uma sociedade de massas, operam-se em arranjo com as rupturas que se deram relativamente à tradição e à autoridade e glorificam o ciclo sempre-recorrente do trabalho e do consumo do *animal laborans*; tudo pela negativa (voluntária ou forçada) de os adultos em assumir a responsabilidade pelas crianças e orientá-las até que possam se inserir como sujeitos autônomos no mundo.

Todas essas considerações podem levar à pergunta cabal: afinal, se o mundo comum chegou ao fim, qual o sentido de ensiná-lo? O que será transmitido? Arendt, em nenhum momento, carrega um tom fatalista ou profético; na verdade, se contrapõe continuamente a essas

posturas. Para ela, a importância do presente está justamente em sua imprevisibilidade. Seu esforço é sempre o de pensar o que estamos fazendo, não o que iremos fazer. Deve-se a isso a dificuldade de se responder à questão. Talvez a melhor forma de aproximar-se dela, então, seja assumir a perspectiva de onde fala. Seu lugar é o de quem quer compreender a crise que está vivendo, uma crise do presente. Ela fala, também, da perspectiva de um mundo fora dos eixos, mas que graças ao novo, que pode concretizar a desintegração do mundo pelo mero entregar-se a atividades que desprezem a durabilidade, também pode salvá-lo da ruína. Ao demonstrar os riscos da sociedade de consumo e da efetivação do ideal do *animal laborans*, que pode ocasionar a realidade de consumo em uma vida sem mundo comum, e por consequência sem ação, ela enfatiza o caráter de uma crise em processamento, em sentenças como: “se esse ideal já estivesse realizado e não passássemos realmente de membros de uma sociedade de consumidores [...]” (CH: 166). O mundo está, para Arendt, rente à destruição, e o seu artífice caminhando para uma vida inumana, mas esse caminho não é irremediável.

Portanto, o mundo não se perdeu inteiramente, e é provável que nunca venha a se perder. A liberdade está assentada na natalidade. A ação guarda reciprocidade de natureza com a liberdade, o *initium*, com o iniciar algo novo. Mas é próprio de todas as atividades humanas algum tipo de iniciativa, por estarem de algum modo relacionadas com a condição humana da natalidade, mesmo o trabalho, pois precisa prover a vida de si e dos recém-chegados, levando-os em conta, apesar da efemeridade de seus produtos (cf. CH: 10). Isso implica que, mesmo sob o jugo das mais fúteis das atividades, mesmo sob dominação totalitária, ainda que submetidos a expedientes com o fito de matar a própria singularidade, ou na mais absoluta solidão, ainda que não ajamos, reteremos “a capacidade de agir” (CH: 405).

Daí, por mais que o mundo pareça perdido, por maior que seja o mal-estar de representar esse mundo às novas gerações, por maiores que sejam os estímulos para se desistir de ensinar conhecimentos “petrificados” e voltar-se ao futuro para que as novas gerações sejam convenientemente educadas e assim se comportem em conformidade com a sociedade ideal, Arendt, na contramão daquilo que há de mais moderno, insiste na educação conservadora do mundo com olhos atentos ao passado, respaldada na autoridade do professor e no amor ao mundo. Pois sem o mundo, não há vida propriamente humana. Proteger o mundo é proteger aquilo que sempre salvaguardou não a sobrevivência da espécie, mas a existência humana enquanto tal, com doses de permanência e novidade. E não se pode acusar Arendt de mera

especulação a esse respeito, pois o fenômeno totalitário deu exemplo claro do perigo de o ser humano tornar-se supérfluo, ser reduzido à sua elementaridade natural por estar forçado a viver fora do mundo comum. Seja no extremo caso dos campos de concentração, seja jogado e entregue a si mesmo pelo trabalho e pelo consumo, isto é, vivendo em um ciclo sempre-recorrente que pretere o mundo, o que vemos é a diferenciação, e não a distinção, pois esta é um elemento político possível apenas no mundo comum. Vivendo fora do mundo, apaga-se a “tremenda equalização de diferenças” (OT: 335), restando o “ser humano em geral [...] e diferente em geral, representando nada além de sua individualidade absoluta e singular, que, privada da expressão e da ação sobre um mundo comum, perde todo o seu significado” (OT: 336), pois somente o mundo comum pode conferir significado à diferença, e só na ação a diferença pode auferir a dignidade de distinção.

### ***Autoridade(s) em crise***

Resta, ainda, outra questão: se a educação deve ser separada da política, por que a crise em seu seio é uma questão política? Na Seção III de “A crise na educação”, Arendt procura responder à questão da obrigação que a existência das crianças impõe sobre toda a civilização: ela responde à questão em termos de autoridade, isto é, que a educação deve guiar-se pela autoridade do professor, sendo a crise educacional reflexo da crise geral da autoridade. Para Arendt, a educação não pode ser política porque autoridade e política não coexistem na mesma esfera, sob o risco de doutrinação. Dessa forma, o caráter político da crise na educação e a separação entre educação e política podem ensejar um falso paradoxo, pois a crise não é essencialmente da prática educativa que não deu certo, mas da autoridade e do requerimento de serem as crianças introduzidas paulatinamente no mundo. Em “O que é autoridade?”, por sua vez, Arendt aponta para o fato de a crise geral da autoridade ser “política em sua origem e natureza” (EPF: 128). É por sua identificação com a questão da autoridade, também por ser a escola afetada pela ascensão da sociedade de massas e pela respectiva perda do significado do político, além de estar em jogo a preservação da singularidade, que a crise na educação é política.

Todas as aproximações que demonstram a correlação entre o conformismo e a sociedade de massas e de consumo, de um lado, e a questão do totalitarismo, de outro, correlações nas quais

as semelhanças nos podem deixar seguros de que a defesa de uma educação conservadora do mundo advém da compreensão, por Arendt, de um presente que ecoa o assombro das experiências totalitárias e dos perigos de se forçar o homem a viver sem mundo. Em que pese o sentido dessas correlações, o fato de ser a crise na educação derivada da crise da autoridade possui um nexu ainda maior. Isso porque:

Essa crise [da autoridade], manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza. O ascenso de movimentos políticos com o intento de substituir o sistema partidário, e o desenvolvimento de uma nova forma totalitária de governo, *tiveram lugar contra o pano de fundo de uma quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais. Em parte alguma essa quebra foi resultado direto dos próprios regimes ou movimentos*; antes, era como se o totalitarismo, tanto na forma de movimentos como de regimes, fosse o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não mais era reconhecida. (EPF: 128, grifo meu)

Arendt continua:

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

Isso quer dizer que a crise na educação revela o quão incisiva e traumática é a crise da autoridade, pois atingiu todas as autoridades tradicionais, até mesmo em suas formas mais elementares, que são as das instâncias pré-políticas. Assim, sobre o solo da falência do sentido de autoridade, ramificam-se várias crises, que acometem diferentemente cada país, “envolvendo áreas e assumindo formas diversas”, sendo que nos Estados Unidos a crise na educação é um dentre os “aspectos mais característicos e sugestivos” (CE: 221).

Tudo isso só pode ser entendido se destituído de um princípio científico de causalidade, mas tratado na forma da interpretação compreensiva de Hannah Arendt. O totalitarismo não caiu do céu; as condições prévias de seu surgimento são condições gerais impostas pelo mundo

moderno, o que o torna possível, seja qual for sua roupagem em qualquer lugar do mundo. O século XX assim concretizou: “todos os povos da Terra têm um presente comum” (HTS: 91-92). Tanto quanto a tecnologia uniu o mundo, “a Europa exportou para os quatro cantos da Terra seus processos de desintegração” (HTS: 91). Isso faz do totalitarismo um evento da história do mundo, não somente por sua repercussão ou grandeza (o que já é o bastante), mas por ter sua “origem” nos silenciosos desdobramentos de crises de caráter global e ainda inacabadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi evidenciado na introdução, o quarto capítulo é ele próprio uma espécie de conclusão, tendo os capítulos anteriores servido de sustentação teórica. Esta tese teve a intenção de demonstrar as aproximações entre a crise educacional estadunidense e o fenômeno totalitário, conexão já evidenciada pela própria Hannah Arendt. Vários elementos, no decurso do último capítulo, foram-nos úteis nesse intento. Dessa forma, estas considerações finais constituirão, basicamente, uma síntese do que se discutiu no capítulo precedente.

Tomando por base o que nele foi tratado, parece plausível a interpretação de que a preocupação de Hannah Arendt com a educação traz, intrinsecamente, como ponto de partida, suas preocupações com o totalitarismo. À guisa de conclusão, então, tal conexão pode ser esquematizada da seguinte maneira:

1. Vinculação textual entre “Ideologia e Terror” e “A crise na educação”, na medida em que a autora enuncia, no primeiro, o perigo da dissolução do mundo comum antes que um novo começo, que é cada um de nós (cf. OT: 531), advindo de cada nascimento, tenha tempo de se firmar. Esse perigo encontra fundamento factual no totalitarismo, um sistema de governo que emergiu da crise de todas as autoridades tradicionais e cristalizou diversos elementos já ao seu dispor, tais como o desarraigamento, a solidão, a atomização, enfim, os traços mais fatais das massas surgidas desde o século XIX. No segundo texto, Arendt insurge-se contra teorias e práticas pedagógicas que, pretendendo o bem das crianças – e que o “século da criança” pudesse emancipá-las –, lançou-as em um radical paradoxo entre discurso (teoricamente correto) e realidade (sem base empírica que o sustente), pois ao imaginar uma sociedade formada por crianças e um mundo feito por crianças, as prendeu num projeto do futuro mundo do adulto, assumindo uma postura de negação do mundo comum atual e do que lhe foi legado, ensejando um educar entusiástico pelo novo que paradoxalmente nega seu caráter de novidade;

2. O fenômeno do conformismo nos Estados Unidos, condicionando o povo a uma adesão geral ao seu modo de vida, torna-se uma ameaça de envergadura totalitária. O conformismo estadunidense condiciona a população ao ponto de um Europeu não conseguir enxergar algo que não seja uma opinião geral, nem ver as salvaguardas especificamente americanas. O “conformismo” define-se como a tendência de substituição da ação pelo comportamento, sendo para Arendt, senão tão sangrento quanto o terror totalitário, um fenômeno com potencial de organizar massas de sujeitos desarticulados e solitários em uma sociedade de cujo individualismo e sucesso são valores que ditam seu enredamento social. Em um país de população heterogênea e que não se formou politicamente a partir das estruturas europeias de classe e Estado-nação, o conformismo pode bem substituir a homogeneidade nacional. Por seu potencial de organizar as massas, o conformismo é visto por Arendt como possível substituto do terror, podendo criar, mesmo nos EUA, um estado de coisas cujo clima seja pré-totalitário. Talvez o fenômeno do conformismo seja o que melhor conecte a educação num contexto estadunidense ao fenômeno totalitário, por ser o principal elemento totalitário, enquanto dotado de potencial de congregar massas, fora dos regimes;
  
3. Uma sociedade de massas formada por trabalhadores e consumidores. O trabalho e o consumo lançam as pessoas de volta para si mesmas, pois são atividades de um mesmo processo, resultado do metabolismo imposto pela vida biológica, em um ciclo sempre-recorrente. Essas atividades são fomentadas e fomentam a moderna ideia de progresso, que insere e reduz o ser humano, senão às mesmas práticas, ao mesmo nível das ideologias totalitárias: ao nível do “movimento”. Uso e consumo distinguem-se entre si, sendo o uso efetuado sobre objetos duráveis da obra do *homo faber* e o consumo voltado àquilo que mantém a vida, destinado ao rápido desaparecimento. A sobreposição do *animal laborans* deu-se pela elevação do trabalho (combinado com o alargamento do privado) à dignidade de atividade pública, engolfando o sentido da obra e da ação. No mesmo movimento, os apetites do *animal laborans* se sofisticaram e a prática de consumir, em vez de usar, se estendeu para todo tipo de objetos. A sociedade de trabalhadores e consumidores avança ao estágio da sociedade de empregados, a qual requer dos indivíduos um funcionamento automático do trabalho, abdicando de seus próprios anseios individuais em virtude de um comportamento cujo movimento é “funcional”. Esse tipo de sociedade dilui a experiência de um mundo



comum na medida do risco de o homem se deslumbrar com a abundância a tal ponto que acabe de se esquecer de seu próprio condicionamento, não restando mais vontade de viver na forma do mundo comum, alienando-se definitivamente;

4. Por fim, o assento do fenômeno totalitário e da crise educacional americana em um único fenômeno: a crise da autoridade. A autoridade, no primeiro caso, foi substituída pelo terror; no segundo caso, revela a recusa dos adultos em assumirem a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças, deixando de guiá-las e apresentá-las ao mundo em que irão crescer e viver. Ambos os casos, resguardadas as devidas proporções, encontram-se nas análises de Arendt na direção da limitação da liberdade, atentando contra o caráter de novidade, por prescindir do mundo e aderir à lógica do movimento, seja das ideologias, seja reduzindo os indivíduos ao processo do trabalho e do consumo.

## BIBLIOGRAFIA

### De Hannah Arendt (citadas e consultadas)

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Promessa da Política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

\_\_\_\_\_. *A vida do espírito*. Trad. Cesar A. Almeida, Antônio Abranches, Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios 1930-1954). Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Crises da República*. Trad. José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Between past and future*. Introd. Jerome Kohn. New York: Penguin Books, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. *A Dignidade da Política: ensaios e conferências*. Org. Antônio Abranches. Trad. Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Trad. Alberto Pereira Diniz. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

\_\_\_\_\_. *O que é política*. Compilação de Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.

\_\_\_\_\_. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. Rosaura Einchenberg. Revisão técnica: Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. "Trabalho, obra, ação". Trad. Adriano Correia. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. n° 7, p. 175-201, 2/2005.

\_\_\_\_\_. "Totalitarismo". Trad. Adriano Correia. In: *Inquietude*. Goiânia. vol. 2, n° 2, p. 229-237, ago/dez 2011.

### **Sobre Hannah Arendt (obras citadas ou consultadas)**

AGUIAR, Odilo Alves. "Pensamento e narração em Hannah Arendt". In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educ. Pesqui.*, , vol.36, n.3, p.853-865, Dez 2010.

\_\_\_\_\_. Vanessa Sievers. "Educação e Liberdade em Hannah Arendt". In: *Educação e pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Vanessa Sievers. *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 2009.

ANDRADE, Flávio Rovani de. "A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo". In: *RESAFE*. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação. n° 10, p. 33-45. mai./out. 2008.

\_\_\_\_\_. Flávio Rovani de. "Conservar para a liberdade: sobre a superação de Hannah Arendt à antinomia conformação-emancipação na esfera pré-política da educação". In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio Antônio. (orgs.). *Filosofia e Educação: um diálogo necessário*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

ASSY, Bethânia. "'Fases privadas em espaços públicos': por uma ética da responsabilidade" (Introdução à edição brasileira). In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. Rosaura Einchenberg. Revisão técnica: Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. "Prolegomenon for an ethics of visibility in Hannah Arendt". In: *Kriterion*. Revista de Filosofia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Belo Horizonte, n° 110, p. 294-320, dez. 2004a.

BENVENUTI, Érica. *Educação e política em Hannah Arendt: um sentido para a separação*. Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP, 2009.

BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CANOVAN, Margaret. *Hannah Arendt: a reinterpretation of her political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educ. Pesqui.*, vol.36, n. 3, p.839-851. Dez 2010.

\_\_\_\_\_. A produção do fracasso escolar. *Psicologia USP* (Impresso), v. 22, p. 569-579, 2011.

\_\_\_\_\_. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 16, p. 307-322, 2011.

\_\_\_\_\_. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, p. 411-424, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogical Discourse and the Vanishing of an ethical-Political meaning os education. *HannahArendt.net*, v. 5/2009, p. V, 2009.

CORREIA, Adriano. “Apresentação à nova edição brasileira”. In: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2010.

\_\_\_\_\_. “O desafio moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo”. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educ. Pesqui.*, vol.36, n. 3, p.811-822, Dez 2010.

\_\_\_\_\_. *Sentir-se em casa no mundo: a vida do espírito (mind) e o domínio dos assuntos humanos no pensamento de Hannah Arendt*. Doutorado em Filosofia. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

DUARTE, André. “A dimensão política da filosofia kantiana segundo Hannah Arendt”. In: ARENDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. “Hannah Arendt e a apropriação política de Heidegger”. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamer Fernandes de. *Fenomenologia hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. “Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma reconsideração”. In: ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 131-167.

\_\_\_\_\_. *O pensamento à sombra da ruptura: Filosofia e Política em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUARTE, André; CÉSAR, Maria Rita de Assis. “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo”. In: *Educação e pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010b.

- ENEGRÉN, Andre. *La pensée politique de Hannah Arendt*. Paris: PUF, 1984.
- FERREIRA, Manuela Chaves Simões. *Hannah Arendt e a separação entre política e educação*. Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. *Hannah Arendt: orientações fundamentais e suas fontes gregas*. Mestrado em Filosofia. São Paulo: FFLCH-USP, 1990.
- GONÇALVES, Tânia. *Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 2012.
- KOHN, Jerome. “Evil: The Crime Against Humanity”. <http://memory.loc.gov/ammem/arendhtml/special.html> - acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_. “Introdução à edição americana”. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. Rosaura Einchenberg. Revisão técnica: Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Introdução”. In: ARENDT, Hannah. *A Promessa da Política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008b.
- \_\_\_\_\_. “Introdução”. In: ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios 1930-1954). Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008a.
- \_\_\_\_\_. “Introduction”. In: ARENDT, Hannah. *Between past and future*. New York: Penguin Books, 2006.
- \_\_\_\_\_. “The World of Hannah Arendt”. In: <http://memory.loc.gov/ammem/arendhtml/special.html> - acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_. “Totalitarianism: The Inversion of Politics”. In: <http://memory.loc.gov/ammem/arendhtml/special.html> - acesso em 20/11/2011.
- LAFER, Celso. “Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt”. In: ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Hannah Arendt: vida e obra” (Posfácio). In: ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- RODRIGO, Lidia Maria. “O enigma da ruptura em Hannah Arendt”. In: *História & Perspectivas*, v. 6, n.6, p. 89-100, Uberlândia-MG, 1992.

SCHELL, Jonathan. “Apresentação”. In: ARENDT, Hannah. *Sobre a Revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. *Hannah Arendt: por amor ao mundo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

### **Bibliografia Geral (obras citadas ou consultadas)**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Revisão Técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Léo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Indústria cultural e sociedade*. Trad. Julia Elisabeth Levy. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Edson Bini. 2. ed. Bauru: Edipro, 2007.

\_\_\_\_\_. *Política*. Trad. Nestor Silveira Chaves. Bauru: Edipro, 1995.

BENJAMIN, Walter. *A Infância em Berlim por volta de 1900*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Origem do drama barroco alemão*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Atratividade da carreira docente no Brasil – Relatório Preliminar*. São Paulo: 2009.

GADOTTI, Moacir. *Historia das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GILSON, Étienne. *A filosofia na Idade Média*. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *O filósofo e a teologia*. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Paulus, 2009.

HAYES, William. *The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools?* New York: Rowman & Littlefield Education, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 6. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução a metafísica*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 4. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2009.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KAFKA, Franz. *O processo*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

\_\_\_\_\_. *A metamorfose; Um artista da fome; Carta a meu pai*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2007.

\_\_\_\_\_. *Um médico rural: pequenas narrativas*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão prática*. Trad. Artur Morão. 9. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Trad. e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

- KIERKEGAARD, S. *O conceito de angústia*. São Paulo : Hemus, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O desespero humano*. Trad. Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Trad. Olívia Bauduh. São Paulo: Nova Cultural: 1999. (Coleção “Os Pensadores”).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Trad. Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NERUDA, Pablo. “Integrações” (poema). *O coração amarelo*. Edição Bilíngue. Trad. Olga Savary. Porto Alegre: LP&M, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Trad. de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Mario Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. *O Anticristo*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.
- PLATÃO. *A república*. Trad. Eleazar Magalhães Teixeira. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Carta VII*. Trad. José Trindade dos Santos e Jovino Maia Júnior. São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O banquete*. Trad. Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2010.



ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *O contrato social*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009

SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamer Fernandes de. *Fenomenologia hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004

\_\_\_\_\_. *Teoria marxista da educação*. Trad. Maria Carlota Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. *Tratado de pedagogia*. 4. ed. Barcelona: Península, 1979

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América: leis e costumes; de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A democracia na América: sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos 2010 – relatório conciso*. São Paulo: UNESCO; Moderna, 2010a.

UNESCO, Representação Brasil. *Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil*. São Paulo: UNESCO; Moderna, 2010b.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 15. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.

### **Sobre Hannah Arendt (levantamento bibliográfico)**

ABRANCHES, Antônio. *Antropologia da Vita Activa em Hannah Arendt*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Política em Hannah Arendt*. Doutorado em Filosofia. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. *Hannah Arendt: os limites do novo*. (Dissertação de

Mestrado). São Paulo: FFLACH-USP, 2003

\_\_\_\_\_. Representação em Rousseau e Hannah Arendt. *Lua Nova*, 2007, nº. 72, p.175-194.

ADEODATO, João Maurício Leitão. *Problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

AGUIAR, Odílio Alves *et al.* (org.). *Origens do totalitarismo, 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

\_\_\_\_\_. A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, vol.34, n.1, p.115-130, 2011.

\_\_\_\_\_. A política na sociedade do conhecimento. *Trans/Form/Ação*, 2007, vol.30, nº 1, p.11-24.

\_\_\_\_\_. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, 2004, vol.27, n. 2, p.7-20.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt*. Doutorado em Filosofia. São Paulo: FFLCH/USP, 1998.

AMIEL, Anne. *Hannah Arendt, política e acontecimento*. Lisboa: Piaget, 1997.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Rev. Bras. Educ.* vol.15, n.43, p.109-125, Abr 2010.

AVRITZER, Leonardo. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. *Lua Nova*, 2006, nº. 68, p.147-167

BENHABIB, S. Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. In: HINCHMAN, L.P. e HINCHMAN, S.K. (orgs.). *Hannah Arendt: critical essays*. Albany: Suny Press, 1994a.

\_\_\_\_\_. Models of Public Space: Hannah Arendt, the Liberal Tradition, and Jürgen Habermas. In: *Habermas and the Public Sphere*. Craig, Calhoun (org.). Cambridge: 1994b, pp. 73-98.

BRAGA, Ivan Serra. *Crise na política e crise na educação: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. Doutorado em Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

BRITO, Renata Romolo. *Ação política em Hannah Arendt*. Mestrado em Filosofia. Campinas: IFCH, 2007.

CANOVAN, M. Arendt, Rousseau and Human Plurality in Politics. In: *The Journal of Politics*, v. 45, nº 2, 1983, pp. 286-302.

CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Ed. Brasiliense e EDUC, 1996.

\_\_\_\_\_. Hannah Arendt: a *vita activa* e a ação. Ontologia da política. In: *Teorias da ação em*

*debate*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Consumo e obediência: a desarticulação da liberdade. *Psicol. USP*, vol.19, n.4, p.477-485, Dez. 2008

D'ENTRÈVES, M. P. *The Political Philosophy of Hannah Arendt*. New York: Routledge, 1994.

DRUCKER, Claudia. O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt. *Rev. Sociol. Polit.*, Jun 2000, n.14, p.205-208.

DUARTE, André. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. *Trans/Form/Ação*, vol.24, n.1, p.249-272. 2001.

ESCOREL, Sarah. Exclusão social fenômeno totalitário na democracia brasileira. *Saude soc.*, 1993, vol.2, n.1, p.41-57.

ESPOSITO, Roberto. *El origen de la política. Hannah Arendt o Simone Weil?* Barcelona: Paidós, 1999.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Pensamento e ação em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, vol.19, Dez 1996.

HABERMAS, J. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo (orgs.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980, pp. 100-118.

HEUER, Wolfgang. Corpo e vida: a crítica de Hannah Arendt à modernidade científica. In: *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [ 2 ]: 533-549, 2010.

HOFFMANN, Christian. O ideal em questão. *Ágora* (Rio de Janeiro), vol.13, n.2, p.159-163, Dez 2010.

KEINERT, Fábio Cardoso. *O social e a violência no pensamento de Hannah Arendt*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FFLCH-USP, 2005.

KIELMANSEGG, P. G. e outros (orgs.). *Hannah Arendt and Leo Strauss. German emigrés and american political thought after World War II*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KNAUER, J. Motive and Goal in Hannah Arendt's Concept of Political Action. In: *American Political Science Review*, v. 74, nº 3, 1980, pp. 721-33.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos — um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Schwarcz, 1991.

\_\_\_\_\_. Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt. *Estud. av.*, Ago 2007, vol.21, n.60, p.289-304.

LEBRUN, G. A liberdade segundo Hannah Arendt. In: *Passeios ao Léu*. São Paulo: Brasiliense,

1983, pp. 52-59.

\_\_\_\_\_. Hannah Arendt: um Testamento Socrático. In: *Passeios ao Léu*. São Paulo: Brasiliense, 1983, pp. 60-66.

MAY, L. E KOHN, J. (orgs.). *Hannah Arendt. Twenty Years Later*. London: MIT Press, 1997.

O'SULLIVAN, Noel. Hannah Arendt — a nostalgia helênica e a sociedade industrial. In: *Filosofia política contemporânea*. Brasília: Ed. Unb, 1979, pp. 271-294.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educ. rev.*, Jun 2012, n.44, p.181-200.

ORTEGA, Francisco. Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. *Interface (Botucatu)*, Fev 2004, vol.8, n.14, p.9-20.

\_\_\_\_\_. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. *Trans/Form/Ação*, vol.24, n.1, p.225-236, 2001.

\_\_\_\_\_. *Para uma política da amizade. Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PEIXOTO, Joana. *Do desencantamento pela existência e do amor pelo mundo: natalidade e educação em Hannah Arendt*. Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1991.

PEREIRA, Newton Gomes. *A destruição e a reconstrução da política em Arendt*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: FFLCH-USP, 2002.

PERISSINOTTO, Renato M. Hannah Arendt, poder e a crítica da "tradição". *Lua Nova*, 2004, nº. 61, p.115-138.

RAPCHAN, Eliane Sebeika. Hannah Arendt - Rahel Levin: duas biografias, sujeito e espelho. *Cad. Pagu*, Jun 2004, n.22, p.291-327.

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

SOUKI, Nádia. *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. Belo Horizonte: UFMG, 1998

TAMINIAUX, J. "Arendt, disciple de Heidegger?" In: *Les Cahiers de Philosophie*. Vol. 4. Paris, 1987.

TELES, Edson Luis de Almeida. *Pensar e agir: narrativa e política na filosofia de Hannah Arendt*. (Dissertação de Mestrado).São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da política em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, vol.30, n.2, p.235-246, 2007.

VILLA, D. *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A Filosofia e A Condição Humana. *Pro-Posições* (Unicamp). Campinas, v. 4, n.3, p. 07-21, 1993.

\_\_\_\_\_. Newton Aquiles. O pensar: Hannah Arendt e Paul Ricoeur. *Pro-Posições* (Unicamp). Campinas, v. 16, p. 22-37, 1999.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt e Karl Marx. O mundo do trabalho*. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

WEYEMBERGH, M. (org.). *Hannah Arendt et la modernité*. Paris: J. Vrin, 1992.

XARÃO, Francisco. *Política e liberdade em Hannah Arendt*. Ijuí: Unijuí, 2000.

XAVIER, Marlon. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. *Saude soc.* vol.17, n. 3, p.19-32, Set 2008.