

LARISSA PATRÍCIO CAMPOS DE OLIVEIRA

O MUNDO MODERNO E A EDUCAÇÃO:

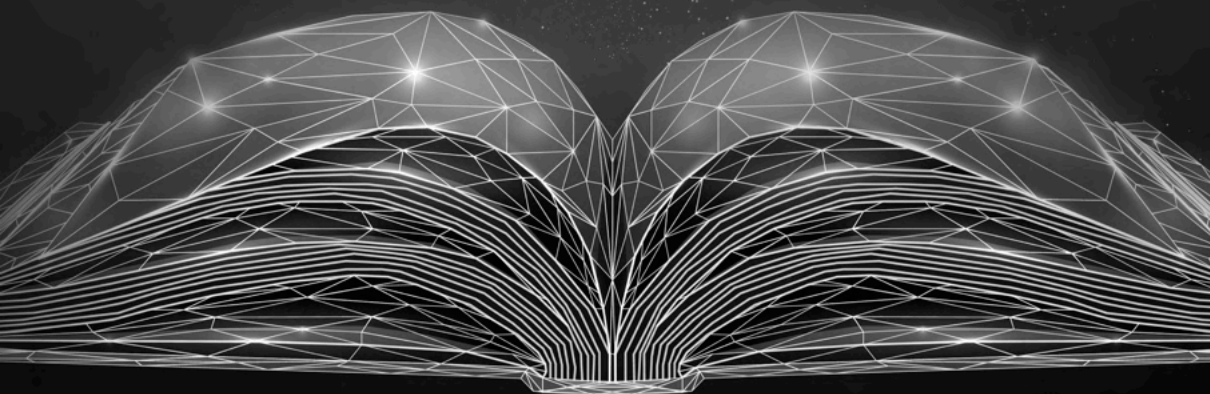
Uma reflexão acerca das contribuições
de Hannah Arendt



LARISSA PATRÍCIO CAMPOS DE OLIVEIRA

O MUNDO MODERNO E A EDUCAÇÃO:

Uma reflexão acerca das contribuições
de Hannah Arendt



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Larissa Patrício Campos de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

048 Oliveira, Larissa Patrício Campos de
O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt / Larissa Patrício Campos de Oliveira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0444-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.446221808>

1. Educação. 2. Arendt, Hannah, 1906-1975. I.
Oliveira, Larissa Patrício Campos de. II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a meu marido Luiz Carlos por ter sido meu ponto de equilíbrio ao longo de todo o processo que envolveu a realização desta dissertação; e à minha família querida, por ter sido a minha base de estruturação durante todos estes anos, e por tanto ter me incentivado no engajamento necessário para chegar até aqui. À minha mãe, Maria Helena, ao meu pai, Luiz, às minhas irmãs, Maíra e Ana Luísa, meu amor incondicional e meus mais profundos agradecimentos.

Gostaria de agradecer também à minha orientadora Professora Doutora Leny Mrech, pelas diretivas, correções e indicações valiosas a mim dadas durante estes três anos de pesquisa.

Aos meus colegas e amigos queridos de profissão e loucura, e aos meus alunos mais que especiais, sempre ávidos pelo saber logo às sete horas da manhã, meu muito obrigada por me fazerem resgatar a vontade de ser professora, em um momento em que quase virei a página da docência em minha vida. Agradeço profundamente a toda equipe do CIEJA Santana-Tucuruvi, uma escola em que vale a pena lecionar.

Por fim, agradeço a Deus e a todo o Universo pelas energias que possibilitaram a minha trajetória até aqui.

APRESENTAÇÃO

Já ouvi, não poucas vezes, justificativas da escolha de colegas professores pelo magistério pautadas em fatores um tanto dispersos, como o fato de poderem optar por cursos relativamente mais baratos para exercerem esta profissão, a facilidade em adentrar logo cedo no mercado de trabalho (no caso das normalistas), a falta de outras opções de formação em pequenas cidades do interior brasileiro etc. À parte os fatores conjunturais e estruturais do ensino superior em nosso país, em especial nas áreas que envolvem a prática docente, e com todo o respeito à trajetória profissional de meus colegas, creio não poder me encaixar em nenhuma das experiências acima.

Se hoje sou professora de História na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e mestranda em Educação, Linguagem e Psicologia pela Universidade de São Paulo, provavelmente é porque, por toda minha breve vida, me vi às voltas com a área educacional e das ciências humanas. Minha mãe, socióloga e filósofa, e meu pai, professor de Ciências e diretor na mesma rede em que trabalho, desde sempre me ensinaram valores como apreço à leitura e à cultura material e imaterial, e a busca pelo conhecimento. Passei boa parte da minha infância brincando em parquinhos de escolas durante as férias nas diferentes escolas onde meu pai trabalhou, ou lendo quadrinhos em uma mesa no canto da sala enquanto ele lecionava no período noturno para jovens e adultos. Ia com frequência a livrarias, museus, bibliotecas, exposições de arte... Até mesmo à própria USP, quando minha mãe precisava resolver burocracias no Departamento de Filosofia ou enquanto minha irmã mais velha frequentava disciplinas extras aos sábados em seu Mestrado em Literatura Portuguesa.

Meu entorno familiar me proveu, de fato, dos instrumentos necessários para me aproximar da área educacional. Há, em especial, um episódio que sempre repito àqueles que me questionam o motivo de eu ter escolhido a docência e, nela, tentar sempre ser ativa e militante na busca da qualidade da educação pública e da valorização de seus profissionais. Meus pais se conheceram em uma reunião clandestina do sindicato dos professores municipais de São Paulo ocorrida no auditório do Mosteiro de São Bento no ano de 1978, em plena ditadura civil militar. O engajamento de ambos em uma época na qual o dissenso não podia fazer parte da cena política e na qual ser um professor crítico ao regime era por si só motivo de perseguição reverbera em minha mente e em minhas práticas até hoje.

Crescer em volta de cabeças pensantes e questionadoras foi uma experiência, no mínimo, impactante. Lembro-me com nitidez de, ao adentrar na adolescência, começar a ter discussões com minha mãe sobre meus anseios de liberdade e autonomia – que se resumiam, em verdade, em reivindicações sobre poder tomar ônibus sozinha, dormir na

casa de amigas e chegar depois das 22 horas em casa. Ah, suas argumentações eram incríveis, mesclavam a crítica ao meu comportamento com análises sobre os imperativos categóricos kantianos, os tipos ideias hegelianos, a condição humana de Hannah Arendt, o Leviatã hobbesiano, a síntese marxista, o niilismo de Nietzsche e, claro, seu querido Foucault... Eram conversas interessantes, embora por vezes eu não conseguisse entender sua relação com a minha pessoa.

Em meio a viagens, livros de suspense e muito jornal, cuja leitura partilhava com meu pai, frequentava a escola regular, passado por instituições públicas e privadas, com boas notas e um bocado de pedantismo, se me é permitida alguma auto-crítica, sempre reivindicando o que acreditava ser o meu direito, a igualdade absoluta entre alunos e professores – conflito que só vim a resolver mais tarde, já na Licenciatura, com a leitura das análises arendtianas a respeito. Já no Ensino Médio, iniciado em 2006, devido à minha ânsia em defender e acusar o quer que me passasse à frente, considerava cursar a faculdade de Direito. Até começar a ter aulas de História com um professor que fez despertar em mim verdadeira paixão por esta área do conhecimento, seu encadeamento, a riqueza de detalhes, a lógica histórica, os mundos e épocas desvendadas pelo trabalho humano... Adorava dar aulas particulares sobre os temas das aulas para minhas amigas antes das provas, assim podia revivê-los e apreendê-los mais profundamente. Não por acaso, anos depois, já formada e professora, ao reencontrar este professor, casei-me com ele.

Conectando, então, o interesse despertado pela História e o apreço pela provável futura profissão que normalmente se exerce ao cursar uma faculdade de Humanas no Brasil, decidi qual seria minha área de estudo. Não seria muito dizer que a faculdade de História da USP me tirou as vendas para um universo desconhecido. Tantas possibilidades, pessoas, teorias, construções e desconstruções de conhecimento e paradigmas, que para uma jovem de dezessete anos suportar foi necessária muita ajuda ao longo de sessões de terapia reichiana. Ninguém disse que seria fácil crescer.

Seguindo minha trajetória universitária, já no terceiro semestre do Bacharelado, no ano de 2010, ingressei na Licenciatura e lá tive a oportunidade de conhecer excelentes professores e temas relacionados tanto à legislação que rege a Educação Básica no país e aos fundamentos e prática pedagógicas, quanto ao Ensino de História e sua metodologia. Em especial, uma disciplina que cursei marcou-me de modo duradouro, fazendo surgir em mim reflexões e questionamentos determinantes para o prosseguimento de minha formação, assim como para o entendimento da futura docência e para a escolha da temática que agora desenvolvo nesta dissertação.

Trata-se de “A Psicanálise, Educação e Cultura”, ministrada pelo professor doutor Rinaldo Voltolini, a partir de cuja bibliografia entrei em contato pela primeira vez com o texto que adiante buscarei analisar: “A Crise na Educação”, de Hannah Arendt, ensaio que

faz parte da publicação *Entre o Passado e o Futuro* (2014a), além de textos riquíssimos de Maria Cristina M. Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Zélia Ramozzi Chiarottino, Leandro de Lajonquière, e o filme *O Garoto Selvagem* (1969), de François Truffaut. Até hoje ainda me surpreendo ao recordar da história de um ser humano que não se hominizou, pois em seu cerne não havia se instalado um sujeito.

A compreensão àquela época de que só sou quem me entendo ser devido à possibilidade que tive de ter vivenciado o Complexo de Édipo, despertou-me a consciência de minha imersão involuntária na cultura humana circundante desde que nasci e do lugar central que o Outro exerce em minha condição humana. Por meio da história de Victor, o menino-lobo, foi-me possível visualizar claramente a inexistência de uma dita natureza humana, uma vez que, conforme demonstrado na obra, para que nos tornemos homens e mulheres, é necessário estarmos submetidos a certas condições, e apenas a elas. Por sermos os animais que mais imaturos nascem, precisamos de outros para que se instale em nós nosso aparelho psíquico, para que possamos, um dia, sermos capaz de refletirmos, criarmos, imaginarmos e dominarmos a linguagem e os símbolos.

Daí a importância atribuída pelo professor Rinaldo Voltolini, em suas aulas, à principal função da educação: introduzir a criança ao mundo simbólico, a partir de três tarefas básicas, que não possuem entre si ordem cronológica pré-estabelecida: hominizá-la, singularizá-la e socializá-la. A criança humana nasce potencialmente humana, embora ainda não humana de fato, visto não ser o aparelho biológico humano o responsável por definir um comportamento humano, mas sim a cultura na qual está inserida. É por meio da cultura que o ser humano se faz homem, hominiza-se. E, através da marca jurídica da nomeação, que traz consigo a garantia de um lugar simbólico no mundo, o humano se singulariza. O nome, fator mais importante de nossa identidade, é-nos dado, assim, de forma autoritária. Inserimo-nos, então, na sociedade, responsável pela transmissão da tradição vigente às crianças, entendendo aí tradição como aquilo que se passa através da linguagem, que retira o novo ser do mundo dos sentidos e puxa-o em direção ao sentido, à cultura.

Pela primeira e única vez em minha Licenciatura, tive a oportunidade de conhecer uma análise da educação que não se nega o caráter conservador, visto reconhecer que o processo educacional é sustentado pela própria tradição. Como procurarei aprofundar adiante, a pedagogia estabeleceu, modernamente, em nome de uma escola progressista, grande resistência ao ensino tradicional, acarretando uma grave crise educacional, a partir da qual a crítica ao autoritarismo se estendeu à autoridade e a crítica ao tradicionalismo se estendeu à tradição.

Para Hannah Arendt (2014a), autora central dessa análise, não seria possível escapar, no processo de ensino, de um gesto que na modernidade é confundido com autoritarismo: a determinação do que se deve transmitir às crianças pautando-se na geração anterior a ela. A diferença geracional delega aos adultos a obrigação de transmitir

o mundo que já está aí, pois não há outro a ser transmitido; caberá às crianças transformá-lo no futuro prometido, quando lhes for permitido adentrar o mundo público.

Após ter minhas concepções educacionais revolucionadas, confirmou-se em mim o desejo de me tornar professora, de adentrar neste universo de signos, linguagem, sujeitos, gerações e conhecimento chamado escola. Pensei, então, que, se um dia decidisse cursar o Mestrado (como tanto insistia minha mãe), seria na área da Educação, e, se possível, trabalhando com a perspectiva que julguei ser, já àquela época, a mais coerente das várias com as quais havia entrado em contato ao longo de minha formação inicial. Se fosse para me especializar em uma área, haveria de ser em algo que fizesse sentido para mim e, mais que isso, pudesse ter, em alguma medida, impacto para a sociedade.

Porém, não teria cabimento algum, em minha opinião, estudar a escola, as modernas pedagogias e a perspectiva psicanalítica sobre educação, enfim, aprofundar-me no âmbito da educação escolar e sua moderna crise, sem ter tomado parte deste processo de forma ativa e cotidiana como adulta. Decidi, por isso, tornar-me professora e mergulhar profundamente como docente na estrutura do ensino público da cidade de São Paulo, para, depois, vir a refletir sobre possibilidades de pesquisa nesta área.

Fui aprovada no concurso para o magistério em História na Rede Municipal de Ensino de São Paulo antes mesmo de me formar, em março de 2013. Assim que obtive meu diploma, ingressei na Rede como professora titular e, nestes cinco anos em que nela atuo, já passei por sete unidades educacionais, nas quais encontrei a maior variedade possível de realidades escolares, grupos de alunos e colegas, gestões, bairros e condições de trabalho. Porém, uma escola em especial, em que estive durante todo o ano de 2015, foi, sem dúvida a mais marcante. Trata-se de uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) localizada na periferia da zona norte da capital paulista, próxima ao pico do Jaraguá, em um local proibido à polícia e inacessível aos profissionais de saúde. Neste bairro, onde móveis são abandonados no meio das ruas, inspeções são realizadas pelos próprios moradores aos carros que se aproximam e os professores se locomovem sempre de avental, para tentarem garantir sua segurança, há apenas a instituição escolar para representar a atuação do Estado, visto lá como inimigo e opressor. As aulas de História sugeridas pelos livros didáticos nada significavam para maioria de meus alunos, com idade entre 11 e 15 anos, muitos dos quais não sabiam a própria data de nascimento, não se lembravam de seus sobrenomes, não conheciam o nome da cidade em que moravam, e já carregavam nas costas o peso de abusos inomináveis e responsabilidades incompatíveis com sua juventude. A escola para eles, em geral, não fazia qualquer sentido educacional. Recordo-me de uma aluna “indisciplinada” me dizer que, se deixassem os portões abertos, ela não causaria problema algum, pois comeria e iria embora.

Não havia autoridade dos professores para com os jovens até onde olhos alcançavam e a violência verbal e física era constante. Minhas palavras pareciam se evaporar assim

que proferidas, meus pedidos de atenção eram ignorados sem cerimônia pela maioria dos alunos, que saíam e entravam pela porta da sala durante toda a aula. O mesmo ocorria com os outros docentes, que começavam aos poucos a se ausentar e desistir de ao menos tentar alguma medida educativa consciente junto aos alunos. Confesso que, durante este ano, a ideia de abandonar o magistério me cercava todas as manhãs quando acordava ainda de madrugada para me dirigir ao que me parecia apenas desrespeito, caos e miséria humana, ou quando de lá fugia já pela tarde.

Talvez imersa nesses pensamentos, acabei me envolvendo em um acidente de carro no caminho para casa após um daqueles dias em que a profissão docente significava para mim somente angústia e rouquidão. Com roxos e dores no pescoço, fiquei de licença em repouso por algumas semanas, durante as quais me questioneei incessantemente onde teria ido parar o vínculo dos alunos com o conhecimento escolar e como teria sido possível a autoridade, que eu outrora havia experimentado pelos meus professores durante todo o meu percurso escolar e universitário, ter desaparecido daquela escola. De súbito, lembrei-me das aulas de Psicanálise e Educação... A teoria desenvolvida por Hannah Arendt na análise da crise da autoridade no contexto norte-americano dos anos 1950 poderia ajudar na compreensão dos motivos conformadores da situação de conflito e desinteresse desmesurado que vivenciava cotidianamente em meu ambiente de trabalho, assim como por outros professores e professoras pelas escolas afora de nosso país?

Vasculhando meu armário, encontrei as anotações e textos guardados da época de estudante, e resolvi pesquisar mais sobre o tema. Nesta busca por intrincados labirintos conceituais e emaranhados percursos históricos, contei com a inestimável orientação da professora doutora Leny Magalhães Mrech como bússola a me indicar os trajetos mais profícuos à minha pesquisa, alertando-me sobre armadilhas em meu caminho e apontando-me direções que, sozinha, não conseguiria vislumbrar.

De alguma forma, as páginas que se seguem nesta dissertação de mestrado são um esboço de meu esforço inicial à procura de subsídio teórico que dê base para a construção de um conhecimento possível do atual quadro de perda de espessura simbólica do professor no Brasil, perda constada para além dos livros.

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
INTRODUÇÃO	3
HANNAH ARENDT	14
VIDA E OBRA	14
De Königsberg à entrada na universidade.....	14
Dos anos universitários à ascensão do nacional socialismo.....	15
De Paris a Nova York	27
Reflexões sobre a história e a política do século XX.....	32
Cidadã americana	41
A banalidade do mal.....	45
O retorno à filosofia	53
O homem e a modernidade	56
HANNAH ARENDT E O TOTALITARISMO.....	62
A TRADIÇÃO E A AUTORIDADE	89
TRADIÇÃO.....	89
AUTORIDADE.....	93
O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PARA HANNAH ARENDT	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
Algumas palavras além.....	123
REFERÊNCIAS	126
SOBRE A AUTORA	130

RESUMO

A presente dissertação visa a pesquisar o sentido atribuído pela filósofa judia de origem alemã Hannah Arendt à educação no contexto por ela analisado da crise do mundo moderno, intencionando identificar e aprofundar os conceitos centrais que embasam a autora em suas reflexões. Mergulhando na vasta produção bibliográfica de Arendt, bem como em sua própria biografia e no devastador panorama histórico do século XX ocidental que emoldura a produção de suas obras, buscamos compreender qual o significado da educação para a filósofa e os motivos pelos quais ela afirma estar esta esfera pré-política tão cara e essencial à manutenção do mundo público e comum em uma crise profunda na modernidade. A recusa dos representantes do mundo adulto, pais e professores, em assumir a sua responsabilidade face à natalidade, ao nascimento de novos seres que devem ser introduzidos e apresentados ao tesouro do conhecimento humano produzido pelas gerações anteriores e a nós legado pela tradição, leva, na perspectiva arendtiana, a um deflacionamento desastroso da espessura simbólica que outrora revestia a fala dos docentes nas salas de aula. Com a quebra da tradição na época moderna, fruto dos eventos catastróficos do século passado, e a ascensão no cotidiano escolar de modernas teorias pedagógicas pautadas na psicologia, vemos a autoridade professoral, elemento *sine qua non* para o ensino e para a aprendizagem, naufragar a olhos vistos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Hannah Arendt; Mundo Moderno; Tradição; Autoridade.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the meaning given by German-born Jewish philosopher Hannah Arendt to education in the context of the modern world crisis which she analyzed, and intends to identify and further the key concepts that underpin her ideas. Poring over her vast bibliographical output as well as her personal biography, and the devastating historical scenario of the 20th century in the Western world, which frame her work, the study seeks to understand the meaning of education for the philosopher and the reasons why she states that such pre-political instance, so dear and crucial for the maintenance of the public and shared world, is in such a deep crisis in the modern world. The refusal of members of the adult world, parents and teachers, to assume their responsibility in the face of nativity, the birth of young beings that must be introduced and presented to the treasure of human knowledge produced by previous generations and which we have traditionally inherited, leads, in the author's perspective, to a disastrous deflation of the symbolic layers that once were associated with teachers' discourse in the classroom. After the collapse of tradition in modern days, result of catastrophic events in the 20th century, and the rise of modern pedagogical theories based on psychology, it is noticeable that the teacher's authority, a *sine qua non* element for teaching and learning, is rapidly disappearing.

KEYWORDS: Education; Hannah Arendt; Modern World; Tradition; Authority.

INTRODUÇÃO

Hannah Arendt não foi uma filósofa da educação, e considerava-se, inclusive, “leiga” nesta área, visto serem seus estudos voltados prioritariamente à análise e reflexão dos fatos e processos políticos que marcaram o século XX, com especial destaque ao desvelamento da condição humana a partir das experiências que configuraram a modernidade. Mesmo assim, a clareza e a força dos poucos escritos em que aborda a educação têm, cada vez mais, chamado a atenção de estudiosos e pesquisadores do campo educacional, servindo de mote para numerosos encontros acadêmicos, universitários e professorais de modo geral, bem como para artigos, livros e investigações neste campo do conhecimento.

Disposta a abarcar de modo reflexivo e descritivo as angústias e catástrofes do século XX, Hannah Arendt dedica-se a analisar os meios pelos quais as dissensões de nossa espécie arruinaram a confiança em uma explicação racional para os eventos destrutivos que se passavam, e destruíram, em nosso âmago, o princípio de universalidade. Inserindo-se em uma linha de pensamento crítico da natureza e da essência política que se ancora em Platão, Hegel e, sobretudo, Hobbes, a filósofa não se debruça sobre a modernidade procurando desvendar a forma de funcionamento das ideias e estruturas sociais, mas sim o que ocorre para que não funcionem (ADLER, 2014, p. 310-312).

Arendt mantém como questão de fundo de sua vasta e profícua produção teórica a possibilidade de a filosofia ser capaz de pensar o mundo. A partir deste referencial, ela elabora uma filosofia política alicerçada concomitantemente na sustentação da autoridade e na retomada da tradição, experiências estas que viabilizam às sociedades a resolução dos problemas mais basais de se compartilhar um mundo comum, dentre os quais se insere o âmbito educacional. Neste sentido, é possível pensarmos que a repercussão de suas análises na esfera educativa se deva precisamente ao fato de Arendt encontrar-se fora do discurso por vezes já viciado que circula nos meios pedagógicos, repleto de perspectivas tecnicizadas. Pautado por premissas que pregam o desenvolvimento de “competências” e “habilidades” dos alunos, tal discurso acaba por conceber a escola como um espaço destinado à instrução de indivíduos autônomos que lá podem florescer todo o seu potencial inato. Estas perspectivas mutilam a educação até transformá-la em um valor privado, destinado a oportunizar a autopromoção social e a elevação da autoestima (CARVALHO, 2014b, p. 297-398 de 1.917).

Hannah Arendt, pelo contrário, busca compreender, ao se debruçar sobre a esfera educacional, as condições que permitiram à educação possuir um significado público. Até porque a motivação essencial para que a filósofa parasse para refletir especificamente sobre esta temática é a situação de crise na qual se encontrava a educação no final da década de 1950 nos Estados Unidos da América, e no mundo ocidental como um todo. Por

seu caráter extremo de contestação à autoridade tradicionalmente estabelecida, a crise na educação adentrara a esfera pública, legitimando a análise desta área, fundamental ao ordenamento do mundo tal qual o conhecemos, por pessoas alheias ao cotidiano escolar.

Visando a contribuir com o esforço de compreensão do exame delineado por Arendt referente ao campo educacional e suas contribuições para a análise do grave cotidiano escolar vivenciado atualmente nas escolas brasileiras, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o *sentido* concedido pela filósofa à educação no contexto da crise do mundo moderno por ela considerada, buscando identificar as concepções centrais que lhe servem de guia neste esforço analítico e reflexivo. Vale destacarmos, todavia, que por *sentido* da educação não entendemos a sua finalidade ou os seus objetivos, mas sim o seu *significado*, ou melhor, o que anima o ato educacional na perspectiva arendtiana.

Para tanto, buscaremos, ao longo desta dissertação, elucidar o conceito de educação concebido por Arendt, bem como compreender as razões que a levaram a afirmar estar a educação em crise na modernidade. Será também alvo deste estudo o processo de construção das concepções por ela utilizadas no exame que realiza sobre o tema e dos conceitos centrais de sua produção. Isto porque, com a intenção de desvelarmos o real significado da crise na educação no mundo moderno para Hannah Arendt, acreditamos ser necessário, antes, desvelar o que a autora entende por termos recorrentes em sua escrita como *mundo moderno*, *autoridade*, *tradição*, *crise* e *modernidade* e qual a moldura teórica e conceitual por ela tecida na crítica dos processos históricos que formaram e que permitiram a configuração de uma realidade em que a educação não mais cumpre a sua função.

Assim, não poderíamos abordar aqui tão somente o único ensaio em que a autora se debruça especificamente sobre a educação, o aclamado e também polêmico “A Crise na Educação” (2014a), embora seja ele de crucial relevância para esta pesquisa. Faz-se mister, neste sentido, destacar e buscar esclarecer conceitos empregados neste texto, mas esmiuçados e expostos em detalhes apenas em outras obras suas, especialmente *Origens do Totalitarismo* (2013), *A Condição Humana* (2014b), e os ensaios “Que é Autoridade?” (2014a) e “A Tradição e a Época Moderna” (2014a), para o que também dedicaremos tempo e espaço para a análise destas produções.

Cabe ressaltarmos, não obstante, que tais concepções, devido à complexidade que trazem em seu bojo, só podem ser elucidadas com maior profundidade quando observadas à luz da trajetória de vida e acadêmica experienciadas por Hannah Arendt, suas influências intelectuais, relações familiares, amizades e os percalços impostos pela história devastadora do século XX. Por este motivo, valer-nos-emos, na primeira seção desta monografia, mas também em outros momentos pertinentes, prioritariamente da célebre biografia de Hannah

Arendt escrita por sua ex-aluna Elizabeth Young-Bruehl, *Por Amor ao Mundo* (1997).¹

Única doutoranda da professora Hannah Arendt, Young-Bruehl (1946-2011) se tornou amiga de sua mestra e, após sua morte, recebeu de pessoas próximas de Arendt a tarefa de escrever aquela que se tornou a biografia definitiva da autora de *Origens do Totalitarismo*. Com a primeira edição lançada em 1982, *Por Amor ao Mundo* foi recebido com grande aprovação pela crítica e recebeu diversos prêmios, como o *Harcourt Award*, e foi sucedido por outra grande obra de Young-Bruehl, a biografia de Anna Freud.

Não obstante o sucesso de suas produções biográficas, nas quais é possível percebermos aspectos de sua própria personalidade destacados nas de suas biografadas, Young-Bruehl trabalhou diversos outros temas ao longo de sua carreira como uma “verdadeira pensadora iluminista”, como filosofia socrática, política, antissemitismo, sexualidade, racismo e psicologia. Demonstrando a sua independência de pensamento, Elizabeth debruçou-se, em especial, sobre questões repudiadas abertamente por Hannah Arendt: o feminismo e a psicanálise. Todavia, mesmo nas obras em que se dedicou com engajamento a tais temáticas, jamais tratadas com seriedade por sua célebre professora, ela não se furtou a dar continuidade ao traço fundamental que delineia e dá nome à biografia de Hannah Arendt por ela escrita: a centralidade do *amor mundi* no mundo compartilhado pelas relações humanas (VON REDECKER, 2011).

Dessa forma, graças à pesquisa de fôlego empreendida por Elizabeth Young-Bruehl acerca dos meandros que cercaram a vida, a produção acadêmica e os elementos principais que marcaram os vieses conceituais de Hannah Arendt, sempre pautados pelo amor ao mundo público e ao tesouro de nossos antepassados, temos o ponto de partida para a análise a que aqui nos propomos.

Assim, dos três capítulos que compõem esta dissertação, o primeiro deles conterà, na seção inicial, uma breve recolha da biografia e da obra da autora, visto acreditarmos que a trajetória e experiências por ela vividas – como a construção democrática e queda da República de Weimar, surgimento do totalitarismo, estabelecimento do nazismo na Alemanha, envolvimento com o movimento sionista, prisão em campo de concentração, fuga e exílio em Paris e a aquisição da cidadania americana –; assim como suas amizades com as *wirkliche Menschen*, as pessoas de verdade não assimiladas, os párias sociais, como ela mesma se considerava; a influência de grandes pensadores, desde Aristóteles, Platão e Santo Agostinho, até Heidegger e Karl Jaspers; e o casamento com Heinrich Blücher, um animal político berlinense outrora espartaquista e comunista que lhe despertou para a preocupação com a ação política, reverberam fortemente no delineamento de sua

1. Para fins de referências biográficas de Hannah Arendt, também são utilizados nesta dissertação o livro de Laure Adler *Nos passos de Hannah Arendt* (2014), e o artigo de André Duarte “Pensar e agir por amor ao mundo” (2014).

análise educacional.

Na segunda seção do primeiro capítulo, abordar-se-á precisamente fatos históricos que marcaram a vida de Arendt, notadamente aqueles concernentes à República de Weimar e à ascensão do nazismo na sociedade de massas alemã, utilizando como base principal *Origens do Totalitarismo* (2013), obra que nos permite pautar a origem factual que serviu de base material para a construção do pensamento de Arendt acerca do totalitarismo em sua relação com a crise da modernidade, palco da crise educacional.

O robusto livro dedica-se a revelar e examinar os suportes ideológicos e as condições que tornaram possível a emergência de um sistema político inédito na história das formas de governo e que parecia querer alterar o que até então se compreendia por “natureza humana”. Em seu bojo, os regimes totalitários trouxeram ao mundo o inédito conceito de *superfluidade*, usado para caracterizar pessoas excluídas da cidadania política e do pertencimento a um povo, a uma terra ou a uma pátria. Taxados de “supérfluos”, destes sujeitos é retirado, na vigência do totalitarismo, além da dignidade e dos direitos humanos, um lugar neste mundo para chamar de seu:

Enquanto todos os homens não se tornam igualmente *supérfluos* – e isso só se consegue nos campos de concentração –, o ideal do domínio totalitário não é atingido. Os Estados totalitários procuram constantemente, embora nunca com pleno sucesso, demonstrar a *superfluidade* do homem – pela arbitrária escolha de vários grupos para os campos de concentração, pelos constantes expurgos do aparelho do governo, pelas liquidações em massa. O bom senso grita desesperadamente, mas em vão, que as massas são submissas e que todo esse gigantesco aparelho de terror é, portanto, *supérfluo*; se fossem capazes de dizer a verdade, os governantes totalitários responderiam: o aparelho parece *supérfluo* unicamente porque serve para tornar os homens *supérfluos* (ARENDR, 2013, p. 10.120-10.127 de 16.019).

Para Arendt, todavia, as motivações subjacentes e mesmo explícitas para a escrita de *Origens...* são, indubitavelmente, a ânsia de pensar e compreender a inutilidade dos massacres dos judeus, questionamento aguçado pela atormentadora dúvida referente ao porquê de as vítimas judias terem se tornado vítimas. Afinal, como pôde se dar a transformação do antissemitismo, outrora uma doutrina radical espacial e temporalmente especificável, que funcionava em uma lógica econômica e social inteligível em momentos históricos marcados pela perda da autoridade, em uma nova religião transnacional? Ou ainda: “Como o antissemitismo pôde fazer do judeu a figura do anti-homem, aquele que deve ser exterminado para que uma nova ideia de humanidade, que carrega em si a negação do humano, possa perdurar?” (ADLER, 2014, p. 313).

Vale ressaltarmos, não obstante, que Hannah Arendt não é, nem nunca pretendeu ser, a inventora do conceito de *totalitarismo*, conceito que pretende designar uma nova

realidade na qual se constrói uma sociedade dominada por um partido-Estado. De fato, o termo já se propagava em solo italiano desde a década de 1920, quando Mussolini vociferava às suas tropas uma feroz vontade totalitária; e, a partir de finais de 1930, tal palavra torna-se usual nos debates entre intelectuais que denunciavam o caráter aterrador do regime nazista. Todavia, é Arendt quem, ao trabalhar como pesquisadora teórica e historiadora, aprofunda e amplia o conceito, destacando as feições e práticas comuns dos regimes totalitários, criações de uma modernidade fria responsável, ao mesmo tempo, por oprimir e amortizar os homens em sociedades massificadas, e transformá-los em sombras solitárias vagando pela escuridão do não-espaço.

Com efeito, a crise geral do mundo moderno, com suas experiências fundamentais características, deu origem a uma forma nova de governo, baseada na solidão e na compressão dos indivíduos uns contra os outros. Para Arendt, a crise na educação surge justamente em decorrência de uma crise maior e mais abrangente que se estende por toda a sociedade moderna ocidental. Isto pois, na sociedade de massas na qual criamos as novas gerações, a recusa à autoridade e à tradição, a indistinção entre o mundo público e a esfera privada, assim como a alienação do espaço comum, fenômenos tipicamente modernos, levam ao fracasso da educação.

Não obstante, cabe frisarmos que, para Arendt (CARVALHO, 2014, p. 827), a noção de *mundo* possui um significado preciso: refere-se ao artifício humano, ao lar imortal construído pela humanidade para dar abrigo à sua existência mortal. O mundo não se confunde, pois, com a *Terra*, lugar este destinado a ser um espaço vital em que a espécie humana, assim como todas as outras formas de vida, luta para sobreviver e se reproduzir. Desta forma, o mundo abriga o legado que herdamos do passado e que pretendemos legar às próximas gerações.

Consoante o pensamento arendtiano, o mundo é uma construção propriamente humana, fruto do relacionamento político dos homens quando estes se reúnem para tratar dos assuntos de interesse *público* e *coletivo*. Em um sentido mais estrito, pode ser entendido como o conjunto das instituições e aparatos legais *comuns* e significativos a todos os partícipes das comunidades políticas que confere a estabilidade necessária para que seja possível sobreviver ao contínuo processo de natalidade e mortalidade das sucessivas gerações (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 3).

Há, ainda, para a filósofa, uma distinção conceitual de primeira importância entre dois termos de referência histórica frequentemente empregados em suas análises: “era moderna” e “mundo moderno”. Isto porque, a era moderna é o período que engloba os fatos ocorridos entre o século XVII e a virada do século XIX para o XX, e tem suas delimitações traçadas por Arendt a partir de eventos de ordem científica e religiosa. Já o mundo moderno

em que vivemos teve início com a ascensão dos regimes totalitários e com as primeiras explosões atômicas, referindo-se especificamente ao modo de vida ocidental durante o século XX (ARENDDT, 2014b, p. 13-14).

Com relação à ideia de “crise”, conceito central na compreensão arendtiana acerca da situação em que se encontra o mundo ocidental desde o século passado, e também o campo educacional, na modernidade, e, por isso, diversas vezes aludido nesta dissertação, é-nos válido ressaltar que, para Hannah Arendt, não existe uma associação direta entre tal termo e noções comumente a ele ligadas, como “degeneração” e “morte”. Inicialmente forjado no campo da medicina, o conceito de “crise” foi apropriado pelas ciências humanas de modo generalizado a partir do século XIX como metáfora para momentos de decadência e estupor social, político ou econômico.

Entretanto, quando utilizado por Arendt em suas ponderações acerca do século XX, fica patente que sua intenção é, antes, se referir a um momento de *oportunidade* de pararmos para refletir sobre a essência das questões mesmas que nos levaram a chegar a tal estado. Quando a crise se avizinha e se instala à nossa volta, devemos repensar as respostas que tínhamos para nossos conflitos e indagações, e aproveitar as incertezas e perigos que passam a nos rondar para instalarmos um tempo decisivo pautado no discernimento e na intervenção (CARVALHO, 2014b, p. 331-336 de 1.917).

O momento de crise moderna destacado e longamente analisado por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo* conduziu o nosso mundo a uma ruptura entre o passado e o futuro, uma fissura indelével e da qual não poderemos mais retornar. A coletânea de ensaios intitulada *Entre o passado e o futuro* (2014a), obra que compõe uma parte importante no longo ciclo de estudos e reflexões de Arendt dedicadas a compreender os fenômenos políticos do mundo moderno que resultaram na crise generalizada e na quebra temporal que ora nos encontramos, servirá de base para a escrita dos capítulos dois e três desta dissertação.

Entre o passado e o futuro não foi um estudo sistemático e nem pretendia sê-lo. Como o seu subtítulo já o anunciava, trata-se de “exercícios em pensamentos políticos” que acabaram por compor, na opinião de sua autora, o melhor de seus livros (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 410). A estrutura da obra, elucidada por Arendt em seu prefácio, é formada por oito artigos divididos em três partes: a primeira delas aborda a quebra na tradição e no conceito de História vivenciada na modernidade; a segunda, que pressupõe a leitura da primeira, dedica-se a discutir noções centrais ao debate político, especificamente a liberdade e a autoridade, conceitos que passam a ser questionados quando a tradição naufraga no mundo moderno; e a terceira e última parte se detém nos problemas imediatos e correntes com os quais nos deparamos em nosso cotidiano devido às condições examinadas nos

ensaios anteriores (ARENDT, 2014a, p. 42).

O segundo capítulo desta dissertação visa a abordar conceitos que se revestem em pano-de-fundo conceitual para a análise de Arendt sobre a educação, trabalhados com maior ênfase em dois ensaios de *Entre o passado e o futuro*: “A Tradição e a Época Moderna” (p. 43-68), pertencente à primeira parte da coletânea, e “Que é Autoridade?” (p. 127-187), que integra a parte dois do referido livro. Isto porque, a existência e a manutenção da *tradição* e da *autoridade* são essenciais – como procuraremos demonstrar ao longo deste estudo – para que a educação cumpra com sua função de inserção de novos seres humanos no mundo comum e público compartilhado por diferentes gerações.

De fato, para Arendt, a tradição não se refere propriamente ao passado, mas sim ao fio condutor responsável por guiar os homens com segurança por entre os vastos domínios dos eventos históricos significativos ocorridos em tempos anteriores e que nos permite vislumbrar com clareza como chegamos ao ponto ao qual estamos. A tradição liga as gerações entre si por meio do (re)conhecimento de um mesmo legado comum, de um tesouro que vale a pena ser salvo e resgatado da ruína a qual se destinariam as experiências passadas caso não fossem transmitidas em narrativas cognoscíveis aos jovens pela *educação* (SILVA, 2017, p. 221).

Ao lado da autoridade e da religião, a tradição foi um dos alicerces responsáveis por garantir ao mundo a estabilidade e a solidez requeridas no desenrolar histórico ocidental desde a época romana. Graças a esta interconexão nuclear, o fim da autoridade presenciado no século XX acabou por consumir o longo processo de destruição a que estavam sendo submetidas a tradição e a religião no mundo ocidental desde o princípio da era moderna. Com a ruína dos pilares de nossa sociedade, o espaço comum e público tal qual o conhecemos já não mais se sustenta, e a experiência da autoridade, assim como a forma de governo que nela se funda, não possuem mais realidade verossímil.

Devido à ausência da autoridade no mundo moderno, a compreensão deste conceito se tornou vaga e oca, o que ocasiona a multiplicidade de interpretações possíveis e, não raro, equivocadas a seu respeito, com frequentes analogias a situações de opressão e autoritarismo. Por este motivo, Hannah Arendt deixa claro como a *autoridade* deve ser entendida dentro da moldura histórica própria do Ocidente. Consoante a autora, a autoridade sempre exige obediência e por isso é comumente confundida com poder e violência, apesar de ela excluir, obrigatoriamente, meios externos de coerção, pois, caso haja a utilização da força, a autoridade já fracassou. A autoridade também dispensa meios de persuasão, visto que isto implicaria a presunção de igualdade entre as partes envolvidas e a necessidade de argumentação para o convencimento. Assim, para Arendt, “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força

como à persuasão através de argumentos.” (ARENDR, 2014a, p. 129).

O questionamento moderno à aplicação do entendimento de autoridade tal qual Arendt nos traça à esfera educacional levou a uma crise generalizada nesta área crucial à manutenção do mundo compartilhado e à transmissão dos valores tradicionais que mantêm a estabilidade e a solidez que devem subjazer à criação dos jovens. Sobre esta problemática, pretendemos nos aprofundar ao abordarmos, no terceiro capítulo desta dissertação, o ensaio “A Crise na Educação” (2014a, p. 221- 246), no qual Hannah Arendt expõe suas ideias acerca do papel da educação enquanto esfera pré-política, do mundo público, da escola, das nefastas consequências da incorporação de modernas teorias psicológicas no âmbito educacional, e da responsabilidade, ora recusada, do adulto face às novas gerações.

Nesse tocante, a autora, ao comentar os desafios encontrados pelo sistema de ensino norte-americano quando da constatação pública do fracasso de suas modernas reformas pedagógicas, argumenta que a educação desempenha uma das funções mais elementares e necessárias da sociedade humana. Ela é responsável por introduzir os novos seres humanos, em estado de vir-a-ser, em um mundo que já existe e que vai continuar existindo mesmo depois de suas passagens por ele. Como representante do mundo adulto, cabe ao professor, segundo Arendt, operar a transição da criança entre a esfera pré-política da família em direção ao espaço público e político:

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. Em todo caso, todavia, 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. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDR, 2014a, p. 239).

Tendo no núcleo de sua teoria a relação entre a vida humana e o estar no mundo, Hannah Arendt compreende a condição humana da natalidade como a essência mesma da educação, a raiz ontológica da ação não previsível, da liberdade e da novidade. A tarefa da educação é localizada no ato de incluir os que chegam a um mundo que lhes antecede e que a eles vai sobreviver. Neste sentido, conforme asseveram Assis César e Duarte, a especificidade da educação em comparação a outras formas de inserção de seres vivos ao ambiente é o envolvimento privilegiado que a vida humana (*bios*) mantém com o mundo:

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (2010, p. 4).

Dessa maneira, quem se responsabiliza por educar os novos deve assumir para si o dever de zelar não apenas pelo seu desenvolvimento, mas também pela continuidade do mundo, visto que somente aquilo que é estável pode sofrer as desejáveis e irrefreáveis transformações provocadas pela natalidade sem ruir. O mundo está continuamente sujeito à instabilidade e à novidade provocadas pela ação das novas gerações, e, por isso, o *amor mundi*, ou seja, a ação de assumir a responsabilidade pelo mundo, faz-se tão relevante na intenção de evitarmos que o conjunto de instituições políticas e leis a nós legado não seja constantemente destruído por interesses individuais.

Para que os jovens possam vir a transformar o mundo por meio de ações políticas, é preciso que, antes, eles aprendam, pela educação, as complexas redes que formam suas estruturas políticas, sociais, racionais, culturais e econômicas. Isto porque, embora não seja intrinsecamente política, a educação carrega em seu cerne um papel político primordial, na medida em que se configura como a formação básica para o cuidado futuro com o mundo público, que, para poder ser alvo de transformações, deve ser também conservado. O conservadorismo, no sentido de *conservação*, faz, de acordo com Hannah Arendt, parte da essência da atividade educacional, pois possui por função proteger o novo do velho e o velho do novo.

Na modernidade analisada por Arendt, as fronteiras entre crianças e adultos tornaram-se tênues, fato que coloca em destaque a falta de responsabilidade dos adultos em introduzir os recém-chegados na cultura e na tradição circundante. Às crianças resta a percepção de que nem mesmo os adultos conhecem os mecanismos que devem ser utilizados para se movimentarem nos espaços comuns deste mundo moderno, onde tudo se altera à alta velocidade. A crise atual se dá, assim, pela orientação das massas que conformam as sociedades contemporâneas em direção a um futuro imediato, pautado pelo consumo e pela busca incessante do novo (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 5).

Com efeito, Hannah Arendt defende em sua célebre obra *A Condição Humana* (2014b), o cuidado para com o mundo compartilhado, em contraposição à moderna alienação do homem com relação às coisas comuns quando estão inseridos na lógica anti-humanista do labor e do consumo constantes, da produção e destruição simultâneas. Imerso neste ciclo ininterrupto de trabalho e dispêndio, o ser humano se aliena dos elementos políticos do mundo e se abstém de sua responsabilidade para com ele. Observa-se, então, o desaparecimento do senso-comum e a redução da política à administração das coisas

em nome de um suposto bem comum, qual seja, a felicidade do homem entendido como um *animal laborans*, um sujeito que pretere os debates e o discurso coletivo que concede equilíbrio e renovação ao mundo público.

Arendt propõe nesse livro uma reconsideração da condição humana a partir de referências retiradas das experiências e temores do século XX, elencando os recursos necessários para a reconstrução de uma nova esperança política. A *Vita activa*, termo que abarca, na concepção arendtiana, as atividades humanas fundamentais, é o mote central da obra, dividida em três partes: o trabalho – processo biológico do ser humano; a obra – produção humana capaz de ultrapassar a existência mortal de seu criador; e a ação – testemunha da pluralidade dos indivíduos que coabitam um mundo compartilhado.

É precisamente a forma pela qual nos inserimos nesse mundo comum o foco de interesse de Hannah Arendt, tanto como indivíduos plenos em nossas especificidades, quanto como membros de uma mesma espécie. Pelo fato de não apenas existirmos como seres vivos sem consciência da própria existência em um espaço comum, tornamo-nos, ao nascermos, co-criadores do mundo, fadado a ser – *felizmente* – constantemente renovado. Por isso, em oposição ao pensamento heideggeriano, que coloca no primeiro plano de sua teoria política a mortalidade, Arendt elege a natalidade e a vida como categorias centrais de sua análise.

De acordo com a perspectiva arendtiana, a crise de estabilidade das instituições políticas e sociais de nosso tempo, constatada em *A Condição Humana*, possui também seu correlato na crise contemporânea da educação. Isto é perceptível na perda da capacidade escolar em intermediar a transição do domínio privado do lar para a esfera pública, o que reflete a incapacidade do homem moderno em cuidar, conservar e transformar o mundo. *A educação possui uma tarefa paradoxal e complexa: proteger o mundo da criança, e a criança do mundo.* Para preservar o potencial de transformação presente em cada novo ser, é necessário resguardá-lo do mundo, ao passo que o mundo precisa, na mesma medida, ser protegido do assédio trazido por cada nova geração nele introduzida.

Para tanto, é preciso que a educação possua certa autonomia com relação ao âmbito público, mas que dele não se aliene, sob o risco de enclausurar as crianças na escuridão do campo privado, visto que os recém-chegados devem se tornar, gradativamente, responsáveis pelo mundo, tanto como agentes preservadores, quanto inovadores. Não obstante, a escola não pode pretender produzir e formar artificialmente esta novidade, pois, assim, tornar-se-ia um mero instrumento autoritário de antecipação e controle de toda e qualquer inovação possível. O dever da escola é, pelo contrário, voltar-se para aquilo que já é, ou seja, o passado e o presente, uma vez que o novo só pode surgir a partir do exercício democrático do debate político entre adultos.

Do mesmo modo, em consonância ao apregoado por Hannah Arendt, não é possível prepararmos as crianças para um mundo novo, pois o que quer que para os adultos seja novidade, para elas, já é velho. Por isso, cabe aos adultos tão somente preparar os jovens para viverem *neste* mundo; caso contrário, tiraremos das novas gerações a oportunidade de criarem coletivamente, quando adultos, as transformações que quiserem e puderem. Daí as críticas de Arendt tanto às teorias progressistas em educação, que a politizam excessivamente de forma contraditória e autoritária, tentando produzir o novo como se ele já existisse, o que acaba por impedir sua efetiva aparição; quanto à psicologização em demasia da educação, que leva a uma infantilização dos alunos e à consequente perda, por parte dos adultos, da responsabilidade pelo mundo.

Com efeito, a crise da educação, que é parte do quadro geral de problemas políticos do mundo moderno, também se viu agravada pela estreita e pernicioso comunhão entre as teorias “psi” e a educação, que a conduzem a uma infantilização generalizada ao agirem como se existisse um mundo exclusivo para as crianças, no qual os adultos estão para auxiliar. A aplicação de práticas voltadas à perspectiva pragmática, segundo a qual só é possível aprender fazendo, converte as escolas em instituições vocacionais que se prestam a inculcar habilidades em seus jovens estudantes e tornando-os os responsáveis pela “construção” do conhecimento. Identifica-se aí

[...] um abandono da responsabilidade educacional que, para a autora, nada mais reflete senão a perda de responsabilidade dos adultos para com o próprio mundo, visto que eles próprios já não se arrogam o papel de autoridade, recusando-se a conduzir as crianças até o mundo, suas regras e suas instituições. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 11).

Dessa feita, os pressupostos propriamente pedagógicos da crise educacional têm por corolário precisamente a irresponsabilidade dos educadores e adultos em geral para com o espaço comum e público e a consequente perda de autoridade no espaço educacional, já que sua autoridade se assenta na responsabilidade pelo mundo compartilhado. E é sobre este mundo destroçado e em crise e sobre o amor que a ele e às novas gerações dedicamos quando assumimos como nossa a tarefa da educação, assim como sobre uma das figuras mais célebres a nele atuar e sofrer, que escrevemos as páginas que se seguem.

HANNAH ARENDT

VIDA E OBRA

“A história de sua geração europeia e a dos nossos tempos sombrios é muito mais que um pano de fundo para uma história individual; sua vida a reflete tanto quanto sua obra procurou compreendê-la.” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p.12)

Buscaremos, nas páginas que se seguem, traçar e comentar os principais eventos da vida de Hannah Arendt, sua trajetória filosófica, política e pessoal, suas amizades e relacionamentos impactantes, o contato com seus principais colaboradores e influenciadores; enfim, evidenciar os fundamentos históricos que serviram de base para suas generalizações e as experiências individuais que impulsionaram seu pensamento. Tal esforço terá como mote – seguindo as recomendações deixadas por Arendt àqueles que quisessem escrever sobre sua vida – enquadrar os episódios biográficos da autora à sua obra e ao mundo circundante, às coisas públicas e, sobretudo, à análise por ela elaborada no que se refere à crise da educação na modernidade (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 17-18).

Isso porque, segundo Elisabeth Young-Bruehl, no livro *Por Amor ao Mundo* (1997), o mais surpreendente no trabalho de Arendt é precisamente o anseio por aquele senso de comunidade que Santo Agostinho denominava “amor ao próximo”. A base deste amor foi construída nos primeiros anos de sua vida adulta, ainda em solo alemão, na companhia de seu grande amigo sionista Kurt Blumenfeld e a orientação de seu mestre Karl Jaspers, e aflorou em seu exílio em Paris, em meio à “tribo” emigrada, juntamente com o apoio de seu segundo marido, Heinrich Blücher, conforme veremos adiante (p. 28).

De Königsberg à entrada na universidade

Johanna Arendt, pensadora judia nascida na Alemanha do Segundo Império, nasceu em quatro de outubro de 1906 em Linden, subúrbio da cidade de Hannover e passou a infância e parte da juventude em Königsberg, famosa por seu desenvolvimento econômico e cultural, e grande centro de debate iluminista onde residiu um dos filósofos cuja teoria mais influenciou sua obra, Immanuel Kant. A origem de sua família de judeus assimilados que viviam confortavelmente era, tanto da linhagem paterna, os Arendt, quanto do lado materno, os Cohn, de emigrantes do Leste Europeu chegados a Königsberg no século XIX (cf. DUARTE, 2014).

Paul e Martha Arendt, seus pais, eram educados, viajados e podiam ser enquadrados à esquerda moderada dentro do espectro político da época. Havia sido socialistas quando adolescentes, tendo pertencido, inclusive, ao então ilegal Partido Socialista, compromisso que os diferenciava da maioria de seus contemporâneos, filiados ao Partido Democrático.

O pai, Paul, engenheiro formado na Universidade de Königsberg, popularmente conhecida como Albertina, era considerado um estudioso autodidata, dono de uma vasta biblioteca repleta de clássicos gregos e latinos, os quais sua filha leu entusiasmadamente. Já Martha, a exemplo das demais mulheres de sua classe e geração, educou-se em casa e depois viajou para Paris para complementar seus estudos em música e francês. Apesar de não serem de fato religiosos, Paul e Martha faziam questão de manter um bom relacionamento com o rabino Vogelstein e sua família, colegas social-democratas, enviando, para tanto, a filha regularmente à sinagoga com os avós (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 32).

De fato, como destaca Laure Adler em *Nos passos de Hannah Arendt* (2014), a relação da filósofa com a judeidade será o fio condutor de sua trajetória de vida pessoal e intelectual. Apresentada à designação “judia” por meio de comentários antissemitas de crianças que a avistavam na rua, a jovem Hannah se “esclarece” sobre o assunto e assume desde cedo, sem dramas, esta identidade que carregará pelo resto da vida (p. 25).

Com dezesseis anos, Arendt já demonstrava uma inteligência aguçada, calcada em leituras de clássicos antigos e modernos, como a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, além de poetas alemães e estrangeiros, tendo sempre o prazer de memorizá-los. Logo foi apresentada à obra do filósofo e ensaísta dinamarquês Soren Kierkegaard, nas palestras do teólogo Romano Guardini, tendo decidido, então, devido à imensa admiração que tal contato lhe causou, dedicar-se à teologia no ensino superior. Por esta época, leu a *Filosofia das Visões de Mundo*, de Karl Jaspers, aquele que futuramente se tornaria seu mentor. Também passou a se dedicar a um hábito que manteria por muitas décadas, a escrita de poemas, nunca publicados, que se tornaram a parte mais reservada e secreta de sua vida (cf. DUARTE, 2014). Arendt rejeitava a “introspecção” e a psicanálise, e utilizava sua poesia para compreender-se a si mesma (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 27).

Dos anos universitários à ascensão do nacional socialismo

O período universitário de Arendt coincidiu com os anos de estabilidade da conturbada República de Weimar. Num processo de contínua polarização política, a frágil paz doméstica parecia depender da estabilidade da moeda e da aceitação do Plano Dawes, uma diretriz provisória formulada para viabilizar o pagamento das dívidas de guerra da Alemanha após a derrota de 1918 que sofria de grande impopularidade. Em anos de relativa estabilidade, os políticos alemães, chanceleres e ministros, enfrentavam um cenário sócio-econômico mordaz (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 57).

Apesar de o quadro nacional despertar atenção e preocupação não apenas dos cidadãos alemães, mas de toda a comunidade internacional, a jovem Hannah Arendt ainda

não cultivava o amor ao mundo público pelo qual ganharia notoriedade. Alheia ao mundo e ingênua em seus assuntos, nela não reverberava então o comprometimento de Jaspers com a razão prática na política. Porém, já em Marburg, no outono de 1924, Arendt passou a vivenciar uma verdadeira revolução, sem contornos políticos, liderada por um professor de trinta e poucos anos, que moldaria indelevelmente sua formação pessoal e intelectual e que poria um fim a dogmas da filosofia dos antigos regimes. Apesar de ainda não haver publicado um único livro de destaque, Martin Heidegger era extremamente popular entre os estudantes da universidade, um autêntico “rei oculto” que reinava no reino do pensamento e causava, de acordo com as palavras de Arendt, reverência e assombro (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 59).

Com a intenção de percorrer diversas universidades em seu início de trajetória acadêmica, como era a prática entre os estudantes alemães, em busca de fontes e inspirações para redigir a tese de doutorado, Arendt foi Marburg, onde acreditava ter encontrado aquilo de que necessitava. Ali florescia uma tendência filosófica moderna que se rebelava contra paradigmas tradicionais: a fenomenologia de Edmundo Husserl.

O professor protegido de Husserl, Heidegger, dedicava-se naquele momento a redirecionar a fenomenologia de Husserl, desenvolvendo-a talvez além de suas próprias fronteiras. Em sua obra prima, publicada em 1927, *Ser e Tempo*, ele buscava encontrar as raízes ontológicas das ciências e definir o ser que poderia se empenhar na teoria científica, colocando a questão do *Dasein* – literalmente *o ser-aí* ou *o existente*, conforme se traduzia antigamente, ou, de modo mais simples, *o ser homem*. Para Heidegger, a filosofia kantiana se alocava no final de um processo de “esquecimento do ser”, o que lhe permitia exercitar a recordação transcendental no terreno do ser. Neste sentido, Heidegger, ao questionar o sentido do ser, procurava analisar o homem de modo ontológico, destacando o papel da angústia como sentimento por meio do qual o *Dasein* empreende a sua descoberta pelo mundo e pela liberdade. (ADLER, 2014, p. 67).

Cativante e ousado, Heidegger e sua filosofia se tornaram para Arendt o *premier amour*. Tratava-se de uma figura já quase mitológica, enevoada por uma áurea de gênio etéreo, poeta aclamado que evitava as multidões de estudantes inebriados e a companhia dos pensadores profissionais, vestido sobriamente, dedicando-se aos livros e ao esqui, esporte que inclusive lhe aprazia ministrar. Desta combinação entre jovialidade, intensidade e capacidade intelectual sobreveio o encanto de uma Hannah Arendt que acabara de completar dezoito anos. Em seu poema *Die Schatten* (As Sombras), ela descreve o desenvolvimento de “devoção inquebrantável a alguém sem igual” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 66).

Martin Heidegger, professor universitário com uma carreira promissora, era casado

e pai de dois filhos, católico e dezessete anos mais velho que Hannah Arendt, uma jovem judia que lhe dedicava amor e paixão profundos. Ele foi a primeira pessoa fora do círculo familiar de Arendt a reconhecer sua força intelectual e confortá-la em suas crises e confusões existenciais, auxiliando-a a recobrar a vontade de viver em momentos em que se sentia rodeada pelas tentações do suicídio.

Entretanto, apesar de corresponder avidamente aos sentimentos amorosos manifestos por Arendt, o que exprimia fartamente em cartas e poemas, e deixar, inclusive, as brisas de seu romance se espriarem por *Ser e Tempo*, o romance extraconjugal não foi capaz de alterar o rumo de sua vida e seus costumes já estabelecidos. Por mais intenso que o envolvimento entre ambos fosse, Hannah Arendt percebeu, no verão de 1925, que Heidegger lhe seria sempre um estranho.

Em meio aos percalços enfrentados, Arendt deparou-se com uma “amiga” pronta a entendê-la e aconselhá-la na difícil situação pela qual passava. Rahel Varnhagen lhe havia sido apresentada por Anne Mendelssohn, outra amiga sua que lhe acompanhou por toda a vida. Embora já falecida há um século, Rahel foi, para, Arendt, uma amiga íntima, de quem buscava inspiração e conselhos nos manuscritos, a cuja decifração e análise se dedicou para escrever a biografia *Rahel Varnhagen: A vida de uma judia alemã na época do Romantismo*.

O que Arendt buscava em Rahel era compreensão e reciprocidade, já que ambas haviam sofrido de amores, paixões e desilusões arrebatadoras. Naquele momento, após a experiência de um amor impossível, Arendt sentia que no fim de todas as coisas se encontrava apenas o sofrimento, que seria também a recompensa da existência. Acreditava ter tido sua liberdade e ternura tolhidas, não conseguia mais sentir-se à vontade no mundo circundante. Sentia-se uma estrangeira, “alguém sem lar”. Algo semelhante havia se passado com Rahel, quando suas tentativas de *bien être* foram aniquiladas com o fracasso de seu relacionamento amoroso com von Finckenstein. Mas, para consolo de Hannah Arendt, Rahel não naufragou em desolação; valeu-se do trauma para transformar seu modo juvenil, sua “introspecção”, em uma nova compreensão (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 69).

Em seu cotidiano em Marburg, entretida com as leituras de Rahel e clássicos da filosofia universal, buscando assimilar o término do romance com Heidegger, Hannah Arendt raramente se interessava pelas questões que envolviam a maioria dos estudantes, com exceção das manifestações antissemitas que ocorriam no *campus*. Apesar de não ser radical, o antissemitismo ali existente chegava de fato a importuná-la, presente no movimento reacionário de Marburg e em comentários de membros de fraternidades e da Juventude Nacional-Socialista.

Com a intenção de distanciar-se de Marburg e das especulações que a descoberta de seu caso poderia acarretar, Hannah segue para Freiburg na primavera de 1926, onde acompanhará os cursos de Edmund Husserl. De acordo com Adler, Arendt se valerá dos ensinamentos husserlianos ao longo de sua produção intelectual, retornando repetidas vezes às ideias de Husserl referentes à unicidade da verdade, à necessidade da incerteza no processo reflexivo e à defesa do *pensar* como possibilidade de existir como sujeito responsável:

Adquirirá com ele uma disciplina e uma certeza que a acompanharão até o suspiro final: a filosofia, tanto para ela quanto para ele, não é uma questão de sistema, menos ainda de visão de mundo, mas um todo singular de pertencimento à existência, um questionamento pessoal incessante. Pensar é ser responsável. A vida do espírito é a coisa mais importante que nos deram, e todos os engajamentos do homem do mundo fazem parte de sua vida espiritual, repetia Husserl (ADLER, 2014, p.73-74).

Apesar de convertido ao protestantismo e de não se interessar por temas relacionados à fé judaica, Husserl era judeu por nascimento, o que talvez, juntamente ao compromisso com seu sistema filosófico e sua liberdade de espírito, tenha o influenciado – em contraposição a seu discípulo Martin Heidegger – a se negar com veemência a conceder qualquer tipo de apoio aos ideais apregoados pelo nacional-socialismo.

Após esse período de profunda nutrição espiritual fornecida pelos seminários de Husserl, Hannah Arendt se instala em Heidelberg. Lá, a jovem poderia, estabelecendo uma distância segura de Heidegger para não correr o risco de comprometer sua tese de doutorado, contar com a orientação e apoio de um professor de filosofia amigo do próprio Heidegger a quem Arendt logo foi apresentada, Karl Jaspers.

Hannah Arendt, durante sua formação universitária, teve certamente grandes privilégios: estudar com os dois maiores filósofos da geração entreguerras no momento em que ambos começavam a escrever as obras-primas pelas quais se tornariam canônicos, além de poder participar de aulas e debates a respeito. Quando conheceu Heidegger, ele iniciava a obra *Ser e tempo* e, ao ser introduzida a Jaspers, seu novo professor reunia notas e palestras que comporiam os três volumes de *Filosofia*.

Karl Jaspers, a quem havia sido confiada pelo antigo mestre e amante, tornou-se para Arendt, ao longo de toda a vida, não apenas uma personagem professoral com palavras sábias e atitude atenciosa, mas uma verdadeira bússola, sua “orientação confiável para a discussão racional” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 74-75). Crescida praticamente sem pai, cuja morte prematura fruto de sífilis lhe havia marcado de modo profundo, Hannah Arendt se permitiu espelhar em Jaspers a figura paterna que lhe faltava. Chegou mesmo a afirmar, então já célebre e com cabelos brancos, que Jaspers, ainda que não fosse

propriamente responsável por ela, era aquele que havia conseguido trazê-la à sensatez (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 28).

Enquanto compartilhavam a educação de Arendt, Jaspers e Heidegger mantiveram suas desavenças políticas e conceituais em suspenso. Esta situação só se tornaria realmente intransponível, separando o caminho de ambos, com a ascensão do nacional socialismo em 1933 e a evidente e pública atração manifestada por Heidegger ao discurso antisemita propagado pelos nazistas. Não obstante a adoção desta postura radical por parte do filósofo, e ainda que afastados e sem contato algum por dezessete anos, Hannah Arendt nunca deixou de ser fiel a Heidegger, o representante da cultura alemã a quem estava mais indelevelmente conectada.

De fato, até que concluisse o doutorado em Heidelberg e se mudasse para Berlim no fim dos anos 1920, Arendt estava sempre disponível a atender os chamados e convites de Heidegger, deixando para trás qualquer outra obrigação que lhe prendesse. No entanto, o arrebatamento de Heidegger pelo nazismo no início da década de 1930 interpôs entre eles um obstáculo ideológico intransponível que cegou o filósofo ao ponto de não lhe permitir antever ou mesmo admitir toda a carga de ódio e destruição da cultura alemã que de Hitler emanava. Com a entrada de Heidegger às fileiras do Partido Nazista, o relacionamento de ambos foi interrompido, para ser reatado, ainda que de forma muito mais distante e formal, décadas depois, quando Arendt foi capaz de perdoá-lo.

Não obstante, Arendt nunca tentará eximir Heidegger da culpa por ter sido um “assassino em potencial” responsável por assinar uma carta impedindo Husserl de acessar a universidade. Para ela, o filósofo seria totalmente capaz de ter tido consciência das consequências históricas e morais que seu envolvimento com o nazismo acarretariam – envolvimento este que lhe custou o afastamento compulsório, por parte do comissariado da universidade de Freiburg, das funções docentes em janeiro de 1946. Hannah Arendt julga o homem e dele se afasta, mas, ao contrário da posição assumida por seu grande mestre e tutor, Karl Jaspers, ela não questiona os princípios filosóficos heideggerianos (ADLER, 2014, p. 257-258).

Quanto a Jaspers, nunca houve o “sentido da grandeza prussiana” ou o “espírito militar” que tanto fascinava Heidegger no discurso nacional-socialista e que já era compartilhada, com outras nuances, por toda uma tradição acadêmica alemã, cristalizada em Max Weber. Jaspers considerava, então, que o nacionalismo político e a veia militar em assuntos políticos, professados por Weber, poderiam ser um perigo para o país. Para Jaspers, a “questão germânica”, o germanismo, estava muito mais relacionada a aspectos caros a ele desde a infância, tais como o idioma, o lar, a formação intelectual e a cultura. Embora conseguisse admirar a percepção de seu professor, Hannah Arendt vislumbrava

nela certa ingenuidade, visto que a crença na maturidade política dos cidadãos da Alemanha acabava por impedir que Jaspers encarasse de frente a ameaça real trazida pelo nazismo (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 79).

Os anos de formação de Arendt que antecederam a tomada do poder por Hitler foi também o período em que entrou em contato pela primeira vez de modo efetivo com o sionismo alemão. E isto ocorreu pelas mãos de Kurt Blumenfeld, um sionista de família judia alemã, nascido em 1884, a cuja palestra Arendt assistiu em 1926. Hannah Arendt ficou admirada pela clareza e erudição de Blumenfeld, sua ironia e seu humor sem afetação, desenvolvendo por ele uma duradoura amizade e reverência, que atravessou continentes e guerras. Ao criticar posteriormente em artigos e notas a postura assimilacionista e vitimista dos judeus, Arendt colocou em suas palavras toda a carga do sionismo radical de Blumenfeld, assim como os ensinamentos de sua mãe, que lhe ensinara quando criança a nunca aceitar ofensas pela condição de judia.

De todas as principais teses apresentadas por Kurt Blumenfeld, a única que Hannah Arendt nunca pretendia compartilhar era a emigração para a Palestina. Ela concordava com Blumenfeld no que se referia à resposta judaica ao antissemitismo em suas dimensões psicológicas e sociológicas. Era, em especial, tocada pelo diagnóstico por ele feito com relação ao perigo dos diferentes preconceitos aos quais os judeus alemães eram submetidos serem espelhados no comportamento dos próprios judeus, caso o assimilacionismo não fosse superado. A missão que se impusera de escrever a biografia de Rahel Varnhagen era precisamente uma tentativa de responder à Questão Judaica sem a saída da emigração. Contudo, antes de se dedicar a Rahel, Arendt tentou responder à sua indagação de outro modo, examinando, em sua tese de doutorado, a ideia de “amor ao próximo” e a preocupação com a *vita socialis* de Santo Agostinho.

A análise dos conceitos de amor em Santo Agostinho era o cerne de seu projeto, e, para melhor enquadrá-los, dividiu-a em três seções, cada uma sendo dedicada a um conceito de amor: o amor como *appetitus*, ou anseio; o amor entendido como a relação entre Deus, o Criador, e o homem; e o amor ao próximo. Na tese de Arendt, este último conceito, o amor ao próximo, aparece como o principal, aquele responsável por orientar os outros dois, na medida em que o mandamento, de estrutura dialética, “Ama a teu próximo como a ti mesmo” é o que vincula e transcende os anteriores (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 82).

Com efeito, Hannah Arendt acabou por escrever uma tese que pretende dar conta de todo o vasto léxico conceitual de Agostinho, ordenando-o de acordo com o faro instintivo de uma jovem que se deixa guiar pela convicção da pertinência do conceito de amor como enfoque relevante para a abordagem a que se propunha. Com uma análise sistemática,

a obra recebeu crítica desfavorável, sendo acusada de ter apresentado tão somente o pensador Agostinho, excluindo de suas páginas o bispo. De fato, a escritora nunca escondeu o fato de que não pretendia realizar uma contribuição à teologia, mas sim um trabalho sobre filosofia existencial. Para tanto, deixou aflorar em suas ponderações e na linguagem utilizada o nível mais profundo das ideias de Heidegger, valendo-se delas, inclusive, quando seguia as orientações de Karl Jaspers. A relação entre ser e temporalidade e a existência do homem precisamente como ser temporal, os pontos elementares levantados por Heidegger em *Ser e tempo*, compreendidos por Arendt com grande clareza, foram a base para que ela desenvolvesse uma postura crítica (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 83-84).

Embora se alicerçando no esquema temporal heideggeriano, Hannah Arendt inverte o ponto de referência utilizado pelo filósofo a partir do qual a experiência humana é significada. Ao passo que Heidegger se orienta em direção à expectativa da morte, o exame de Arendt volta-se também para a experiência do nascimento, que ela denominará em estudos futuros de “natalidade”, conceito central de obras suas como *A Condição Humana*, *Origens do Totalitarismo* e *Entre o Passado e o Futuro*. Arendt começava a elaborar a percepção de que o nascimento e o grupo a que pertencemos em função dele fornecem as condições primeiras para o processo de formação do indivíduo – o que, no caso de Hannah Arendt, pode ser resumido à condição judia herdada por seu nascimento.

Arendt enquadra suas análises a partir das experiências temporais – passado, presente e futuro – até a última obra, *A vida do espírito*, na qual se percebe o querer direcionado ao futuro, o julgar orientado pelo passado e o pensar tido como a experiência do “agora”. Na tese de doutorado de Arendt, a tensão estabelecida por Agostinho entre as temporalidades revela-se na proposição da impossibilidade da vida ocorrer sem a morte, ou, em outras palavras, de existir um presente que transcorra sem o medo da antecipação do futuro. Isto porque, devido à natureza perecível das coisas deste mundo, o homem que deseja os bens da Terra, tendo esperança de possuí-los de forma segura, estará marcado pela frustração (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 428).

O que falta ao homem como ser mortal, e que só pode ser descoberto no caminho do autoquestionamento, do amor ao eu que o leva para perto de Deus, é uma essência eterna. Para que consiga projetar seu eu verdadeiro rumo a um futuro absoluto, é necessário ao homem negar o eu temporal. Assim, temos, para Agostinho, consoante Arendt, a formação de uma tensão fundamental no pensamento agostiniano, que também se reverberará em Heidegger. Trata-se da oposição entre a temporalidade e o ser, que se traduz na imperatividade de a temporalidade dever ser superada para que o homem seja, uma vez que a precipitação do futuro sobre nós permite ao eu presente a negação e ao eu o esquecimento.

Tal impasse temporal e existencial encerra a primeira parte da tese de Arendt, com a noção de amor como desejo se colapsando com a projeção da “vida feliz” desejada em direção ao futuro absoluto e a visão do eu presente como mero instrumento para alcançá-lo, em realidade o obstáculo que deve ser superado:

Em outras palavras: o conhecimento passado é a base para uma projeção para o futuro. O desejo transcende o presente em direção ao futuro, porém só pode fazê-lo porque a memória transcende o presente, guardando o passado. E mais, o conhecimento da ‘vida feliz’, diferentemente do conhecimento de algo perceptível, de que tenhamos uma ‘imagem corporal’, uma experiência mundana, implica memória de um tipo diferente que a memória de perceptíveis (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 429).

A partir da valorização da memória e do conhecimento passado, Hannah Arendt começa a modelar uma interpretação contrastante que se tornará um dos enquadramentos conceituais mais caros à autora em sua obra futura, em especial para a moldura de *A Condição Humana*. Em notas realizadas nos anos 1960, quando Arendt pretendia revisar sua tese para publicação, a filósofa afirma que o nascimento, ou a natalidade, é o fato decisivo que determina o homem como um ser consciente que relembra, visto entrarmos para o mundo por meio do nascimento. Já a morte, ou a mortalidade, a inescapável consciência de que deixaremos este mundo um dia, é o evento determinante que faz do homem um ser desejante. Assim, ao passo que a fonte da lembrança é a gratidão pelo recebimento da vida, um bem caro ainda que na infelicidade, o desejo brota do medo da morte e da inadequação da vida. Não obstante a morte torne possível o desejar, o que detém o temor da mortalidade não é o desejo ou a esperança, mas sim a gratidão pela vida dada pelo nascimento, que é rememorada pela lembrança.

Conforme veremos adiante, quando nos detivermos na análise de Arendt sobre a educação e a crise da autoridade e do mundo público na modernidade, a natalidade e a mortalidade se converteram em conceitos centrais para o entendimento da ação como o começo do novo e de obras imortais feitas por palavras. Para Hannah Arendt, as ações são capazes de conceder aos homens, seres mortais, a imortalidade de que de outra forma jamais obteriam, a possibilidade de permanecerem vivos na memória humana, além da renovação constante de suas vidas.

Se, no ponto de vista de Agostinho, o pêndulo de tais determinantes existenciais recaia sobre a face teológica, na perspectiva arendtiana, a vida política é a que deve receber nossa gratidão. A ênfase dada por Hannah Arendt ao mundo como construção da memória da natureza humana, criatura de Deus, em detrimento do amor como *appetitus*, reverberará em suas obras posteriores. Para ela, o amor compreendido como *appetitus* é tão insuficiente quanto a concepção da ação como simples planejamento (YOUNG-

BRUEHL, 1997, p. 430). Desta forma, a temporalidade, consoante Arendt, não necessita ser superada para que o homem seja – como assevera Santo Agostinho. Ela é, em verdade, a água da qual o ser humano deve beber se desejar tornar possíveis suas ações; é no tempo que o ser é intensificado.

Surgida a partir da pesquisa sobre o pensamento agostiniano, o interesse de Arendt pela natalidade, que chega a quase superar a preocupação com a mortalidade, foi alçada à prioridade analítica devido às suas experiências políticas. Este interesse se vincula diretamente ao exame que Arendt realizará acerca da fundação de espaços públicos, que então já não se prenderá à teologia cristã, mas à tradição greco-romana. Pela lógica do cristianismo, o bem comum podia ser entendido como a apreensão coletiva pela salvação da alma das pessoas, ao passo que a ideia de *mundo comum*, conforme elaborada por Arendt, se relaciona à construção memorável do conjunto de seres humanos, ao legado deixado e preservado pelas gerações, aos quais os jovens, por meio do nascimento e da educação, são inseridos, e que sobrevive às mortes individuais.

Para que o mundo comum sobreviva ao desgaste do tempo, ele não pode ser mantido em segredo, confinado à esfera particular, sob o risco de se esvanecer e sumir. É vital, então, que o mundo comum venha a público, pois é a publicidade a única capaz de salvar a obra da humanidade, aquilo digno de nota e preservação, da ruína dos séculos. A manutenção do mundo comum, aquilo que nos une como seres humanos – e que o nazismo tão fortemente tentará eliminar –, assim como as obras, feitos e histórias que dele merecem participar, depende unicamente do esforço e da preocupação dos homens. Para que os atos de um sujeito não morram junto com a sua vida, é necessário que alguém se importe em rememorá-la e torná-la pública, garantindo assim a sua continuidade imediata na corrente da cultura humana.

Assim como a natalidade, os atos humanos dão início a algo novo, que pode até mesmo escapar da mortalidade sentenciada a todas as coisas mortais, visto que, se eleitas, superam as gerações e a perecibilidade da natureza e permanecem vivas e rememoradas após a morte de seu autor. A partir desta percepção não-cristã do mundo comum, Arendt desenvolverá seus estudos relativos à perda da esfera pública na modernidade, cuja evidência cabal seria, para a autora, o desinteresse com a conquista da imortalidade autêntica. Na idade moderna, esta em que ainda vivemos hoje, a fama autêntica, terrena, é rebaixada ao nível da vaidade e do vício.

Em *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*, a jovem Hannah ainda procurava um princípio universal que guiasse os homens que vivem no mundo, embora a ele não pertençam. Em busca deste fundamento ontológico, Arendt acabou por escrever uma tese “abstrata, tanto quanto apolítica e ateológica”, em que os dogmas de Agostinho, bem

como sua biografia, não exercem função alguma (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 434). Arendt defendeu a autonomia da filosofia sobre os assuntos terrenos e políticos, perseverando nesta inquirição transcendental, até o momento em que a realidade da sua existência como judia em um país crescentemente nazista lhe mostrou que a pureza da filosofia a-histórica pode ter uma faceta de veras perigosa. Sua incursão pelo sionismo, pelas mãos de Kurt Blumenfeld, a fez questionar as bases do “amor ao próximo” sob uma perspectiva política.

Judia, Hannah Arendt casou-se, em setembro de 1929, com o também judeu e jovem filósofo Günther Stern, em uma cerimônia religiosa em Nowawes. De famílias judias abastadas, ambos foram criados assimilados à cultura vigente, educados na filosofia alemã e universal. Alunos dedicados com carreiras promissoras, eles nutriam mutuamente o entusiasmo intelectual para com a revolução filosófica empreendida por Martin Heidegger e Karl Jaspers. A mãe de Günther Stern, Clara Stern, causava tal admiração em Hannah Arendt, que esta chegou a admitir com certo arrependimento, muito tempo depois, ter sido a sogra, uma alma boa e generosa, um dos maiores motivos para a decisão em se casar. Já sua própria mãe, Martha Arendt, via neste casamento, pautado em um “acordo intelectual”, com um rapaz judeu que apresentava boas possibilidades de dar uma vida confortável e estável à filha, o auge do “desenvolvimento normal” traçado por ela desde a gravidez para Hannah Arendt (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 86-87).

Um ano depois do casamento, Arendt volta sua atenção novamente a Rahel Varnhagen e à missão de esclarecer e significar seus emaranhados manuscritos e cartas, transformando-os em uma biografia. Já residente em Berlim, a filósofa podia desfrutar da companhia constante de Kurt Blumenfeld, um verdadeiro guia espiritual para ela na época, e de outros colegas e amigos sionistas. *Rahel Varnhagen – A Vida de uma judia alemã na época do Romantismo* não é, consoante Young-Bruehl, uma biografia no sentido clássico do termo. Em suas páginas, o foco recai não propriamente na vida da judia Rahel, mas antes no pensamento concebido por uma judia, cujo trajeto Arendt se empenhou em refazer.

De fato, para Hannah, o sentimento de pertencimento ao povo alemão é algo sem sentido na formação de sua própria identidade, que se baseava na convicção de ser, antes de tudo, uma *judia alemã*. A judeidade, em sua concepção, não deveria ser compreendida como uma inferioridade, ou mesmo como uma diferença, mas simplesmente como uma das realidades indiscutíveis de sua vida. Juntamente a seu marido à época, Arendt fincava seu compromisso, já nos assombrosos anos 1920, com a necessidade real e urgente de se engajar em ações vinculadas à sua qualidade de judia. Neste sentido, a escrita de *Rahel Varnhagen* pode ser entendida como uma tentativa de responder à altura aos tormentos que lhe afligiam naquele momento.

É possível estabelecermos, desse modo, uma série de paralelos e afinidades

subentendidas entre Hannah e a Rahel retratada em seu estudo, como a atitude severa com relação a si mesmas e uma nítida percepção da vida como obrigação e não como dom:

Todas as duas compartilham a mesma capacidade de sofrer, a mesma teimosia em se dizer judias sem querer aceitar o fato verdadeiramente, todas as duas comungam no mesmo idealismo do amor-paixão que acaba se transformando, infelizmente, em perda de referências e falta de confiança em si. [...] Hannah não esconderá, na época da publicação tardia da obra, trinta anos mais tarde e depois de muitas dificuldades, que reivindica conscientemente sua identificação a Rahel. (ADLER, 2014, p. 102).

A escritora percorreu desde o alvorecer de suas reflexões, pautadas em uma solidão que a ofuscava com relação ao significado de seu judaísmo, até o entendimento final e autoconsciente, conseguida com o auxílio de outros “párias” judeus. Na luta por solidariedade e consciência histórica, Arendt tece seu livro, uma narrativa baseada na empatia e na generalização literária, como uma mulher do século XX relatando a procura de uma mulher setecentista por uma pátria fundada na amizade. Hannah Arendt buscava, ao escrever a biografia de Rahel valendo-se da fenomenologia da existência e do vocabulário oriundo das análises de Heidegger, objetivar o ser em tormentos do indivíduo judeu. Dessa forma, com o auxílio de outros românticos alemães como Fichte e Schelling, a jovem filósofa despe-se de nacionalismos e assimilação e marcha rumo ao sionismo.

O entrave sofrido por Rahel por sua identidade judia e a ansiedade diante do casamento formam o plano central da obra até os dois últimos capítulos, quando sua volta sofrida e ambígua ao judaísmo e as consequências políticas deste fato surgem na posição principal. Tal retorno se dá pela percepção de que a assimilação ao mundo ao ser redor, que se alterava drasticamente, tornando-se mais e mais antissemita, já não valia a pena. Como alternativa à assimilação, Rahel opta por assumir o judaísmo.

Para Arendt, a ambiguidade vivida por Rahel Varnhagen também lhe indicava uma saída política possível ao conflito interno que experienciava naqueles tempos sombrios de ascensão nazista, um meio termo entre sionismo e assimilação. Esta conclusão, talvez inconsciente de Arendt, provocava desmembramentos potencialmente perigosos, pois uma postura ambígua implica a decisão de se manter afastada de grupos com programas diretivos definidos, o que pode levar ao desarraigamento e à inação. As tensões oriundas da decisão de Hannah Arendt eram evidentes, e se refletiram também na biografia de Rahel (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 95).

Com a onda antissemita crescendo exponencialmente na Alemanha do início dos anos 1930, Arendt começava a considerar, conforme relatou sua amiga Anne Mendelssohn Weil, a possibilidade de emigração de seu país natal, cuja hostilidade aos judeus tornava insensata a permanência (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 101). De fato, apesar de Karl Jaspers,

no início desta década, ainda considerar um delírio impossível a implantação do nacional socialismo em solo alemão, desde o decênio anterior, a extrema direita já se infiltrara e começara a corromper os docentes e parte significativa da comunidade acadêmica do país, com a implantação praticamente oficial do antissemitismo como ideologia geral. Alguns poucos judeus “exceções” são tolerados no meio acadêmico, no qual, sob o julgo dos movimentos de jovens pró- nazistas, não há mais espaço para manifestações pacifistas e não se encontra nem mesmo mobilização professoral contrária ao *status quo*.

Nesse contexto, no ano de 1933, Martin Heidegger é nomeado reitor da universidade de Freiburg, e, em seus discursos políticos do período, o filósofo expõe seu apoio contundente à implantação do verdadeiro destino germânico no solo da *Heimat* alemã. Heidegger reformula e retorce postulados filosóficos seus relativos à existência histórica para enquadrá-los nas concepções nazistas e, assim, chega à conclusão de que o *Dasein* específico de cada ser vai se tornar especificamente alemão. Almejando liderar um processo que acreditava ser urgente de reforma universitária na Alemanha pautado na criação de um corpo docente e discente comum e na redefinição da própria concepção de ciência, Heidegger se entrega à tentação do fácil e atrativo discurso nazista, não se furtando a explicitar sem rodeios seu apoio ao *Führer*: “Lendo-o, só se pode constatar uma exaltação deletéria, uma instrumentalização de seus próprios conceitos, que ele aplica à nova ideologia nazista.” (ADLER, 2014, p. 125-126).

Hannah Arendt, repleta de dúvidas e incertezas no plano político e pragmático, nos assuntos pessoais foi necessário tomar uma atitude e seu casamento com Günther Stern chegou ao fim, no momento em que ele deixou de compreendê-la como um todo e aceitar o seu eu diurno. As dissimilaridades presentes então em suas rodas de amigos, assuntos de interesses e realizações passaram para o nível das questões domésticas, e a falta de diálogo e mútua compreensão selou a separação.

Ainda que de forma ambígua e parcial, Arendt começou, nesse período, a se envolver politicamente com o movimento sionista, participação que se intensificou após a fuga de Stern de Berlim a Paris provocada pelo incêndio do Reichstag, o Parlamento Alemão¹, em 1933. Com as medidas anti-judaicas adotadas pelo regime nazista, o apoio de Arendt aos sionistas era ainda mais urgente: ela cedia seu apartamento como um entreposto seguro no caminho para aqueles, na maioria comunistas, que tentavam escapar de Hitler.

1. Na noite de 17 de fevereiro de 1933, o Reichstag, sede do Parlamento Alemão localizado em Berlim, foi consumido por chamas. O responsável pelo incêndio, um jovem holandês chamado Marinus van der Lubbe, confessou ter ligações com comunistas, embora alegasse ter cometido o atentado sozinho como forma de reivindicação contra a subida ao poder do Partido Nazista. Adolf Hitler, recém- empossado Chanceler, utilizou-se deste episódio para perseguir e prender membros do Partido Comunista e seus simpatizantes, assim como, por meio de um decreto emergencial, suspender as liberdades de expressão, de imprensa e de correspondência postal (cf. VON LÜPKE-SCHWARZ, 2013).

Ela sempre se orgulharia dos serviços prestados na clandestinidade em nome dos que não se sujeitaram nem colaboram com o nazismo, expressando simpatia por todos que haviam compreendido claramente a gravidade da situação e compartilhado dos esforços da resistência, independente de sua posição particular com relação aos comunistas.

De fato, Hannah Arendt jamais se alinhou sem ressalvas a qualquer doutrina dogmática, sendo crítica aos que lhe imputavam o título de “liberal” ou “esquerdista”. Afirmava que sua formação era baseada na tradição da filosofia alemã e que havia despertado para a realidade e a prática políticas não pela via da esquerda, mas pelo judaísmo. E, como judia, não se furtou a realizar uma missão ilegal para os sionistas a pedido de seu amigo Kurt Blumenfeld e de um colega da Organização Sionista Alemã.

Era a primavera de 1933 e Arendt deveria recolher material da Biblioteca do Estado Prussiano referente a ações antisemitas ocorridas em diversos âmbitos da sociedade organizada, como círculos privados, organizações não-governamentais, associações profissionais e comerciais. Já tendo recolhido parte das informações solicitadas, Hannah Arendt começou a despertar desconfianças e acabou presa e interrogada por um “sujeito encantador”, que, conforme lhe prometera, soltou-a em apenas oito dias. Ciente de que a Fortuna talvez não lhe agraciasse duas vezes com tamanha gentileza, preparou-se para a inevitável emigração juntamente à sua mãe. Pouco tempo depois, partiram para uma breve estadia em Praga sem documentos de autorização por meio da floresta que cerca as montanhas Erzgebirge (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 107).

De Paris a Nova York

Iniciando, assim, seus longos anos de exílio, mãe e filha saem da capital da então Tchecoslováquia em direção a Genebra e, finalmente, Paris. Como refugiada, já em solo francês, Arendt chegou à conclusão de que certa deformação profissional da *intelligentsia* alemã permitia-lhes colaborar com os nazistas. Mas, como judia, ela jamais toleraria tal postura, determinada que era sua ação para com o judaísmo pelo sionismo de Blumenfeld. Para Arendt, era a hora de agir e de responder aos ataques que recebia *como judia*, pois era precisamente por ser judia que estava sendo vilipendiada. Não cabia, então, portar-se como uma cidadã alemã defensora dos direitos humanos em geral, mas como judia que, no momento de crise, optara por reafirmar seu judaísmo com luta e trabalho prático. E desta forma se portou durante o período que permaneceu na França.

Nesse sentido, dedicou-se ao trabalho junto a organizações judaicas que prestavam auxílio a jovens judeus na emigração para a região da Palestina, tornando-se também amiga de Raymond Aron e de Walter Benjamin, primo distante de Stern a quem ela já havia encontrado em Berlim e que se sentia muito confortável como refugiado em Paris.

Com a retirada de sua cidadania pela Alemanha nazista, Hannah Arendt viveu por dezoito anos como “apátrida”, até ser reconhecida como cidadã norte-americana pelo país que adotou como seu em 1951. Ironicamente, este interregno temporal em que permaneceu sem quaisquer direitos políticos foi precisamente o que atuou com mais vigor na política. De fato, em Paris, com a atenção voltada exclusivamente para a questão judaica, Hannah Arendt se alienou dos círculos universitários, incluindo os mais marginais e ligados aos eventos externos. Empregou-se como secretária nos escritórios de uma organização chamada *Agriculture et Artisanat*, que se dedicava a oferecer a jovens imigrantes judeus o treinamento em agricultura e ofícios necessários a nova vida que lhes aguardava na Palestina. Na *Foyer de la Jeunesse*, recebiam alimentos e cursos que lhe preparavam para o novo Estado judeu que deveria ser por eles construído, como história judaica, sionismo e língua hebraica. Para Arendt, aprofundar-se no conhecimento de seu povo não era uma tarefa simples, visto que o aumento do antisemitismo também em solo francês e da repulsa dos judeus franceses àqueles vindos de territórios além do Reno fazia das relações entre judeus um assunto com complexidade crescente.

Havia, evidentemente, judeus franceses que não repudiavam a chegada dos assim denominados de forma genérica, em tom pejorativo, de *Polaks*, os judeus orientais, aí incluídos também os de origem alemã. Este era o caso de Germaine de Rothschild, uma rica baronesa dedicada à filantropia, para quem Hannah Arendt trabalhou como assistente por alguns meses após seu desligamento da *Agriculture et Artisanat* e antes de ingressar em outra associação judaica, a Aliyah da Juventude.

No entanto, apesar de sentir afeição recíproca pela baronesa e reconhecer qualidades em sua família, Arendt reservava para os Rothschild a designação de *parvenus*, adjetivo que utilizava em contraposição aos “párias”. Para Arendt, pária era a própria condição do judeu no mundo, mas a autora se valia de tal termo para se referir especificamente ao judeu que decidia, em uma atitude de necessária coragem e heroísmo, se colocar como rebelde, rejeitando com veemência a possibilidade de assimilação concedida a grupos específicos do povo judaico. Já os *parvenus* seriam aqueles judeus arrivistas que preferem lutar com afinco para salvaguardar seus próprios interesses, em detrimento dos direitos coletivos. Em seus escritos e palestras posteriores, desenvolveu esta distinção deixando claro que, para ela, o pária era o único capaz de construir uma identidade judia e uma consciência política voltada para a busca de um lugar onde os judeus pudessem viver sem afetar danosamente seu judaísmo.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, Arendt prosseguiu sua análise a este respeito, passando a diferenciar o “reino social”, lar dos *parvenus*, do “reino político”, lar dos párias onde poderia ocorrer uma renovação realmente revolucionária. Porém, antes mesmo de

a guerra começar, inspirada pela permanência na França, a pátria da Revolução, Arendt já estava profundamente comprometida com o sionismo e com uma atividade política de cunho transformador (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 132).

A nação da República e dos princípios iluministas também possuía a fama de país mais romântico do mundo. No caso de Hannah Arendt, a célebre alcunha se confirmou e, na primavera de 1936, em Paris, conheceu Heinrich Blücher, o homem com quem partilharia o resto de sua vida. Comunista, ele fugira de Berlim sem documentos e encontrava-se naquele momento completamente ilegal na França. Os dois passaram a viver, então, uma verdadeira paixão, para a qual o debate intelectual era importantíssimo.

De Blücher, Arendt aprendeu, conforme revelou a Karl Jaspers dez anos depois de ter conhecido seu segundo marido, a ter uma percepção política cosmopolita pautada na imparcialidade. Graças às reflexões políticas e históricas de Blücher, ela conseguiu ampliar suas referências analíticas, que eram então orientadas apenas para os temas relativos ao judaísmo. De acordo com Laure Adler, ao longo de diversas correspondências, fica evidente que Hannah Arendt se menospreza repetidas vezes com a intenção de destacar a capacidade intelectual do marido, a pessoa que ela considera como sua fonte de inspiração e de sustentação para seguir em frente superando as dificuldades materiais, a carga imensa de trabalho e o exílio forçado (ADLER, 2014, p. 246). Em contrapartida, não obstante, por influência de Arendt, Blücher passou a questionar as doutrinas dogmáticas e, de comunista convicto, leitor de Bukharin, Trotsky e Rosa Luxemburgo, tornou-se crítico aos dogmas marxistas.

Na Paris dos anos 1937 e 1938, Arendt percebeu que a doutrina sionista isolada não era mais suficiente para combater a ascensão antissemita que se espalhava pela Europa. A liderança judaica francesa preferia simplesmente não se envolver com a perseguição a judeus que ocorria do lado leste de suas fronteiras, acreditando que sob o *slogan* “*pas de politique*” conseguiria evitar atrair para os judeus franceses a ira nazista. Havia apenas um jornal antinazista que permitia a seus jovens colaboradores, quase sempre filhos de imigrantes judeus, denunciar as autoridades francesas pela inação e covardia.

Tratava-se do periódico *Samedi*, que, em suas páginas, conclamava incessantemente aos judeus franceses que admitiessem a declaração de guerra feita por Hitler *contra todos os judeus*, independentemente de suas origens ou classe social. A publicação era uma sucessora judaica da revista popular *Vendredi* e tecia duras críticas, apoiadas por Hannah Arendt, tanto ao povo francês pela tolerância com o antissemitismo, quanto aos líderes judeus de Paris por se recusarem a reagir e por sustentarem a postura de apaziguamento do governo francês, que seria contrária aos interesses judaicos. Para Arendt, a resistência deveria ser montada, para o quê o sionismo sozinho não bastaria. Era necessária a união

de todos aqueles contrários ao nazismo, incluindo aí os judeus franceses, até então retraídos, e os socialistas, pouco atentos aos assuntos estrangeiros, para que a ruína que rondava a Europa como um todo, sem especificações identitárias ou regionais, fosse evitada (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 152).

Em 1939, apenas quatro meses após a chegada a Paris de Martha Arendt, iniciou-se a *drôle de guerre*, ou *Sitzkrieg* em alemão. Era a “guerra falsa”, período em que, embora não houvesse batalhas, o governo francês manteve cativa boa parte dos refugiados alemães, para quem a França agora não passava de uma decepção. Foram convocados para trabalhar no esforço de guerra francês, em um campo *prestataire* todos os homens de nacionalidade alemã e os refugiados vindos da Alemanha que tivessem um passado considerado suspeito politicamente. Evidentemente, Blücher fora incluído nesta lista e, junto a centenas de outros refugiados, foi para Villemalard, nas proximidades de Orléans.

Após dois meses de confinamento e já de volta a Paris, Heinrich Blücher apresentou com Hannah Arendt, a uma corte local, os divórcios que haviam solicitado há um ano e obtiveram autorização para se casar, o que ocorreu em dezesseis de janeiro de 1940. Em maio do mesmo ano, uma determinação expedida pelo *Gouverneur Général* da capital publicada em todos os jornais ordenava que as mulheres solteiras e casadas sem filhos, assim como os homens de idade entre 17 e 55 anos vindos da Alemanha, do Sarre ou de Danzig apresentassem-se a algum *prestataire* para serem transportados a campos de internação.

Hannah Arendt foi encaminhada para o campo de Gurs, onde não havia trabalho forçado e a monotonia cotidiana se espriava pelas planícies aos pés dos Pirineus. Nas poucas semanas em que lá quedou, Arendt costumava cobrar de suas colegas de barraca que se preocupassem com a aparência externa, como uma forma de manterem o moral alijado da degradação circundante. Lá, aprisionada em um inferno juntamente a mais de dez mil pessoas, tendo direito a apenas um banho de chuveiro a cada quinze dias e assistindo à morte diária de vinte e cinco detentos, Arendt – conforme o confessa anos depois – pensa seriamente em se suicidar, convencida que estava de que os franceses haviam-nas trancado em Gurs para deixá-las morrer (ADLER, 2014, p. 176-177).

Após a invasão alemã da França, as linhas de comunicação foram bloqueadas e, na desordem reinante, ela e outras internas receberam os documentos de liberação e abandonaram o campo. Sem informações sobre o paradeiro do marido, Arendt buscava por notícias na cidade de Montauban, uma espécie de ponto de encontro para refugiados, até cruzar com Blücher na rua principal, em meio a colchões e filas de pessoas desesperadas por alimentos e cigarros. O casal viveu nas vizinhanças de Montauban e, pouco tempo depois, conseguiram alugar um pequeno apartamento na cidade, acima de um estúdio

fotográfico (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 159).

Foi durante esse período de refúgio na República de Vichy que as primeiras ideias para a escrita de um livro sobre as origens do totalitarismo começaram a tomar forma na mente inquieta de Hannah Arendt. Ela e Blücher frequentam assiduamente a biblioteca municipal, leem Hobbes e conversam com antigos comunistas alemães, procurando, no seio da filosofia política, instrumentos que lhes permitissem vislumbrar algum tipo de compreensão para as tragédias que ocorriam em solo europeu. Eles se questionavam como fora possível a criação de tal regime de natureza totalitária, fruto de um pacto insano entre fé coletiva, horror individual e supressão das liberdades democráticas fundamentais.

Ao ler a obra de Carl Clausewitz *Sobre a guerra*, Arendt concordava esperançosa com a análise feita por Lenin de que a guerra e a falência do sistema europeu de nações-estado seriam capazes de substituir o esgotamento econômico do capitalismo diagnosticado por Karl Marx. Analisando teoricamente a nação-estado, Arendt desenvolveu críticas a seu respeito, e este posicionamento teórico viria a ser uma das linhas-mestra de *Origens do Totalitarismo*, livro cuja escrita ela considerava um dever pessoal.

Arendt acreditava ser urgente a realização de uma obra ampla pautada na pesquisa histórica sobre o antissemitismo e o “imperialismo racial”, termo utilizado na época por ela para se referir à supressão radical de minorias por nações governantes de estados soberanos. Arendt refletia, nesta época, acerca da possibilidade de o término da guerra, em caso de derrota das forças de Hitler, levar à formação de uma nova concatenação de estados não-soberanos, uma federação europeia moldada a exemplo dos Estados Unidos da América, país para o qual ela e o marido almejavam emigrar.

Para realizar o sonho da emigração para a América, os Blücher começaram, em outubro de 1940, após a expedição de uma ordem perigosa de registro imediato de todos os judeus junto aos prefeitos locais, a buscar vistos americanos de emergência. Já nos Estados Unidos, Günther Stern interveio como pode, e no mesmo ano, o casal conseguiu os papéis necessários. Três meses depois, quando as autoridades de Vichy abrandaram brevemente a política de autorização de saída, Arendt e Blücher pegaram um trem para Lisboa, cidade na qual permaneceram por seis meses à espera de um barco que viabilizasse a fuga da Europa, continente transformado em um campo de concentração com arames farpados a perder de vista. Estes meses foram, para Arendt, um período de intensa ansiedade e angústia, intensificadas por uma profunda revolta dirigida à França, país cujo governo a aprisionou e rejeitou, e cuja comunidade judaica lhe desprezou.

Lisboa havia, então, se transformado na porta dos fundos para a saída clandestina dos indesejados da Europa, que se espalhavam pelas ruas da capital portuguesa. Lá,

Hannah consegue a inscrição em uma *short list* para emigrar para a América, graças ao fato de pertencer a uma pequena elite intelectual, de cerca de duzentas pessoas, entre os dez mil ali detidos. Recebe, então, os vistos para si, seu marido e sua mãe, e, com a ajuda financeira da HIAS, uma organização judaica de emigração, o casal Blücher embarca para um país, que escolhe acolher estes imigrantes por considerá-los a representação viva da cultura europeia (ADLER, 2014, p. 188-192).

Todavia, os documentos de Martha Arendt demoraram mais do que o previsto para saírem e ambos tiveram que esperá-la por um mês já em Nova York. A mesma sorte não foi reservada pelo destino ao único integrante da Escola de Frankfurt por quem Arendt sentia simpatia e amizade. Após ter sua permissão de trânsito negada na alfândega espanhola, na tentativa de escapar da França ocupada rumo aos Estados Unidos, Walter Benjamin se suicidou em 1940, o que tocou muito pessoalmente os Blücher no meio do pesadelo francês.

Reflexões sobre a história e a política do século XX

Em Nova York, os Blücher aportaram com vinte e cinco dólares no bolso e a expectativa de um pagamento mensal da Organização Sionista da América no valor de setenta dólares, o suficiente para alugarem dois quartos pequenos com parca mobília. Após a chegada de sua mãe, Arendt passou dois meses em Winchester, Massachusetts, com uma família americana para aprender o idioma do país. Lá, ela percebeu que, embora não gostasse do famoso *american way of life*, ou a vida social norte-americana, certamente a vida política nacional era algo digno de admiração. Como ela mesma resumiu, a contradição basal dos Estados Unidos recaía precisamente na convivência simultânea da liberdade política com a escravidão social (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 166).

Heinrich, em contrapartida, ainda não se situou devidamente em território americano, permanecendo, durante os primeiros meses após sua chegada, em permanente estado de confusão existencial e ideológica, como o confessa à sua esposa ausente. Começa a questionar a posição de intelectual de extrema-esquerda que até então assumia, devido à forma como o comunismo vinha sendo manipulado na URSS, e se encontra na busca de novos referenciais revolucionários, além de não mais poder contar com seus camaradas de infindáveis debates dos tempos de exílio parisiense.

Já Hannah Arendt permaneceu, em um primeiro momento, vinculada aos assuntos de interesse da comunidade judaica, o que lhe serviu de inspiração ao mote abordado no lançamento de sua primeira grande obra de impacto internacional: *Origens do Totalitarismo*, publicado em 1951. Neste livro, conforme veremos adiante, a autora iguala, em sua análise do século XX, os regimes nazista e stalinista, enquadrando a ambos na moderna categoria

totalitária. Tal comparação não passou incólume à crítica, gerando, a exemplo de obras suas futuras, tanto reações elogiosas quanto furiosas.

Todavia, o meio acadêmico norte-americano, fonte de boa parte da censura futura que receberia por suas análises destemidas e diretas, e do qual também faria parte tempos depois, ainda não lhe atraíam no período que sucede seu desembarque no novo mundo. Ela desejava voltar a se dedicar ao trabalho prático que ficara impedida de realizar pela guerra por três longos e penosos anos, desde que finalizara sua contribuição para a Aliyah da Juventude em Paris. Hannah Arendt queria participar de um esforço político voltado para o futuro que ajudasse a construir o mundo do pós-guerra.

Essa nova realidade europeia, surgida dos destroços deixados pelo totalitarismo nazista e o imperialismo continental que culminaram no século XX, não poderia excluir, para Arendt, a Alemanha. Ela se contrapunha fortemente ao argumento de culpa coletiva do povo alemão e se alinhava com aqueles grupos de refugiados defensores de uma federação europeia, como era o caso do círculo socialista Novo Início, e com associações sionistas dos Estados Unidos, formadas por emigrados e norte-americanos.

Em novembro de 1941, Hannah Arendt foi contratada pelo periódico *Aufbau*, um jornal em língua alemã que visava expor os posicionamentos políticos dos intelectuais judeus vindos da Alemanha. Nele, Arendt apresentou sua visão controversa da necessidade de o povo judeu possuir um exército, por motivações identitárias e defensivas. A militarização poderia colocar um fim ao histórico judaico de dois séculos de assimilação e ausência de consciência nacional, bem como ao costume pouco produtivo de sujeição a líderes “notáveis”. Arendt acreditava, e expunha isso com convicção em seus artigos para o *Aufbau*, que a luta política daria início à vida política do povo judeu (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 170).

Para tanto, não se cansava de chamar a atenção dos sionistas para o perigo de se concentrar apenas na Palestina, descuidando daqueles judeus da diáspora que jamais se tornariam palestinos. O povo judeu e as condições políticas judaicas não deveriam ser tratados como se conformassem uma entidade única, sob o risco de ocorrer uma separação dos judeus dos outros europeus, ainda mais se vislumbrados com espectros nacionalistas ou ainda pautados pela ideia alemã de “unidade orgânica” de um povo. Arendt defendia a luta dos judeus como um povo europeu, utilizando o termo “povo”, *Volk* em alemão, não de maneira racial, mas antes política, dirigindo-se à massa judia. Consoante Arendt, infelizmente, a história mostrava que somente os inimigos do povo judeu haviam alcançado a compreensão de que a questão judaica era fundamentalmente política.

Hannah Arendt chegou a formar um círculo de jovens judeus dispostos a debater o

tema, após se retirar do Comitê para um Exército Judaico, frente que acabou se mostrando revisionista. Juntamente ao amigo Joseph Maier, fundou *Die jungjüdische Gruppe*, em cuja cerimônia de abertura Arendt discursou defendendo a liberdade e a justiça como os princípios da política. Na luta por tais diretrizes, afirmou, os povos não deveriam permitir espaço algum para ilusões acerca de seu lugar na corrente histórica e para confabulações grandiloquentes sobre a espécie humana. Em suas palavras, ecoaram críticas a diversas linhas de pensamento que tentavam explicar e antecipar o rumo dos acontecimentos históricos e das engrenagens políticas de modo unilateral e dogmático, como o historicismo, o liberalismo, o socialismo, o materialismo histórico e até mesmo o sionismo, se este intentasse igualmente predizer o futuro (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 175-176).

Apesar de se declarar sionista nessa época, Hannah não poupa críticas ao sionismo oficial, por considerar inaceitável o posicionamento por ele defendido segundo o qual a criação de um Estado judeu na Palestina seria um ponto de cristalização da política judaica, a verdadeira solução contra o antissemitismo. Para Arendt, a fundação de Israel não poderia ser alicerçada em uma guerra na qual todos os meios, até mesmo o terrorismo, seriam empregados em nome da conquista e da independência de um território.

Como internacionalista que era, ela encarava a condição de ser judeu como uma obrigação de viver como cidadão do mundo, com dignidade e consciência moral, e rejeitava profundamente a existência de um movimento judaico de inspiração nacional. Aceitar a Palestina como resposta à perseguição a qual sofriam seria, em sua opinião, reconhecer o antissemitismo como uma maldição eterna e inquebrantável.

Nesse sentido, às lideranças sionistas, Hannah Arendt reservava ressalvas também com relação ao futuro do *status* político da Palestina, tema central dentro do movimento. Arendt os criticava pelo uso de convicções e conceitos políticos defasados e se posicionava terminantemente contra as duas principais teses apresentadas e por eles debatidas na Conferência de Biltmore. A primeira destas propostas, que acabou se consolidando na declaração oficial do evento, era a criação de uma comunidade judaica enquanto estado autônomo, dentro do qual a maioria da população, formada por árabes palestinos, receberia o *status* de minoria. Próxima a esta tese, havia a sugestão ainda mais radical do nacionalista Partido Revisionista em realocar os contingentes árabes, programa execrado por Arendt devido a seu caráter de “organização fascista”.

Já a segunda proposição sugeria um estado binacional na forma de protetorado, com os judeus obtendo o *status* de minoria que viria a ser integrada a uma federação de estados árabes e incorporada a uma vaga entidade anglo-americana. Para Arendt, ambas as teses deveriam ser refutadas por associarem o Estado com o grupo nacional que teria o *status* de maioria. O ideal seria, consoante seu pensamento, a criação de uma identidade

palestina sem diferenciação de maioria ou minoria.

O posicionamento de Hannah Arendt no que tange às questões envolvendo a Palestina foi exposto na terceira parte de uma vasta análise feita pela escritora publicada no *Aufbau* com o título “A crise do sionismo”. No artigo de 20 de novembro de 1942, Arendt acenava para os sionistas que também se opunham às declarações oriundas de Biltmore e Balfour convocando-os a recusar a transformação da Palestina em uma colônia britânica partícipe do império colonial. Ela conclamava os dissidentes a abandonarem a ideia de um estado autônomo e a lutarem pela constituição de uma comunidade britânica do pós-guerra, da qual a Palestina participaria caso os britânicos realmente lograssem fazer de seu um império uma verdadeira comunidade. Para tanto, Arendt considerava fundamental o apoio do Parlamento e da população da Grã-Bretanha, e via como sinal de bom-agouro o *status* autogovernado oferecido pelo governo britânico à Índia.

Arendt defendia arduamente uma federação europeia do pós-guerra, como vimos acima, por acreditar ser este o único caminho para a confirmação do território palestino como uma “área para o estabelecimento de judeus”, um *jüdisches Siedlungsgebiet*. Dentro desta federação, o antissemitismo deveria, por meio de uma rigorosa legislação a ser formulada, ser punido como crime contra toda a sociedade (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 178-180).

Após a publicação de polêmicos artigos, com os quais boa parte dos sionistas não concordava, Arendt se preparava para seu desligamento do *Aufbau* e procurava outro emprego. Juntamente a Heinrich Blücher, esboçava a primeira versão do livro que ambos conceberam durante os anos mais devastadores de suas vidas. *Origens do Totalitarismo* tinha suas estruturas concebidas e suas linhas de análise estabelecidas enquanto os Blücher se horrorizavam ouvindo e lendo notícias sobre a solução final² de Hitler na Europa e Arendt buscava manter ativo seu envolvimento com o judaísmo.

Não obstante, às notícias aterradoras que chegam do outro lado do oceano, se soma o tormento vivido por Hannah diante do silêncio e da inação demonstradas pelos sionistas americanos diante das tragédias que se abatem sobre seus irmãos judeus europeus. Temerosos de que manifestações públicas de repúdio às perseguições e execuções que ocorriam no Velho Continente pudessem, de algum modo, intensificar o antissemitismo norte-americano, as sinagogas preferem se calar.

Em 1944, Hannah Arendt começou a trabalhar para a Comissão para a Reconstrução

2. O termo “solução final” foi um eufemismo utilizado pelos nazistas para se referir ao plano de aniquilação por meio do qual Hitler e seus seguidores pretendiam por um fim no que chamavam de “questão judaica europeia”. Durante a década de 1940, milhões de judeus foram massacrados por fuzilamentos, câmaras de gás, trabalhos exaustivos, inanição, doenças e experimentos médicos assassinos (cf. KERSHAW, 2008).

Cultural Judaico-Europeia, cujo objetivo era identificar a forma como poderia se dar a recuperação dos tesouros espirituais do povo judeu e o novo destino que tomariam. A tarefa que lhe coube neste período, preparar listas provisórias com os itens encontrados, forneceu a Arendt os primeiros vislumbres de uma das estruturas mais típicas do totalitarismo a cuja análise debruçar-se-ia longamente em *Origens do Totalitarismo*.³ Com o estabelecimento da Organização de Reconstrução Cultural Judaica em 1948, Hannah Arendt foi promovida à diretora-executiva, posto que manteve até 1952 como forma, dentre outros motivos, de atenuar o sofrimento sentido pelo genocídio de seu povo na sangrenta fase final da guerra.

De fato, a agonia experienciada por Arendt na vigência do totalitarismo nazista em seu país natal reverberava ainda com força em seu pensamento quando deu início à escrita do livro que dedicou especificamente a este tema, entre 1945 e 1946. Durante os quatro anos seguintes, ela e o marido empreenderam um grande esforço de produção para tornar inteligíveis os mecanismos que antecederam e tornaram possíveis o surgimento do totalitarismo, em cujo resultado, mais de quinhentas páginas densas e complexas, são visíveis a agonia e a repulsa a estes processos históricos. Arendt e Blücher encaravam *Origens do Totalitarismo* como um verdadeiro manifesto de acusação contra o século XIX europeu, marcado pela predominância da *Belle Époque* e do imperialismo, que deu origem aos círculos e meios responsáveis por cristalizar o totalitarismo alemão.

Ao iniciar seu livro, Arendt sofria na pele uma das graves consequências da Segunda Grande Guerra: a ausência de informações sobre seus parentes e amigos que haviam permanecido em terras europeias, devido ao corte nas linhas de comunicação. Hannah Arendt pode respirar aliviada quando, por fim, recebeu notícias de seus entes queridos quedados na Europa, que, de forma geral, haviam sobrevivido relativamente bem à perseguição nazista. Saber que os Jaspers e os Weil estavam vivos e seguros deu-lhe o fôlego de que necessitava para a penosa missão de escrever centenas de páginas de análise profunda em um idioma que ainda não dominava totalmente, o inglês.

Ao fim da guerra, Hannah se permite voltar a sonhar com um mundo novo que será erguido sobre os escombros deixados pelo totalitarismo nacional-socialista. Nele, as relações entre as sociedades e os indivíduos seriam regidas pelos direitos do homem e pela superação do racismo, em um espaço público no qual o judeu possa viver como ser humano no seio do povo judeu, mas compartilhando os domínios sociais com outros povos. Imbuída de tais expectativas, acompanha os julgamentos de Nuremberg, e, embora não demonstre a compaixão e a solidariedade pelas vítimas e pelo povo judeu que dela poderia

3. Trata-se, conforme veremos detalhadamente nas próximas páginas, da estrutura em camadas, semelhante a cebolas, utilizada pela administração dos regimes totalitários, com o intuito de confundir e esconder dos observadores externos e mesmo dos próprios integrantes do governo o centro do poder e da tomada de decisões.

se esperar, Hannah não hesita em declarar que é como judia que ela se coloca para refletir.

No auge de seu engajamento político com a criação do estado de Israel, Arendt aderiu a um grupo liderado por Judah Magnes, cujo intento era a reaproximação – ainda hoje tão necessária e, contudo, distante – de árabes e judeus em território israelense. Entretanto, descobriu rapidamente que não era o que se costuma chamar de “animal político”, e, resignada com a experiência frustrante e certa de não ter nem a personalidade nem o talento necessários para tais atividades, afastou-se da política. Embora retirada da prática política por opção, as lições aprendidas em seus anos de engajamento e das experiências acumuladas com a publicidade de sua pessoa enquanto fora apátrida não podem ser menosprezadas. Pelo contrário, este duro e penoso período conformou não apenas parte essencial da postura crítica de Arendt, como também sua teoria política.

Do restabelecimento dos meios de comunicação entre a América e a Europa *Origens do Totalitarismo* obteve benefícios também no que tange às alterações que eram realizadas nas linhas interpretativas e analíticas da obra à medida que chegavam ao conhecimento de todos mais informações sobre o que havia de fato ocorrido durante a guerra nos diferentes países europeus. Indignada e espantada com o que lia e ouvia a respeito, Arendt soube manter sua inocência e ainda assim elaborar gradualmente as mudanças de que a obra prescindia como um livro escrito sobre o passado e para o futuro (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 193).

Hannah Arendt foi uma das primeiras pessoas dedicadas à temática a expor abertamente que o fundamento do nazismo era o antissemitismo, e que seu funcionamento era voltado para o aperfeiçoamento da eficácia e da rapidez do processo de eliminação dos judeus pelo fato de serem judeus. Com efeito, era – e continua sendo – extremamente difícil justificar em termos práticos e racionais a lógica de extermínio dos judeus levada às últimas consequências pelo regime nacional-socialista. Isto porque, como Arendt insiste em enfatizar de forma magistral, o totalitarismo pode ser definido como um sistema cujo cerne repousa na inutilidade, no desprezo pelos fatos e por uma tentativa atroz de controlar a imprevisibilidade dos acontecimentos históricos.

Os judeus foram aniquilados pelo movimento nazista em ação na Alemanha, e tiveram a sua anulação enquanto indivíduos representantes do judaísmo precedida pelo arrasamento, sem derramamento de sangue, da comunidade judaica. De acordo com a perspectiva apresentada por Arendt em um artigo lançado em 1944, este fato faz surgir questionamentos indigestos, porém necessários, sobre a responsabilidade do povo judeu sobre o seu próprio extermínio. Isto porque, para a filósofa, “[...] o mecanismo de apagamento voluntário do ser judeu precedeu e talvez tenha autorizado a Shoah⁴, [visto

4. Termo em iídiche para designar o Holocausto judeu.

que a] derrocada espiritual da comunidade judaica começou bem antes da ascensão de Hitler.” (ADLER, 2014, p. 235).

Nessa perspectiva, Hannah Arendt chega a formular sentenças relativas ao extermínio judeu que contêm expressões como a “docilidade dos cadáveres”, “mártires que só conhecem a glória de Deus” e “desesperados que só tem a triste coragem do suicídio”. Assim, embora o regime nazista possa ser culpado pela supressão, entre a comunidade judaica, do ímpeto de rebelião, as autoridades nazistas não são totalmente responsáveis pelo fato de as vítimas não terem lutado contra a sua sorte nos campos de concentração e de terem assumido passivamente a infeliz verdade que é ter nascido judeu.

Ao final da guerra, Hannah Arendt se inquieta para desvendar as correntes históricas que transformaram o povo judeu no barril de pólvora do incêndio causado pelo nacional-socialismo na Europa. Neste sentido, a pensadora começa a conceber os pontos principais da análise magistral que condensará em *Origens do Totalitarismo*. O esfacelamento do Estado-nação em todo o continente europeu, a partir da década de 1920, se vincula diretamente, aos seus olhos, ao reaparecimento internacional do antissemitismo. Assim, o nazismo não pode ser considerado um regime nacional essencialmente alemão, antes se caracterizando como um movimento supranacional, enraizado no imperialismo, no racismo, no ódio aos judeus, e nutrido pela derrocada do panorama econômico e da ascensão das minorias.

Dessa forma, contrariamente a seu mestre Karl Jaspers e a Thomas Mann, ela se recusa a imputar ao povo alemão em sua totalidade a culpa pela colaboração com o totalitarismo nazista, alegando, na esteira do defendido por Bertolt Brecht, que esta responsabilidade só poder atribuída a indivíduos. Tanto Arendt quanto Brecht não aceitam demonizar a Alemanha ou creditar a uma pretensa natureza germânica a monstruosidade de Hitler e de seus seguidores, apostando, por isso, com convicção, na reconstrução de uma nova nação alemã fundada nos princípios democráticos.

Assim, não é difícil compreendermos que, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, Hannah comece a vislumbrar um retorno à Alemanha, contanto que o extermínio de seus irmãos judeus fosse tratado publicamente. Apesar de o desejo de voltar a viver em sua terra natal seja frustrado – também por insistência de Blücher, que se opõe ferrenhamente à ideia –, Hannah demonstra, com este posicionamento, a sua repulsa em conceber a história como a oposição simplória de um povo judeu absolutamente inocente e um povo alemão cruel e desumano em sua totalidade.

A partir de tais inquietações e tormentos pessoais, Arendt arquiteta a tese central de *Origens do Totalitarismo*, fazendo-a girar em torno da análise de três fatores presentes

historicamente no continente europeu, mas que se cristalizaram apenas no século XX abrindo espaço para uma resposta nazista baseada no terror. Trata-se do antissemitismo, imperialismo e racismo, expressões de problemas para cuja “solução” o totalitarismo se organizou. Para lidar com estas questões, Arendt optou por uma alternativa metodológica que lhe abrisse caminhos para descobrir os fundamentos dos regimes totalitários e suas procedências, assim como desvelar os problemas políticos ali entranhados, buscando criar as condições necessárias para que respostas futuras surgissem da leitura de sua obra.

No esforço analítico empreendido, Hannah Arendt acabou por identificar nos campos de concentração o elemento de distinção basal do totalitarismo com relação a qualquer outra forma de governo até então existente e tal percepção se tornou o nervo fulcral da teoria desenvolvida no livro. Para ela, os únicos regimes que poderiam ser enquadrados dentro do espectro totalitário, o nazismo e o stalinismo, provaram cabalmente que, para a efetivação do terror imprescindível a seu funcionamento, os campos de concentração eram essenciais.

Em um artigo para a *Partisan Review*, de julho de 1948, Arendt resumiu suas pesquisas acerca dos campos de concentração que viriam a compor posteriormente a penúltima seção de *Origens do Totalitarismo*. Contudo, na segunda edição da obra, o artigo passou a conter três páginas finais, utilizadas pela filósofa para desenvolver uma tese conceitual emanada de seu longo estudo em Kant a respeito da natureza do mal: o conceito de mal radical.

Consoante Hannah Arendt, para que o mal absoluto pudesse ser compreendido, era imperioso subtrair-se da tradição filosófica, pois ela não daria conta de abarcar a radicalidade do terror perpetrado pelos regimes totalitários. Apenas um mergulho profundo nos meandros dos elementos que se cristalizaram na forma do totalitarismo— degradação da vida política, desenraizamento social, crescimento e superfluidez da economia e excesso de contingente populacional – possibilitaria o entendimento amplo de tal conceito (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 197).

Observando as características maléficas e destrutivas da sociedade de massas típica do século XX e do impulso político europeu contrário à liberdade de expressão nascido nos oitocentos, ambos aspectos anunciadores da avalanche totalitária que se seguiria, Hannah Arendt ficava temerosa com relação ao destino de seu país de refúgio. Em uma conferência organizada em 1948 na Rand School, ponto de encontro e de debates dos socialistas, ela proferiu uma palestra direcionada à defesa de um posicionamento que sempre sustentou, qual seja, a necessidade premente de apoio aos princípios republicanos oriundos da fundação dos Estados Unidos no século XVIII. Em um ambiente declaradamente de esquerda, Arendt não se esquivou em manter a postura ambígua que havia adotado anos

atrás, mostrando faces ora conservadoras, ora liberais e revolucionárias.

De fato, não lhe interessava ser enquadrada em qualquer ideologia dogmática que limitasse a amplitude de suas análises. O que preocupava a escritora era conseguir expor seus pontos-de-vista da forma mais inteligível possível, mesmo quando se tratava de temas que, por lhe inspirarem um sentido de urgência ímpar, acabava por expressar apressadamente. Arendt estava consciente de que tal pressa poderia lhe deixar mais suscetível às críticas vindas daqueles que assumiam uma posição política fechada e restrita, tanto à esquerda quanto à direita.

De todo modo, críticas era algo com o que Hannah Arendt já se habituara em sua carreira acadêmica e jornalística. O primeiro livro de vários que escreveria, *Origens do Totalitarismo*, foi alvo de muitas delas, principalmente no que concerne ao desequilíbrio existente entre as análises do totalitarismo nazista e daquele ocorrido na União Soviética durante o governo stalinista. Quando a primeira edição foi publicada em 1951, a ausência de discussão do marxismo-leninismo e da história russa foi explicitada por diversos críticos. Eles ressaltavam o caráter genérico do modelo de totalitarismo apresentado por Arendt, questionando se ele realmente possuía algum poder explicativo.

Todavia, para a biógrafa de Arendt, Elizabeth Young-Bruehl, a filósofa havia permitido conscientemente que o lançamento da obra ocorresse sem o devido equilíbrio entre as análises referentes ao regime nazista e ao stalinismo por entender que a atmosfera de oposição equívoca centrada na figura de Stalin, e não no totalitarismo em si, tornava urgente a publicação do livro – justificava esta implícita na própria palestra de Hannah Arendt de 1948. Arendt começava, então, a lapidar a percepção segundo a qual a política russa não havia adquirido um caráter tão hostil ao Ocidente por questões nacionais ou ideológicas, mas pelo simples fato de um estado totalitário governado pelo terror, como este o era, não poder existir em segurança em um mundo não totalitário (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 198-202).

No entanto, no mesmo ano da conferência em que debateu com os socialistas o futuro da América na Rand School, sua atenção foi novamente desviada para os assuntos pertinentes ao destino do povo judeu. Na primavera de 1948, a correspondência e o processo de escrita da seção do totalitarismo de seu livro foram suspensos, adiando a dura incumbência de narrar e interpretar os horrores da solução final levada a cabo pelos seguidores de Hitler.

Isto porque, a história judaica passava por um ponto de inflexão que guiaria as décadas seguintes dos habitantes judeus da Palestina, que viviam ainda sob a sombra do passado recente manchado de sangue pelos nazistas. Com a retirada gradual dos britânicos

do seu mandado sobre o território, os judeus se preparavam para a guerra contra os árabes palestinos, em um ambiente de crescente tensão (que, para a nossa profunda tristeza e consternação, estende-se, a custo de muito sangue e desgraça, até os dias atuais...).

A posição assumida há mais dez anos por Arendt com relação a esse espinhoso tema foi resumida em seu artigo “O sionismo reconsiderado”, publicado em 1944, depois de muita controvérsia, no *Menorah Journal*. Nele, a filósofa reafirmou sua convicção de que os líderes judaicos haviam traído os judeus ao se negarem a participar do boicote de 1935 para acalmar os ânimos nazistas, além de terem concordado com o transporte de bens alemães para a Palestina.

Além disso, as organizações judaicas haviam falhado em negociar a criação de forças armadas judaicas, abrindo mão da busca por independência para se tornarem cada vez mais subordinadas às forças internacionais, em especial a Inglaterra. Quanto aos socialistas judeus, a crítica de Arendt recaiu no fato de eles terem optado por se fechar em seus *kibutzim*, experiências econômicas e sociais inovadores, e por ignorar a realidade política externa a que estava sujeita a maior parte da população palestina de judeus (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 212).

Cidadã americana

Após dezoito anos vivendo como apátrida, Hannah Arendt recebeu a almejada cidadania americana no ano de 1951, período em que as controvérsias acerca do comunismo subiam de tom na sociedade norte-americana. No início deste decênio, ela se dirigiu à Europa com a intenção de realizar um estudo que viria a preencher a lacuna por tantos apontada em *Origens do Totalitarismo* no que se refere ao marxismo.

Nas bibliotecas europeias, Arendt pretendia reunir o material de que necessitava para compor um novo livro, que deveria conter cerca de noventa mil palavras e ser intitulado *Elementos totalitários do marxismo*. Sua ideia inicial era dedicar a obra a uma análise da história e dos conceitos fundamentais que emolduraram ideologicamente o bolchevismo, reparando a deliberada omissão de sua obra anterior.

Nessa época, Hannah coloca, pela primeira vez, aquilo que será, desde então, a linha mestra de suas futuras pesquisas históricas e filosóficas: a concepção de que a política nasce no lugar *entre* os homens, logo, de modo *exterior* ao homem. Deste modo, a política pode ser entendida fundamentalmente como o espaço comum entre os seres humanos, o qual se encontra inscrito em um processo histórico iniciado antes e que se estenderá para depois de nossa passagem nesta Terra. Este caráter breve e temporário de nossa existência nos força a agir em prol do bem comum com grande modéstia, visto que é falso imaginarmos sermos capazes de moldar a história do mundo sendo tão mortais

como, de fato, somos. Inseridos de maneira fugaz no fluxo histórico, só nos resta agir no e pelo tempo presente.

Voltada, em um primeiro momento, ao escrutínio daquilo que considerava uma excrecência da grande tradição, Hannah Arendt sentiu-se desafiada pelo marxismo em termos metodológicos e conclusivos. Isto porque, em sua perspectiva, Karl Marx era, e continuava sendo, o verdadeiro herdeiro do pensamento ocidental, já que o comunismo possui em seu cerne, de modo contrário ao nacional-socialismo, partículas valiosas da grande tradição do pensamento político. Contrapondo-se a Jaspers, que o considerava um teórico do totalitarismo e manipulador da razão, Arendt admira em Marx a sua face rebelde e revolucionária.

Enquanto se aprofundava nas questões levantadas por Marx e utilizadas pelo pensador para elaborar suas teses centrais – o materialismo histórico, a luta de classes, a mais-valia e a revolução do proletariado – Arendt acabou encontrando referências preciosas para trabalhar com temas mais abrangentes. Embora tenha permanecido debruçada sobre o estudo em que trataria do marxismo, simultaneamente coletou informações para mais tarde escrever outra de suas grandes obras, *A Condição Humana*, uma densa análise das diferentes atividades humanas do trabalho, do labor e da ação.

Do estudo preliminar realizado na Europa, surgiram três livros, nenhum deles dedicado propriamente ao marxismo, que foram entregues para a publicação entre 1958 e 1962. O primeiro deles, *Entre o passado e o futuro*, incorporou os ensaios d’“A grande tradição”, dentre outros essenciais para a compreensão do pensamento arendtiano, e que receberam grande aclamação no meio acadêmico, como “Que é Autoridade?”, “A Crise na Educação” e “A Tradição e a Época Moderna”. Da pesquisa conceitual em Marx vieram as análises do trabalho, ação e labor apresentadas em *A Condição Humana*. Já as informações recolhidas por Arendt com a intenção de elaborar um debate da história do marxismo de 1870 a 1917 e de Lênin a Stalin foram transformadas no volume *Sobre a Revolução*, apresentado inicialmente em Princeton em 1959 e publicado três anos depois (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 256).

Como se percebe, durante a década de 1950, Hannah Arendt migrou dos estudos históricos para a área da filosofia política. Tal mudança não se deu somente por motivações teóricas, mas principalmente em decorrência do acirramento das relações entre os países europeus, cenário observado por ela em sua visita ao Velho Continente. A França estava temerosa de um possível reavivamento das Forças Armadas alemãs, ao passo que o vizinho germânico se assustava ante a imagem de uma Europa francesa. Para Arendt, tanto franceses quanto alemães continuavam filiados aos decadentes conceitos de soberania.

Ao se embrenhar pelas entranhas da filosofia política, Hannah Arendt passou a discutir em seus ensaios e artigos temas polêmicos com considerável repercussão social e, devido em parte à forma direta e aguda como lidava com questões delicadas, não raro se envolvia em longas controvérsias públicas. O primeiro destes episódios ocorreu com o lançamento de “Reflexões sobre Little Rock”, um artigo que debatia a integração racial na região sul dos Estados Unidos e que acabou por ficar conhecido como um presságio para o futuro caos gerado por *Eichmann em Jerusalém*.

Em ambos os trabalhos, Arendt pautou-se pela solidariedade para com os alunos negros submetidos ao ódio racial da parcela branca da população sulista e os judeus vítimas do terror nazista. Escreveu, irritada moralmente, criticando pais negros que impunham a seus filhos o fardo da luta racial e as lideranças judaicas que teriam, para ela, cooperado com o nazismo.

Publicado no inverno de 1959 pela *Dissent*, “Reflexões sobre Little Rock” trazia uma distinção sucinta do que Arendt chamava “espaços” para a atividade humana. Seriam eles o privado, o social e o político, e em cada um a discriminação racial possuía um significado diverso. Neste sentido, afirmava que o governo não deveria intervir nas discriminações e preconceitos ocorridos dentro da sociedade, mas tinha, por outro lado, a obrigação de evitar que tais práticas fossem sancionadas por lei.

Coerente com a lógica de seu raciocínio, Arendt defendeu, então, que os negros do sul baseassem sua pauta de reivindicações no rechaço convicto das leis contra a miscigenação, deixando de lado a integração escolar impelida, que poderia colocar os jovens estudantes em uma posição de conflito e confusão entre a família e a escola. A proposição de Arendt de eleger os serviços públicos como esferas adequadas para a ação política, em detrimento do âmbito social e escolar, causou uma reação afetada por parte dos leitores, que a consideraram equivocada e impraticável.

Em verdade, a polêmica levantada com o artigo havia surgido antes mesmo que fosse publicado pela *Dissent* em 1959. Em outubro de 1957, os editores da revista judaica *Commentary* encomendaram a Hannah Arendt algumas páginas de debate sobre o assunto após serem aprovadas no Congresso americano as primeiras leis de Direitos Civis sancionadas desde a Reconstrução. O resultado deste pedido, “Reflexões sobre Little Rock”, trazia em seu bojo o judaísmo de Arendt, que guiava a abordagem valendo-se implicitamente de suas categorias de pária e *parvenu* e não do conservadorismo de que lhe acusavam.

Para Arendt, o pai da menina negra que deveria passar a frequentar uma escola até então exclusiva para crianças brancas estava demandando da filha algo que jamais deveria

pedir, algo que Martha Arendt jamais solicitou da pequena Hannah. Ele desejava que a filha estivesse onde não era bem quista e, então, que se comportasse como uma *parvenu*, uma exceção que conseguiria avançar socialmente por meio da educação. A escritora afirmava que tanto o “pai ausente” quanto o também ausente representante da NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) exigiam da menina que fosse uma heroína, sacrifício ao qual ambos não pareciam dispostos a se submeter.

Hannah Arendt intencionava transmitir em seu artigo a urgência de os negros aprenderem que os brancos não são os donos da esfera política, dentro da qual – e nunca no espaço social – deveria se forjar a resposta aos séculos de domínio branco. Apenas por meio da ação, política por natureza e radicada na natalidade, seria possível dar início a algo de novo. Convicta de que o esforço para a transformação social e política não deveria eleger a educação como campo privilegiado para atuação, escreveu, como continuação a “Reflexões sobre Little Rock” seu afamado ensaio “A Crise na Educação”, sobre o qual nos debruçaremos detalhadamente no segundo capítulo deste estudo.

Com efeito, Hannah Arendt criticava com frequência os revolucionários que enxergavam na educação um caminho para prolongar artificialmente sua revolução e acabavam, com tal atitude, conformando jovens e crianças doutrinadas e previsíveis. A postura conservadora de Arendt em termos educacionais, muitas vezes mal interpretada por leitores poucos atentos aos conceitos fundamentais de sua estrutura analítica, levava-a investidas revolucionárias.

Para ela, o essencial era garantir aos jovens tempo suficiente para uma educação de qualidade para que, quando adultos, pudessem optar conscientemente pela vida política. Ela desejava, em suma, que as crianças tivessem a mesma oportunidade a que tivera acesso: um longo período dedicado exclusivamente à educação até que a questão judaica, a *Judenfrage*, se impusesse em sua vida e ela descobrisse, como a judia, a vontade e a necessidade de se envolver com a política.

De fato, parte das críticas recebidas por Arendt por ensaios como “Reflexões em Little Rock” e “A Crise na Educação” são decorrentes do costume da autora em utilizar, sem antes explicitar ou detalhar novamente, o intricado esquema por ela desenvolvido em *A Condição Humana*. A intenção de Arendt era descobrir a origem dos conceitos e, assim, elaborou um método filosófico que batizou de “análise conceitual”.

Com a aplicação de tal metodologia, chegou à conclusão de que o aspecto mais atemorizante presente nas filosofias da história do século XIX era a busca por um objetivo da história de natureza política, e não transcendente. A percepção de um Absoluto responsável por modelar os rumos da história fora substituído pela compreensão de que os

próprios homens deveriam assumir suas rédeas, guiando-as para algum tipo de sociedade ideal, como aquela sem classes concebida por Karl Marx.

De acordo com Hannah Arendt, a construção de categorias políticas em detrimento das antigas categorias encontradas em Hegel de meios e fins possibilitou a elaboração de teorias que visavam justificar os maiores horrores do século XX. A partir deste cenário, Arendt elegeu como preocupação central da nova ciência política em que trabalhava a tarefa de analisar o homem enquanto ser que age e encarar as condições da ação humana sempre atenta aos malefícios que podem surgir da transformação perversa do agir em uma espécie de fabricação (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 291).

As indagações de Hannah Arendt em fins dos anos 1950 e início dos 1960 tornaram-se mais amplas e abrangentes, em um momento em que o tema do famoso artigo de Henry Kissinger, “O fazedor de políticas e o intelectual”, era alvo de discussões nos meios acadêmicos norte-americanos. Pretendia escrever, após finalizar a primeira versão de *A Condição Humana*, um volume cujo título seria “Introdução à política”. Embora tal projeto não tenha se concretizado como o imaginado inicialmente, as pesquisas e análises dele oriundas foram publicadas em forma de ensaio em *Entre o passado e o futuro*.

A banalidade do mal

Trabalhando como repórter para o jornal *New Yorker*, Hannah Arendt embarca no mês de abril de 1961 para Jerusalém, onde irá acompanhar o julgamento do oficial nazista Adolf Eichmann, homem responsável pelo transporte de judeus para campos de concentração durante o domínio nazista. Desta experiência como jornalista, nasce sua obra mais polêmica: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*⁵, no qual a autora causou, uma vez mais, forte impacto no público ao descrever e analisar o caso de um modo inovador e controverso.

No livro, Arendt cunha o conceito de “banalidade do mal” em contraposição à terminologia kantiana “mal radical”, utilizado por ela em *Origens do Totalitarismo* para definir o mal absoluto característico dos crimes cometidos sob regimes totalitários. Para Kant, o mal radical se refere a uma propensão inata do homem em ignorar a lei moral ao motivar seus atos, tomando em seu lugar seus desejos. Em Hannah Arendt, esta ideia adquire o sentido de ações extremas, não necessariamente enraizadas, que, no totalitarismo, traduzia-se em transformar os homens em seres supérfluos, logo descartáveis.

Já o conceito de banalidade do mal é aplicado por Arendt para se referir a atos de uma maldade desinteressada, cometidos por sujeitos mais preocupados em conseguir obedecer a ordens superiores de forma eficaz do que no próprio conteúdo destas ordens.

5. A este respeito, conferir o documentário de Margarethe von Trotta, de 2013, intitulado *Hannah Arendt*.

Para a filósofa, este poderia ser caso de Eichmann, um homem pré-disposto à obediência a comandos imperativos, incapaz de pensar para além do senso-comum. Indivíduos como Eichmann, “respeitadores da lei e da ordem” poderiam realizar o mal infinito simplesmente não julgando a natureza dos atos ordenados, e sem definir para si objetivos próprios (ARENDDT, 2018, p. 152).

Em *Eichmann em Jerusalém*, Hannah Arendt tratou basicamente da incapacidade e da negação de julgar. Em uma época em que a coragem de se posicionar clara e indubitavelmente parecia ter se tornado marca de arrogância, a filósofa não se escondeu atrás do temor de reprimendas e críticas e emitiu para todos os interessados o relato do que observara e os controversos juízos a que havia chegado durante e após o julgamento. Para a filósofa, a questão que se colocava era como refletir sobre o mal depois de Auschwitz.

Assim resumia Arendt a história do processo que se desenrolara na Casa da Justiça de Israel, em Jerusalém durante aqueles longos meses de 1961:

Otto Adolf, filho de Karl Adolf Eichmann e Maria, em solteira Schefferling, capturado num subúrbio de Buenos Aires na noite de 11 de maio de 1960, voou para Israel nove dias depois, foi levado a julgamento na Corte Distrital de Jerusalém em 11 de abril de 1961, objeto de cinco acusações: “entre outros”, cometera crimes contra o povo judeu, crimes contra a humanidade e crimes de guerra, durante todo o período do regime nazista e principalmente durante o período da Segunda Guerra Mundial. A Lei (de Punição) dos Nazistas e Colaboradores dos Nazistas, de 1950, sob a qual estava sendo julgado, previa que “uma pessoa que cometeu um desses [...] crimes [...] está sujeita à pena de morte”. A cada uma das acusações, Eichmann declarou-se: “Inocente, no sentido da acusação”. (ARENDDT, 2018, p. 32).

Em seus comentários na obra, Arendt considera a autoimagem que Eichmann possuía, de um sujeito que cumprira com as obrigações conscientemente e sem motivações espúrias, com a atenção e o cuidado que aparentemente ninguém mais lhe dispensava. Ela sabia que sua postura geraria enormes desafios, que provavelmente não seriam aceitos pelos juízes, quiçá pelo público em geral. O que ainda não sabia era o motivo pelo qual seria tão penoso para aqueles que sobreviveram aos campos de concentração e que haviam sofrido a perda de pessoas próximas aceitar que um “assassino burocrático” não era um monstro dedicado ao mal, mas alguém sem a capacidade de discernir o certo do errado (YOUNG- BRUEHL, 1997, p. 306-307).

Para Arendt, o cerne de suas inquirições sobre o julgamento e todos os pontos por ele levantados resumia-se no subtítulo do livro – *A banalidade do mal*, conceito por ela desenvolvido a partir do impacto profundo que a observação do Eichmann real lhe causou. Ela chegou à conclusão que valorizara em demasia a influência da ideologia sobre o sujeito, pois para Eichmann o ato de cumprir o dever imposto e ajudar a exterminar

milhões de judeus era mais relevante que o próprio antissemitismo ou racismo. Desta forma, ela ressalta que a conduta moral não é uma realidade auto-evidente, ao passo que o conhecimento moral, que envolve as noções de justiça e injustiça, o é.

Eichmann não poderia ser, assim, classificado como um louco na acepção psiquiátrica do termo, uma vez que sua alegação de inocência feita diante do tribunal em Jerusalém é lógica de acordo com os seus próprios argumentos, pois o acusado, apesar de não negar ter agido de modo intencional, não admite ser julgado como um criminoso cruel motivado pelo ódio aos judeus:

Ao longo de todo o julgamento, Eichmann tentou esclarecer, quase sempre sem nenhum sucesso, aquele segundo ponto: “inocente no sentido da acusação”. A acusação deixava implícito que ele não só agira conscientemente, coisa que ele não negava, como também agira por motivos baixos e plenamente consciente da natureza criminosa de seus feitos. [...] quanto a sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais metucioso cuidado. Isso era mesmo difícil de engolir. Meia dúzia de psiquiatras haviam atestado a sua “normalidade” [...]. (ARENDDT, 2018, p. 36-37).

Obviamente, para Arendt, Eichmann devia ser responsabilizado por seus atos e seu comportamento não deveria ser visto como algo banal. Porém, a especificidade da polêmica reflexão arendtiana recai sobre a recusa em ver no réu daquele processo uma exceção. Afinal,

O que ele fizera era crime só retrospectivamente, e ele sempre fora um cidadão respeitador das leis, porque as ordens de Hitler, que sem dúvida executou o melhor que pôde, possuíam “força de lei” no Terceiro Reich. (A defesa poderia ter citado, em apoio à tese de Eichmann, o testemunho de um dos mais conhecidos peritos em lei constitucional do Terceiro Reich, Theodor Maunz, então ministro da Educação e Cultura da Baviera, que afirmou, em 1943 [...]: “O comando do Führer [...] é o centro absoluto da ordem legal contemporânea”.) Aqueles que hoje diziam que Eichmann podia ter agido de outro modo simplesmente não sabiam, ou haviam esquecido, como eram as coisas. (ARENDDT, 2018, p. 35).

É precisamente por terem ignorado o fato de Eichmann dizer a verdade – que ele era, como muitos outros, um cumpridor de seus deveres e obrigações dentro do quadro legal reinante sob o nazismo – que os envolvidos naquele julgamento perderam a chance de abordar o maior desafio jurídico que estava ali em jogo. Isto porque, “Em juízo estão os seus feitos, não o sofrimento dos judeus, nem do povo alemão, nem a humanidade, nem mesmo o anti-semitismo e o racismo.” (ARENDDT, 2018, p. 15). Infelizmente, para Arendt, no entanto, a acusação no tribunal em Jerusalém teve “[...] por base o que os judeus sofreram, não o que Eichmann fez.” (ARENDDT, 2018, p. 16).

Não obstante, segundo a autora, o mais preocupante das declarações proferidas por Eichmann é a constatação de que a possibilidade de surgimento de um sujeito como aquele era devida ao desaparecimento prévio da consciência moral em boa parte dos alemães. Na Alemanha hitlerista, poucos foram os que resistiram e mantiveram a capacidade consciente de discernimento da ética de suas ações:

A acusação tinha por base a premissa de que o acusado, como toda “pessoa normal”, devia ter consciência de seus atos, e Eichmann era efetivamente normal na medida em que “não era uma exceção dentro do regime nazista”. No entanto, nas condições do Terceiro Reich, só se podia esperar que apenas as “exceções” agissem “normalmente”. O cerne dessa questão, tão simples, criou um dilema para os juizes. Dilema que eles não souberam nem resolver, nem evitar. (ARENDR, 2018, p. 38).

Claro estava, para filósofa, todavia, que tal disseminação da banalidade do mal pelo solo germânico não autorizava o tribunal a inocentar Eichmann, ou o procurador do caso, Hausner, a focalizar durante as arguições a parcela de passividade e mesmo de cooperação que os judeus tiveram para com o seu próprio extermínio, apesar de ter sido este um tema bastante abordado pela filósofa no livro. De fato, embora possamos considerar inverídica a acusação, propalada por numerosos detratores norte-americanos e europeus, segundo a qual Arendt teria traído a memória das vítimas e do povo judeu em *Eichmann em Jerusalém* (ADLER, 2014, p. 441), a autora não se furtou a jogar luz em pontos que a história judaica oficial sempre fez questão de deixar escondidos, como a colaboração constante dos *Judenräte*, os Conselhos de Anciãos Judeus, na efetivação da Solução Final, mesmo que “Para um judeu, o papel desempenhado pelos líderes judeus na destruição de seu próprio povo é, sem nenhuma dúvida, o capítulo mais sombrio de toda uma história de sombras.” (ARENDR, 2018, p.134).

Nesse sentido, Eichmann foi bastante claro e elucidativo ao afirmar que

[...] o fator mais potente para acalmar a sua própria consciência foi o simples fato de não ver ninguém, absolutamente ninguém, efetivamente contrário à Solução Final. [...] Evidentemente, ele não esperava que os judeus compartilhassem o entusiasmo geral por sua destruição, mas esperava mais que complacência. Esperava – e recebeu, a um ponto verdadeiramente extraordinário – a cooperação deles. Isso era “evidentemente, a pedra angular” de tudo o que fazia, como havia sido a pedra angular de suas atividades em Viena. Não fosse a ajuda judaica no trabalho administrativo e policial – o agrupamento dos judeus de Berlim foi, como já mencionei, feito inteiramente pela polícia judaica –, teria ocorrido ou o caos absoluto ou uma drenagem extremamente significativa do potencial humano alemão.” (ARENDR, 2018, p. 133).

No que tange aos alçózes do Holocausto, Hannah Arendt percebeu, então, que o

conceito de “mal radical” utilizado para caracterizar a natureza sombria e perversa dos nazistas em *Origens do Totalitarismo* não estava correto em sua aplicação. Isto pois, para Eichmann, evidentemente, a lógica letal do nazismo importava menos do que o movimento que lhe acolhera e que lhe permitira, apesar de sua inteligência medíocre, ascender profissional e socialmente e se tornar parte de algo *importante* que lhe salvara da árdua tarefa de *refletir* sobre suas escolhas e atos:

Antes de Eichmann entrar para o Partido e para a SS, ele já havia provado ser um adesista, e o dia 8 de maio de 1945, data oficial da derrota da Alemanha, foi significativo para ele principalmente porque se deu conta de que a partir de então teria de viver sem ser membro de uma coisa ou de outra. [Nas palavras de Eichmann:] “Senti que teria de viver uma vida individual difícil e sem liderança, não receberia diretivas de ninguém, nenhuma ordem, nem comando me seriam mais dados, não haveria mais nenhum regulamento pertinente para consultar – em resumo, havia diante de mim uma vida desconhecida.” [...] De toda forma, não entrou para o Partido por convicção nem jamais se deixou convencer por ele [...], “foi como ser engolido pelo Partido contra todas as expectativas e sem decisão prévia. Aconteceu muito depressa e repentinamente [...]”. De uma vida rotineira, sem significado ou consequência, o vento o tinha soprado para a História, pelo que ele entendia, ou seja, para dentro de um Movimento sempre em marcha e no qual alguém como ele – já fracassado aos olhos de sua classe social, de sua família e, portanto, aos seus próprios olhos também – podia começar de novo e ainda construir uma carreira. (ARENDE, 2018, p. 43-45).

Com o alcance de tal percepção, Hannah Arendt pôde finalmente se desprender do fantasma que a acompanhava há décadas e que lhe fazia crer que o Holocausto havia sido concebido e produzido por homens que haviam se transformando em demônios.

Embora a banalidade do mal desafiasse e atemorizasse por sua natureza, ela não implicava em uma maldade inata ao ser humano, salvando, assim, a humanidade de sua condenação. Com isso, Arendt conseguiu superar a teoria que havia ajudado a difundir em sua obra sobre o totalitarismo, consoante a qual os crimes cometidos pelo nazismo escapavam à possibilidade de julgamento humano, arrebatando com sua existência o quadro das instituições legais criado pela humanidade.

A conclusão a que Arendt chegara após presenciar o tribunal de Jerusalém parecia se confirmar com os julgamentos de membros do Partido Nazista, funcionários de Auschwitz, ocorridos em Frankfurt entre dezembro de 1963 e agosto de 1965. Tratava-se de sujeitos de tipo médio, sem qualquer talento especial, traço psicopatológico ou alma monstruosa, cujo comportamento nos campos de concentração e extermínio era determinado por aspectos superficiais. A superficialidade estava encarregada de definir se estes homens seriam pessoalmente cruéis ou gentis enquanto participavam do massacre em massa cometido na Polônia.

Nesse sentido, Arendt entende que a própria normalidade de Eichmann contém a monstruosidade de toda esta perversa equação, e que o fato de tal normalidade ter sido replicada por diversos outros peões nazistas de modo igualmente banal torna todo o cenário ainda mais difícil de ser devidamente compreendido. O ponto crucial de todo este julgamento é, para Arendt, a constatação de que, diante do terror absoluto, a maioria – mas não todas – das pessoas se inclina, o que a leva a afirmar que Eichmann não é, por natureza, um ser humano monstruoso, mas que o sistema foi capaz de suprimir em sua consciência os limites entre o bem e o mal:

No Terceiro Reich, o Mal perdera a qualidade pela qual a maior parte das pessoas o reconhecem – a qualidade da tentação. Muitos alemães e muitos nazistas, provavelmente a esmagadora maioria deles, deve ter sido tentada a *não* matar, a *não* roubar, a *não* deixar seus vizinhos partirem para a destruição (pois eles sabiam que os judeus estavam sendo transportados para a destruição, é claro, embora muitos possam não ter sabido dos detalhes terríveis), e a *não* se tornarem cúmplices de todos esses crimes tirando proveito deles. Mas Deus sabe como eles tinham aprendido a resistir à tentação. (ARENDR, 2018, p. 167, *grifo da autora*).

Em *Origens do Totalitarismo*, Hannah Arendt emprega com frequência o termo “supérfluo” para se referir a diversos grupos e classes sociais, dentre os quais os próprios participantes das estruturas de poder totalitárias e mesmo os assassinos do totalitarismo cuja vontade de testar a permissividade absoluta do regime dava a volta e recaía sobre eles próprios (cf. ARENDR, 2013). Já em *Eichmann em Jerusalém*, utilizou a ideia de superfluidade para analisar os motivos que levam alguém a perpetrar o mal, afirmando que *o mal é banal quando as motivações para ele são supérfluas* (cf. ARENDR, 2018).

Ao se valer anteriormente da tese do mal radical, Arendt havia se alinhado à doutrina maniqueísta ou gnóstica, de acordo com a qual o bem e o mal são as fontes primordiais, reais e independentes da batalha que se opera no cosmos e nos homens. Enquanto se aprofundava no conhecimento dos seres humanos “de carne e osso” responsáveis pela barbárie nazista e rejeitava o mal radical, a escritora passou a considerar em suas ponderações a teoria que se tornou a alternativa mais aceita no âmbito da tradição ocidental e elucidada por Santo Agostinho.

Com efeito, para tal doutrina, o mal não possui uma existência independente, pois é apenas a ausência do bem, de onde se conclui que Lúcifer não pode ser uma entidade criada má, mas sim um anjo caído e privado do bem. Para Arendt, tal raciocínio era de vital relevância, uma vez que permitia afirmar que a capacidade de julgar o bem e o mal era resultado do ato de pensar, por meio do qual os indivíduos poderiam se condicionar a não praticar o mal (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 326- 328).

Dessa forma, ela argumentou que os piores malfeitores são justamente os que jamais pensam a respeito de seus atos e, por deles não terem lembrança, nada é capaz de impedi-los a continuar no caminho do mal. Este mal impensado não é radical porque não tem raízes nem limites e, assim, banal como é, pode alcançar proporções imensas e abarcar todo o mundo. Não obstante, seguindo os ensinamentos de Sócrates, seria possível refletir, experimentar o pensamento, com a intenção de descobrir um modo para evitar o mal. Isto se justifica, pois

Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto contra a realidade enquanto tal. (ARENDDT, 2018, p. 62, *grifo da autora*).

Escreve o professor e estudioso de Hannah Arendt Adriano Correia que, consoante a filósofa, a forma mais ativa de direcionar moralmente o pensar é dedicar-se à definição da própria personalidade ou caráter, o que raramente ocorre quando as pessoas param para se questionar acerca do certo e do errado. Isto porque, em geral, tal reflexão finda por orbitar em torno de perguntas pautadas por critérios “subjetivos”, como “com quem desejo estar junto?” e “que tipo de pessoa quero ser?”, em detrimento de preceitos e padrões de ordem “objetiva”. Caso nos deparássemos com algum sujeito que prefira a companhia de um malfeitor, tudo o que nos restaria seria garantir que ele nunca se aproximasse de nós. Não obstante, para Arendt, o indivíduo mais perigoso moral e politicamente não é este, mas aquele para quem qualquer companhia basta, apresentando uma indiferença que poderia ser fatal (cf. CORREIA, 2014).

Ao se interessar pela temática do mal, Hannah Arendt não se preocupou em pesquisar acerca do pecado e da vilania, temas caros aos literatos e religiosos. Ela escolheu como foco de seu estudo precisamente as pessoas que não têm razões específicas para serem maldosas, e não o são em verdade, e, por isto mesmo, são passíveis de um mal ilimitado e extremo. Deste modo, Arendt argumentou que o mal infinito só alcançado por pessoas que não possuem raízes nem consciência de seus atos, pois mesmo aqueles que são ruins podem limitar as suas ações se conseguirem ser pensantes e conscientes de si.

De fato, embora as limitações individuais variem de acordo com as pessoas, o mal sem tamanho ocorre apenas quando as raízes cultivadas a partir do eu, responsáveis por barrar as possibilidades, estão ausentes. Esta situação é perceptível naqueles sujeitos que parecem sempre flunar por sobre a concretude da realidade, deixando-se levar pelos acontecimentos sem nunca neles penetrarem. São estes os que se recusam a serem seres

humanos, a pensarem por si mesmos, a se constituírem como alguém e, assim, acabam por cometer os piores males – o que os torna, afinal, inapropriados para o convívio com os outros, que maus, bondosos ou indiferentes, são ao menos pessoas.

Com o intuito de evitar a formação de tão horrendo quadro, a filosofia moral poderia, segundo Correia, assumir como tarefa a missão de engendrar pessoas, ou seja, fazer com que os homens se responsabilizem pela constituição do próprio caráter. Com efeito, para o estudioso, o amor ao mundo, por nós demonstrado ao assumirmos a sua reponsabilidade, não raro demanda aos indivíduos o risco de se posicionarem contra o que defendem a partir de uma perspectiva moral. Sem que demonstremos, por amizade e respeito, o desejo de interação com nossos pares, e, por amor e gratidão, tomemos a nosso cargo o rumo do mundo, a convivência tornar-se-á insuportável e o mundo converter-se-á em um deserto inabitável (cf. 2014).

As inovações teóricas trazidas à luz por Hannah Arendt nos primeiros anos da década de 1960 envolvendo o conceito de banalidade do mal se somaram às explorações analíticas já realizadas pela filósofa para criarem as bases conceituais de seu trabalho entre 1963 e 1971. Neste período, os trabalhos que publicou, em geral em estilo ensaístico, abordavam questões com grande repercussão pública relacionadas à inconstante situação política dos Estados Unidos.

A dimensão da complexidade do momento e da intransigência dos que Arendt denominaria posteriormente “solucionadores de problemas” era tamanha que muitos analistas políticos da época, dentre os quais a própria filósofa de Königsberg, recusaram-se a lhe conceder a proporção devida. No entanto, no final da década de 1960, quando transformou seus textos políticos em um volume para publicação, era já patente que havia compreendido a gravidade daquilo que testemunhara e sobre o que escrevera. Tratava-se, de fato, das “crises da república” que, conjuntamente à guerra do Vietnã, conformavam parte das intensas e profundas modificações pelas quais passava não só a política norteamericana, mas também a ordem mundial (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 340).

Pouco tempo após lançar *Eichmann em Jerusalém* na revista *New Yorker*, Hannah Arendt apresentou, na primavera de 1963, um livro que, por ter sido publicado tão próximo a outro que recebera enorme atenção da mídia e do público em geral, acabou permanecendo, à época, nas sombras. *Sobre a Revolução* é uma obra na qual se refletia subliminarmente a admiração de Arendt pelos pais fundadores da América, sentimento talvez desenvolvido em decorrência da gratidão expressa à estrutura política e social do país cujas bases lançaram, e a partir da qual fora possível a Arendt ser acolhida no momento mais suscetível de sua vida.

Ao longo de suas páginas, a escritora revelou preocupação para com o significado da revolução para o presente e o futuro, e não com a história das revoluções como tais. A intenção de Arendt era aprender o que é uma revolução e quais as implicações dela para os indivíduos enquanto seres políticos, bem como elucidar o seu sentido político no mundo moderno e a função por ela desempenhada nos processos históricos contemporâneos (cf. ARENDT, 2011).

Para Karl Jaspers e Heinrich Blücher, *Sobre a Revolução* era uma obra de advertência que visava chamar a atenção dos homens para a necessidade vital de preservarem o domínio político e aquilo que Arendt considerava o “tesouro perdido” das revoluções, o sistema de conselhos. Ao distinguir os conselhos revolucionários, que seriam uma reação à tirania política, e os conselhos operários, contrários à hegemonia sindical dentre os movimentos de trabalhadores, Arendt reconhece o nascimento de uma nova forma de democracia, que, por ser livre e coletiva, é mais palpável e benéfica do que o velho sistema partidário, descreditado criador de burocracias inúteis e auto-justificáveis. Não obstante, para tal esforço de preservação, a garantia da liberdade, protegida pela república e pela constituição, e aliada a um desenvolvimento econômico racional, sem conotações ideológicas, seria imprescindível (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 354- 359).

O retorno à filosofia

Em 1969, Arendt publicou *Reflexões sobre a violência*, e, no ano anterior, *Homens em tempos sombrios*, coletânea de ensaios sobre personalidades de destaque do século XX, como o Papa João XXIII, e os filósofos Walter Benjamin, Rosa Luxemburgo e seu grande mestre Jaspers. Durante a década de 1970, a autora prosseguiu com as reflexões éticas iniciadas em *A condição humana*, e se dedicou à trilogia *A vida do espírito*, espécie de testamento filosófico da escritora alemã: *do pensar*, *do querer* e *do julgar*. O último volume, *do julgar*, não chegou a ser concluído, devido à morte de Hannah Arendt em 1975, porém uma edição póstuma foi lançada (1982) contendo o curso por ela ministrado sobre Kant na *New School for Social Research* em 1970.

Com efeito, como ressalta Laure Adler, já em fins da década de 1969, Hannah, que havia lutado por vinte e cinco anos pelo direito de se considerar e ser aceita nos Estados Unidos como uma cidadã igual a todos os demais, decide se afastar do terreno político e assumir a sua essência de exilada cuja personalidade frágil era seu traço mais marcante. Volta-se, então, para a filosofia, terreno que, de acordo com Platão, era propício aos que comungavam do exílio ou da fragilidade (2014, p. 517).

Nesse período, Arendt se dedica a refletir sobre o pensamento, cuja essência recai na possibilidade de tornar presente aquilo que está ausente. Buscando se reconciliar com

o seu passado e seu presente, ela coloca a questão “O que é pensar” como *leitmotiv* de suas análises e procura estabelecer, como já o haviam feito Kant e Heidegger, a distinção entre o pensamento e o saber. Ela retoma questionamentos já pincelados em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, referentes à possibilidade de a ausência de pensamento conduzir a um cenário em que reine a indistinção entre o bem e o mal e do ser sem pensar justificar a ausência de responsabilidade.

De fato, para Arendt, o exercício do pensamento permite àqueles que a ele se dedicam encontrar um lugar de calma para o Agora no vazio criado pelo fluxo temporal ininterrupto da história da humanidade e assumir a posição de árbitro das infinitas multiplicidades possíveis. Opondo-se, neste sentido, às teorias de Marx sobre o determinismo, ela afirma possuírem os sujeitos a autonomia inerente aos seres pensantes e a independência do *status quo*, que constitui a essência de sua liberdade. Na filosofia moral humanista construída por Arendt, centrada no homem e na vontade como força-motriz da ação, o livre-arbítrio e o exercício da liberdade continuam sendo e sempre deverão ser possíveis.

Em *A vida do espírito*, a filósofa questionou a origem da banalidade do mal, sob a luz do julgamento de Nuremberg⁶, refletindo acerca da possibilidade de o pensamento poder ainda, ou não, influir na política, visto a impotência do conhecimento técnico-científico e a ruptura com a tradição no pensamento político moderno. Com efeito, o tema central de Hannah Arendt nos anos de 1970 pode ser resumido no pensar enquanto ato que prepara as pessoas para refletirem e fazerem julgamentos sobre o mundo, ainda que a necessária tarefa de julgar os horrendos acontecimentos que nele se passam não seja propriamente agradável.

Não obstante, para diversos leitores do volume “O pensar”, causava estranheza o caráter despolitizado do livro, tão diferente do tom adotado por Hannah Arendt em sua produção nas décadas imediatamente anteriores. Nesta obra, as análises conceituais das conjunturas políticas norte-americana e europeia, assim como os debates acerca da complexidade da questão judaica no mundo moderno, são substituídas por uma ampla reflexão filosófica que impunha a Arendt a peculiar tarefa de apresentar com palavras o que os olhos não conseguem enxergar. O tema da escritora era precisamente as atividades mentais que envolviam o pensar, o querer e o julgar (cf. ARENDT, 2009).

Ao longo do primeiro tomo da trilogia, “O pensar”, Arendt voltou-se para a crítica à concepção desenvolvida por Heidegger com relação à vontade, interpretada por ele a partir de referenciais de autocracia ou da vontade-de-poder e relacionada com a capacidade

6. Com o objetivo de julgar os crimes cometidos pelos nazistas após a derrota do Eixo na Segunda Guerra Mundial, foi realizada uma série de julgamentos na cidade alemã de Nuremberg. Foram julgados oficiais e militares do Partido Nazista, assim como empresários, médicos e advogados acusados de colaborarem ativamente com o regime de Adolf Hitler (cf. ROLAND, 2013).

destrutiva das novas tecnologias. O repúdio heideggeriano à vontade e ao modo tecnológico levou o filósofo a se debruçar sobre o pensar, entendido por ele como uma forma de ação que está sempre em conflito com o querer. Arendt rejeitava tais compreensões, recusando a preferência de Heidegger pelo pensar em detrimento do querer, posição mais extensamente por ela trabalhada no segundo tomo da trilogia.

Assim, ao iniciar o projeto “O querer”, Hannah Arendt procurou em diversos escritos e análises um arquétipo de Querer moldado como uma faculdade não mandatária nem dominante, o que encontrou na obra do teólogo escocês e estudioso da escolástica Duns Scotus. A intenção da escritora era se debruçar sobre o histórico de relações antagônicas envolvendo o pensar e o querer, o espaço do pensamento e o âmbito político, nos quais a eventualidade e a surpresa operam sempre de modo desconcertante. Arendt esperava que, com tal esforço, conseguisse apresentar de forma crível uma espécie de tratado de paz pautado em mútua apreciação entre o pensar e o querer. Para tanto, buscou identificar e expor as carências presentes nos críticos de Hegel, Nietzsche e Heidegger, que defendiam conflituosamente a tese de que o pensar é em si um meio de ação.

O escopo de Hannah Arendt era evitar que o pensar e o agir, enquanto faculdades humanas, competissem pelo predomínio na vida do espírito, embora mantivesse a todo momento as diferenciações intrínsecas a ambos. Ao criticar as elaborações de Nietzsche e Heidegger relacionadas ao “querer-não-querer”, Arendt pretendia criar meios possíveis para ver “homens de ação” que se posicionassem corretamente ao encarar o futuro, recepcionado de forma positiva a novidade.

Em *A vida do espírito*, Hannah Arendt procurou construir um caminho pelo qual os indivíduos pudessem cultivar sua saúde mental a partir do equilíbrio entre as faculdades espirituais: o pensar, o querer e o julgar, que são, em suas complexas e profundas reflexões, apresentados como três esferas de governo. Por meio da liberdade existente dentro de cada uma destas faculdades, deveria haver, consoante Arendt, uma relação entre elas baseada na harmonia e na renúncia a tentativas de dominação. A dualidade a elas interna, a assim chamada auto-relação, precisa ser preservada para que não caia em um convívio pautado na sobreposição.

Nesse sentido, far-se-ia necessário, para Arendt, que os todos os participantes no diálogo do pensar estivessem dispostos a se pronunciar ativamente e a ouvir os demais, visto que nem o eu-queiro nem o eu-não-queiro podem assumir o comando unilateral da subserviência irrestrita de seu complemento. No que tange ao julgar, entendido aí como intercâmbio espiritual do eu de outros imaginários que compartilham da mesma realidade do eu, o “eu” da individualidade observadora e os juízos de terceiros, levados pela capacidade imaginativa à percepção do espírito, deveriam abdicar das tentativas de domínio recíproco

e alcançar o devido equilíbrio.

As liberdades interiores das três faculdades espirituais foram elucidadas e examinadas atenciosamente ao longo das duas primeiras seções de *A vida do espírito*, porém a construção do quadro das interações entre elas jamais chegou a ser concluída. Devido à morte de sua autora, o volume “O julgar” não foi escrito para que ficasse esclarecida como esta faculdade, tida por Arendt como a atividade essencialmente política do espírito, relacionar-se-ia ao pensar e ao querer. Assim, as reflexões filosóficas enunciadas nos dois livros anteriores não alcançaram a almejada conexão com o reino político, e a recomendação arendtiana do ideal do bom governo da república espiritual, regrado pela igualdade entre as faculdades, ficou sem constituição (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 394-399).

O homem e a modernidade

O vasto trabalho produzido por Hannah Arendt ao longo de décadas de pesquisas e estudos, em especial os tomos publicados de *A vida do espírito*, incluindo aquele lançado postumamente, obteve recepção positiva considerável dentro do meio acadêmico especializado europeu, embora tenha repercutido menos entre filósofos ingleses e de tradição anglo-americana. Como ressalta Elizabeth Young-Bruehl, com relação aos filósofos “o Canal da Mancha é quase sempre mais largo que o Oceano Atlântico”, distanciamento que pode explicar o maior impacto da obra arendtiana nos estudiosos vinculados às linhas de pensamento continentais (1997, p. 409).

De todo modo, é inegável que, onde quer que tenham sido lidos, os estudos e análises de Hannah Arendt causaram quase sempre grande comoção e foram alvo de longos e acalorados debates, seja pelo caráter relevante e complexo das temáticas que escolhia abordar, ou, principalmente, pela forma peculiar e direta, não raro controversa, com que conduzia suas assertivas. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* foi, neste sentido, o causador das divisões mais contundentes na opinião expressa pelos leitores a respeito de Arendt e talvez o livro que justifique o fato de a escritora não ter recebido o reconhecimento conferido normalmente pela comunidade judaica a seus ilustres mortos.

No decorrer de sua produção, Hannah Arendt buscou compreender e traduzir em palavras, por vezes áridas e pouco agradáveis, os eventos marcantes e terríveis do século XX, suas origens e a conseqüente crise da modernidade. Neste processo, concedeu destaque à análise dos regimes chamados por ela de totalitários. Consoante Arendt (cf. 2013), esta forma de governo alicerçada no terror e movida pela lógica do pensamento ideológico é inspirada em uma experiência específica da vida humana, a solidão. Parte integrante da existência do homem, a solidão se manifesta mais radicalmente na dor da

ausência de companhia dos semelhantes e do estranhamento com relação ao mundo circundante.

Dessa maneira, o homem moderno sente-se apartado da sociedade e limitado em sua mundividência sem que isto signifique necessariamente o isolamento físico. Vale destacar que a situação contrária também se aplica, visto ser possível afastar-se da rede de relações humanas sem sofrer o abandono da solidão, usufruindo mesmo desta condição momentânea para se dedicar a atividades produtivas que podem requerer certo grau de ensimesmamento, como o desenvolvimento de realizações artísticas individuais.

Em situações em que ocorre a quebra das relações políticas, como durante a vigência de tiranias, o isolamento enquanto interrupção do contato com as coisas do mundo e perda das relações políticas se evidencia, tornando mais radical a experiência da solidão, sobre a qual o totalitarismo, de forma pioneira, fundou-se:

Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo. O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, sem destruir, através do isolamento dos homens, as suas capacidades políticas. Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter. A solidão, o fundamento para o terror, a essência do governo totalitário, e, para a ideologia ou a lógica, a preparação de seus carrascos e vítimas, tem íntima ligação com o desarraigamento e a superfluidade que atormentavam as massas modernas desde o começo da Revolução Industrial e se tornaram cruciais com o surgimento do imperialismo no fim do século passado e o colapso das instituições políticas e tradições sociais do nosso tempo. 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. (ARENDT, 2013, p.10.575 de 16.019)

A experiência da solidão, sentimento humano vivenciado por nossa espécie há milênios em situações em geral socialmente marginais, a exemplo da velhice, tornou-se, no século XX, a realidade cotidiana enfrentada por massas cada vez mais numerosas. Tal mudança teria auxiliado os homens a se prepararem involuntariamente para o domínio totalitário enquanto viviam ainda em um mundo não totalitário. O processo pelo qual os sujeitos atomizados passaram a se organizar como massas controladas pelo totalitarismo parece ser, de acordo com Arendt, uma fuga suicida desta cruel realidade pré-existente.

Não obstante, Hannah Arendt entende o totalitarismo como a manifestação de um fenômeno tipicamente moderno, e que deve, por isso, ser também analisado à luz dos eventos específicos que marcaram o nascimento da modernidade e que possibilitaram a supressão do mundo comum, as coisas objetivadas pelos homens, por ele promovido.

Neste tocante, Arendt afirma, em *A Condição Humana* (2014b), que o começo da era moderna pode ser assinalado por dois acontecimentos específicos: a Reforma Protestante⁷ e a invenção do telescópio⁸, que se relacionam, ambos, com um elemento característico do período, qual seja, a alienação do mundo. Isto porque, buscando destacar suas repercussões econômicas em detrimento da perspectiva religiosa, a Reforma é examinada como base do capitalismo moderno. Em função dela, foram expropriados em Estados setentrionais europeus os bens da Igreja Católica Apostólica Romana, o que obrigou as imensas populações camponesas residentes nestes locais a os abandonarem e passarem a contar apenas com aquilo que lhes restara, a força de trabalho.

Fundamento das transformações específicas da modernidade, a liberação da força de trabalho provocou crescimento considerável na produtividade, gerando excedentes que não eram aproveitados para a aquisição de novas propriedades, antes servindo ao propósito de investimento em busca da acumulação de mais riquezas. De acordo com Arendt (cf. GASPARINI, s.d.), em uma linha de análise discordante da interpretação weberiana, este processo de obtenção de capital pelas elites dos nascentes Estados à custa das desapropriações rurais não serviu ao propósito de produzir bens duráveis. Em realidade, ele ocasionou em suas engrenagens a perda do mundo comum, ponto de inflexão que passou a determinar o modo de vida ocidental. Condenada à miséria, a população camponesa no início da era moderna se viu obrigada a se preocupar tão somente com a manutenção da própria vida, imersa que estava em um ambiente de valorização estrita de bens de consumo imediato. Para Arendt, toda a experiência moderna foi impregnada por este novo modo de ser, a ponto de se configurar a partir de então uma inédita disposição do conjunto das atividades do homem. A partir deste momento, os critérios do *labor*, conceito utilizado pela filósofa para se referir às atividades pelas quais a vida é sustentada em *A Condição Humana* (2014b), passaram a se impor sobre todas as outras esferas da realidade social.

Inversamente ao ocorrido no contexto moderno, o labor foi considerado pela tradição a atividade humana menos nobre, pois nele está contida apenas a dimensão biológica do

7. Movimentos reformistas cristãos, os eventos reunidos sob a denominação de Reforma Protestante culminaram no início do século XVI, quando o monge católico saxão Martinho Lutero afixou suas 95 teses na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg, no dia 31 de outubro de 1517. No documento constavam protestos contra pontos da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, em especial a venda de indulgências, e a proposição de uma reforma no seio do catolicismo romano. Lutero recebeu apoio de líderes religiosos e governantes europeus, que começaram a aderir às suas ideias e também a de outros reformadores, como João Calvino, não sem confrontos com a Igreja e parcelas das populações locais, notoriamente na França. Os principais territórios reformados foram Estados Alemães do norte, Suíça, Reino Unido, Escandinávia, Hungria, Países Bálticos, dentre outros (VEIGA, 2013).

8. Em 1608, um fabricante de lentes holandês, Hans Lippershey, construiu o primeiro telescópio, um instrumento utilizado para observar objetos a distância. O telescópio desenvolvido por Lippershey foi concebido para fins bélicos, sendo que o astrônomo italiano Galileu Galilei é considerado o primeiro homem a usar este tipo de ferramenta para investigações celestiais. As descobertas de Galileu por meio da luneta, como ficou conhecida sua versão do telescópio, auxiliaram a confirmar a teoria copernicana do sistema heliocêntrico (LAS CASAS, 2009).

humano. Seu agente é denominado *animal laborans*, de forma a deixar claro o caráter primitivo atribuído pelos antigos à sua essência. Isto porque, ao se ater à finalidade de garantir a sobrevivência, por meio da elaboração de itens para consumo imediato, o labor não colabora com a constituição do mundo e sua permanência, a ponto de se tornar costume atribuí-lo ao domínio doméstico.

Na sociedade, forma de organização tipicamente moderna, o labor se estabeleceu de modo mais evidente ali onde se encontra a ascensão do fator social, uma vez que os vínculos nela formados não se baseiam na posição de seu processo. As modernas sociedades de trabalhadores conformam sujeitos alienados do valor do produto que elaboram, assim como do mundo onde habitam, concentrados que estão no processo produtivo que lhes garanta a sobrevivência. Neste quadro, esvaece-se aos olhos dos homens a possibilidade de dispor de critérios permanentes e objetivos, pautados na tradição (cf. ARENDT, 2014b), configurando-se uma ruptura com a herança comum cujas consequências também serão sentidas na crise educacional moderna, como veremos adiante.

Ao laborarem ou trabalharem, os homens modernos resignam-se à solidão imposta, sem atentarem-se, por isso, às qualidades propriamente humanas que carregam, oscilando em sua condição entre a animalesca besta de carga e divindade de um demiurgo. Todavia, a eles é impossível agir na solidão, pois a ação depende da pluralidade, da presença constante de pares dialogando no espaço público, na *polis*, cuja essência é diametralmente oposta ao âmbito privado, ao lar no qual suas necessidades mundanas são sanadas por meio do labor e do trabalho. Para os antigos gregos, o lar era o reino organizado pela necessidade, ao passo que a *polis* era o espaço onde reinava a liberdade.

A experiência humana, para Arendt, é marcada por três termos que aparecem frequentemente em sua análise, quais sejam, condições, atividades e espaços, elementos cuja apreensão pelos homens, bem como as conexões entre eles realizadas, varia de acordo com o momento histórico vivenciado. Na *polis* grega do período clássico, os conceitos de labor, trabalho e ação possuíam uma classificação hierárquica consideravelmente distinta daquela constituída pelos cristãos da idade média. Entre os gregos, a ação era avaliada como a atividade de mais alto valor, enquanto, para os cristãos medievais, esta atividade cedeu seu lugar de prestígio para a fabricação. Em ambas as civilizações, no entanto, o labor permaneceu ocupando a posição de menor destaque, situação que se alteraria radicalmente durante a idade moderna quando ele superou, em valorização social, a fabricação e a ação.

Tais transformações se devem, segundo Hannah Arendt, a alterações mais profundas ocorridas nos espaços reservados à atividade, uma vez que a diferenciação basal, tão cara aos gregos e romanos, entre os espaços público e privado caiu perigosamente em desuso.

Com o amanhecer da modernidade, começou a ganhar contornos um âmbito híbrido localizado no interstício das esferas pública e privada, o reino social, espécie de espaço doméstico super-alargado a ponto de engolfar países inteiros. Paulatinamente, esta nova forma de espaço conquistou tal extensão que acabou implicando no apequenamento do espaço público, o local da liberdade por excelência. Como consequência deste processo, no mundo moderno onde nos encontramos hoje, as condições da existência humana, dos três termos utilizados na análise arendtiana o menos volúvel, estão se configurando em alvos potenciais de ação e controle (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 287-288).

Com relação ao segundo elemento que marca o surgimento da modernidade acima mencionado, a filósofa alemã também vincula, a exemplo dos efeitos da Reforma Protestante, a invenção do telescópio ao tema da alienação do mundo e à quebra da tradição ocidental. Ao ser transformado e revalorado pelo físico e astrônomo Galileu Galilei (1564-1642), nascido em Pisa, atual Itália, o novo instrumento permitiu a realização de observações que vieram a ser utilizadas para confirmar a Teoria Heliocêntrica. A revolução causada por este fato se estendeu muito além dos limites da ciência astronômica.

Com a comprovação do sistema copernicano, a própria concepção da realidade fundada nos sentidos foi abalada. Desde os antigos, a ideia de verdade era compreendida com base na confiança depositada nos sentidos, que teriam uma natural capacidade para decifrar a realidade das coisas. No entanto, esta pura forma de apreensão da verdade, baluarte tradicional da ciência antiga, não pôde mais se sustentar do mesmo modo diante da evidência dos equívocos a que havia guiado.

Para Arendt (cf. 2014b), a radical transformação trazida pelos dois eventos assinalados como inauguradores da era moderna trouxe, não obstante, o prestígio agora atribuído ao *homo faber*, o que propiciou terreno fértil para o marcante desenvolvimento técnico a que se assistiu nos séculos seguintes. O critério inicialmente manejado para a determinação deste processo acarretou a produção de elementos e categorias concebidas para acrescentar algo de novo ao mundo. Sua justificativa centrava-se precisamente no ato de dele resultar produtos reais. Contudo, com o altíssimo crescimento de sua força motriz, a produtividade, devido aos sucessíveis avanços tecnológicos, a ênfase se deslocou. Dos produtos, o foco recaiu sobre a produtividade em si, fazendo com que surgisse um interesse exclusivo pelo movimento, pelo processo de produção. A questão “o que uma coisa é?”, a preocupação com o ser e com aquilo que aparece desapareceu, e nos restou

[...] o fato da incompatibilidade básica entre os conceitos tradicionais que fazem do trabalho o símbolo mesmo da sujeição do homem à necessidade e a época moderna, que viu o trabalho elevado para expressar a liberdade positiva do homem, a liberdade da produtividade (ARENDDT, 2014a, p. 60).

Defendendo o progresso como valor e destino a ser cumprido, os positivistas e cientistas do século XIX deram clara manifestação de tal mudança, fazendo surgir as ciências da evolução. Ao se recusarem a encarar a realidade tida como é, buscando sempre interpretar a natureza das coisas e a história humana como estágios de algo maior e mais bem acabado, os pensadores oitocentistas produziram uma nova transformação intelectual (cf. ARENDT, 2013). Se Martinho Lutero e Galileu Galilei estão unidos por terem gerado por meio de seus atos de rebeldia uma inversão na ordem tradicional, pela qual a *vita contemplativa* cedia espaço à *vita ativa*, os evolucionistas foram responsáveis por alterar o próprio interior da *vita ativa*.

As experiências humanas passam a sofrer a introdução de um viés histórico-evolutivo em seu tratamento, e o momento da fabricação que determinou os primórdios da modernidade é invadido pelo labor, ou seja, pela produção de bens não-duráveis. Com isto, sofre-se a ameaça à estabilidade do mundo conhecido, que necessita de permanências para se tornar inteligível e transmissível a próximas gerações (cf. GASPARINI, s.d.).

Nas considerações acerca da *vita ativa*, Hannah Arendt distingue (cf. 2014b) as atividades do labor e do trabalho baseada nas imposições resultantes do próprio desdobramento da modernidade e em seu grau de visibilidade. Tido desde a Antiguidade como a mais privada e obscura das tarefas humanas, o labor é essencial para sanar as necessidades imediatas do corpo material dos homens, pois dele resultam os bens menos duráveis, produtos de consumo que devem ser utilizados sem demora. Como consequência do caráter efêmero de sua produção, o labor se vê impedido de adentrar no domínio do mundo público e comum.

No que tange ao trabalho, temos precisamente o extremo oposto ao observado com relação ao labor. Isto porque, consoante Arendt (cf. 2014b), é o trabalho que constitui o mundo, pois ele objetiva a produção de bens duráveis, cujo ápice é identificado pela autora na obra de arte. Para ela, a produção artística pode ser considerada o caso mais puro e extremo do empreendimento do trabalho, por dela se esperar uma durabilidade infinita.

Para se tornar partícipe do mundo, a obra do trabalho não necessita ser feita à vista de todos; mesmo que criada isoladamente, ela fará parte dele com a condição de existir um público que a reconheça. De fato, a necessidade de haver uma plateia atenta para observar e admirar as atividades realizadas pelo homem não se restringe ao âmbito artístico. No que se refere à política, Arendt também é enfática ao afirmar ser ela o exercício humano que mais depende de espectadores para existir como tal.

No entanto, quando o fio que une o passado e o presente se rompe, quando o ser humano se aliena de sua consciência individual e coletiva, oprimido que está pela

sociedade de massas e despossuído dos meios de produção, então a experiência moderna da dor e da solidão própria dos regimes totalitários encontra terreno fértil para prosperar. Este foi o caso da República de Weimar.

HANNAH ARENDT E O TOTALITARISMO

O recém-formado Império Alemão conheceu durante o século XIX expressivo crescimento de seus parques industriais e áreas urbanas, processo este acompanhado de aumento populacional e concentração de uma nova classe operária militante. Apoiado sobre esta base de trabalhadores, o Partido Social-Democrata (SPD) disputa espaço com a burguesia afeita a ideais nacionalistas desenvolvidos ao longo das guerras franco-prussianas e da unificação alemã⁹, por meio de reivindicações de reformas sociais.

No nível político, o país se lançava a um projeto expansionista travado pela *Weltpolitik* de Guilherme II, que resultou como um dos fatores-chave para a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Após a derrota e a abdicação do Kaiser, a Alemanha sofre a imposição do Tratado de Versalhes, documento assinado em 28 de junho de 1919 pelos participantes do conflito. Por meio dele, os alemães cediam à França porções de seu território na fronteira (Alsácia e Lorena), entregavam o porto de Dantzig à Polônia, perdiam suas colônias ultramarinas, eram impedidos de se anexar à Áustria e de manter Marinha e Aeronáutica, além de desmilitarizar seu Exército e pagar uma quantia exorbitante aos países vencedores em caráter indenizatório (aproximadamente trinta e três bilhões de dólares em valores atualizados). Diante de tais exigências, o Estado alemão se viu extremamente enfraquecido econômica e moralmente, humilhado e impedido de se restabelecer enquanto potência europeia, conforme a intenção dos países vencedores, em especial a França.

Para suprir a vacância de poder ocorrida com a renúncia de Guilherme II, estabeleceu-se, de acordo com o previsto pelo Tratado, uma República de viés popular semi-presidencial, cujos alicerces são lançados na cidade de Weimar. A República de Weimar, como ficou conhecido este período da história alemã, que vai de sua origem em 1919 à ascensão do nacional socialismo à chancelaria, em 1933, inicia sua trajetória com a convocação de uma Assembleia Constituinte.

Com a maioria não-absoluta das cadeiras, o SPD consegue compor o Primeiro Governo e conduzir o processo de elaboração da Constituição, cuja quinta redação será aprovada já em agosto de 1919, momento em que entrava em vigor as sanções do Tratado de Versalhes. Consoante Cury (cf. 1998), configura-se, neste momento, uma tentativa de alteração da política econômica e social alemã, para a qual em muito contribuiu a liderança

9. Para mais informação, cf. ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

do Partido Social-Democrata, que ainda apresentava características socialistas e radicais, e a Revolução Russa de 1917.

Busca-se, então, o aparelhamento de um Estado Social e Interferidor, em detrimento do Estado Liberal em vigor até a guerra, com o objetivo de colocar em funcionamento um “capitalismo organizado”. Este modelo deveria atender às demandas de readaptação do sistema capitalista com relação à onda contestatória da ordem vigente que varria a Alemanha, de modo que certos interesses de grupos mais radicais e politicamente à esquerda pudessem – como de fato o foram – ser atendidos por meio da garantia constitucional de direitos sociais (cf. CURY. 1998).

Entretanto, conforme ressalta Auad (cf. 2008), o espírito social-democrata da Constituição da República Federativa Alemã de 1919 surge já enfraquecido devido à pulverização em que se encontrava a sociedade nacional, dividida entre valores ambíguos que evidenciavam a crise social. Tal contraposição de perspectivas acabava por interferir na ordem constitucional e enfraquecer o Estado, a ponto de tornar imprecisa a aplicação dos dispositivos previstos na Carta. Assim sendo, embora inovadores e coerentes com a construção de uma unidade democrática via implementação de direitos sociais, os instrumentos constitucionais não foram capazes de solapar os vértices opostos em que se fincavam as forças políticas alemãs da década de 1920.

Isto porque, de acordo com o modelo de Weimar, os direitos sociais deveriam ser garantidos e efetivados pelo Estado, cujo Parlamento continha grupos representantes da elite econômica dominante, que não estava disposta a perder seu *status quo* e ceder às cobranças institucionais das classes menos privilegiadas. Desta forma, apesar de se tornar alvo de críticas contundentes, o Poder Legislativo alemão, em voltas com forças conservadoras, viu-se impedido de aplicar o padrão de inclusão social que, em realidade, era constitucionalmente obrigado a efetivar.

O colapso da República de Weimar e a opção por um regime totalitário refletem, nesse sentido, a fragmentação social em que se encontrava a Alemanha, repartida em diversos grupos com interesses antagônicos.¹⁰ Vendendo o sonho da reconstrução de uma nação humilhada pelo aceite aos termos punitivos do Tratado de Versalhes, o Partido Nazista galgou convencer boa parte da população alemã que os seus preceitos eugenistas e antisemitas eram os únicos capazes de assegurar o fortalecimento do país e o renascimento da antiga potência alemã.

10. Podemos citar como exemplo dessa situação os seguidos levantes socialistas entre 1918 e 1923 inspirados na Revolução Russa de 1917, que foram acompanhados de forte resistência de grupos antirrevolucionários e antimocráticos como os *Freikorps*. Para mais informações, cf. LOUREIRO, Isabel. *A Revolução Alemã [1918-1923]*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Em verdade, no lugar do diálogo democrático gerador de integração social, a República de Weimar foi substituída por um Estado totalitarista após a instalação no poder do Partido Nazista. O ideal de igualdade social-democrata deu lugar à promessa de reconstrução da unidade nacional por meio da segregação racial. O esfacelamento da Carta aprovada em 1919 permitiu aos nazistas possuírem prerrogativas mais amplas que aquelas atribuídas ao próprio Estado alemão, o que possibilitou a concretização de políticas totalitárias e sanguinárias, como o Holocausto, um dos maiores genocídios da história da humanidade.

Em sua célebre obra *Origens do Totalitarismo* – que, na edição brasileira, recebeu o subtítulo “Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo”, Hannah Arendt, “admirável representante da cultura de Weimar” (LAFER, 2014, p. 9), pesquisadora e estudiosa do Holocausto judeu, demonstrou como o nazismo conseguiu desnudar o lado mais cruel e perverso do ser humano ao se livrar das amarras institucionais democráticas que freiam nossos impulsos destruidores. Daí o apelo feito por ela (cf. 2013) pela manutenção de modelos políticos pautados na garantia de um espaço público onde possam ser exercidas a tolerância e a promoção de direitos, e onde não haja brechas para a arbitrariedade.

Hannah Arendt ressalta a importância desse mundo comum e público a todos os cidadãos enquanto referência coletiva e mediação que possibilita, por um lado, seu relacionamento, e, por outro, um elemento de separação. Por este motivo, a supressão do mundo na vigência dos regimes totalitários é responsável por promover uma ruptura das relações até então estabelecidas, com a intenção de pressionar e comprimir os indivíduos uns contra os outros, em uma versão inédita de manipulação das sociedades de massa.

Arendt, judia alemã, sentia uma necessidade premente em elaborar referenciais teóricos capazes de elucidar a questão do totalitarismo, fenômeno tipicamente moderno que, embora não encontrasse paralelos na história da civilização ocidental, foi obra de seres humanos históricos. Assim, ao analisar os eventos que se passavam na Alemanha e na União Soviética, em *Origens do Totalitarismo*, a filósofa não se contenta em utilizar as categorias já elaboradas pela teoria política clássica para caracterizar o nazismo e o stalinismo, como “tirania” e “ditadura”. O que ora ocorria em ambos os países era, para a autora, uma terrível novidade, um domínio total nunca antes alcançado, em cuja base Arendt identifica a exploração política do sentimento de solidão, exacerbado quando os homens interrompem suas relações políticas e perdem o contato com seu mundo comum.

Consoante Hannah Arendt, a novidade característica do totalitarismo pode ser explicada por meio da ruptura entre o passado e o presente, cuja consequência foi o surgimento de uma lacuna entre o legado histórico da humanidade e o século XX, repleto de catástrofes geradas pelas atrocidades da Primeira Guerra Mundial.

Partindo deste pressuposto, Arendt escreve seu livro sobre o tema

[...] com a convicção de serem passíveis de descoberta os mecanismos que dissolveram os tradicionais elementos do nosso mundo político e espiritual num amálgama, onde tudo parece ter perdido seu valor específico, escapando da nossa compreensão e tornando-se inútil para fins humanos (ARENDR, 2013, p. 64 de 16.019).

Constituído como uma tentativa de reposta às contradições do mundo moderno, o totalitarismo se diferencia das ditaduras modernas e das tiranias do passado pelo uso do terror como ferramenta trivial de governo das massas ordeiras e obedientes, e não mais como mero instrumento de destruição e amedrontamento dos opositores.

A ideologia nazista se propunha a persuadir e mobilizar as massas, para o que necessitava escolher o centro de seu interesse, a vítima preferencial do terror moderno que produziam, de forma consciente e premeditada. O fato de os judeus terem sido eleitos para esta função não pode, portanto, ser creditado pelos historiados a motivações arbitrárias do tipo “bode expiatório”, pois a gênese do totalitarismo estaria fundada mesmo, de acordo com Arendt, no antissemitismo moderno, assim como no imperialismo. Explicações deste gênero auxiliariam a esconder a seriedade do antissemitismo e da relevância dos motivos que levaram os judeus ao palco central de tão horríveis acontecimentos.

Debruçando-se sobre a temática judaica, na primeira parte de *Origens do Totalitarismo*, Hannah Arendt destaca que o surgimento e a expansão do antissemitismo moderno ocorreram simultaneamente e de modo conectado aos processos de assimilação de determinados grupos judeus e de secularização e declínio dos tradicionais preceitos religiosos e espirituais do judaísmo. Consoante Arendt, o percurso histórico do povo judeu revela elementos únicos de uma população que deu início à sua existência partindo de um conceito bem demarcado de história, definindo, quase conscientemente, um plano específico para realizar na Terra, e evitando qualquer ação política durante dois milênios, sem desistir de suas ambições previamente delimitadas.

Devido à determinação de se alienar a iniciativas de cunho político, a história judaica acabou por depender de fatores inesperados e aleatórios de forma mais predominante do que a média de outras nações. Esta decisão desencadeou, por sua vez, o fato de os judeus assumirem, ao longo dos séculos, diferentes papéis de atuação, sem jamais se saírem bem sucedidos e se escusando a todo o momento a assumir a responsabilidade devida. Tal teoria para o antissemitismo, todavia, assim como a tese do bode expiatório, embora parcial, sobreviveu ao teste da realidade por enfatizar a inocência absoluta, aparentemente verdadeira, daqueles vitimados pelo terror moderno (ARENDR, 2013, p. 364 de 16.019).

Não obstante, para tentar responder à questão de ouro “por que os judeus?”, faz-se

necessário, de acordo com Arendt, observar com atenção que o ódio aos judeus, realidade na Europa por séculos, foi tradicionalmente praticado seguindo a lógica da tolerância e da exclusão. Estes aspectos foram alterados radicalmente a partir das tensões entre Estado e população geradas pela Revolução Francesa e pela expansão do ideal de universalização da igualdade jurídica e da cidadania. Por estarem atrelados ao fortalecimento do Estado, os judeus acabaram por atrair a si as insatisfações da sociedade civil, o que teve por resultado a alteração do padrão antissemita tradicional.

Para Arendt, o fato de o fenecimento do Estado-nação europeu e o aumento de movimentos antissemitas terem ocorrido simultaneamente não pode ser encarado como mera casualidade histórica, devendo antes ser compreendido como componente elucidativo essencial na pesquisa acerca das origens do antissemitismo. Desta maneira, a correlação entre a queda da organização europeia em nações e a caça desenfreada aos judeus, possibilitada pela sobreposição do antissemitismo face às demais ideologias que disputavam entre si pela preferência da opinião pública, não pode ser ignorada. Isto porque, ao passo que o antissemitismo moderno precisa ser analisado dentro do quadro geral de formação e queda do Estado-nação, é imperativo que sua origem seja identificada em determinados acontecimentos e características da história judaica e nos lugares sociais ocupados especificamente pelos judeus ao longo dos séculos anteriores.

Na constituição da estrutura explicativa traçada por Hannah Arendt na intenção de por à luz a relevância da questão antissemita na conformação dos regimes totalitários, a emancipação dos judeus, ocorrida por concessão dos Estados nacionais europeus durante os oitocentos, ocupa certamente posição de destaque. Consoante a autora, o processo emancipatório do povo judaico possuía uma dupla origem e um significado impreciso.

A estrutura política e jurídica pós-revolucionária necessitava de condições igualitárias em nível político e legal para funcionar adequadamente, e, portanto, era vital que os governos cedessem a emancipação para mitigar da forma mais veloz e completa possível as desigualdades do Antigo Regime. Como grande desafio da modernidade, e também seu perigo mais característico, Hannah Arendt identifica precisamente o fato de que, pela primeira vez, os indivíduos confrontaram-se com seus pares sem estarem protegidos pelos revestimentos pessoais que haviam por séculos ostentado como diferenciadores.

Ao mesmo tempo, era visível já à época que a emancipação decorria da expansão dos privilégios outrora conferidos tão somente a poucos indivíduos e mais adiante a camadas seletas de judeus ricos, e que, naquele momento, passaram a ser impostos a todos os judeus da Europa ocidental e central. Tal extensão se dava para que as demandas econômicas estatais sempre crescentes pudessem ser contempladas a contento, visto que os pequenos grupos que antes detinham para si os privilégios não eram mais capazes de

sanar tamanha exigência. A influência crescente dos negociantes de peso sobre o Estado, aliada à diminuição gradual do Estado no que tangia aos serviços oferecidos pelos judeus, ameaçava colapsar os banqueiros judeus, previsão que impunha a estas figuras variações ocupacionais.

Como se pode imaginar, a assimilação dos judeus à sociedade de classes a partir da emancipação política não era interessante para aqueles judeus ricos que haviam detido as regalias econômicas e sociais no trato com o Estado por serem até então considerados especiais, à parte tanto do resto da comunidade judaica quanto de todos os outros cidadãos nacionais. Entretanto, ao perderem sua “especialidade”, o caráter misterioso e secreto que lhes era atribuído, os grupelhos de judeus enriquecidos, assim como o povo judeu do Ocidente europeu de modo geral, despedaçaram-se junto ao Estado-nação no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial.

Quando o conflito chegou ao fim e a Europa havia sido transformada em imensos campos de batalha destruídos, os judeus já se encontravam em avançado estado de decadência, sem poder, atomizados e divididos naqueles com mais ou menos posses. Isto porque, durante a era imperialista oitocentista, a fortuna acumulada pelos judeus torna-se anódina. Tal fato teria motivado os europeus, habitantes de um continente desequilibrado em termos de poder e domínio entre suas nações e desprovido de qualquer senso de solidariedade intereuropeia, a nutrir em ódio e desprezo pelo elemento judeu, intereuropeu e não nacional, sentimentos estes decorrentes de sua riqueza agora inútil e de sua impotência.

Segundo Hannah Arendt, o antissemitismo havia, por mais de um século, adentrado de modo paulatino em grande parte das camadas sociais de praticamente a totalidade dos países europeus, até se configurar, afinal, como o único fator capaz de reunir a uníssono as vozes da população. A forma como este processo se sucedeu pode ser explicado pela associação negativa imediata que as classes sociais que entravam em desacordo com o Estado faziam entre o poder estatal e os judeus, identificando-os como servos fieis de governos decadentes. Ao relacionar a ambos, as populações europeias tornavam-se antissemitas, situação que só veio a se intensificar com o início do século XX e o empobrecimento dos judeus, como vimos acima.

Dessa forma, para que certo número de pessoas passasse a se considerar antissemita em algum país europeu durante a era moderna, era necessário simplesmente que estes indivíduos houvessem entrado em violento conflito contra o regime vigente de acordo com determinadas circunstâncias gerais. Isto porque, conforme assevera Hannah Arendt,

[...] devido à sua relação íntima com as fontes de poder do Estado, os judeus eram invariavelmente identificados com o próprio poder e, devido ao seu desligamento da sociedade e à sua concentração no fechado círculo familiar, eram suspeitos de maquinarem — mancomunados com o poder, mas separados da sociedade — a destruição desta sociedade e de suas estruturas (2013, p. 783 de 16.019).

As consequências derivadas desta associação foram fatais para o povo judeu e para o precário equilíbrio interno dos Estados-nacionais europeus, pois, ao serem alçados ao centro dos debates políticos por razões que passavam longe da questão judaica, os problemas raciais foram automaticamente convertidos em atitudes antissemitas. Neste momento, os judeus se tornaram os alvos preferenciais de ideologias e princípios pseudocientíficos que classificavam os seres humanos em grupos definidos por herança genética familiar e por consanguinidade.

Embora os primórdios mais concretos do antissemitismo moderno encontrem-se de modo generalizado no último terço do século XIX, faz-se necessário ressaltar que, consoante Arendt, ele teria dado os seus primeiros lampejos no antigo território prussiano logo depois de o imperador francês Napoleão Bonaparte sair vitorioso ainda em 1807. A Prússia passava, então, por um processo de mudança em suas estruturas políticas que ocasionaram a perda de privilégios por parte dos nobres e a conquista da classe média do direito de ascensão social. Tratava-se de uma reforma imposta de cima para baixo como forma de evitar explosões revolucionárias, como as que haviam ocorrido na vizinha França, garantindo a transformação de uma Prússia semifeudal baseada no despotismo esclarecido em um Estado-nação parcialmente moderno, que resultaria, afinal, na unificação de 1871.

Nos Estados recém-estabelecidos da Alemanha e da Áustria-Hungria, bem como na França, o aparecimento concomitante, nas últimas décadas do século XIX, do antissemitismo como elemento político a ser considerado seriamente foi antecedido pela eclosão de diversos escândalos financeiros e negociatas corruptas decorrentes de uma produção exagerada de capital disponível.

Vinculados aos negócios econômicos estatais fraudulentos, os judeus se convertiam em responsáveis pelas mazelas das populações nacionais, tanto em termos econômicos quanto políticos. No caso austríaco, em específico, a aversão aos judeus foi catalisada por escapar da simples repulsa de classes contra o Estado, uma vez que as várias nacionalidades presentes no Império Austro-Húngaro, ao deflagrarem abertamente conflitos com a monarquia dual, começavam em simultâneo o combate também aos judeus.

Entre o declínio temporário dos movimentos antissemitas, na virada para o século XX, e o início da Primeira Guerra Mundial existiu um interregno temporal denominado a “Idade de Ouro da Segurança”, período de relativa tranquilidade e paz para o povo judeu,

cuja aparência acabou por iludi-lo mais que qualquer outra parcela da sociedade europeia. De fato, a questão judaica, parcialmente adormecida ao longo destas décadas, continuou a catalisar a intranquilidade da população nas correntes subterrâneas que moldam os processos históricos, até emergir nos anos 1930 como fator de reintegração ideológica de uma sociedade dispersa e sem traços de solidariedade comum.

Entre os judeus, não era uma tarefa fácil distinguir as motivações da discriminação social de que eram o foco, dificuldade esta devida à sua ignorância política que, segundo Hannah Arendt, os havia auxiliado outrora no cumprimento da função que desempenhavam junto aos negócios do Estado e na manutenção dos preconceitos que eles próprios portavam contra o povo em nome da autoridade. De toda forma, no caso judaico, tais motivações vinham normalmente de duas fontes distintas, que costumavam se entrelaçar no meio social embora se originassem de características opostas do fenômeno da emancipação: o argumento político e a mera antipatia. Enquanto o antissemitismo político se formou porque os judeus continuaram a se constituir em um corpo à parte dentro da sociedade de classes burguesa, apesar da concessão da outorga emancipatória, a aversão corriqueira era resultado precisamente da igualdade cada vez maior dos judeus frente aos demais grupos (ARENDR, 2013, p. 1.366 de 16.019).

Não obstante, ao passo que os judeus se aproximavam constantemente da condição de igualdade, as ambivalências no trato das populações nacionais com o assunto tornavam-se surpreendentes, comprovando a teoria de Arendt de que, sem dúvidas, a questão judaica era, em primeiro lugar, uma matéria política. Havia um enorme ressentimento social contra os judeus, que conviviam de modo tenso com uma atração soturna por eles, elementos de cuja combinação surgiu a tônica da história social do povo judeu da Europa ocidental.

Hannah Arendt destaca, nesse sentido, que a assimilação como fenômeno grupal independente de condição financeira teria ocorrido somente entre os judeus intelectuais. A intelectualidade, de maneira geral, introduziu nas discussões sobre a integração de membros da comunidade judaica a diferenciação de judeus individuais, sujeitos únicos que poderiam ser assimilados às fileiras dos movimentos políticos, e o povo judeu como grupo, rejeitado por ser ainda identificado como resquício medieval, sinônimo de atraso e privilégios de uma ordem aristocrática que já deveria ter sido há muito totalmente superada. Tal distinção seria, então, a marca do antissemitismo da esquerda, que tratava os judeus a partir de um vocabulário extremamente nacionalista, alegando serem eles um Estado dentro do Estado, ou uma nação dentro de uma nação, apesar de a eles oferecer as únicas possibilidades reais de assimilação em diversos países europeus.

Na Alemanha, durante o século XIX, eram frequentes as situações de conflito envolvendo os judeus intelectuais – que, educados em sua maioria dentro do ideário

iluminista, não queriam mais ser distinguidos dos outros cidadãos por uma condição judia estereotipada e se ofendiam com a enorme concessão de privilégios e honrarias aos judeus banqueiros enquanto eles próprios morriam de fome – e os “judeus- exceção” endinheirados. Estes últimos, representantes oficiais da comunidade judaica, consideravam-se exceções pela utilidade extraordinária que possuíam ao apoiar financeiramente os governos mais reacionários da época e, portanto, conseguiam com louvor apartar-se da totalidade do povo judeu, o que gerava grande revolta por parte dos judeus cultos.

De todo modo, independentemente de serem judeus ricos ou judeus intelectuais, o fator que determinava, via de regra, verdadeiramente a aceitação destes indivíduos nos diferentes círculos sociais era a qualidade de serem judeus, de serem exceções. Por toda parte, o judeu era identificado por sua origem, que não era vinculada a aspectos religiosos ou políticos, mas antes transformada em qualidade psicológica, “qualidade de judeus” que apenas poderia ser avaliada em termos de vício ou virtude. Em realidade, o fato de o Estado-nação moderno não conter em sua estrutura hierarquia política alguma, aliado à vitória da igualdade jurídica, teve como consequência a configuração de uma sociedade cada vez mais hierárquica e desigual em suas entranhas, enquanto criava uma aparência externa democrática.

Talvez por esse motivo, o antissemitismo europeu, uma das grandes forças subterrâneas do século XIX que conformaram o cenário ideal para a eclosão da Primeira Guerra Mundial, veio à luz dos holofotes da imprensa para registro da história, saindo de seu esconderijo nada secreto, precisamente no país conhecido por todos como *la nation par excellence*, a pátria da revolução e da luta por direitos. Com o caso Dreyfus¹¹, o antissemitismo dos oitocentos alcançou seu auge na França, embora tenha ali sido derrotado por ficar recluso ao cenário doméstico interno, sem fazer alianças com o imperialismo, outra das correntes ocultas que corriam pelo subsolo dos eventos históricos do período.

Ao longo desse processo, iniciado na década final do século XIX e concluído apenas na centúria seguinte, os judeus foram levados, por motivações certamente políticas, ao centro das tormentas de acontecimentos que ocupavam as páginas dos jornais e as rodas de conversas de intelectuais, membros da imprensa, operários, círculos judeus e também grupos antissemitas. No entanto, o comportamento social com relação ao antissemitismo e a crença em uma alteração psicológica dos indivíduos de origem judaica estariam, para Hannah Arendt, já vinculados à forma característica de crueldade e agressividade

11. No ano de 1894, Alfred Dreyfus, capitão do exército francês e especialista em artilharia, foi acusado de espionagem por um tribunal militar do país. Baseado em provas débeis e claramente manipuladas, o caso ganhou repercussão internacional e dividiu as opiniões de diversos setores da sociedade francesa devido à ascendência judaica do acusado. A condenação de Dreyfus, apoiada por nacionalistas, pelos militares e pela Igreja Católica, evidenciou o antissemitismo já presente na Europa em fins do século XIX. Para mais informações, confira *O Caso Dreyfus – Ilha do Diabo, Guantánamo e o pesadelo da história*, de Louis Begley.

premeditadas contra todos os judeus presentes no caso Dreyfus (2013, p. 2.127 de 16.019).

Para a escritora, a acusação fraudulenta contra o capitão Albert Dreyfus não se resolve unicamente dentro das linhas do próprio processo, extrapolando a caricatura de um *affaire* criminoso bizarro e mal explicado repleto de oficiais do Estado-Maior francês disfarçados confabulando e plantando provas em escritórios militares. Segundo Arendt, o verdadeiro herói do caso não é Dreyfus, mas o político republicano responsável pela publicação de *L'Aurore* – periódico que abrigou o famoso manifesto de Émile Zola sobre o nacionalismo e o antissemitismo que recheavam a investigação, intitulado *J'accuse!* – Georges Clemenceau. Do mesmo modo, afirma a escritora que este processo difamatório não se inaugura com a prisão de um oficial judeu a serviço da França, antes tendo seu início marcado pelo escândalo do Panamá, maior caso de corrupção monetária do século XIX, acobertado pelo governo da Terceira República francesa.

Em território francês, os judeus se tornaram o símbolo máximo de tudo aquilo que era visto pela ralé (o resíduo das classes sociais) como digno de ódio. Aos diferentes grupos judeus não era facultada a possibilidade de se posicionarem com relação a si mesmos ou a Dreyfus, cabendo-lhes simplesmente assumir o papel a eles imposto pela sociedade enquanto a França continuasse convicta de que o povo judeu não passava de uma raça de traidores.

Na terra em que milhares de cabeças foram cortadas em nome da igualdade jurídica, ficou claro, por meio das evidências trazidas à tona com a condenação social e legal de Dreyfus, que dentro de cada judeu, ainda que próximo da elite mandante e mais rico que os integrantes do governo, restavam traços persistentes do antigo pária sem nação, para quem a aplicação dos direitos humanos *universais* não é necessária e a quem apenas a concessão de privilégios, retiráveis com prazer a qualquer momento, pode ocorrer. A igualdade jurídica que lhes era negada representava para os judeus, todavia, um desejo próximo ao fetiche, um vislumbre da segurança por tanto tempo almejada, justamente por não terem participado de maneira efetiva do desenvolvimento político dos países em que habitavam.

Com o fim do caso, após Clemenceau haver galgado o posto de primeiro-ministro francês e a justiça haver revisto a sentença de Dreyfus, acabando por lhe conceder perdão judicial em julho de 1906, a única implicação reconhecível foi o surgimento do movimento sionista. O nascimento do sionismo neste momento foi, consoante Arendt, a resposta política possível dos judeus contra o antissemitismo que havia saído das sombras, a ideologia que formularam quando finalmente conseguiram encarar de frente a hostilidade geral que os conduziria poucas décadas adiante ao palco central dos conflitos mundiais (2013, p. 2.831 de 16.019).

De fato, em sua configuração moderna, o antissemitismo se transformou em instrumento de controle de poder a partir do interior do sistema político, processo este que auxilia a compreensão do fenômeno totalitário por antecipar dois de seus veículos principais, quais sejam, o uso da mentira e o conceito de inimigo objetivo (cf. GASPARINI, s.d.). Isto pois, o ódio generalizado contra os judeus pode ser entendido como prefiguração da atitude de suspeita disseminada típica da máquina totalitária, que se sustenta na deformação dos fatos pela mentira de acordo com as necessidades do poder.

Nesse sentido, a Revolução Francesa também se vincula à ocorrência do outro processo examinado por Arendt em sua tentativa de compreensão do totalitarismo. Ao propiciar a emancipação política da burguesia, ela permite a formação do imperialismo, que aparece apenas quando os burgueses em ascensão conseguem se apropriar da gestão dos Estados-nacionais europeus. A dominação imperial dos séculos XIX e XX explorou o capital do mundo em benefício do Velho Continente, por meio de dispositivos que podem ser explicados, a exemplo da mentira generalizada e do inimigo-objetivo, como antecipações do paradigma totalitário.

Seriam eles, segundo Hannah Arendt, o racismo, que propiciou a banalização da vida do outro-diferente, fator essencial para a arquitetura do Holocausto; o expansionismo, levado a cabo pelos países imperialistas com o objetivo de dominação global; e a burocracia, outra face da futura arbitrariedade da administração totalitária. Para a autora, a expansão é a meta máxima constante e inabalável da política dos países europeus do período, o pensamento basal do imperialismo, que, por sua vez, não deve ser confundido com a mera construção de impérios, assim como a expansão não pode ser igualada à simples conquista:

Para Arendt, no imperialismo, primeira fase da dominação política da burguesia, encontra-se o germe da possibilidade do totalitarismo: a violência se torna o fundamento do político, e a destruição do corpo da comunidade o meio de alcançá-lo. O homem se transforma então num ser sem razão, sem liberdade, sem responsabilidade, um peão no tabuleiro da sociedade, um valor mercantil em alta ou em baixa, dependendo das circunstâncias. (ADLER, 2014, p. 318).

Isto porque, ao contrário das estruturas imperiais “verdadeiras”, nas quais as instituições da metrópole se associam de diversos modos às do império emergente, no imperialismo as instituições da nação-mãe restam apartadas da complexa rede da administração colonial, mesmo sobre ela exercendo controle quase total. A expansão é entendida, de acordo com o pensamento imperialista, como um fim em si mesmo e não um meio transitório para qualquer objetivo futuro. Tal conceito foi introduzido no ideário político dominante ao se evidenciar que o Estado-nação portava como uma de suas mais

fundamentais funções a expansão perene do poder. Ao subtrair, ao longo do processo expansionista, direitos que deveriam ser invioláveis e universais, a estrutura da civilização europeia conformada nos Estados-nações começa a abandonar, com consequências futuras catastróficas, os princípios básicos que caracterizam um Estado de direito.

Dessa forma, aponta Hannah Arendt que

O novo enfoque dessa filosofia política, já imperialista, não está no destaque que ela dava à violência, nem na descoberta de que a força é uma das realidades políticas básicas. A violência sempre foi a *ultima ratio* na ação política, e a força sempre foi a expressão visível do domínio e do governo. Mas nem uma nem outra constituíram antes o objetivo consciente do corpo político ou o alvo final de qualquer ação política definida. Porque a força sem coibição só pode gerar mais força, e a violência administrativa em benefício da força — e não em benefício da lei — torna-se um princípio destrutivo que só é detido quando nada mais resta a violar (2013, p. 3.257 de 16.019, *grifo da autora*).

Por este motivo, a burguesia europeia do século XVIII focou seus esforços no poder organizado como finalidade em si, com visões a gerar ainda mais poder e, quando o resultado foi alcançado e o acúmulo de poder ricocheteou nas fronteiras naturais dos Estados-nações, ficou claro para a classe burguesa que apenas uma ideologia de expansão e um processo econômico capaz de dar vazão a tamanho poderio conseguiriam fazer funcionar novamente o motor do progresso. Com o imperialismo, a burguesia foi capaz de moldar sua emancipação política, após ter permanecido afastada do governo pelo Estado-nação e excluída dos assuntos públicos pela falta de interesse que então manifestava.

Tal processo de acúmulo ininterrupto de poder, imprescindível para a garantia de uma acumulação constante de capital, foi o responsável pela criação da ideologia “progressista” dos últimos anos do século XIX e antecedeu o aparecimento do imperialismo. O progresso se tornou irresistível na medida em que a burguesia compreendeu que somente o acúmulo de poder conseguiria assegurar a estabilidade das chamadas leis econômicas, e não pela crença infundada de um crescimento sem limites de propriedade. Em verdade, o processo de capitalização que originou a burguesia alterou o sentido até então atribuído à propriedade e à riqueza, que deixaram de serem entendidas como resultante de acúmulo e aquisição para se transformarem em suas geradoras.

No entanto, não obstante o valor e a relevância que a posse de propriedades desempenha na definição da classe burguesa, Hannah Arendt destaca que a característica primordial da burguesia reside antes no fato de todos poderem a ela pertencer, desde que vivam acreditando ser o aumento permanente da riqueza o mote de suas existências e o dinheiro um bem sagrado que jamais poderá ser considerado uma simples ferramenta para o consumo. Esta ideia atinge seu auge quando, com o imperialismo e o declínio dos

antigos padrões, a riqueza, que passa a crescer automaticamente, toma de assalto o lugar reservado para a ação política.

Segundo Arendt, a riqueza supérflua fruto do acúmulo excessivo, que necessitou da ajuda da ralé para identificar opções lucrativas e seguras de investimento, conformou a conjuntura para o surgimento do imperialismo. Esta riqueza colocou em marcha uma força que já se encontrava latente na base da estrutura social construída pela burguesia, mas que havia permanecido sempre oculta pelas hipocrisias aristocráticas e tradições cristãs.

Tal política de força, totalmente isenta de princípios, só pôde ser praticada quando surgiu uma massa também destituída de valores e quantitativamente tão vasta que ao Estado e à sociedade faltavam recursos para mantê-la sob controle. A ralé, oriunda desta massa, conseguia ser manipulada apenas por porta-vozes do imperialismo e inspirava-se tão somente por doutrinas raciais, fato que fez suscitar a crença consoante a qual o ímpeto imperialista era o único elemento capaz de solucionar as profundas desavenças e crises internas típicas da modernidade (ARENDR, 2013, p. 3.688-3.689 de 16.019).

De fato, de acordo com a perspectiva arendtiana, o que justifica o enorme impacto do hitlerismo, nos planos internacional e intereuropeu, já na década de 1930, é justamente a constatação de que o racismo refletia à época as convicções públicas da quase totalidade dos países, mesmo que tenha se convertido em política estatal só na Alemanha. Por trás desta afirmação reside a verdade histórica de que a ideologia racista, enraizada fortemente no século XVIII, saiu das sombras da hipocrisia social em todos os países ocidentais concomitantemente nos oitocentos, e, a partir do século XX, serviu para reforçar a ideologia das ações imperialistas. O racismo moderno reagrupou e reelaborou as manifestações racistas anteriores, que não haviam sido bem-sucedidas em transformar o racismo em ideologia.

Ao se tornar um paradigma ideológico, o racismo adquiriu uma nova e diversa abrangência, pois deixou de ser uma mera opinião para ascender à pretensão de ser possuidor da chave da história e capaz de solucionar os grandes segredos universais, assim como deter todo o conhecimento secreto das leis ocultas que controlariam o homem e a natureza. Como toda ideologia, o racismo ideológico foi, de acordo com Hannah Arendt, criado, mantido e aprimorado para se constituir uma arma política e não uma doutrina teórica.

Com efeito, conforme assevera o professor Helton Adverse, é perceptível que a concepção elaborada por Arendt referente ao conceito de ideologia difere do entendimento clássico trazido por Karl Marx. A partir de uma conotação flagrantemente negativa, a filósofa de Königsberg não utiliza o termo vinculando-o ao interesse de classe, mas traduzindo-o

como um “princípio de ação” fundamental para que um governo totalitário consiga conduzir as condutas adotadas pelos “súditos” do regime.

Para tanto, a ideologia necessita desempenhar para seus seguidores a função de explicação absoluta da realidade, a ponto de “deduzir” os acontecimentos com a análise de certas premissas, ou seja, categorizar os fatos dentro de um sistema explicativo no qual é vedado qualquer tipo de questionamento ou contradição. Tal enquadramento implica em um distanciamento, semelhante a uma total independência, do pensamento ideológico com relação à realidade (ADVERSE, 2014, p. 1.198 – 1.203 de 1.917).

Arendt afirma, nesse sentido, que a política imperialista utilizou o racismo como sua principal arma ideológica, e, apesar disso, ainda é possível encontrar quem acredite na errônea ideia de que o racismo seria simplesmente uma variante exagerada do nacionalismo. Em verdade, no caso alemão, as origens da ideologia racial, que seria utilizada posteriormente como munição para os nacionalistas e para o movimento totalitário do país, datam das guerras napoleônicas¹² e são identificadas fora da nobreza. Isto porque, os sentimentos nacionais nos Estados germânicos não foram o resultado de puro desenvolvimento nacional, antes se apresentando como reações à ocupação francesa. Assim, os discursos nacionais traziam em seu bojo um fator negativo especial, pois visavam a proteger o povo com muros imaginários que deveriam atuar como as fronteiras histórica e geograficamente dúbias que então existiam.

Segundo Hannah Arendt, o período que antecedeu, preparou e introduziu a descoberta do ódio aos judeus como armamento político, quando o que estava em voga era ainda o antissemitismo social, foi marcado por diversas caracterizações da classe burguesa na estereotipação do comerciante judeu que se delineava com base em preconceitos rasos. As adjetivações giravam em torno das “inatas ausências” de personalidade, tato e produtividade dos judeus, assim como a vocação para o comércio.

Com o objetivo de criarem algum tipo de orgulho próprio em contraposição à presunção arrogante classista dos Junkers – como eram denominados até o Segundo Reich os membros da nobreza dos territórios alemães que possuíam grandes propriedades de terra – sem quererem, entretanto, lutar por liderança política, a burguesia lançava olhares de superior desprezo tanto às classes inferiores, quanto, e, principalmente, a todos os outros povos.

12. Os conflitos bélicos denominados em conjunto como “guerras napoleônicas” referem-se à série de batalhas do exército francês liderado pelo imperador Napoleão Bonaparte, com a intenção de expandir os territórios sob seu domínio no continente europeu e colocar a França na posição de principal potência da Europa. Estas guerras ocorreram entre 1803 e 1815, e incluem o avanço e conquista de Napoleão sobre os territórios germânicos, que extinguiram o Sacro Império Romano Germânico e instituíram a Confederação do Reno, controlada pelo Estado francês. Para mais informações, confira *As Guerras Napoleônicas*, de Francisco Teixeira.

Após o período de domínio napoleônico, a insistência em uma raiz tribal comum como fator unificador da nacionalidade, posição formulada e defendida pelos nacionalistas alemães, bem como o destaque dado pelos românticos à personalidade e nobreza naturais do povo alemão, prepararam o futuro Estado Alemão para elaborar seus pensamentos sob a chave do racismo. Não obstante, para Arendt, provavelmente a atitude racista da população alemã poderia ter desaparecido ao cabo de poucas décadas, a exemplo de outros juízos descabidos em voga no século XIX, não fosse o fato de a corrida para a África e nova fase da expansão imperialista terem levado aos habitantes da Europa ocidental relatos de experiências inéditas e chocantes.

Isto porque, na África do Sul, os europeus começaram a desenvolver explicações raciais inflamadas para justificar, de forma reativa e talvez até inconsciente em um primeiro momento, a “inexplicável”, “vexatória” e “atemorizante” humanidade das tribos que lá encontraram, a ponto de tornar o racismo, ao lado da burocracia, o grande pilar do imperialismo. De toda forma, como ressalta Hannah Arendt, independentemente de o racismo ser oriundo de alguma situação catastrófica, ou um instrumento cômico para provocar uma catástrofe real, é inegável que esteja sempre atrelado à rejeição ao trabalho e à limitação de posses, assim como ao desarraigamento generalizado e à crença genuína da escolha divina de seu grupo em particular (ARENDR, 2013, p. 4.568 de 16.019).

Juntamente ao racismo, que teve um significado imediato para os movimentos totalitários que sucederam o imperialismo oitocentista, outra característica da sociedade racista implantada na África obteve grande impacto na arquitetura da destruição criada pelo totalitarismo. Trata-se da descoberta de que é factível suplantam a visão da motivação pelo lucro como algo sagrado e que diferentes formas de organizações sociais podem operar fora da lógica econômica, condições que favoreceriam os grupos não privilegiados em sociedades capitalistas com atividade produtiva pautada na racionalidade.

Durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, os administradores do poder do que Arendt denomina “imperialismo moderado” não se dedicaram a incorporar os territórios anexados, preferindo por preservar aquilo que a própria filósofa – também, neste momento, devemos admitir, pautada na visão preconceituosa típica da civilização ocidental – chamou de “organização política atrasada [...], ruínas carentes de vida palpitante” que lá reinava (ARENDR, 2013, p. 3.271 de 16.019). Já os seus sucessores totalitários, quando dedicados ao imperialismo continental e à conquista de suas próprias fronteiras, não tiveram dúvidas em aniquilar as instituições e estruturas políticas pré-existentes tanto dentro de seu país, quanto nos demais.

De fato, o imperialismo continental teve como ponto de partida precisamente a íntima conexão que possuía com o vocabulário racial, tomando para si, com satisfação,

os preceitos da tradição ideológica racial. Esta variante tardia do imperialismo surgiu em localidades, notadamente na Alemanha e na Rússia, que manifestavam fortes frustrações por não terem participado da expansão imperialista da década de 1880. Desenvolveram, neste sentido, uma espécie de nacionalismo tribal para substituir o processo de emancipação nacional pelo qual seus povos não haviam passado e a construção do Estado-nação que jamais se concretizara.

Os projetos pautados no tribalismo que pretendiam arquitetar uma Europa central germanizada ou uma Europa do leste russificada foram, em verdade, a mola propulsora dos programas nazista e soviético de conquista global. As alegações de existência de povos germânicos desprotegidos fora do Reich e de irmãos eslavos perdidos fora da Grande Rússia serviram de pretexto para o crescimento dos ímpetus expansionistas e encobriam os direitos nacionais e novo conceito de autodeterminação dos povos.

Além disso, os governos totalitários ainda podiam contar com uma “santa” herança quando lhes era conveniente, uma vez que a eles era suficiente evocar as antigas lembranças da “Rússia Sagrada” e do Sacro Império Romano Germânico para atrair as credences supersticiosas das intelectualidades dos respectivos países. Desses apelos pseudomíticos, repletos de chavões emocionais capazes de ultrapassar as limitações do nacionalismo tradicional, emergiu um novo sentimento nacionalista responsável por impregnar as massas com sede de violência, e responsável por colocar-se no lugar do já superado patriotismo nacional.

Apesar de nem Hitler nem Stálin terem admitido a dívida que acumulavam com o imperialismo antecessor ao formularem suas táticas de dominação, eles não hesitavam em confessar a gratidão que possuíam para com as ideologias desenvolvidas pelos movimentos de unificação étnica, chegando mesmo a imitar sem pudores os seus slogans. Tais movimentos, por sua vez, conforme ressalta Hannah Arendt, partiram de alegações que reivindicavam de modo absoluto a escolha e a origem divinas dos povos os quais buscavam unificar, valendo-se de um tribalismo que, ao desprezar com afinco o individualismo liberal, a dignidade do homem e o ideal de humanidade, lograram exercer enorme atração sobre as massas.

Com relação especificamente ao caso alemão, é notório que o pangermanismo, fundado inicialmente por Georg von Schoenerer e com apoio declarado de estudantes austro-alemães, utilizou desde seus primórdios traquejos linguísticos vulgares, especialmente pensados para impactar as mais diversas camadas sociais. Em seus discursos, Schoenerer foi o primeiro a procurar delinear uma “consciência tribal ampliada”, nos termos de Arendt, como chave emocional, valendo-se do antissemitismo como ferramenta para reorientar a política externa e implodir a organização do próprio Estado.

Foi esse o momento em que o ódio aos judeus se transformou em ideologia. Ao isolar o antissemitismo de qualquer tipo de experiência fundada na realidade dos campos político, econômico e social, os movimentos de unificação étnica tornaram aquela antiga e vaga raiva e desprezo pelos judeus em preceitos ideológicos prontos para se propagarem por todos os territórios onde atuavam. O fato de os judeus terem sempre se considerado o povo eleito por Deus, excluindo aí todos os outros, sem exceções, foi, consoante Arendt, o fator determinante para que fossem arrastados para o centro das ideologias racistas, pois se constituíam em um obstáculo palpável ao igual anseio apresentado por estes movimentos.

Nesse sentido, interessava pouco aos porta-vozes dos movimentos de unificação étnica, em seus anseios messiânicos, se os judeus representavam realmente algum tipo de ameaça concreta e belicosa, em termos de força política, militar ou numérica que justificasse fazer do povo judeu o pilar de suas ideologias. Assim, da mesma maneira que não necessitavam pautar o orgulho nacional que lapidavam em realizações, apegaram-se ao antissemitismo sem que disso dependesse qualquer ato benéfico ou maléfico por parte dos judeus. Este era um ponto de convergência plena entre os diferentes movimentos de unificação, apesar de não conseguirem tornar tal arma ideológica em uma arma para organização política; para tanto, a história precisaria aguardar a chegada do totalitarismo.

De acordo com Hannah Arendt, é fato que os movimentos de unificação, que se localizaram no interregno temporal e ideológico formado entre as sociedades imperialistas, comparativamente contidas e ingênuas, e os regimes totalitários, foram os grandes precursores do totalitarismo. Isto porque, já haviam sido bem sucedidos em superar o marcante esnobismo presente nas ligas imperialistas europeias, o que os liberava para explorar o ódio profundo que sentiam as populações nacionais contra as alegadas instituições representativas, como os parlamentos e partidos constitucionais. A reputação dessas instâncias de poder vinha declinando desde as últimas décadas do século XIX, pois se apresentavam para a maioria do povo como instituições caras e dispensáveis, entendimento que propiciou a rápida adesão popular a grupos de fora do Parlamento que então aparecerem oferecendo objetivos acima de classes e partidos. Eram os movimentos de unificação étnica que ganhavam espaço pautando sua agenda política na hostilidade contra o sistema partidário. Este posicionamento ganhou sentido prático após a Primeira Guerra Mundial, quando o conjunto dos partidos parou de desempenhar a função devida e o sistema de classes desenvolvido pela sociedade europeia colapsou com o fardo das massas sempre crescentes e marginalizadas pela corrente dos acontecimentos históricos.

Nas primeiras décadas do século XX, os movimentos de unificação começaram a ceder lugar para os seus herdeiros totalitários, que, rapidamente, passaram a definir a política dos outros partidos, que traziam agora a designação de antifascistas e antibolchevistas.

Já nos anos que marcaram o intervalo entre as duas grandes guerras mundiais, cada movimento que surgia atacando a instituição do Estado e subjugando os apelos de classes possuía mais chances de sucesso que qualquer partido formalizado. Com efeito, o nazismo e o fascismo fizeram sempre questão de destacar que o ódio que possuíam não estava direcionado contra classes específicas, mas era sim dirigido ao sistema de classes, uma “invenção marxista”, de acordo com suas perspectivas.

É válido ressaltarmos que, consoante o pensamento de Hannah Arendt, até o momento em que a autora faleceu, em fins de 1975, era possível identificar apenas duas formas de domínio por ela consideradas autenticamente totalitárias: o regime nacional-socialista a partir de 1938 e o governo bolchevista a partir de 1930. Ambos se diferenciavam de outras modalidades ditatoriais, despóticas e tirânicas, mesmo tendo sido originados de ditaduras partidárias, pois suas principais características eram novas e fundamentalmente totalitárias e, por isso, não podiam resultar dos antigos sistemas partidários.

Ao se consolidar, o “Estado totalitário” construído por esses movimentos se tornou um Estado apenas na aparência externa, utilizado pelo totalitarismo no poder como uma estrutura administrativa auxiliar no alcance de seu grande objetivo de longo prazo, a conquista mundial, e como mecanismo para a direção das subsidiárias do governo. Os movimentos totalitários, quando em seus auge, já não sintonizam seus atos e prioridades com as necessidades do povo; neste momento, eles se encontram acima do povo e do próprio Estado, dispostos inclusive a sacrificá-los em nome de sua ideologia.

Em realidade, nos regimes totalitários, o Estado representa tão somente uma autoridade aparente, cabendo ao Partido o exercício da autoridade real, em uma relação na qual a máquina governamental figura como importante fachada para camuflar a verdadeira fonte de poder e representar o país perante a comunidade internacional. Cabe frisar que, para Hannah Arendt, o princípio da autoridade difere substancialmente da base do domínio totalitário, uma vez que o entendimento deste conceito empregado pelo totalitarismo visa abolir aquilo que, entre os romanos, a autoridade visava limitar. Ao longo da história de Roma, a autoridade, em seu caráter original, aparece com a função de restringir – porém jamais eliminar – a *liberdade*, ao passo que, sob os regimes totalitários, impera o ímpeto de abolição não apenas da liberdade humana, mas até mesmo de toda a forma de espontaneidade característica dos homens.

Desde o instante em que se instala no poder, o totalitarismo busca, de modo consciente, conservar as diferenciações basais entre o Estado e o movimento, evitando que as instituições “revolucionárias” criadas pelo movimento fossem incorporadas ao governo. Trata-se de uma manobra complexa e arriscada o processo de se assenhorar da máquina estatal sem com ela se fundir, problema que foi solucionado ao permitirem que

ascendessem na hierarquia do Estado exclusivamente membros do partido de segunda ordem para o movimento. A sede do poder real era cultivada dentro das instituições do movimento, de forma não vinculada ao Estado e ao Exército, que era inclusive desprezado pelos regimes totalitários, que depositavam na polícia a sua antiga força (ARENDR, 2013, p. 9.330 de 16.019).

Dentre as características “inovadoras” do totalitarismo, figura também com grande destaque a aparentemente inverossímil preterição pelos interesses materiais, que era potencializada pela ausência da motivação do lucro e por atitudes não utilitárias, fatores que ajudaram a fazer da análise da política contemporânea uma tarefa hercúlea. Consoante Arendt, o fato de a essência anti-utilitária da estrutura estatal do totalitarismo causar tanto espanto aos observadores ocidentais desavisados se deve à ingênua percepção de que se trata de um Estado como outro qualquer, uma ditadura, tirania ou burocracia. Em geral, é negligenciada igualmente a contundente convicção expressa pelos regimes totalitários segundo a qual o país de que primeiro se apoderaram não é mais do que a residência temporária de um movimento que pretendia conquistar o planeta.

Conforme ressalta Arendt, o mundo exterior simplesmente desconhecia o sistema totalitário de poder, o que acabou por se tornar uma de suas maiores desvantagens frente à ameaça destes movimentos. Os governos estrangeiros acreditavam que a rede de mentiras construída pelo totalitarismo seria capaz de levá-lo à ruína, ao mesmo tempo em que consideravam possível aceitar as palavras e promessas contidas no discurso do Líder, impelindo-o a cumpri-las em detrimento de suas reais e originais intenções.

Aparentemente, a comunidade internacional apresentava enorme desconhecimento da liberdade que possuíam os mais altos escalões da hierarquia totalitária com relação àquilo que compunha sua própria ideologia. A veracidade das palavras do Líder não era a responsável por estruturar a base do movimento, mas sim a crença generalizada na infalibilidade de seus atos. Tal crença era capaz de evitar o desmoronamento imediato do reino encantado construído pelo totalitarismo quando o movimento era confrontado em discussões com fatos pautados na realidade, que logo eram desacreditados em nome do discurso do Líder.

Com efeito, o controle espiritual exercido pelos regimes totalitários sobre as populações era marcante ao ponto de atingir níveis inéditos na história da humanidade. Hannah Arendt ressalta, neste sentido, a diferença abismal existente entre o antigo governo pela burocracia, característico do imperialismo até a Primeira Guerra Mundial, e o moderno governo totalitário. Isto porque, os governantes imperialistas de Rússia e Áustria satisfaziam-se com a inércia irradiação de poder e com o domínio da existência externa dos habitantes dos territórios que conquistavam, deixando inalteradas as vidas internas

destes indivíduos.

Já a burocracia totalitária, de posse do conhecimento mais profundo do que significa o poder absoluto, invade e modifica brutalmente a vida espiritual dos sujeitos. Esta intervenção sem freios nem medidas obteve grande sucesso em extinguir a espontaneidade das populações regidas pelo totalitarismo, bem como as atividades sociais e políticas. Assim, o quadro de esterilidade política prevalente com os governos burocráticos foi substituído, sob os regimes totalitários, por uma situação em que reinava a esterilidade total (ARENDE, 2013, p. 5.640 de 16.019).

O objetivo do totalitarismo era minar o mais possível a perigosa capacidade humana de pensar, que torna todos os indivíduos humanos potencialmente suspeitos, mesmo quando se comportam de modo exemplar, pois a faculdade de pensar e refletir implica também na possibilidade de mudar de ideia. Por este motivo, os regimes totalitários visavam, para alcançar o sonhado domínio total, sistematizar as enormes pluralidade e particularidade dos homens, e, desta forma, reduzir todas as pessoas à mesma identidade de reações. A personalidade dever-se-ia evaporar ao longo deste processo, durante o qual a diferença entre os fins e os meios se esvai enquanto reina absoluta “a monstruosa imoralidade da política ideológica” (ARENDE, 2013, p. 5.722 de 16.019).

O movimento em ação assume tudo o que vale a pena existir e as individualidades, valores e ideias somem no caos da superstição e da interioridade pseudocientífica, operando de acordo com aquilo que os adeptos do totalitarismo designavam “leis da Natureza”, no caso nazista, e “leis da História”, no caso soviético. Não cabiam, então, apelos à justiça ou sabedoria por parte dos governantes, que afirmavam serem, em verdade, tão somente executores dos ordenamentos naturais e históricos; não se tratava nem mesmo da aplicação destas leis, mas antes de executar um movimento de acordo com sua lei inerente. Neste sentido, Hannah Arendt

[...] via o totalitarismo como a negação completa das exigências espaciais e temporais da liberdade. As ideologias totalitárias devoravam tanto o passado como o futuro, transformavam o passado em mitos da natureza ou da história e apagavam a imprevisibilidade do futuro com imagens milenares relativas a esses mitos. O terror totalitário nos campos de concentração demoliu todos os espaços que tornavam possíveis o movimento e a interação humanos. Tanto a liberdade de pensamento como a liberdade de ação desapareceram. [...] A combinação de ideologia e terror demoliu o mundo da comunidade e do senso comum, o mundo assegurado, politicamente, por leis e, socialmente, por distinções ocupacionais, propriedade, diferenças individuais, laços particulares de amizade, objetos fabricados pelos homens. Arendt descreveu esse “domínio total” sem precedentes abrindo mão de usar quaisquer visões de melhora da natureza humana precisamente porque dirigia sua atenção ao ataque mais profundo, que é o ataque que o totalitarismo faz contra as

condições existenciais da vida humana – um presente pelo qual pensar, um espaço no qual agir. (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 235).

Segundo a lógica totalitária, os atos que quase todos os outros governos encaravam como monstruosidades eram não apenas necessários e oportunos, mas também “legais”, uma vez sua legalidade estava baseada na fonte de autoridade na qual as leis positivas vão buscar sua aprovação final. O cumprimento da lei, sob os regimes totalitários, não precisaria mais se submeter ao ato e ao desejo humanos, e, por isso, prometia trazer a justiça à terra dos homens e transformar a humanidade na encarnação da própria lei.

A intenção dos movimentos totalitários era precisamente por fim à existência das leis positivas, que vigoram na vigência de governos constitucionais, recorrendo ao cumprimento das leis naturais ou históricas, pois uma das funções primordiais das leis positivas é estabelecer canais de comunicação entre os homens, algo a ser combatido a todo custo na moderna e compactada sociedade massificada. Consoante Arendt, as leis positivas são afixadas para garantir equilíbrio e estabilidade às comunidades, que são sempre e continuamente postas em perigo a cada novo nascimento, a cada novo começo que nasce e passa a existir para o mundo como um novo mundo em potencial:

A estabilidade das leis corresponde ao constante movimento de todas as coisas humanas, um movimento que jamais pode cessar enquanto os homens nasçam e morram. As leis circunscrevem cada novo começo e, ao mesmo tempo, asseguram a sua liberdade de movimento, a potencialidade de algo inteiramente novo e imprevisível; os limites das leis positivas são para a existência política do homem o que a memória é para a sua existência histórica: garantem a preexistência de um mundo comum, a realidade de certa continuidade que transcende a duração individual de cada geração, absorve todas as novas origens e delas se alimenta (ARENDR, 2013, p. 10.324-10.330 de 16.019).

Daí a importância do terror para os movimentos totalitários, cujo valor reside em impedir que o nascimento de cada novo ser humano consiga originar um novo início que imponha ao mundo a sua voz. Tal terror se alvora, consoante Arendt, o direito de agir em nome do bem da espécie, sacrificando para isto suas partes impuras; não se trata de ser a favor ou contra os homens, mas sim de produzir a humanidade desejada. Para tanto, o terror impede o nascimento do homem e aniquila a liberdade de viver daqueles a quem a natureza supostamente já teria condenado à morte por sua inferioridade. Com isso, consegue acabar com a capacidade dos sujeitos em recomeçar ao destruir as possibilidades de adquirir convicções.

Não obstante, para Arendt, apenas após exterminar por completo os seus reais inimigos e dar início à perseguição dos “inimigos objetivos”, o terror passa a ser o conteúdo real dos regimes totalitários. O terror se torna, então, total, pois deixa de depender de

qualquer oposição, e vira o símbolo da realização da lei do movimento totalitário e a essência mesma de seu domínio – ao passo que a legalidade é a base do governo não tirânico e a ilegalidade, o fundamento da tirania. O totalitarismo impera supremo ao não esbarrar em mais nenhum obstáculo rumo à concretização de seu mais alto objetivo: permitir à força da natureza ou da história expandir-se livremente por toda a humanidade sem os empecilhos causados pela ação humana espontânea.

No entanto, pela constatação do simples fato de que com o horror não é possível construir uma comunidade política ou um partido, ou mesmo modificar o caráter de uma pessoa, deixando-a melhor ou pior, os governos totalitários não substituíram o sistema partidário por ditaduras unipartidárias. O que se viu foi o surgimento de um movimento de massa, transformadas que foram as classes em massas, manobra potencializada pela transferência do centro de poder do Exército para a polícia e a concretização de uma política exterior pautada abertamente na conquista mundial.

Consoante o pensamento arendtiano, é incontestável a afirmação de que o totalitarismo nos coloca diante de uma forma totalmente nova e distinta de governo. Para Arendt, na esteira dos apontamentos de Montesquieu, em um regime tirânico o medo é o princípio de ação, enquanto no totalitarismo, apesar da existência concreta de um medo mais intenso do que em qualquer outro período histórico, a essência emana do terror que elimina a capacidade de ação. O terror sob o totalitarismo faz mais que desmobilizar: ele imobiliza, “uma vez que o mal que tememos não depende mais de nossas ações mas se impõe a nós seguindo a lógica inexorável do movimento. [...] O terror é a hipérbole do medo.” (ADVERSE, 2014, p. 1.280-1285 de 1.917).

Dentro de tal lógica totalitária, a desumanização emerge como uma das características mais marcantes do totalitarismo, o que nos permitiria compreender a extrema relevância desempenhada pelo campo de concentração para o movimento nazista. Sob o totalitarismo, a desumanização funciona segundo a chave da diferença, pautada na degradação, na perda de grau e de valor. A diferença se transforma em decadência e em queda, que é, simultaneamente, causa e consequência da exclusão vista como destino “natural”.

Dessa forma, a decadência é entendida como causa, na medida em que se configura como a própria justificativa da exclusão, pois os grupos excluídos – judeus, ciganos, homossexuais, negros, comunistas etc. – não podem nem mesmo ser classificados como humanos, de onde se conclui que não deva haver espaço para eles entre os pertencentes da raça pura. Ela é compreendida, outrossim, como efeito, visto que é resultado da lei do movimento de purificação, que conduz necessariamente à emergência da raça superior, conclusão que advém da concepção segundo a qual a própria natureza é a responsável por excluir os grupos sub-humanos (ADVERSE, 2014, p. 1.211 de 1.917).

De fato, a organização burocrática das massas, juntamente ao terror e à ideologia, podem ser consideradas as bases do totalitarismo, entendidas por Arendt como desdobramento das utopias capitalistas e socialistas, evidenciadas nos regimes nazista e stalinista. No caso nazista, o racismo serviu como mecanismo para assegurar a união do “povo ariano”, ao passo que o emprego do terror e da ideologia funcionou em ambos como forma de dominação. Já a burocracia, instrumento de controle das massas, valeu-se da propaganda, veículo da verdade ideológica oficial, e da igualdade dos indivíduos diante do terror.

Sob a opressão nazista, restava às classes agonizantes, às “raças” indignas de viver, a espera pela efetivação do extermínio a que estavam condenadas por sua própria natureza. A coerência da lógica totalitária foi transformada em arma de controle das massas governadas, que, por meio do robusto aparato propagandístico, com ela se harmonizavam. Exercia-se um domínio total da sociedade, cuja perfeição é alcançada, para Hannah Arendt, no campo de concentração, síntese de prisão, manicômio e fábrica, lugar onde nem mesmo o mal tem grandeza (cf. GASPARINI, s.d.). Os campos de concentração oferecem experiências tão extremas a ponto de converter os sujeitos em diferentes espécimes do animal humano, e demonstra, com isto, “que a ‘natureza’ do homem só é ‘humana’ na medida em que dá ao homem a possibilidade de tornar-se algo eminentemente não natural, isto é, um homem.” (ARENDR, 2013, p. 10.077 de 16.019).

A parte animalesca do ser humano surge quando o seu processo de desumanização atinge o auge na concentração em campos com o aprofundamento mais exacerbado da solidão, sentimento que antecede e prepara o totalitarismo, mas que é, também, uma de suas consequências mais cruéis. Nos campos de concentração, o que estava em jogo era produzir a “desqualificação” das pessoas aprisionadas e escravizadas, garantindo a perda da identidade, da individualidade e da dignidade, tanto em termos jurídicos quanto morais (ADVERSE, 2014, p. 1.232- 1.238 de 1.917).

Não obstante, fica evidente, ao longo de *Origens...*, que a intenção de Arendt não é culpar a Alemanha como um todo pela invenção e concretização da escabrosa solução final colocada em prática em Auschwitz. Partindo de uma perspectiva funcionalista e comparativa, Arendt procura, a exemplo de outros pensadores alemães, focar o nazismo fora de um enquadramento especificamente alemão, destacando as raízes do movimento nacional-socialista na moldura cultural e política da modernidade ocidental, e não em tradições próprias da história alemã.

Como se vê, a autora dedicou grande esforço na tentativa de compreensão da estrutura e do significado dos campos de concentração, entendidos por ela como a síntese mais cruel e pífida do terror totalitário. Ela buscou analisar quais os mecanismos e

processos históricos estavam subjacentes e permitiram que uma concepção tão distorcida de esfera e vida políticas fosse possível. Neste caminho, Arendt adquiriu a clara convicção de que a ausência de precedentes na ascensão do totalitarismo se devia ao caráter “subterrâneo” de seus elementos, que eram desconectados das principais correntes das tradições políticas e filosóficas ocidentais. Por este motivo, a tarefa a que se dedicou a filósofa não exigia análises referentes à grande tradição, mas sim à sociedade e à política dos períodos relativos ao fenômeno totalitário.

Com efeito, caso os quadros sociais e políticos tivessem permanecido sem as rachaduras oriundas da modernidade, é plausível pensarmos, consoante a interpretação arendtiana, que os fluxos subterrâneos pudessem ter quedado nas sombras sem maiores efeitos para os rumos da história da humanidade. Evidentemente, não foi este o ocorrido e a emergência do inédito terror que caracterizou de modo profundo o totalitarismo se concretizou a tempo de se transformar em um dos maiores pesadelos e preocupações que marcaram a vida da pensadora judia Hannah Arendt.

Ao procurar traduzir em palavras as crises da modernidade que geraram os regimes totalitários em sua obra-prima *Origens do Totalitarismo*, Arendt sempre deixou clara sua filiação à tradição filosófica da liberdade e a preocupação com a humanidade que tanto apreciava em Immanuel Kant e nos ideais primevos da Revolução Francesa. Arendt e seu mestre Karl Jaspers buscavam distanciar-se da filosofia egoística característica da produção de Martin Heidegger e do legado do individualismo romântico dos oitocentos, carregado pelo filosofar solitário e afastado do mundo circundante. Para tanto, ambos empenhavam-se em utilizar e elaborar conceitos caros às suas obras relacionados às ideias de amizade, diálogo, comunidade e pluralidade.

Nesse sentido, o filosofar adquire, para Jaspers, o seu sentido ao se relacionar com as demandas do tempo presente, possibilitando o nascimento da esperança e visando conceder inteligibilidade a um mundo pós-moderno fragmentando pelas catástrofes do século XX. Para Arendt, por sua vez, filosofar é uma atitude, um compromisso com a lucidez e com o questionamento de verdades pressupostas (ADLER, 2014, p. 372).

Baseada em tais diretrizes, a crítica já manifestada anteriormente por Arendt à postura egoística assumida em *Ser e tempo* transparece com força em *Origens do Totalitarismo* ao trazer sem subterfúgios o seu compromisso com a filosofia da existência e ao retratar, de maneira impessoal, intelectuais como Heidegger como *declassés* participantes do processo histórico. Tanto estas parcelas da sociedade quanto outros segmentos sociais foram considerados por Arendt por meio de um conceito fundamental, a superfluidade, que é largamente empregada nas seções da obra referentes ao antissemitismo e ao imperialismo.

Ao longo de suas páginas, a autora identifica um padrão de declínio interno de classes sociais tradicionais durante o século XIX, caracterizado pela perda de interesses classistas específicos, que as impulsionou em direção à burguesia em ascensão – o que inclui envolvimento em aventuras expansionistas movidas pela novidade, pelo lucro e pelo poder – e aos governos dos Estados-nações. Enquanto isso, a aristocracia buscava de todo modo manter o domínio social secular que possuía, ofendendo-se repetidamente com a concessão de igualdade jurídica concedida pelos regimes nacionais a sujeitos por eles tidos como inferiores; e a burguesia, ávida pela constante acumulação de capital, lamentava a escassez de seus poucos recursos devido a negócios malsucedidos envolvendo interesses estatais entre os anos de 1860 e 1870.

Nesse processo, as classes e indivíduos que, por motivos diversos, se ressentissem com o Estado acabavam por transmitir o ódio que sentiam também ao grupo que acreditavam controlar secretamente o poder estatal. Os banqueiros judeus e sua “conspiração internacional” captavam, assim, a antipatia e a fúria crescente de milhares de pessoas postas à margem de uma sociedade burguesa cada vez mais massificada e achatada, na qual as individualidades e os espaços de convivência e solidariedade cediam lugar a objetivos materializados e financeirizados. Já no início do século XX, precisamente no momento em que os judeus haviam empobrecido, tal ressentimento aliou-se, de maneira perigosa, ao racismo levado à Europa pelos imperialistas do Velho Continente.

Nesse contexto, as pessoas pertencentes às classes colapsadas, os *declassés*, invariavelmente encontravam aqueles que formavam o resto supérfluo oriundo de todas as classes sociais oprimidas pela emergência meteórica de parcelas da burguesia: a ralé¹³. No momento em que as elites pensantes *declassés* aristocráticas e também burguesas depararam-se com a ralé, todas elas se surpreenderam em descobrir que possuíam um ressentimento comum atroz contra a burguesia que havia dominado o aparelho do Estado, e, igualmente, contra os judeus identificados como controladores ocultos dos governos nacionais (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 208- 209).

Com efeito, a narrativa tecida por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo* acerca do esfacelamento das classes sociais e da deterioração do Estado traz em seu bojo uma chave de interpretação central – cujas consequências serão também fortemente sentidas no âmbito educacional, como veremos adiante – relacionada ao histórico de perda dos interesses comuns e do mundo compartilhado, ao egoísmo moderno, ao individualismo

13. A tradução da biografia de Hannah Arendt *Por Amor ao Mundo*, de Elizabeth Young-Bruehl, para o português, à qual recorremos largamente nesta dissertação, utiliza o termo “plebe” para se referir ao resíduo supérfluo das classes sociais formado na sociedade burguesa. Todavia, preferimos, por uma questão de coerência textual, manter a tradução utilizada pela Companhia das Letras no livro *Origens do Totalitarismo*, na edição aqui citada, quando Hannah Arendt se refere a este conceito, qual seja, a *ralé*.

burguês e à alienação do mundo. Tal análise, devido à força de sua argumentação e à clareza da exposição de suas ideias, permanece viva e atual em pleno século XXI, servindo de base às teorias jurídicas internacionais em favor da dignidade da vida humana, à propagação da célebre reivindicação arendtiana do “direito a ter direitos” e a relevantes estudos na área dos direitos humanos.

A partir da discussão sobre o emaranhado processo de estabelecimento da hostilidade ao Estado e da desintegração das classes na sociedade burguesa moderna, Hannah Arendt desenvolve um minucioso exame dos enraizamentos ideológicos do totalitarismo no pangermanismo e no pan-eslavismo. Estes movimentos criaram, na virada para o século XX, o que a autora denominou “imperialismos continentais” com foco no solo europeu – em contrapartida à expansão territorial de outras potências com vistas a territórios na África – baseados em “nacionalismos tribais”, que surgiram quando o capital e a população supérfluos foram mobilizados para a empreitada expansionista (ARENDR, 2013, p. 5.137 – 5.154 de 16.019).

Os “imperialismos continentais” eslavos e germânicos transformaram-se em totalitarismo quando “as massas” adquiriram um caráter supérfluo nunca antes presenciado, seguindo lideranças oriundas da ralé, como é o caso de Hitler, ou de sua própria composição, como o ocorrido com a ascensão de Himmler. Os indivíduos que haviam quedado isolados em suas classes, em um primeiro momento, tornaram-se, concomitantemente, atomizados e comprimidos enquanto seus grupos sociais se desintegravam. Estes mesmos sujeitos, que passaram a compor as “massas de filisteus coordenados”, eram, para os regimes totalitários focados no domínio total e no extermínio do diferente, os funcionários com maior eficiência e ausência de escrúpulos (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 209-210).

Burgueses caídos, afastados dentro de sua classe, os filisteus eram o produto da falência da burguesia e, em meio aos destroços do mundo que conheciam, importavam-se apenas com sua segurança privada, não havendo qualquer sinal de preocupação para com as frequentes demandas de sacrifício à crença, dignidade e honra. Afinal, “Sob a dominação totalitária, não era o mal a tentação, mas a solidariedade, o amor ao mundo, a coragem – mas eles haviam aprendido a obedecer, respeitar seus deveres e resistir à tentação...” (CORREIA, 2014, p. 980 de 1.917). Formavam massas sem sentido de comunidade, carentes de preocupações políticas e sociais, propícias, portanto, à propagação de ideologias como o racismo, não atreladas a interesses de classe ou a apelos utilitários, capazes de mobilizar multidões, convencendo-as a perseguir, capturar e eliminar os elementos impuros da sociedade, mesmo que fossem eles, até aquele momento, essenciais para a manutenção do equilíbrio econômico.

A exclusão de milhões de indivíduos de origem judia da cidadania alemã, produto

lógico do racismo nazista, forçou populações inteiras a buscarem o refúgio em países solidários sob a condição de apátridas, estado no qual Hannah Arendt não apenas adentrou o continente americano, mas também no qual vivia quando escreveu *Origens do Totalitarismo*, período em que assentou os fundamentos de sua futura teoria política. De fato, a privação temporária de participação a uma organização política marcou tão profundamente as experiências de vida e as reflexões teóricas e conceituais de Arendt que lhe permitiu elaborar, de modo lúcido e perspicaz, a relação direta existente entre os direitos humanos e o pertencimento efetivo a um lugar no mundo, a um espaço político que torne as opiniões e as ações significativas.

Desse modo, consoante a autora, a consciência acerca do direito de pertencer a uma comunidade politicamente organizada, na qual os cidadãos são julgados de acordo com suas opiniões e atitudes por leis positivas – ou seja, uma estrutura política onde seja possível o direito a ter direitos – surgiu somente no momento histórico em que milhões de seres humanos o perderam pela nova configuração internacional e não conseguiam sequer vislumbrar uma possibilidade de recuperá-lo.

Tal evento, devido à grandiosidade de suas proporções e à enormidade de pessoas afetadas por suas consequências, demonstrou, consoante, Arendt, que o homem é capaz de suportar a perda de todos os direitos humanos sem abrir mão da qualidade essencial que lhe faz humano, sua dignidade, pois apenas a privação de uma organização política expele-o da humanidade.

A TRADIÇÃO E A AUTORIDADE

TRADIÇÃO

Ao longo da obra *Entre o Passado e o Futuro* (2014a), a filósofa Hannah Arendt empreende um esforço de reflexão com a intenção de lançar luz à política do século XX, e, mais especificamente, à profunda e generalizada crise instalada em nosso mundo desde então e cujos sinais são latentes e visíveis ainda na segunda década do século XXI. Esta crise se traduz, de modo mais notável e devastador, no esfacelamento da tradição ocidental, perceptível a todos que tiverem olhos para ver, na perda do senso comum, que pode ser entendido, para Arendt, como a carência de significações compartilhadas por uma comunidade, e não em seu sentido corrente de oposição ao conhecimento cientificamente estabelecido.

Dessa forma, podemos compreender que haja, no mundo moderno, uma enorme dificuldade de as experiências comuns e coletivas daqueles que nos antecederam chegarem a iluminar as práticas cotidianas e políticas dos diferentes grupos sociais, quebrando o fio que conduzia as ações humanas no Ocidente desde que os romanos incorporaram a cultura grega. A falta de confiança naquilo que nos circunda revela que os antigos

[...] padrões morais e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição ocidental se tornaram inadequados não só para fornecerem regras para a ação – problema clássico colocado por Platão – ou para entenderem a realidade histórica e os acontecimentos que criaram o mundo moderno – que foi a proposta hegeliana – mas, também, para inserirem as perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea. Em outras palavras, o esfacelamento da tradição implicou na perda da sabedoria [...]. (LAFER, 2014, p. 10-11).

Assim, a coesão do conjunto de realizações, ações e conquistas históricas alcançadas no decorrer do tempo, os costumes e as práticas discursivas construídas ao longo de séculos pelas civilizações foram perdidas e naufragaram com o peso da autoridade que outrora possuíam (SILVA, 2017, p. 221).

A diluição da tradição – que, com o seu total esgarçamento, nos impede em definitivo o acesso inteligível ao tesouro que nos foi legado por nossos antepassados – provocou a abertura de uma lacuna intransponível entre o Passado e o Futuro, cujo ápice é identificado por Arendt no surto totalitário ocorrido no início do século passado. Os motivos pelos quais esta quebra ocorreu e nosso tesouro hoje repousa esquecido em baús empoeirados sem nenhum testamento que nos permita encontrá-lo são explicitados no ensaio “A Tradição e a Época Moderna”, texto que inaugura *Entre o Passado e o Futuro*.

Nele, Arendt inicia sua exposição partindo da análise de três pensadores que se situam no limítrofe final da tradição ocidental, exatamente antes de sobrevir a ruptura, e

que, de distintas formas, repudiaram a autoridade de todas as tradições: Kierkegaard, Marx e Nietzsche. Estes foram os autores que desafiaram os pressupostos básicos da religião, do pensamento político e da Metafísica tradicionais, invertendo conscientemente a hierarquia tradicional dos conceitos. Neste sentido, consoante a filósofa, a linha-mestra dos saberes de nossa tradição, que teve seu princípio demarcado com os ensinamentos platônico-aristotélicos, viu seu fim se tornar claro com as teorias apresentadas por Karl Marx, muito embora a construção de seu ideal utópico ainda faça referências a padrões tradicionais para se manter erguida.

Com efeito, tal referência fica latente ao elucidarmos o modelo de sociedade sem Estado descrito por Marx, que, por abrigar uma “humanidade socializada” que quase não mais necessitaria trabalhar para sobreviver, pode ser considerado um retorno aos moldes da *polis* ateniense. Isto porque, o criador do materialismo histórico, ao conceber o seu ideal utópico, baseou-se, de acordo com a perspectiva arendtiana, em dois elementos não-utópicos, que se relacionam com a tônica concomitante de rejeição e apropriação do autor aos diferentes conceitos e ideias presentes dentro do quadro de referências da tradição. Há, na lógica diagnóstica e programática apresentada por Marx, por um lado, a percepção de que determinadas tendências correntes em sua época não eram mais passíveis de compreensão a partir do arcabouço teórico e experiencial tradicional; e, por outro lado, as considerações e concepções próprias da tradição utilizadas pelo autor na tentativa de entendê-las e integrá-las (ARENDR, 2014a, p. 47).

O fato de Marx ter assumido uma atitude de rebelião consciente no que tange à tradição de pensamento político ocidental não encobre a realidade de suas proposições apenas adquirirem significado ao contradizerem certos pressupostos tradicionalmente aceitos, cujos fundamentos eram, até o início da era moderna, inquestionáveis. Segundo Arendt, deste modo, Marx, Kierkegaard e Nietzsche são, para os pensadores do século XX – e podemos também aí incluir o século XXI –, como sinais que nos desenham as sombras de um passado que perdeu sua autoridade, pois foram os primeiros a se atreverem a refletir sem se guiarem pela chama orientadora de qualquer autoridade que fosse, apesar de, indubitavelmente, terem sido ainda influenciados pelo quadro de referências categóricas oriundo da grande tradição.

Vislumbra-se, assim, um cenário no qual os três filósofos lutam, com afincado e desespero, uma batalha longa e dolorosa contra os padrões reflexivos tradicionais, utilizando, para tanto, as armas e ferramentas forjadas no seio da própria tradição. Para Arendt, em certo e restrito sentido, podemos nos sentir privilegiados em comparação a eles, uma vez que, com a inauguração do mundo moderno no qual habitamos até os dias atuais, já não se faz mais necessário nos preocuparmos com a crítica aos “filisteus educados”,

que, ao longo do século XIX, buscaram contrabalançar a perda da autêntica autoridade glorificando, de maneira ilegítima, a cultura.

Isso ocorre, para Arendt, devido a atual situação de decrepitude em que se encontra a cultura tradicional milenar ocidental, que, para a maioria dos homens, mulheres, jovens e crianças modernos, não representa mais que um campo de ruínas sem autonomia alguma e incapaz de despertar interesse – afirmação esta cuja veracidade é facilmente comprovável em sala de aula, estampada que está nas feições dos estudantes e nos numerosos relatos de indisciplina e descaso no ambiente escolar, para os quais tal decadência pode ser tomada, de acordo com a perspectiva arendtiana, como uma das razões subjacentes. Não obstante, consoante Hannah Arendt, por mais deplorável que seja a constatação da falência da tradição na modernidade, ela traz em seu bojo a oportunidade única de mirarmos o passado com um olhar desobstruído dos dogmas interpretativos tradicionais que se impuseram à análise da história ocidental desde que a sociedade romana submeteu sua civilização à autoridade da lógica grega (ARENDR, 2014a, p. 56).

De fato, para Arendt, a origem de nossa tradição de pensamento político é datada do período clássico grego, mais precisamente na descoberta de Platão de que concerne à experiência filosófica repelir, de algum modo, os assuntos ordinários relacionados aos negócios humanos. O seu fim foi consumado quando, já no século XX, só o que sobrou desta experiência foi a oposição contundente entre o pensar e o agir, tensão que acaba por privar o pensamento de concretude real e a ação de sentido reflexivo, o que torna ambos insignificantes. Esta quebra final e irreversível da grande tradição – cujo quadro conceitual já estava inseguro desde a ascensão da Ciência Moderna, expressa na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, passando, como vimos, pelas exposições desafiadoras de Marx, Kierkegaard e Nietzsche nos oitocentos – veio como consequência dos movimentos totalitários, que romperam o fio de continuidades da história ocidental.

A divisão entre a era moderna, que engloba o interregno dos séculos XVII ao XIX, e o século XX, nascido das catástrofes geradas pela Primeira Guerra Mundial, foi fruto da ruptura da tradição. Todavia, nem as implicações decorrentes do século XX, nem a rebeldia do XIX face aos preceitos tradicionais, ocasionaram efetivamente a quebra de nosso percurso histórico, pois esta seria resultado, antes, de um caos de massas generalizado instalado tanto no palco político quanto no campo espiritual. Tal situação caótica foi reconhecível nas perplexidades e opiniões dos indivíduos comprimidos pelos movimentos totalitários, que as cristalizaram, por meio do terror e da ideologia, em uma inédita forma de governo e dominação, cujos monstruosos parâmetros e estruturas escaparam por completo à inteligibilidade mediante os padrões e conceitos provenientes da tradição:

A dominação totalitária como um fato estabelecido, que, em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior (ARENDDT, 2014a, p. 54).

A ruptura do fio da tradição ocidental causada pela dominação totalitária estilhaçou em incontáveis fragmentos a ideia de humanidade concebida pela Era Moderna, retirando da filosofia a posição que até então possuía de “revelar” a realidade das coisas. Nós, os herdeiros deste mundo fragmentado, devemos agora nos encarregar da elaboração de novas categorias políticas que deem conta da dúvida que se instalou no próprio conceito de verdade após a radical e irreversível transformação da essência e do sentido a que o espaço público foi submetido durante o sombrio século XX (ADLER, 2014, p. 381).

Com a perda da tradição, sobrevieram aos habitantes do mundo moderno a confusão e o desamparo, obrigados que estão a construir suas experiências e pautar suas ações cotidianas, biológicas e políticas sem poderem se apoiar com firmeza em um solo de referências estáveis e tradicionais capaz de garantir o mínimo de segurança às decisões capitais. Evidentemente, a escola, como parte indelével da sociedade ocidental, não passa incólume aos efeitos deste processo, o que pode ser também identificado – para além dos breves comentários acima traçados e daqueles que serão mais extensamente abordados nas próximas seções – na pressão atualmente exercida sobre os atores do pré-político âmbito educacional, os pais e professores, por certa especialidade de discurso impessoal e anônimo, que circula hoje à grande velocidade sob um véu de pretensa neutralidade científica.

No artigo “A ruptura com a tradição e a conseqüente ascensão do discurso do especialista” (2017), Brandão da Silva desnuda – a partir de uma análise referenciada no pensamento arendtiano e perspectivada em psicanalistas brasileiros que pensam a educação na modernidade – a presença desse palavrório que prioriza a dimensão técnica e sua suposta eficácia nas escolas de nosso país. Percebe-se, neste sentido, um crescimento acentuado de professores que passaram a reivindicar a intervenção de especialistas, assim como da oferta de cursos oferecidos aos docentes com a intenção de lhes explicar as “necessidades” de seus alunos, introduzir as novidades científicas dos domínios pedagógicos e propiciar a implementação das metodologias e condutas mais “adequadas” para a prática em sala de aula.

Nesse ambiente, o lugar do professor se apaga, pois sua fala já não mais é amparada na autoridade do mundo adulto que representa, uma vez que o foco se deslocou para a

procura frenética e infundável por orientações “didaticamente” seguras e corretas que o auxilie a “desenvolver as potencialidades” dos alunos, em consonância com aquilo que prevê a lei maior da educação no Brasil, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O professor é, assim, visto como alguém *a priori* incapacitado, necessitado constantemente de cursos de capacitação, e desatualizado, sempre à procura, em cursos diversos, de novas informações, nomenclaturas e métodos inovadores (SILVA, 2017, p. 224).

O incrível entusiasmo por tudo o que é novo e inédito, efêmero e substituível, característica do mundo moderno ressaltada por Hannah Arendt ao longo de suas obras, parece aí se evidenciar de modo flagrante, transformando os conhecimentos acumulados pelas gerações humanas e relevantes o suficiente para serem salvos do esquecimento e transmitidos aos jovens em lixo descartável e pronto para ser trocado pelo próximo modelo que surgir no mercado pedagógico trazido em uma bela e colorida apresentação de *slides* pelos especialistas. Percebemos, então, uma extensa e profunda desvalorização das experiências coletivas, em uma lógica de ensino voltada para a aprendizagem e na qual o passado é referenciado apenas para nos provider de exemplos de obsolescência superada pelo progresso das inovações e de uma suposta perfectibilidade humana.

Quando a tradição perde seu valor e é destituída do arcabouço teórico e conceitual que lhe concedia sua autoridade, restam apenas adjetivos pejorativos para acompanhar as exposições acerca da “educação tradicional”, que, em realidade, constituiu o modelo básico a partir do qual os próprios pedagogos e especialistas que tanto se dedicam a lhe detratar se alfabetizaram e concluíram seus estudos.

Relacionar ou justificar qualquer projeto educacional, nas escolas brasileiras do século XXI, com referências a concepções tradicionais de educação tornou-se, no cotidiano das formações “pedagogicamente corretas”, algo mais do que uma proposta descabida, ultrapassada e antiquada. Tornou-se um verdadeiro insulto às exigências do super-veloz e altamente informatizado mundo contemporâneo e aos talentos individuais de cada aluno-sujeito-único que deve ser atendido na plenitude de sua singularidade maravilhosa. O jovem estudante tem, assim, inviabilizadas suas chances presentes de se conectar ao frágil fio da tradição passada que poderia dar sentido e significado às suas experiências, vendo-se, então, – como seus pais e professores também o são – obrigado a se voltar com toda a sofreguidão para o futuro, correndo em direção a um tempo que não existe.

AUTORIDADE

Hannah Arendt inicia o ensaio (2014a) em que se dedica especificamente ao

conceito e à temática da autoridade com uma afirmação categoricamente emblemática e suscitadora não apenas de reflexões teóricas, mas também de inquietações profundas em todos aqueles que se interessam e se preocupam com os rumos da sociedade moderna e da manutenção de sua esfera educacional. Para a filósofa, a autoridade desapareceu e perdeu por completo sua validade no mundo moderno, constatação verificável no fato de já não podermos mais recorrer a experiências autênticas e incontestáveis comuns à civilização ocidental. Por este motivo, Arendt sugere, inclusive, que o título do texto que escrevia “Que é Autoridade?” fosse reformulado e substituído pela forma pretérita do verbo ser.

De acordo com o entendimento arendtiano, o esforço de conceituação da autoridade deve ser escorado em contraposição a elementos outros que, necessariamente, devem ser excluídos de relações que visem a nela se pautar: a coerção pela força e a persuasão por meio de argumentos. Por sempre exigir obediência, a autoridade é comumente confundida com poder e violência, mas, em verdade, onde houver força, a autoridade fracassou. De modo análogo, em situações em que a autoridade já não se sustenta em suas próprias bases, como se verifica não raro na modernidade nos âmbitos parental e escolar, há tentativas longas e inúteis de revesti-la em convencimento pela argumentação, cenário que pressupõe uma igualdade que, por si só, já anula a autoridade pretendida (ARENDR, 2014a, p. 129).

Nesse sentido, é inegável que uma das mais espetaculares características do mundo moderno seja o desaparecimento de praticamente todas as autoridades tradicionalmente estabelecidas, o que nos obriga a viver em uma situação de constante confronto pautado pelos retrocessos simultâneos da liberdade e da autoridade (ARENDR, 2014a, p. 138). A autoridade, por se assentar sob um alicerce no passado, foi a responsável por prover as gerações que nos antecederam da permanência e da durabilidade que os mortais humanos necessitam para construir suas existências com o mínimo de lógica e lucidez. A perda da autoridade equivale, desta forma, à perda do fundamento do mundo, de sua segurança e constância, bem como da capacidade de compreendermos conjuntamente este mesmo mundo a partir de uma perspectiva comum a todos nós.

É o que salta aos olhos ao percebermos, por exemplo, a atual inexistência de definições conceituais consensualmente aceitas em termos essenciais a análises políticas e sociais, como a própria autoridade ou a tirania, uma vez que cada um acredita possuir a prerrogativa de pautar os conceitos dentro de seus quadros interpretativos – comportamento apresentado com frequência tanto por liberais quanto por conservadores. Consoante Arendt, na época moderna, o significado dos conceitos perderam sua clareza e plausibilidade por terem tido seu sentido esvanecido também no mundo público-político,

razão pela qual a conceituação da autoridade é, hoje, alvo de controvérsias e confusões.

Historicamente, a perda da autoridade seria tão apenas a fase final, ainda que decisiva, de um processo que, por séculos, solapou a religião e a tradição, e que, ao se concretizar, permitiu que a dúvida geral da época moderna invadisse o domínio político (ARENDR, 2014a, p. 130). Isto porque, durante todo o século XX, houve uma crise constante da autoridade, cujas origem e natureza podem ser identificadas justamente no reino político e cujas consequências surgiam na resposta dada pela ascensão da União Soviética e do nazismo. Neste sentido, Arendt ressalta, com veemência, que em local algum a quebra das autoridades tradicionais foi resultado causal de governos totalitários, sendo antes sua motivadora: “[...] 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 perdesse seu prestígio e a autoridade do governo não mais era reconhecida.” (ARENDR, 2014a, p. 128).

A gravidade e a amplitude da crise constatada pela filósofa tornam-se perceptíveis em seu sintoma mais significativo: o fato de ela ter se espreado para esferas sociais pré-políticas, como a criação dos filhos e o campo da educação formal. Esta configuração simples e elementar de autoridade utilizada nas relações entre pais e filhos e entre mestres e alunos serviu como modelo para várias formas autoritárias de governo. Por isso, a partir do momento em que esta autoridade deixa de ser segura, as antigas metáforas para as relações autoritárias perdem também a plausibilidade, relegando-nos a uma posição na qual, prática e teoricamente, já não conseguimos mais saber o que a autoridade realmente é.

Ancorada em tal compreensão – e cônica da necessidade premente de uma reflexão histórica e conceitual profunda sobre o tema, visando escapar à trilha de interpretações individualizadas e ideologizadas que não logram contribuir para a análise real da crise em que ora nos encontramos – Arendt não define como objetivo do ensaio “Que é Autoridade?” a busca pela natureza ou a essência da “autoridade em geral”. Ela visa sim à reconsideração do que foi historicamente a autoridade específica válida em todo o mundo ocidental por longo período de tempo e que perdemos no mundo moderno, assim como as fontes de sua força e significação.

Com efeito, nem a palavra nem o conceito de autoridade a que se debruça Arendt nesse estudo se originam do universo grego, como, à primeira vista, poderia se supor a partir de leituras pouco atentas de textos aristotélicos e platônicos. Isto porque, a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm a liberdade e não está relacionada, diferentemente do que supunham os filósofos da *polis* ao tentarem estabelecer de forma incongruente suas bases, à superioridade do perito sobre o leigo ou à diferença geracional,

uma vez que a disparidade etária é de natureza educacional e não política.

Apesar de Aristóteles, como Platão já o havia feito, ter pretendido introduzir um tipo de autoridade na articulação dos negócios públicos e na vida ateniense indubitavelmente por motivações políticas adequadas, ele acabou por entremear suas ponderações com exemplos e modelos oriundos somente da esfera pré-política do âmbito privado do lar e das experiências advindas de uma economia escravista. Este caminho o leva a afirmações flagrantemente conflitantes, pois impõe ao cotidiano e às ações ocorridas na *polis* condutas próprias da vida na comunidade doméstica, conforme ele mesmo elucida em outros de seus textos (ARENDDT, 2014a, p. 160).

Contrariamente ao exposto por Aristóteles, não devemos, consoante Arendt, vincular o reino da política com ao âmbito da educação, pois esta, pautada na relação entre jovens e velhos, pertence à esfera pré-política. A época moderna parece ter adquirido o hábito de cair neste imenso equívoco já configurado pela perspectiva aristotélica, ao substituir, com graves consequências, o governo pela educação, erro a partir do que governantes têm se travestido de educadores e professores são acusados de querer governar.

Com frequência são ouvidos exemplos extraídos do campo educacional revestidos de uma questionável carapaça de significação política, algo absolutamente fora de sentido, na medida em que o espaço político é frequentado unicamente por adultos, que já superaram a fase da “educação propriamente dita”, e o direito da participação na política, ou seja, na condução dos negócios públicos, inicia-se precisamente onde finda a educação. Do mesmo modo, na educação tratamos com aqueles seres humanos que ainda não podem ser admitidos no debate político e na igualdade, por estarem, para isto, sendo preparados.

Não obstante, para Arendt, as exemplificações tecidas por Aristóteles contém relevância, pois deixam evidente a necessidade de “autoridade” na criação e educação dos novos, requerida mais do que em qualquer outro plano social, apesar de a filósofa ressaltar de maneira categórica ser a autoridade na educação irrelevante politicamente. Daí a perplexidade com a qual ficamos ao nos depararmos com a gravidade da era em que vivemos tentar erradicar a autoridade do campo educacional. Para Arendt, a autoridade política só adquire caráter educacional com a intenção de dominar, nunca de educar, a menos que se concorde – o que, devemos admitir, não ocorre – com a perspectiva romana segundo a qual os antepassados representavam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente (ARENDDT, 2014a, p. 160-161).

Entre os romanos, de cujas experiências políticas derivam a origem da palavra e o conceito de autoridade tal como a entendíamos no mundo ocidental até a ruptura moderna, a vinculação da autoridade se dava ao ato de religação ao tempo em que Roma fora

fundada. A autoridade dos vivos era derivada dos “maiores”, os fundadores da cidade, e não era confundida, em hipótese alguma, com o exercício do poder, pois, para os romanos, quem possuísse autoridade não deveria manejar o poder. O passado era santificado, em um contexto puramente político, por meio da tradição, que, enquanto permanecesse ininterrupta, seria capaz de manter intacta a autoridade. Isto porque, era ela a responsável por preservar o passado transmitindo de modo geracional o depoimento dos antepassados que estavam presentes participando do sagrado início fundacional, engrandecendo-o com sua autoridade durante o transcorrer dos séculos. Assim, a célebre trindade romana formada pela religião, autoridade e tradição penetrou em todos os locais em que a *pax Romana* logrou criar a civilização ocidental assentada em seus próprios alicerces.

Herdeira de Roma, a Igreja Cristã assumiu o espólio político e espiritual do grande império e observou-se, então, a fundação romana se repetir com a fundação da Igreja Católica, a partir do início sagrado conformado no testemunho da vida de Cristo. No universo regido pelos dogmas estabelecidos no catolicismo reinante, estruturado como um amálgama das instituições políticas romanas com as ideias filosóficas gregas, a distinção original entre poder e autoridade permaneceu intocada, pois a Igreja ficava com a autoridade, ao passo que o poder quedava nas mãos dos príncipes.

No entanto, de acordo com Hannah Arendt, com o alvorecer da época moderna e o processo crescente e generalizado de laicização do Estado, o campo político sofreu, pela primeira vez desde a criação de Roma, uma perda fatal de sua autoridade. Isto pode ser explicado evidenciando-se a inter-relação intrínseca de sobrevivência que unia a trindade romana, pela qual ficavam condenados à insegurança os elementos restantes no momento em que um dos deles fosse posto em dúvida ou eliminado. Ora, ao buscar excluir dos assuntos políticos a interferência da religião, a modernidade acabou por minar a força que animava a autoridade de sua milenar tradição, com consequências sérias e irreversíveis para as gerações que se seguiram e ainda se seguem.

Com a secularização perpetrada ao longo do século XX, o componente político da religião tradicional, o temor ao inferno platônico – cuja introdução no corpo dogmático católico fortalecera a autoridade religiosa e a dissolução do próprio conceito de autoridade romana a partir da inclusão da violência –, foi suprimido da vida pública. É fato que, consoante Arendt, a utilidade da religião para a autoridade secular chegou a ser redescoberta e utilizada nas alianças de trono e altar, e mesmo pelos revolucionários franceses e pais fundadores da América, na tentativa de reter o único elemento de violência do desmoronamento do edifício temporal, qual seja, a crença platônica em um estado futuro de recompensas e punições. Por este motivo, a perda posterior da confiança em existências futuras pode ser considerada precisamente a marca distintiva da época moderna, na medida em que a vida

pública viu-se, de modo inédito, despida da sanção religiosa da autoridade transcendente (ARENDT, 2014a, p. 178-180).

Dessa feita, a experiência romana da fundação, cujo núcleo político trouxe o conceito e a realidade da autoridade à nossa história, parece ter sido completamente esquecida no decurso dos séculos modernos, situação que nos coloca em um estado de constante confusão, perdidos que ficamos em labirintos conceituais ao tentarmos desesperadamente definir a *autoridade*. Todavia, segundo a perspectiva arendtiana, conseguimos identificar em nossa época um tipo específico de acontecimento para o qual a noção de fundação permanece decisiva. Trata-se das revoluções concebidas (embora não nomeadas) de modo inédito por Maquiavel, que acreditava ser factível a repetição da experiência da fundação de Roma por meio da criação de uma Itália unificada, cuja inauguração marcaria o início do novo organismo político “eterno”.

Maquiavel, assim como o grande líder revolucionário de 1789 Maximilien de Robespierre, acreditava na necessidade da violência para a fundação efetiva de novos Estados e também a reforma das nações degeneradas. A exemplo dos romanos, ambos vislumbraram no ato da fundação a ação política central, o único feito grandioso capaz de estabelecer o domínio público e tornar possível a política. Contudo, contrariamente ao admitido pelos romanos, para os quais a fundação era um evento solidificado no passado, Maquiavel e Robespierre admitiam que, para este fim supremo ser viabilizado no tempo presente, todos os “meios”, principalmente os meios da violência, seriam justificados (ARENDT, 2014a, p. 181-184).

As modernas revoluções simbolizam tentativas, quase sempre frustradas, de reparar o fio rompido das fundações e da tradição, pois significam, provavelmente, a única salvação que a cultura romano-ocidental providencia para as emergências. Para Arendt, o decaimento do mundo atual deve sua natureza à política, uma vez que o declínio do Ocidente deriva justamente da decorada das fundações propriamente romanas de domínio político e da decadência da trindade romana formada por religião, tradição e autoridade. Dentro deste contexto, afirma a filósofa ter sido a Revolução Americana de 1776 uma experiência excepcionalmente bem sucedida, diferentemente de todos os outros ensaios modernos de refundação de Roma.

De fato, Arendt interpreta, de maneira geral, as revoluções modernas, desde aquela ocorrida na França, como experimentos malogrados que visavam refundar experiências políticas baseadas na tradição romano-ocidental. Devido a estes sucessivos fracassos, vivemos, pois, hoje, em uma esfera política absolutamente carente de autoridade e ignorante de sua origem transcendente de poder e detenção, o que nos coloca em face às questões mais elementares da convivência humana sem a proteção oriunda da crença

religiosa em um começo sagrado e dos padrões de conduta tradicionais, que eram, então, auto-evidentes. Parecem ser os numerosos e replicantes casos de intenso conflito e violência presenciados nas salas de aula e nos demais espaços escolares das unidades educacionais brasileiras na atualidade consequências flagrantes da ausência de respaldo e garantias tradicionais que a autoridade decadente analisada por Arendt lega aos jovens e aos velhos deste país.

Isto porque, conforme frisamos acima, a partir da análise do ensaio “Que é Autoridade?”, é possível apreendermos que a crise na educação que ora vivenciamos pode possuir uma relação profunda com a queda da autoridade no mundo ocidental, dentro do qual se insere a cultura brasileira, que se espalhou por campos tipicamente pré-políticos, como o âmbito educacional e a criação de filhos. As concepções levantadas por Hannah Arendt em seu texto despertam a compreensão do que seja realmente a autoridade ao colocá-la em oposição às ideias de autoritarismo, violência e persuasão.

Ao representar uma hierarquia e estabelecer um vínculo indelével e aceito pelo senso comum de mando e obediência, a autoridade no espaço escolar legitima as ações que nela são pautadas, cujo objetivo deve ser, existindo temporariamente, permitir que os seres humanos mais velhos e desenvolvidos guiem os novos que ainda precisam conquistar a maturidade necessária para se inserem autonomamente no mundo circundante. Desta forma, ao nos referirmos à educação, a autoridade desempenha precisamente a função de fundamento por meio do qual as sociedades geram os seus processos educativos, elemento vital tanto na manutenção das estruturas do mundo tal qual as conhecemos, quanto na viabilização das bases de que necessitarão os jovens para transformá-las, se assim o quiserem (ROURE, 2017, p. 180-181).

Para Hannah Arendt, a introdução de crianças no círculo coletivo da vida implica, obrigatoriamente, uma relação educativa que se distingue de outras situações sociais por diversos fatores, dentre os quais talvez o mais relevante seja a disparidade no grau de maturidade e a presença de uma assimetria hierárquica, que, todavia, jamais pode se permitir ignorar os princípios da liberdade e da igualdade política ali ensejada. A educação formal e a criação familiar necessitam, pois, de uma estrutura pautada no conceito tradicional de autoridade para que seu objetivo mais elementar seja alcançado, qual seja, a transformação daqueles que nos chegam pelo nascimento em seres humanos adultos conscientes do seu pertencimento e da responsabilidade para com um mundo repleto de outros indivíduos que compartilham histórias e fios culturais comuns a toda a sociedade.

Por esse motivo, são tão nefastas as modernas teorias advindas da psicologia, cujas práticas se resumem a centrar a atividade educacional na ação das crianças, isolando-as em grupos de “iguais” e abolindo a autoridade dos espaços escolares. Para Arendt, em

verdade, tal ausência da autoridade e ocultamento da presença adulta nada mais são do que uma óbvia demonstração do estranhamento e da insatisfação que os sujeitos modernos nutrem em seu âmago mais profundo pelo mundo que ajudaram a construir, negando-se, por isso, a transmiti-lo a novas gerações. Os professores, representantes no campo escolar da fala adulta, desistem, assim, da incumbência de ensinar e instruir, esquecendo-se da responsabilidade coletiva e individual que possuem com relação à cultura circundante, e acabam por adiar para um tempo futuro, em realidade inexistente, expresso na “potência em germe” das crianças, a possibilidade de ação e resolução das grandes questões humanas.

Temos, então, a emergência da assim chamada “educação para o novo”, metodologia pedagógica que expressa com perfeição a vergonha moderna sentida pelos adultos face ao mundo devastado pelos eventos catastróficos do século passado. Neste modelo educacional, a criança é confinada em seu próprio universo infantil, sendo considerados corretos e apropriados todos os atos, gestos e respostas feitas pelos alunos, visto que seriam a manifestação das capacidades e habilidades inatas e naturais das potencialidades intrínsecas aos jovens e que devem desabrochar livremente sem qualquer tipo de intervenção adulta e professoral.

Nesse sentido, o foco do processo de formação se desloca do ensino do professor para a aprendizagem praticamente autossuficiente dos alunos, que é estimulada, graças à influência dos princípios da Escola Nova¹, pela concepção segundo a qual o aprendizado se desenvolve tão somente pelo fazer concreto das crianças. A experiência acumulada pelo professor, assim como as referências ao passado e à cultura tradicional, deve apenas resvalar a relação com os educandos, evitando ao máximo a “contaminação” do processo individual do saber por eles construído com ideias velhas que poderiam abafar a inovação e o frescor produzido pelas jovens mentes. Como consequência, tem-se um esvaziamento flagrante da fonte que confere legitimidade à autoridade do professor, o respeito ao fato de ele, enquanto representante do espaço de fala adulta, sustentar as regras que regem a sociedade em que aquelas crianças devem ser inseridas por meio da educação, evidenciando as proibições comuns a todos os habitantes deste mundo e sustentado a

1. O movimento Escola Nova, também conhecido como Educação Nova, surgiu da mobilização de educadores europeus e norte-americanos a partir das décadas finais do século XIX, e se propunha a compreender as necessidades das crianças com relação à aprendizagem e a questionar a passividade a qual eram submetidos os alunos na escola dita tradicional. Vinculada aos desenvolvimentos científicos da psicologia, da biologia e da medicina, os partidários do escola-novismo defendiam uma renovação da formação dos professores, das relações em sala de aula e das práticas de ensino. Neste sentido, destacam-se a opção por métodos ativos de aprendizagem, a atenção às variações individuais de cada aluno e das diferentes fases de aprendizagem, bem como o deslocamento do processo educativo para a figura do educando. No Brasil, as ideias da Escola Nova chegaram na década de 1920 e foi a base teórica para reformas de ensino de vários estados do país durante os decênios seguintes (MENEZES, SANTOS, 2001). Vale destacar que as críticas dirigidas nesta dissertação a determinados aspectos e diretrizes da Escola Nova de modo algum visa a invalidar as bandeiras extremamente pertinentes do movimento, expostas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, como a universalização da escola pública, laica e gratuita para a toda a população brasileira.

negação quando ela se faz necessária.

Perde-se, assim, o mútuo reconhecimento outrora evidente de que a assimetria geracional entre professores e alunos e o fato de o educador saber mais daquilo que as crianças não sabem revestiriam de valor comumente aceito a hierarquia estabelecida em sala de aula. A partir deste momento, o professor passa a ter de justificar todos os seus atos, atitudes e decisões em extensos relatórios e em longos interrogatórios perante a direção e a coordenação pedagógica da escola, para funcionários especialistas que trabalham para as redes de ensino, para os pais e responsáveis, e, inclusive, para os próprios alunos.

Pautada em um discurso pedagógico oriundo da psicologia, a educação volta-se para a falaciosa ideia de formação para o futuro, visando romper com as tradicionais metodologias advindas de um passado vergonhoso que deve ser apagado da memória dos adultos e superado, o que poderia ser alcançado ao nos negarmos a transmitir nosso legado cultural aos novos. Desta forma, esgarçam-se as figuras de autoridade e a percepção da existência de fios vindos de tempos antigos capazes de conectar os velhos aos jovens que ingressam no mundo comum, ao passo que a responsabilidade adulta pela perpetuação do tesouro que herdamos e pela educação dos alunos se esvanece em um horizonte de expectativas jamais concretizadas.

Dentro da gama de teorias que embasaram as reformas educacionais durante o século XX, especialmente as que se fundamentam em princípios adotados de certo discurso psicológico defensor do respeito à “maturação natural” do ser infantil, Susie Roure destaca a presença constante de tensões entre as noções de autoridade, liberdade, autoria e autonomia. Tais teorias se dividiram, principalmente, em duas correntes, diferenciáveis mais por grau do que pelo conteúdo que carregam: a primeira delas evita abordar o papel do educador no processo educativo, visto que a ênfase recai na ação da criança como produtora de seu aprendizado; já a outra nega com veemência qualquer postura, conduta ou fala do professor que seja fundamentada na autoridade, que é obviamente confundida com autoritarismo (2007, p. 187).

Dessa feita, a partir da anulação do papel do professor e da figura adulta de modo geral tanto na educação formal quanto na criação dos filhos, perde-se por completo o compromisso e a responsabilidade com o tesouro a nos legado pelo passado, ao passo que o fim dos limites demarcados pela autoridade transborda da relação com as crianças e atinge todos os âmbitos da esfera social. Neste momento, a humanidade torna-se alvo fácil para experiências autoritárias não apenas no espaço pré-político escolar e familiar, mas também no domínio propriamente político, alcançando democracias até então estabilizadas e abrindo caminho para a banalização do mal e da barbárie se apoderar do Estado, da cultura vigente e da sociedade.

Com efeito, o esfacelamento da autoridade, após crises e convulsões profundas de seus pilares no desenrolar da história do mundo moderno, atinge com precisão instâncias fundamentais para a preservação de Estados Democráticos de Direito baseados no respeito aos direitos humanos e nos princípios da democracia representativa. O ataque à autoridade, elemento estabilizador das sociedades clássicas, propicia, assim, um envenenamento soturno de âmbitos pré-políticos, como as salas de aula, e dos espaços públicos – o que se evidencia, por exemplo, em discursos de ódio de candidatos à presidência de nações ocidentais, que são aplaudidos por massas alucinadas e ávidas por erradicar as conquistas democráticas e igualitárias que pareciam à nossa geração insolúveis, e por suprimir, uma vez mais, as minorias consideradas inferiores.

As observações e advertências elaboradas por Hannah Arendt ao longo de sua vasta obra, em especial no que se refere aos perigos decorrentes do vazio ocasionado pela ausência da autoridade na formação humana, podem nos servir de valioso alerta sobre o risco que corremos quando a estruturação dos governos e das normas de convivência recaem na falácia do autoritarismo, como o ocorrido na ascensão dos regimes totalitários no século passado. Ademais, as reflexões arendtianas deixam claro que a negação da autoridade não é capaz de gerar espaços maiores para o desenvolvimento de mais autonomia e liberdade. Pelo contrário, a autoridade parece ser um requisito cuja prevalência e posterior superação permite às pessoas conquistarem a capacidade de se autogovernar e de usufruir da liberdade como um princípio de abrangência universal (ROURE, 2007, p. 189).

O desafio que ora se coloca a todos aqueles que suspeitam ser a autoridade um fundamento básico para a estruturação das relações escolares e elemento *sine qua non* para a efetivação de algum processo educativo possível é buscar restabelecê-la apesar das posições em contrário serem majoritárias dentre os estudiosos da pedagogia no contexto brasileiro e apesar das fortes resistências encontradas atualmente em um nível social mais amplo. Não obstante, faz-se necessário ter em mente a impossibilidade real de qualquer tentativa de retorno a uma autoridade total e inquestionável outrora presente nas salas de aula e lares deste país, que, em verdade, não raro resvalava em condutas autoritárias marcantes no campo educacional e parental. Há de se depurar o conceito de autoridade, buscando resgatar a sua relevância, assim como a prerrogativa e a legitimidade de sua função nas relações com os novos, sem recairmos em devaneios e idealizações que projetem retornos imateriais a um passado cuja quebra é inexorável e sem volta.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PARA HANNAH ARENDT

Hannah Arendt trabalha, como pressuposto de sua análise acerca da situação em que se encontra a educação na modernidade, com a ideia de crise geral no mundo moderno, cujas reverberações são sentidas de forma particularmente preocupante no âmbito educacional. Em “A Crise na Educação”, quinto ensaio da obra *Entre o Passado e o Futuro* (2014a), Arendt parte do estudo de caso da situação dos Estados Unidos, sempre referido em sua escrita como “América”, e a área afetada da educação neste país. A partir dele, a autora lança luz sobre as transformações e prejuízos ocorridos na civilização moderna de modo geral quando nos referimos às complexas e necessárias relações estabelecidas ao longo dos séculos entre adultos e crianças, entre as velhas e as novas gerações.

Nesse sentido, Arendt identifica um declínio sempre crescente nos padrões elementares da totalidade do sistema escolar norte-americano. A relação entre a migração contínua e a consciência política, assim como a estrutura psíquica de um país de imigrantes, faz da crise educacional na América o caso mais extremo existente na modernidade e tornam-na um fator político dos debates da sociedade.

Para a filósofa, a crise educacional transformou-se em um problema político por não se tratar de um fenômeno local, mas possuir explicações históricas e sociais profundas e de longa duração. Mundial e inter-relacionada, a crise atual não é necessariamente desastrosa ou sinônima de uma catástrofe generalizada, mas traz consigo o premente alerta de que os antigos conceitos não mais servem para responder aos dilemas e conflitos próprios da modernidade. Assim, apesar de não mais possuímos a crença de que a luz de certo passado poderia nos auxiliar com o provimento de critérios herdados da tradição, devemos nos apropriar da crise instalada no mundo ocidental, transformando-a em um momento de potencial reflexão (cf. ARENDT, 2014a).

Visando, dessa feita, a iniciar as ponderações suscitadas a partir de tais constatações, Hannah Arendt critica, com contundência, o chamado *pathos* do novo, que, embora seja anterior ao século XVIII, só se desenvolveu conceitual e politicamente nos setecentos. Impregnado pela visão rousseauiana, derivou-se deste *pathos* um ideal educacional responsável por transformar a educação em um instrumento político, e a própria política passou a ser concebida como forma de educação. Para Arendt, tal intercâmbio de funções seria um grave equívoco, pois “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já são educados.” (2014a, p. 225).

De acordo com Sérgio de Carvalho, as ponderações de Arendt no que concerne ao modo pelo qual o princípio político da igualdade foi transposto e atualizado para se conformar às relações entre adultos e crianças podem nos auxiliar a compreender o agravamento da indistinção entre as características intrínsecas de uma *relação política* e

de uma *relação pedagógica*:

[...] um dos resultados da transposição dos ideais políticos modernos de *liberdade* e de *igualdade* para o campo pedagógico é a crescente indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si, no espaço comum e público, e a daquelas entre professores e alunos num contorno institucional distinto e específico [...]. (CARVALHO, 2014, p. 818, grifo do autor).

Todavia, é necessário destacarmos que em ocasião nenhuma a compreensão arendtiana acerca da esfera educacional divorcia a política da educação, visto que ela insere as relações pedagógicas ocorridas no âmbito das instituições e práticas educacionais em um nível intermediário, propriamente pré-político, mas nunca *apolítico*. Isto porque, embora a educação não deva jamais se confundir com a ação política, devido ao caráter peculiar das relações que contempla e das especificidades intrínsecas de seus princípios e processos, ela possui inegáveis relevância e significado para o domínio político e público.

Tal importância surge com a problematização, nos domínios social e político, de um dos elementos mais caros e basais à educação: o caráter geral da questão da natalidade, que deve ser analisado a partir da compreensão da responsabilidade política que carregam os adultos em acolher e inserir os novos no mundo comum. Trata-se, assim, de um esforço reflexivo coletivo no sentido do desvelamento dos modos pelos quais entendemos a relação por nós estabelecida entre o passado e o futuro, a partir das renovações exigidas e do simultâneo cuidado e manutenção do legado histórico herdado da tradição ocidental.

O zelo pelo mundo comum e público, obrigação dos adultos que se esvanece progressivamente na modernidade, expressa-se também, na esfera educacional, na escolha curricular, que representa a seleção dos tesouros criados e produzidos pela humanidade valiosos o suficiente para serem salvos da ruína a que se destina tudo aquilo que é condenado a sofrer sem proteção alguma a passagem avassaladora do tempo. Para além de eventuais motivações pragmáticas que possam lhe revestir de justificativas mais palatáveis para os gostos modernos, o cuidado com a escolha dos conteúdos a serem ensinados e transmitidos a novas gerações no espaço escolar traz em seu bojo a percepção de que a educação constitui, de fato, um tipo específico de cuidado para com o mundo. A humanidade consegue, por meio dela, afirmar e fazer perdurar a grandeza de suas obras mais impactantes, seus códigos de linguagens universais e formas de compreensão.

Os homens, dessa maneira, comprovam a transcendência que as realizações culturais são capazes de operar, sobrevivendo a numerosas gerações, a diferentes mundividências e mesmo às civilizações que as engendraram. Assim, ao ensinarem determinadas disciplinas e se aprofundarem junto aos alunos em áreas de conhecimento

específicas, os homens visam a resgatar do esquecimento e da deterioração uma parte do mundo comum considerada relevante o bastante para ser perpetuada nas mentes daqueles que ingressam na sociedade pelo nascimento. Em um mundo mantido coeso pela tradição, responsável por nomear, transmitir e conservar os tesouros que recebemos de nossos antepassados, averiguando o valor que carregam, as seleções são legitimadas em sua transmissão sem qualquer tipo de questionamento.

Entretanto, quando a tradição e o sentido comum são rompidos, somos obrigados a tomar decisões políticas coletivas. Caso estas decisões assumam caráter exclusivamente pedagógico com os objetivos reclusos à esfera educacional controlada por organismos técnicos, teremos, então, a vitória da tecnocracia e do discurso do especialista sobre a política, com a conseqüente desvalorização do domínio público (CARVALHO, 2014, p. 817).

Com efeito, consoante Hannah Arendt, a pretensa politização das relações pedagógicas iniciada no século passado acaba por criar um simulacro de vida política no âmbito educacional e escolar que destrói as condições necessárias ao crescimento vital e desenvolvimento pessoal das crianças e jovens que devem anteceder a participação no mundo público. Ademais, imprimir aos assuntos humanos a lógica da fabricação de objetos, concebendo a educação como instrumento para a futura construção de uma nova e ideal ordem mundial e destituindo o presente de tensão e o futuro de imprevisibilidade.

A crítica a tal concepção de educação é a base para justificar o caráter conservador que Arendt atribui à atividade educativa, tecida não no sentido de defesa de uma estrutura de dominação vigente, mas como zelo para com o mundo e com aqueles que nele se iniciam, motivo pelo qual a educação não poderia jamais se confundir com a fabricação de uma nova sociedade a partir de moldes pré- concebidos pela geração anterior. A filósofa se recusa a instrumentalizar politicamente a relação pedagógica, alegando que, sob a égide de um discurso emancipacionista, o que se revela é, em verdade, por um lado, a tentativa de retirar das crianças suas oportunidades face ao novo e, por outro lado, o enfraquecimento da própria política no mundo atual.

Em uma relação política pode haver, sem dúvidas, a ocorrência de aprendizagens significativas, o que não significa, contudo, a existência de um processo formativo, na política, por meio do ensino, visto que este implica necessariamente certo grau de assimetria entre os lugares institucionais e os agentes nele envolvidos. Assim, no campo escolar, as escolhas curriculares, didáticas e metodológicas são responsabilidade do professor e não do corpo discente, e, ainda que o educador decida demitir-se de sua obrigação, a decisão continuará sendo dele, pois apenas os adultos, e nunca as crianças, podem estabelecer a autonomia como ideal formativo e viabilizar os caminhos para sua concretização (CARVALHO, 2014, p. 826).

Desse modo, a transposição do princípio político da igualdade entre cidadãos para as relações pedagógicas constituir-se-ia, para Hannah Arendt, um erro absoluto, pois a escola não é – e não deve querer ser – o mundo, sendo, antes, uma instituição que interpomos entre o mundo e família para que a transição dos novos seres humanos do âmbito privado para a luz do espaço público seja futuramente possível. Arendt identifica, assim, uma indistinção corrente na modernidade entre o “mundo” e a “escola”, ou seja, entre o agir em meio a seus iguais e educar os recém-chegados ao mundo. A origem desta indiferenciação estaria situada nas práticas escolares e nas concepções pedagógicas defensoras de um autogoverno infantil difundidas já no início do século XX, e que são, por sua vez, fruto da atitude de desvalorização moderna face ao passado, segundo a qual, em uma perspectiva iluminista, o futuro é entendido como o tempo forte, cuja plena realização depende de uma educação nova desimpedida do peso das antigas tradições.

No contexto educacional brasileiro, as críticas de Arendt à intromissão indevida da política na educação e nos bancos escolares é, não raro, tema gerador de polêmicas e controvérsias, principalmente dentre aqueles estudiosos que seguem de modo mais próximo e literal as premissas levantadas por nosso patrono Paulo Freire, de acordo com quem a educação deve ser política. Questionar, problematizar ou mesmo relativizar as assertivas freirianas, ainda que não em sua totalidade, configura-se uma árdua e ingrata tarefa em praticamente qualquer local em que se encontrem profissionais brasileiros dedicados a refletir a educação, tanto em âmbito universitário e acadêmico, quanto em reuniões pedagógicas ordinárias da escola básica.

A ênfase apresentada por Arendt na necessária dissociação entre a atividade educacional e ação política é frequentemente interpretada como um apelo da autora a ideias retrógradas, autoritárias e antidemocráticas ou ainda como subterfúgios à defesa da opressão e da desigualdade social. Ora, qualquer cidadão comprometido em decifrar as proposições arendtianas concernentes à educação e à sociedade de modo geral consegue compreender que o posicionamento reiterado repetidas vezes pela filósofa ao longo de sua vasta produção bibliográfica vai precisamente no sentido inverso a tal entendimento. Isto porque, para ela, o conceito de política está intrinsecamente vinculado à democracia. A política nada mais seria, em sua concepção, do que um acontecimento histórico que marca a invenção de uma forma de existência comum capaz de superar a desigualdade e a dominação.

Não obstante, o lugar da política deve ser o mundo público, o espaço entre os homens, que os une, mas também que os impede de colidirem. Por isso, o princípio da igualdade, conforme o entende Arendt, não pode ser efetivado no campo pedagógico da mesma forma que no político e no público, pois na esfera pré-política das relações entre

professores e alunos há uma desigualdade insuperável na responsabilidade política pelo mundo.

Do ponto de vista dos alunos, a escola e os professores representam o mundo e devem por ele assumir uma dupla responsabilidade, com o passado (a herança cultural) e com o futuro (os alunos), cuja existência traz em seu bojo a fonte mais legítima da autoridade docente, aquilo que lhe confere um lugar institucional diferente do reservado às crianças e aos jovens. De fato, a relação pedagógica carrega consigo a marca da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e mesmo de sua razão de ser. Uma assimetria que tem por objetivo final desaparecer, mas cuja manutenção temporária visa a proteger o crescimento vital daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo.

Essa proteção exige cuidados e interdições, como o desocultamento gradual de aspectos do mundo considerados nocivos ao desenvolvimento das crianças, com a intenção de que elas possam trilhar seu lento processo formativo, cuja conclusão é pré-requisito necessário à participação da vida política e pública. É precisamente tal mecanismo protetivo que é posto em risco quando se transporta acriticamente os princípios do mundo político para a educação. Considera-se, assim, que as crianças podem constituir um universo à parte, entendendo a sua formação como um mero espaço-tempo destinado à maturação cognitiva e psicológica de habilidades inatas, e não uma etapa formativa de iniciação ao mundo, cujo fim representa a admissão em uma comunidade política. Esquece-se, desta forma, que os novos são apenas potenciais companheiros no mundo comum e somente quando forem nele admitidos tornar-se-ão corresponsáveis políticos por seu destino. Em suma, deixarão de estar no mundo para serem do mundo.

A tentativa de anular a desigualdade inerente entre os velhos e os novos, que se traduz na intromissão da política, própria do mundo adulto, nos assuntos educacionais, é o sinal mais seguro, consoante Hannah Arendt, da crise atual. O desaparecimento do senso comum, manifesto na artificial equiparação de diferentes gerações, permitiu a implementação indiscriminada na América, como uma verdadeira panaceia, de modernas teorias educacionais que na Europa permaneciam sendo testadas como casos experimentais.

O impacto dessas modernas teorias, ditas progressistas por pregarem o fim da hierarquia no campo escolar baseadas na ilusão do *pathos* do novo, produziu suas consequências mais sérias no século XX. De fato, para Arendt, o que tornaria a crise educacional americana tão aguda naquele momento seria a tentativa de espriar a igualdade aplicada modernamente em diversos setores da vida social mesmo lá onde ela nunca antes havia existido por motivos que até então pareciam óbvios, como é o caso das diferenças hierárquicas presentes na relação professor-aluno (cf. 2014a).

Não obstante, Arendt ressalta que a adoção de tais medidas pelos setores responsáveis pelo sistema de ensino norte-americano não foi feita de modo algum com vistas a prejudicar os jovens estudantes. Em verdade, a causa da crise educacional naquele país seria exatamente uma tentativa desesperada de reformar o sistema educacional em sua totalidade, a partir da constatação dos efeitos nefastos dos três pressupostos que basearam suas intervenções “equalizadoras”.

Tais pressupostos seriam, para Arendt, em primeiro lugar, a existência de uma sociedade autônoma formada somente por crianças, na qual os adultos aparecem apenas para auxiliar o governo já estabelecido. Como consequência, esta situação gera um sentimento de impotência e distanciamento do adulto face à criança individual, pois se passa a considerá-la sempre em grupo e não mais em sua expressão singular, conformando uma tirania da maioria que acaba por oprimi-la. Assim, ao serem banidas no mundo dos adultos, quando estes faltam com sua responsabilidade, as crianças tendem a reagir geralmente, de acordo com Arendt, em forma de conformismo e/ou delinquência juvenil (cf. 2014a).

A segunda diretriz adotada pelo sistema educacional norte-americano destacada por Hannah Arendt refere-se à questão do ensino em si. Isto porque, para a autora, a pedagogia, submetida à influência da psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, teria se transformado em uma ciência do ensino em geral. Emancipada inteiramente dos conteúdos efetivos a serem ensinados, a pedagogia deixou de priorizar o conhecimento dos professores, que é, por sua vez, fonte legítima da autoridade do professor. Ora, a partir do momento em que os professores passam a saber cada vez menos, a legitimidade de sua autoridade começa a desaparecer, causando sérios danos ao processo educativo.

O terceiro pressuposto assinalado por Arendt está estritamente vinculado ao segundo acima exposto, uma vez que diz respeito à teoria moderna acerca do aprendizado conceituada a partir do Pragmatismo. Esta linha de pensamento defende a substituição do aprendizado pelo fazer e do trabalho pelo brincar, o que faz com que a escola deixe de preparar seus alunos para o mundo adulto, ao tentar perpetuar o mundo da criança. É precisamente esta inversão de prioridades que permite e justifica a perda de importância atribuída ao domínio do professor sobre sua matéria, levando à queda de sua imagem como aquele que transmite conhecimento e à consequente perda de sua autoridade junto aos alunos. Os professores já não precisam mais saber seus conteúdos; necessitam tão somente inculcar habilidades. Esquece-se, então, que a infância é uma etapa provisória, uma preparação para a condição adulta: “Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância.” (ARENDR, 2014a, p. 233).

Leandro de Lajonquière, pensando a educação em uma perspectiva psicanalítica,

e considerando os conceitos e observações arendtianas, afirma que a pedagogia construtivista (referenciada por Arendt como “Pragmatismo”) autocondena-se a imitar a natureza psicológica. Ela amarrar-se-ia à ilusão naturalista por esperar receber em troca um benefício primário: esta ilusão poderia propiciar ao adulto/professor o esquecimento de sua responsabilidade de educar e sua renúncia ao desejo (cf. LAJONQUIÈRE, 2009).

A educação, ao atrelar sua sorte à psicologia e, assim, conceber sua prática como o estímulo com vistas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades maturacionais dos alunos, produziria como consequência imediata a busca do psicopedagogo por uma totalidade integral da criança, agenciando um saber sobre o estado natural do ser infantil. Operar-se-ia, então, uma inversão temporal do passado ao futuro no momento em que o professor se recusa a oferecer um presente ao educando, preferindo outorgar-lhe aquilo que supõe estar precisando a natureza. Nesta situação, o adulto experimentaria a vergonha de ter tido medo de assumir sua responsabilidade junto à criança, escolhendo ser impotente e deixando de se lhe endereçar em nome de um dever ser simbólico pautado na manutenção das tradições.

Na modernidade, o cotidiano passaria, dessa forma, a estar tencionado em direção ao futuro e não mais organizado a partir da referência ao passado, o que acabaria condenando o homem à companhia ideal da criança. Tal transformação estaria intimamente relacionada à mudança no estatuto da infância operada a partir de meados do século XIX, na qual os mecanismos histórico-rituais de subjetivação da criança são substituídos por estruturas científico-disciplinares, tornando o adulto, outrora sujeito memorável, um indivíduo calculável (cf. LAJONQUIÈRE, 2009).

Como consequência, o saber gerado por meio do discurso tecnocientífico originado de tal contexto torna-se um bem de consumo, uma mercadoria produzida maciçamente já na premência de sua voraz e quase imediata utilização. Transformado em mero objeto de consumo, o saber se traveste em promessa de satisfação, cuja aquisição, na cultura, será disponibilizada de diversos modos aos sujeitos, colocados que estão na posição de consumidores. Graças à variedade de opções ofertadas no mercado, os conhecimentos adquirem valor utilitário e passam, então, a ser esvaziados de sentido, à medida que se afastam do campo desejante (a âncora do sentido) para se ocuparem do papel acumulador, alçado à magnificência dentro da lógica capitalista.

A cena educativa passa a estar, assim, enviesada pelo conhecimento tecnocientífico presente na fala dos especialistas da medicina, a partir do diagnóstico de doenças pretensamente ocorridas no cotidiano escolar, ou da psicologia, que apoia a ideia de uma maturação infantil ahistórica. Tensionados por este ambiente, frequentemente os representantes do mundo adulto, pais e professores, findam por se demitir da tarefa de

educar e se destituir do papel de transmissor de heranças simbólicas, renunciando ao ato educativo em favor de um racionalismo tecnocientífico, e deixando de agir em nome próprio para se valer do saber tecnicista. As crianças passam a ser assistidas por adultos que se recusam a exercer legitimamente a autoridade que outrora possuíam, justificando a todo o momento os pedidos e comandos endereçados aos jovens, esquecendo-se que o que mantém o valor simbólico dos laços é o arbitrário (SILVA, 2017, p. 227).

Depositária de um passado cuja aquisição as crianças teriam o direito de vir a pleitear, a escola, enquanto mediação da criança com o mundo adulto, deveria lembrar o espírito das leis da cidade moderna, registrando e dando constância aos fatos. Porém, o discurso psicopedagógico hoje hegemônico, ao querer evitar as marcas psíquicas – ou seja, os traumas – renuncia ao seu dever educativo, infantilizando o aluno em nome da ilusão de intervenções que respeitariam a imaturidade da natureza psicológica dos educandos. Evitando punições e represálias, o professor perde a chance de mostrar à criança a diferença adulta entre o certo e o errado e a possibilidade de interrogar-se sobre o desejo que animou o ato educativo.

Poderíamos, assim, supor que a ausência de sanções disciplinares, devido à forma como a burocracia psicopedagógica entende a educação, colabora com a falência hoje observada do dispositivo educacional escolar. Isto porque, ao negar a diferenciação espiritual entre professor e aluno, tal ausência tornaria impossível a existência simbólica da distância geracional necessária à sustentação da autoridade requerida à transmissão de conhecimento. Entretanto, em nosso cotidiano escolar atual, o debate sobre a conveniência psicológica da utilização das clássicas ordens traz em seu bojo a negação do ordenamento do mundo a partir da arbitrariedade da diferença adulto-criança geradora da ordem e do dever, criando-se um império do autoritarismo. A intervenção do professor, ao se recusar a reclamar para si um pouco do espírito da Lei de proibição ao incesto, preferindo agir em nome de regras ou normas de moral psicopedagógica, reveste-se da ilusão de se ver livre de cumprir sua promessa junto à criança, segundo a qual o novo ser conseguiria, recusando-se no presente ao lugar imediato de adulto, adentrar no futuro em seu mundo.

A renúncia à Lei poderia ser explicada, segundo Lajonquière, devido ao fato de ela autofundar-se em uma arbitrariedade não-natural simbólica e injustificada, característica esta em conflito flagrante com o discurso pedagógico psiconaturalista hegemônico. Ao estruturar sua fala em cima da regra, princípio constitutivo de hábitos morais, o professor direciona sua ação ao espectro psicológico, retirando da intervenção o valor educativo e ético que ela poderia abrigar, e deixando de possibilitar ao aluno o surgimento de um sujeito do desejo (cf. 1996).

Com efeito, o fracasso na construção da disciplina escolar pode resultar em

um obstáculo talvez intransponível não apenas à organização do cotidiano e trabalho pedagógico, mas também à formação ética dos jovens que constituirão a sociedade. A disciplina representa um elemento essencial para o estabelecimento e normatização das relações sociais, embora se deva destacar que o ponto garantidor da ética em tal processo é a presença de valores e diretrizes definidas coletivamente na direção do bem comum e da aplicação universal da lei. A sociedade formalmente estruturada deve oferecer, por meio de suas instituições, as condições materiais necessárias para que haja a prevalência da ética, da igualdade e da justiça nas relações entre os pares, sem o que não se faz possível à escola e à família cumprirem com a responsabilidade que lhes é própria de ensino das normas coletivas (cf. ROURE, 2001).

Não obstante os aspectos psicológicos serem indubitavelmente parte integrante da realidade social, a redução das análises e questionamentos de situações potencialmente problemáticas que emergem a todo o momento ao âmbito individual revela uma concepção reificada do processo de constituição do sujeito sintonizada aos preceitos imanados na racionalidade moderna. A apropriação da narrativa psicológica à educação trouxe, de fato, para dentro da escola um vocabulário que reveste da área científica a patologização das dificuldades de aprendizagem e indisciplinas, o diagnóstico das habilidades inatas, o estudo da maturação das aptidões naturais, e, ainda, a aceitação incontestada da exclusão em nome de diferenças individuais.

Nesse sentido, segundo Yves De La Taille, a construção espontânea da disciplina e das noções morais preconizada por uma pedagogia psicologizada não seria verossímil, na medida em que o abandono da autoridade levado a cargo em nome da autonomia da criança acabaria por favorecer o surgimento de formas de socialização narcisistas e individualistas. Isto porque, tal construção impediria a superação da anomia e o desenrolar do longo processo de construção da autonomia, que começa nas relações sujeitas a regras e normas de conduta. Assim, a educação contemporânea, baseada na noção de autonomia espontânea, ao abdicar da autoridade, produz as condições para a conformação e continuidade do individualismo narcísico e da racionalidade pragmática (cf. ROURE, 2001).

Entretanto, em um Estado de Direito, como o Brasil ou os Estados Unidos, o cerne do sistema educacional deveria se pautar na esfera jurídica, e não no domínio das razões psicológicas, uma vez que a função da escola seria aquela de representante do espírito das leis da cidade, cabendo a ela preservar a quarentena pública da infância necessária à sua posterior introdução ao mundo adulto. Todavia, o sistema educacional de um país que afirma terem os alunos a potência natural para, sem nenhuma interferência externa, compreenderem os valores que regem a sociedade em que devem ser inseridos, não poderia mais do que entregar suas crianças ao governo tirânico de seus comandos infantis.

Isto esvazia a figura de autoridade adulta e coloca em risco a manutenção da tradição e da democracia:

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo o caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a sim 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 (ARENDETT, 2014a, p. 230-231).

Como consequência da não sustentação do espírito escolar pelos adultos, as crianças ver-se-iam condenadas a buscarem, por conta própria, um lugar no real imediato, visto que seu lugar simbólico lhes fora recusado. Tal busca, produziria, por sua vez, a generalização da violência e da indisciplina escolares, instaladas na vacância da palavra educadora, que carece de obediência para existir. A obediência, entendida aqui como efeito motivado pela ameaça inconsciente de se perder o amor daquele que sustenta a Lei, não poderia mais ser cumprida em um mundo que insiste em deflacionar o amor professoral ao retirar do professor sua função estruturante em relação ao aluno. Afinal, ao pressupor que a criança seja tomada por uma *atividade em si*, que deveria ser respeitada a despeito de referências externas, perguntamo-nos como seria possível impor limites e negativas a qualquer manifestação daquilo que seria simplesmente a revelação de um pretense destino natural infantil.

Na esfera da educação formal, a responsabilidade pelo mundo assumiria a forma de autoridade, tão cara ao modelo de escola tradicional, que, segundo Lajonquière, possibilitaria às crianças a expectativa de alcançar, como prêmio posterior ao percurso escolar, a condição de adultos. Graças à sua grossa espessura simbólica, a escola tradicional, pensada como um lugar de trabalho, cultura e prosperidade no imaginário social, seria então capaz de gerar em seus alunos efeitos educativos e subjetivantes. Entretanto, ao ignorar a tradição como aquilo que sustenta o processo educativo, a ilusão psicopedagógica acabaria por negar o conservadorismo intrínseco à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos, conduzindo a um deflacionamento da demanda educativa que toma conta do sistema escolar. Esquece-se, deste modo, que a função do professor é ensinar, ato que só pode ocorrer quando a palavra do professor é reconhecida pelo aluno como um “lugar de saber” que ensaja e confirma a autoridade professoral (cf. LAJONQUIÈRE, 2009).

Buscando reestabelecer a tradicional qualidade do ensino, a resposta encontrada pelos EUA para responder à crise instalada quando da constatação da inviabilidade dos três pressupostos analisados por Arendt foi precisamente restaurar a condução do ensino à autoridade do professor portador de conhecimento. Retomou-se, assim, antigos preceitos abandonados, como a valorização do trabalho em detrimento do brincar; a ênfase nos conhecimentos prescritos no currículo em lugar do foco anterior às atividades extracurriculares; e a transformação dos cursos de formação docente com vistas a evitar negligências no aprendizado dos professores (cf. ARENDT, 2014a).

A partir da análise do caso americano, Hannah Arendt nos propõe duas questões em cujas respostas ela debruçar-se-á na terceira parte do ensaio. A primeira delas é: quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional? A segunda questiona-se o que podemos aprender a partir da reflexão sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana. Iniciando sua análise por esta última indagação, a autora argumenta que, de fato, a atual crise na educação reflete uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. Porém, mesmo se não fosse este o caso, a educação em crise por si só já originaria séria preocupação, pois ela está “[...] entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana [...]” (ARENDT, 2014a, p. 234), que sempre se modifica no tempo, renovando-se continuamente pelo nascimento de novos seres humanos em estado de vir a ser.

Arendt ressalta a importância de introduzir a criança, um ser humano novo e em formação, em um mundo que lhe é estranho, que já existia antes dela e que continuará existindo após sua morte. Devido a estas características intrínsecas à infância humana, a autora afirma não ser possível compreender a educação como uma função natural da vida, uma mera preocupação com sua preservação e com o treinamento e a prática do viver comum a todos os animais. Tem-se, então, que o caso humano não pode ser equiparado ao do restante da fauna terrestre, pelo simples motivo de que os pais de nossa espécie não trouxeram somente sua cria à vida pela concepção e nascimento, mas simultaneamente introduziram-na em um *mundo* (cf. ARENDT, 2014a).

O sentido da educação pode ser resumido, dessa feita, muito simplesmente na tarefa de apresentar o mundo às crianças e jovens, buscando não lhes privar da potência e da liberdade de agir no espaço público quando crescerem. Esta liberdade, todavia, não pode ser usufruída pelos sujeitos de modo individual, visto ser algo que se dá entre e no contato com outros. Daí provém a crítica de Hannah Arendt endereçada à noção de liberdade defendida pelos liberais e empregada com relação às atividades econômicas, à satisfação das necessidades biológicas, ao trabalho e às questões privadas de maneira geral, sempre em um universo semântico afastado da política. De acordo com o entendimento grego,

no qual se baseia a análise arendtiana neste aspecto, a liberdade para a ação, que pode se dar na direção da preservação ou da alteração, depende de mais de uma pessoa para ocorrer: alguém para iniciar e outro para dar continuidade.

Quando iniciamos uma ação, não é possível, pois, definirmos de antemão qual será o seu resultado, visto que este dependerá também de mais pessoas que, livremente, optarão por agir e dar prosseguimento ao processo em curso. Desta forma, não há de se confundir a intenção de Arendt em atribuir sentido à educação com uma tentativa de determinar sua finalidade, ou seja, um objetivo previsível previamente estabelecido, uma vez que o sentido se refere ao significado, e não ao seu fim. A pergunta a ser respondida por Arendt seria em nome de que educamos, e não para quê ou como.

Como se sabe, a cultura ocidental moderna, regrada pelos princípios da sociedade liberal, caracteriza-se fortemente pelo apelo ao voluntarismo como expressão de uma racionalidade individualista que engendra o isolamento do eu e o narcisismo ao concentrar seus procedimentos no desejo individual como potência capaz de determinar o destino de cada sujeito. A influência de tais mandamentos no âmbito escolar torna-se evidente na centralização de todo o processo educativo nas vontades, escolhas e habilidades expressas pelos alunos de maneira individual, como se as salas de aulas não fossem mais do que um espaço dedicado a crianças singulares que lá vão apenas para aflorar o que já trazem em germe em si desde que nasceram.

Em contraposição à perspectiva liberal, Hannah Arendt concebe a escola como o lugar de encontro entre o mundo e as pessoas, protegido do consumo e do imediatismo, onde todos podem participar de atividades e conhecer temas que não *precisam* fazer ou conhecer, e onde os alunos têm aberta a oportunidade de atribuir significado ao mundo e nele deitar raízes. A escola, como anteparo do mundo, deve mostrar aos jovens que ele – o mundo – não pode ser construído apenas para os que estão vivos, e sim transcender os viventes e os objetos de consumo para o passado e para o futuro. Neste sentido, a educação conforma-se como uma maneira específica de fruir o mundo comum, tornando-o inteligível às novas gerações por meio do compartilhamento de seus pontos nevrálgicos e de sua organização em narrativas cognoscíveis.

Com efeito, para o homem grego, a vida fora da convivência do mundo comum humano pautado pela atividade política democrática era vazia de sentido, pois somente nele poderia se dar o tempo oportuno durante o qual ocorrem os milagres da liberdade e eclodem os fatos históricos que irrompem a mera sucessão. Este tempo indomável aberto à ação, conhecido na Grécia antiga como *kairós*, não se refere ao tempo eternizado dos mitos ou à cronologia marcada pelo relógio, mas antes à atividade política real e humana. O tempo kairológico, inseparável da *práxis*, pressupõe um palco estável capaz de sobreviver à

ação para que o instante disruptivo que lhe é próprio possa surgir sem se tornar devastador, um mundo comum a ser reatualizado e salvo da ruína que o cerca.

Por isso, a educação humana requer aos progenitores a responsabilidade concomitante pela vida e desenvolvimento da criança, e também pela continuidade do mundo. Ou seja, a criança precisa ser protegida do mundo, principalmente em seu aspecto público, pela vida familiar, assim como o mundo necessita de proteção contra o assédio do novo que o ataca a cada nova geração.

Contudo, a ênfase no mundo público, postulado da modernidade, foi apropriada pela educação com resultados nefastos para as crianças. Isto porque, acabou-se por fazer das próprias crianças uma espécie de mundo na qual se estabelece uma vida pública irreal e baseada na fraude. Ocorre, assim, uma emancipação da vida privada por parte da educação moderna, que destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e ao crescimento vital precisamente por forjar de modo artificial um mundo das crianças.

Arendt se questiona, então, como teria sido possível que uma educação alegadamente defensora da natureza mais íntima das crianças fosse capaz de ignorar seu pré-requisito básico, a segurança da escuridão e da privacidade. Para a filósofa, a resposta poderia ser localizada antes em elementos característicos da modernidade, como os valores e preconceitos referentes à natureza da vida privada e do mundo público do que na educação propriamente dita. Ora, ao tentarem modernizar tardiamente a educação, os educadores adotaram tais valores modernos como auto-evidentes, sem considerarem a peculiaridade do caso educacional. Agindo deste modo, conduziram a educação no caminho já em curso na sociedade ocidental de emancipação da vida terrena dos indivíduos e da família. Considerada até então como bem supremo, a vida assim entendida foi privada do ocultamento da privacidade e exposta à luz do mundo público.

Todavia, tal emancipação apresenta, consoante Arendt, consequências distintas em setores diversos da sociedade. No caso dos adultos, homens e mulheres trabalhadores, a emancipação em forma de liberação e direito à voz pode ser considerada positiva. Porém, com relação às crianças, a rejeição moderna da diferença entre público e privado tomou os moldes de abandono e traição, uma vez que o fim do espaço público no amadurecimento da criança lhe é extremamente prejudicial e potencialmente causador de distúrbios (cf. ARENDT, 2014a).

Como sabemos, a criança é normalmente introduzida ao mundo pela escola, porém a escola não se confunde com o mundo e não deve querer sê-lo. A escola é a instituição que se interpõe entre o domínio privado da família e o mundo público para tornar possível a transição do lar para o mundo. Neste sentido, por ser exigida sua frequência pelo próprio

mundo, representado pelo Estado, a escola pode parecer à criança ser o mundo, embora ainda não o seja de fato (cf. ARENDT, 2014a).

Dessa forma, Arendt constata que, apesar de bem intencionados, os educadores norte-americanos não eram mais capazes de cumprir o papel destinado à escola, o ensino e a aprendizagem. O motivo basal deste fracasso é identificado por ela na queda da autoridade do professor. Para a filósofa, o educador está para o jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, que surge, por sua vez, não como fruto de uma imposição arbitrária, mas pela constatação do fato de os jovens serem introduzidos por adultos em um mundo em constante mudança:

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. Em todo caso, todavia, 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. [...] Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDT, 2014a, p.239)

Quando se trata de educação escolar, a responsabilidade pelo mundo, de acordo com Hannah Arendt, assumiria a forma de autoridade, que não deve ser tomada como sinônimo das qualificações do professor. Ser qualificado para exercer a função docente, ou seja, conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste é fator indispensável para a autoridade; no entanto, não é destas qualificações que se origina a autoridade. Para Arendt, sua base é precisamente a responsabilidade que o professor assume pelo mundo, tornando-se, por isto, um legítimo representante de todos os adultos. Neste sentido, argumenta Sérgio Carvalho que

No quadro de uma relação pedagógica mediada pela instituição escolar, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo processo de iniciação de seus alunos nessa herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar por meio da transmissão escolar. Aposar-se dela significa criar laços de pertencimento a um *mundo comum* e desenvolver *qualidades* e *talentos* por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar sua singular *unicidade* (2014, p. 820, grifo do autor)

Entretanto, não obstante a função primordial exercida pela tomada de responsabilidade do professor pelo mundo face à criança na legitimação de sua autoridade, houve um crescimento da desconfiança dos homens para com a vida pública e política, o que se reflete na educação. Devido à crise geral da modernidade, como visto anteriormente, a autoridade passa a ser recusada pelos adultos, na medida em que eles rejeitam a

responsabilidade pelo curso das coisas no mundo e abdicam de confiar ou exigir dos outros a responsabilidade de dar e obedecer a ordens.

Com relação à esfera pública, esse estado de ânimos pode levar a que todos assumam igual responsabilidade pelo rumo do mundo, ou talvez isto signifique que as exigências e regras do mundo sejam repudiadas, consciente ou inconscientemente. Ora, no que tange à educação, tal ambiguidade relacionada à perda da autoridade se manifesta de forma nefasta, pois significa que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo para o qual trouxeram as crianças. Para Arendt, não deveria ser possível às crianças derrubarem a autoridade educacional como se fossem uma minoria oprimida pela maioria adulta, embora este tenha sido o caso em numerosas aplicações de práticas educacionais modernas (cf. ARENDT, 2014a).

Há, de fato, uma relação entre a perda de autoridade na vida pública e política e aquela ocorrida nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola, ocasionada pelo alto grau de radicalidade da desconfiança instalada no mundo moderno. Hannah Arendt acrescenta a este fator outro elemento que nos auxiliaria na compreensão deste quadro de crise. Seria ele a consideração, oriunda de nossa tradição de pensamento político platônico e aristotélico, da “autoridade dos pais sobre os filhos e dos professores sobre alunos como modelo por cujo intermédio se compreendia a autoridade política.” (ARENDT, 2014a, p. 241).

Para Arendt, a base para compreensão da autoridade política é a família, a esfera privada, entendida aí como instituição primordial, exemplo a ser seguido no âmbito estatal. Arendt critica a tradição de comparação entre família e Estado quando se refere à subordinação entre homens adultos e jovens seres humanos, pois isto traria autocontradições explícitas, por se tratarem de relações de natureza distintas: temporária, no caso dos pais com os filhos, e permanentes, como a que se encontra entre governantes e governados. Neste sentido, a autora afirma que, devido à natureza da crise moderna – crise de confiança na esfera pública e política, que resulta na recusa da responsabilidade pelo mundo –, e à natureza do pensamento político tradicional – transferência para os assuntos políticos do modelo de autoridade familiar –, a queda da autoridade na política deva terminar no espaço privado (cf. ARENDT, 2014a).

Ocorre, assim, a intromissão da perda da autoridade, que se iniciou na modernidade nas relações públicas e políticas, na esfera pré-política, onde a autoridade parecia até este momento independente das mudanças históricas por se basear na própria tradição. Entretanto, quando o fio condutor da história se rompe, quando somos abandonados sem nenhum testamento em um mundo que quebrou seu vínculo com o passado e não mais consegue vislumbrar o futuro, então o homem moderno já não vê mais sentido em se

comprometer com as futuras gerações e com a continuidade de seu mundo:

O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. (ARENDT, 2014a, p. 241).

Tal atitude dos pais para com seus filhos seria, consoante a filósofa alemã, uma expressão sintomática do moderno estranhamento do mundo visível expresso de forma mais radical e desesperada em sociedades de massas, a exemplo do ocorrido na República de Weimar, que abriu caminho para a experiência totalitária do nazismo, como vimos acima.

No caso dos Estados Unidos, não se tratava, de fato, de tentativas frustradas de revolucionar a América e instalar uma nova ordem por meio da implementação de novas teorias pedagógicas. Pelo contrário, mesmo em momentos anteriores à crise analisada por Arendt, em que o ímpeto revolucionário animou os americanos, a educação permaneceu resguardada de transformações radicais. Isto porque, o conservadorismo, no sentido de conservação, é necessário *na educação*, mesmo que no caso político, no qual deve existir relacionamento entre adultos iguais, ele esteja fadado ao fracasso.

Ao manter uma atitude conservadora, a política só pode levar o mundo à ruína, visto ser ele destinado à destruição pelo tempo a menos que surjam seres humanos determinados a alterar, intervir e criar o novo, a colocar novamente e sempre o mundo nos eixos:

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. (ARENDT, 2014a, p. 243)

Por outro lado, a educação, ou, ainda, a relação entre adultos e crianças, precisa ser conservadora para preservar, abrigar e proteger o novo contra o mundo, e o mundo contra o novo. Nossa esperança reside em, por meio da educação, tornar possível um por-em-ordem a ser realizado pelo novo que carrega cada geração, mas jamais alcançaremos este feito se tentarmos controlar os novos ditando sua futura aparência.

A educação necessita portar caráter conservador em nome do que é novo e revolucionário em cada criança, para ser capaz de introduzir esta novidade em nosso velho mundo.

Por esse motivo, Hannah Arendt acredita que a verdadeira dificuldade da educação moderna é não conseguirmos atingir o mínimo de atitude conservadora, sem a qual a educação torna-se impossível. A razão para tanto parece residir também nas profundas relações que se estabelecem modernamente entre a crise da autoridade e a crise da tradição, entendida aí por Arendt como “nossa atitude face ao âmbito do passado” (2014a, p. 243).

Nos séculos da civilização romano-cristã, a reverência face ao passado, face à tradição inaugurada na fundação de Roma, era tamanha que nem ao menos era necessário tornar consciente o respeito por esta tradição para se tornar educador e transmiti-lo aos jovens. Quando nos deparamos com a Renascença, ou mesmo ao compararmos a visão romana com a atitude grega diante da vida, tal perspectiva já não é encontrada, e em seu lugar observamos o envelhecimento como distanciamento das coisas do mundo, um contínuo retirar-se das aparências terrenas (cf. ARENDT, 2014a).

Durante o período romano, contudo, a autoridade do mestre calcava-se na “autoridade inclusiva do passado enquanto tal” (ARENDT, 2014a, p. 245), e cabia-lhe, nas palavras de Políbio, mostrar aos jovens serem eles dignos de seus antepassados. Todavia, após a instalação da atual crise de autoridade e tradição do mundo moderno, não nos encontramos mais em condições de aplicar tal concepção aos docentes de hoje, visto que isto provavelmente apenas nos levaria de volta ao ponto inicial onde toda esta situação se originou. Tampouco é possível perseverar e simplesmente seguir em frente com a crise, pois há grandes chances de que este posicionamento acabe por aumentar o estranhamento do mundo pelo qual somos atacados por todos os lados (cf. ARENDT, 2014a).

Arendt argumenta ser o grande problema da educação atual o fato de ela precisar, por sua natureza, estar intimamente vinculada à tradição e à autoridade, apesar de caminhar em um mundo que abriu mão de ambos. Para fazer frente a esta situação, a filósofa defende o divórcio do âmbito educacional das esferas pública e política, e a aplicação à educação de um conceito de autoridade e tradição que não mais cabe ao mundo dos adultos. Para tanto, seria necessário haver uma clara compreensão de dois elementos fundamentais. O primeiro é a função da escola: ensinar às crianças como o mundo é, em detrimento de “instruí-las na arte de viver” (ARENDT, 2014a, p. 246). Consoante Arendt, devido à velhice inevitável do mundo, não há como evitar que a educação volte-se para o passado, ainda que transcorra no presente.

O segundo fator a ser considerado na tentativa proposta por Arendt para a superação da crise educacional é o reconhecimento da separação entre crianças e adultos. Esta divisão deve significar, por um lado, que é impossível educar adultos e que não devemos atribuir aos novos maturidade inexistente; e, por outro, que jamais permitiremos a esta linha divisória se transformar em uma muralha, por meio da qual se criassem comunidades de crianças autônomas do mundo adulto.

Não obstante, embora o ponto limítrofe entre a infância e a idade adulta possa variar no tempo e no espaço, Arendt reforça a necessidade de se estabelecer um fim previsível para o processo educativo. De fato, ao contrário da aprendizagem, a educação carece de um limite determinado, que, para a sociedade americana de meados do século XX, recairia,

para a filósofa, na conclusão do ensino colegial, pois, a partir deste momento, a educação é substituída pelo treinamento profissional.

Quando se trata de educar, o ensino, aqui equiparado por Arendt à aprendizagem, é essencial, pois sem ele a educação corre o risco de se degenerar em retórica moral e emocional. Já o contrário, ou seja, o ensino sem a educação, é tarefa fácil e pode ser considerada mesmo fruto de acontecimentos cotidianos e rotineiros. Tais especificações não são, todavia, aprofundadas por Arendt, por considerá-las “detalhes particulares” a serem entregues a especialistas e pedagogos (2014a, p. 246- 247).

Hannah Arendt assegura, na conclusão de seu ensaio, que o que de fato diz respeito ao mundo adulto como um todo é a relação entre este e as crianças, ou seja, o reconhecimento das consequências inequívocas que a existência da natalidade agrega à humanidade. Para Arendt, ao se incumbir da educação, o adulto se compromete duplamente: decide se ama o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele diante das novas gerações, e, com isso, salva-lo da destruição a que se destinaria caso não houvesse a renovação causada pela vinda das crianças e dos jovens; decide, também, se ama o bastante as crianças para as manter dentro do mundo adulto, preparando-as para a tarefa futura de participar e renovar o mundo comum, a salvo da tirania infantil, para que possam ter a oportunidade de criarem coisas novas e imprevistas (cf. ARENDT, 2014a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é, pois, o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum (CARVALHO, 2014, p. 337 de 1.917).

No mundo moderno em que ora nos encontramos, e, pelo qual, como representantes do mundo adulto, somos também responsáveis, parece ter se instalado uma epidemia generalizada – que vaza, evidentemente, para o âmbito pré-político da educação – de “agoras descartáveis” a partir do advento do tempo biológico como única preocupação do homem com a vida. Nas palavras do sociólogo anglo-polonês Zygmunt Bauman, na *modernidade líquida*, ou a última fase da modernidade em que ora nos encontramos, o que se observa é a prevalência de uma “vida agorista”, ou seja, “[...] uma vida acelerada, agitada, sempre célere.” (2014, p. 2.572 de 4.110), em que o tempo é entendido como uma multiplicidade fragmentada de pedaços distintos reduzidos a pontos que se sucedem em um ritmo frenético sem relação cíclica ou linear.

Os tempos se tornaram transitórios e extrínsecos, incapazes de conferirem densidade às nossas experiências, que são submetidas a um fluxo acelerado pautado em mudanças constantes que se sobrepõem como um fim em si mesmo, em um eterno processo de valorização do trânsito do efêmero, da sucessão de crises e presentes. Tal política do tempo nos ausenta de expectativas futuras como se a memória e a cultura coletivas não fossem mais acessíveis. Esta situação nos relega a um “presentismo” gerador da despolitização e da “desistorização” da experiência, uma vez que se parte do presente tão somente para nele retornar, tendo sempre em mente os imperativos do desempenho, da *performance* e da eficiência. Se, no Século das Luzes, o futuro era considerado o tempo forte por excelência, visto que fundeado no passado, na herança simbólica aos homens advinda por meio da tradição, e no presente, que sobre este mesmo passado deveria refletir, temos, com o desenrolar das catástrofes, crises e revoluções tecnológicas do século XX, a aclamação constante de que este futuro já chegou e que a adaptação de nossas vidas a suas vontades deve ser imediata.

Como, então, educar os recém-chegados em mundo que encara o tempo passado como sinônimo de atraso e velharias a serem superadas, amassadas e esquecidas no fundo dos oceanos das memórias mais remotas? Como, se ainda insistimos, apesar dos pesares, em entender o sentido da educação como a iniciação de crianças e jovens no conjunto de heranças simbólicas comuns, como o esforço de transmissão e compartilhamento das referências culturais básicas que darão àqueles novos seres a potencial possibilidade de um dia vir a participar em igualdade nas ações políticas do mundo público?

Não se trata, obviamente, de retornarmos a um tempo idílico de veneração da

tradição e da autoridade dos velhos e dos antepassados, característico da era greco-romana. Também não é caso de advogarmos em nome de uma escola autoritária em que não haja espaço para o diálogo, o dissenso, o debate de ideias dissonantes, a criatividade, o acolhimento das especificidades e o respeito à individualidade dos estudantes. Trata-se, talvez, e tão somente, de retomarmos, com o auxílio da clareza do pensamento de Hannah Arendt, a tarefa essencial da educação, o motivo que nos leva a acreditar ser a escola e a educação formal fundamentais na estruturação do mundo público pelo qual devemos zelar e não meros espaço e tempo para aquisição de competências práticas necessárias ao sucesso profissional e ao reconhecimento social:

Ao identificarmos, como costumamos fazer, a qualidade da educação com a possibilidade de ascensão econômica individual (como decorrência da aprovação num exame vestibular de uma faculdade que ofereça uma carreira promissora, por exemplo), concebemos a função pública da educação como administração dos interesses privados e econômicos dos indivíduos, o que ilustra de forma frisante o impacto da esfera social nos ideais e concepções de educação. Nesse sentido a educação não é concebida como a formação para o mundo público, mas como investimento privado capaz de conferir distinção social e um meio de "ganhar a vida". Não se trata, pois, da iniciação num mundo comum que transcende nossa existência individual, mas do treinamento necessário ao labor da vida social. (CARVALHO, 2014, p. 449-459 de 1.917).

Isto posto, vale ressaltarmos que esta dissertação foi escrita a partir da constatação dos reais percalços enfrentados pelos docentes em salas de aula de escolas brasileiras, muitos dos quais causados precisamente pelo deflacionamento simbólico da *essência pública* da educação e da fala do professor, figura hoje esvaziada da autoridade legítima que a tradição e a estabilidade do conhecimento outrora lhe outorgavam. Não pretendemos, de modo algum, com estas páginas, termos esgotado as possibilidades de análises e reflexões sobre a crise moderna e o sentido da educação sob a ótica de Hannah Arendt.

Esperamos, porém, ter contribuído para a compreensão da vasta e complexa teia conceitual traçada pela filósofa de Königsberg quando reflete sobre a modernidade e as atrocidades nela cometidas, com as quais sobrevieram em nossa era a ruptura do passado e do futuro que deixa a todos nós com a sensação de não estarmos mais em casa neste mundo. Ainda faz-se preciso, evidentemente, o aprofundamento de pesquisas e estudos sobre esta temática tão nevrálgica a nosso país, a partir do qual poderemos apreender com maior lucidez porque chegamos ao ponto de a educação não mais cumprir com sua tarefa milenar para com o tesouro criado pela humanidade ao longo de sua vasta história e para com a natalidade que é própria à comunidade dos homens.

ALGUMAS PALAVRAS ALÉM

Em tempos sombrios como estes que nos cercam, creio que caibam, nestas derradeiras linhas, algumas palavras a respeito da situação deveras alarmante que se instala, afinal, na sociedade brasileira, em diversas esferas dos domínios privados, públicos e sociais deste país. Em uma onda avassaladora de conservadorismo político, pautado em dogmas pré-moldados de um cristianismo que em nada se assemelha aos ensinamentos do Cristo bíblico, as bases progressistas que assentaram o processo de redemocratização e que definiram as linhas gerais da Constituição Federal de 1988 começaram a ruir de modo tão assustadoramente rápido e sem obstáculos que chegamos a nos questionar se seus alicerces não haviam sido construídos com um otimismo arenoso.

A República que se desenha após o vergonhoso processo de Impeachment de 2016 e a ascensão à presidência de um vice alinhado às demandas reformistas pautadas em cortes nas áreas de saúde, educação e previdência, em nome do *saneamento das contas públicas*, se deixa agora dominar pela extrema-direita. De fato, com a eleição de um candidato abertamente contrário aos Direitos Humanos, que ataca a não mais poder a laicidade do Estado brasileiro, a pauta LGBT, a igualdade de gênero, a proteção ao meio ambiente e a cultura da paz, e legítima – sob um coro assustador de entusiastas que até pouco tempo ainda se envergonhavam de proclamar tais opiniões em público – os ditadores militares que usurparam o poder em 1964, bem como as táticas de tortura então utilizadas pelas forças policiais contra *os inimigos vermelhos*, os princípios democráticos tão propalados pelas autoridades deste país estão prestes a ver arrancadas suas jovens raízes e tornar-se meros simulacros discursivos.

Em uma conversa com minha orientadora, professora Leny Mrech, ficou clara a necessidade de se sublinhar que a defesa eloquente e reiterada de Hannah Arendt da tradição e da autoridade como alicerces do mundo ocidental, tantas vezes destacada neste trabalho, não deve ser distorcida para permitir falsamente que nela caiba o apelo a figuras autoritárias rodeadas de narrativas sobre “a moral e os bons costumes”, com frases prontas e enfáticas como “no meu tempo, bandido bom era bandido morto, e homem de bem não tinha medo de sair de casa”.

Isto porque, tais expressões se valem dos conceitos de tradição e autoridade para se referirem, em verdade, ao desejo de regresso a um tempo em que as ordens de um rei-presidente-ditador não poderiam ser questionadas, pois isso significaria o questionamento da própria ordem social e colocaria em dúvida o compromisso e o respeito daquele que ousou levantar perguntas para com a amada pátria. Todavia, Hannah Arendt argumenta, como vimos acima, que a política é algo que só pode ocorrer em um âmbito público pautado

pela possibilidade de voz e voto de todos aqueles aptos a exercer a cidadania em uma *polis* democrática – o que, obviamente, retira da gama de possibilidades a ditadura, a tirania, e os governos autoritários e totalitários.

Nada mais esperado, então, que um governo que se elegeu à base de um discurso de ódio e de perseguição à oposição sustente animadamente as diretrizes de um movimento, que visa a ser alçado à categoria de legislação, cujo objetivo é criminalizar o debate de ideias e o exercício do dissenso nas salas de aula do Brasil. De fato, o assim chamado Movimento “Escola Sem Partido”, o Mesp, criado e coordenado nacionalmente pelo advogado Miguel Nagib, propõe meios legais e coercitivos para por em funcionamento nas escolas brasileiras uma prática sistemática de anulação do Outro e de negação da diferença pautada na desintegração das relações de alteridade, bem como do diálogo intercultural e da liberdade de expressão (OLIVEIRA; SANTOS; 2017, p. 38-41).

Reduzindo a educação escolar a uma fase de instrução técnica e qualificação profissional, que deve ser organizada segundo a lógica emanada pelo mercado, as propostas veiculadas pelo Mesp transformam o professor em um burocrata que, como tal, tem como função cumprir estritamente as ordens recebidas das instâncias superiores e “passar” para os alunos apenas aquilo que foi estritamente pré- estipulado pelos currículos oficiais. Dentro desta perspectiva, os professores deveriam sumariamente se eximir de expressar qualquer opinião que fuja dos conteúdos oficiais prescritos, evitando que surjam debates sobre temas como política, religião, orientação sexual ou igualdade de gênero.

Dessa forma, o Mesp condena aqueles professores que fariam proveito da “audiência cativa” dos alunos para fazer “doutrinação” de cunho ideológico e, obviamente, comunista, com crianças e jovens indefesos e despreparados para se defenderem de tais ofensivas. No Brasil do golpe e das armas, os professores parecem ter se tornado o inimigo público número um, responsáveis pela “conversão” forçada da juventude a dogmas desviantes que possibilitem a tomada do poder de uma conspiração espúria da esquerda (PENNA, 2017, p. 257 - 258).

Como antídoto a tal posicionamento político, os profissionais da educação seriam obrigados a conseguir, em sala de aula, aquilo que é, de fato, impossível a qualquer ser humano: a neutralidade de valores. Isto porque, incluindo a educação no mostruário de serviços oferecidos a uma clientela exigente e ávida por uma qualidade mensuravelmente atestável, o Mesp representa uma clara tentativa de inviabilizar a socialização dos alunos baseada em valores – quaisquer que sejam eles – e restringir as possibilidades de emergência da subjetividade e do exercício do bem pensar.

Com efeito, por mais impossível que seja a um professor – mesmo que ele busque

a isso intencionalmente – se eximir de assumir posições políticas durante todo o processo pedagógico, desde o planejamento, a escolha dos conteúdos e das ênfases a serem dadas, as perguntas a serem respondidas, as expressões faciais e gestos corporais, em suma, tudo o que suas palavras e o seu próprio corpo representam, o significado da tramitação do projeto que visa a oficializar, sob o risco de multa e até prisão, as diretrizes da “Escola Sem Partido” não deve ser menosprezado.

A pluralidade de ideias, a defesa da diversidade em suas múltiplas formas e a liberdade do fazer pedagógico encontram-se seriamente ameaçadas. A luta pela manutenção de nossos direitos democráticos, pela defesa do mundo público e da esfera política, bem como pela educação como inserção das novas gerações na cultura vigente é premente e possível, se ainda soubermos invocar as palavras dos grandes homens e mulheres que nos antecederam na defesa da democracia, dentre as quais a pensadora Hannah Arendt, sem dúvidas, se sobressai.

REFERÊNCIAS

ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

AQUINO, Julio G; REGO, Teresa C. O gênio inconformista de Arendt. In: _____. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

_____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Europeia, 2009.

_____. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [EDIÇÃO DO KINDLE].

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2014a.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2014b.

_____. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AUAD, Denise. Os direitos sociais na Constituição de Weimar como paradigma do modelo de proteção social da atual Constituição federal brasileira. In: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. São Paulo, vol. 103, p. 337- 355: Jan./Dez. 2008.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral: A perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

BEGLEY, Louis. **O Caso Dreyfus – Ilha do Diabo, Guantánamo e o pesadelo da história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A DEMOCRACIA E QUESTÃO SOCIAL NO BRASIL: os direitos econômicos e sociais como direitos humanos fundamentais**. 2016. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/vdlettras3/vitoria.htm>>. Acessado em: 25/08/2016.

BUELTZINGSLOEWEN, Isabelle von (ed). **“Morts d’inanition”: Famine et exclusions en France sous l’Occupation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

CARVALHO, José Sérgio F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. São Paulo: Penso Editora Ltda, 2013 [EDIÇÃO DO KINDLE].

_____. Política e Educação em Hannah Arendt: Distinções, Relações e Tensões. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 35, n. 128, p. 629-996: Jul./Sept. 2014a.

_____. A crise na educação como crise da modernidade. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora

Segmento, 2014b [EDIÇÃO DO KINDLE].

CÉSAR, Maria Rita de A.; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.3, Sept./Dec. de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012>. Acessado em: 28/01/2017.

CÉSAR, Maria Rita de. A educação num mundo à deriva. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, Wilma M. A. (Org.) **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papel Livros, 1980.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt (1906-1975). In: **Revista Ética & Filosofia Política**, vol.9, n.1, Junho de 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_adriano.pdf>. Acessado em: 28/01/2017.

CRITELLI, Maria Dulce. O ofício de pensar. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.19, n.63: Agosto 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010173301998000200006>>. Acessado em: 28/08/2016.

DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

_____. Educação: entre a tradição e a ruptura. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Preservar e renovar o mundo. In: AQUINO, Júlio G.; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Segmento, 2014 [EDIÇÃO DO KINDLE].

GASPARINI, Melissa Ferreira. **Breves comentários sobre a vida e obra de Hannah Arendt**. S.d. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/index.htm>>. Acessado em: 05/11/2016.

KERSHAW, Ian. **Hitler**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [EDIÇÃO DO KINDLE].

LAFER, Celso. Prefácio: a quebra entre o passado e o futuro. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014. P. 28-42.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.), **Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica – Escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAS CASAS, Renato. Há 400 Anos.. A Invenção do Telescópio. Disponível em: <<http://www.observatorio.ufmg.br/Pas88.htm>>. Acessado em: 30/12/2016.

LOUREIRO, Isabel. **A Revolução Alemã [1918-1923]**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

LÜPKESCHWARZ, Marc von. Há 80 anos, incêndio no Reichstag era um duro golpe na democracia alemã. In: **DEUTSCHE WELLE BRASIL**. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-80-anos-inc%C3%AAndio-no-reichstag-era-um-duro-golpe-na-democracia-alem%C3%A3/a-16629973>>. Acessado em: 23/12/2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Verbete Escola Nova. *Dicionário interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acessado em: 16/10/2018.

OLIVEIRA, Davison S. Hannah Arendt: A Origem da Noção de Autoridade. In: **Revista Ética & Filosofia Política**, vol. 9, n.1, Junho 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_davidson.pdf>. Acessado em: 28/01/2017.

OLIVEIRA, Weber R. de; SANTOS, Luciano C. A ética do bem pensar no contexto da escola sem partido. In: **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano XI, n. 19, Jul./Dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/7823/pdf_892>. Acessado em: 04/12/2018.

PENNA, Fernando de A. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

REDEKER, Eva von. In Memoriam Elisabeth Young-Bruehl (03/031946 – 01/12/2011). 2011. Disponível em: <<http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/306/443>>. Acessado em: 02/06/2018.

ROLAND, Paul. **Os Julgamentos de Nuremberg. Os Nazistas e Seus Crimes Contra a Humanidade**. São Paulo: M. Books, 2013.

ROURE, Susie A. G. Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação. 2001. Disponível em: <<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2F24reuniao.an.ped.org.br%2F2098105538439.doc>> . Acessado em: 02/01/2017.

_____. Educação e crise da autoridade na perspectiva de Hannah Arendt. In: **Educativa**, vol.10, n.2, p. 179-190, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/458/380>>. Acessado em: 28/01/2017.

SILVA, Kelly Cristina B. A ruptura com a tradição e a conseqüente ascensão do discurso do especialista. In: CARVALHO, José Sérgio F.; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Orgs.). **HANNAH ARENDT: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Intermeios, 2017.

TEIXEIRA, Francisco. **As Guerras Napoleônicas**. São Paulo: Ática, 1996. VEIGA, Luiz Maria. **A Reforma Protestante**. São Paulo: Ática, 2013.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. Hannah Arendt – Por Amor ao Mundo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.


SOBRE A AUTORA

LARISSA P. C. DE OLIVEIRA - é historiadora, pedagoga e mestre em Educação. Trabalha na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2013, onde hoje é Coordenadora Pedagógica. Atualmente, é doutoranda em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação em periferias urbanas. Pesquisa o pensamento de filósofos contemporâneos, em especial, Hannah Arendt, e as possibilidades de reflexão e atuação no contexto da Educação brasileira.

O MUNDO MODERNO E A EDUCAÇÃO:

Uma reflexão acerca das contribuições
de Hannah Arendt

 www.atenaeditora.com.br


 contato@atenaeditora.com.br


 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)


 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O MUNDO MODERNO E A EDUCAÇÃO:

Uma reflexão acerca das contribuições
de Hannah Arendt

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br