

CADERNOS
ARENDT
Revista de Filosofia

VOLUME 4 – NÚMERO 7 – JAN-JUL. 2023
ISSN: 2675-4835



VOLUME 4 – NÚMERO 7 – JAN-JUL. 2023
ISSN: 2675-4835

EDITORAÇÃO/DESKTOP PUBLISHING

Fábio Abreu dos Passos
Elivanda de Oliveira Silva

EDITOR ASSISTENTE

João Batista Farias Júnior

EDITOR DE LAYOUT

Carlos Fernando Brito

EDITORIAL

NUPHA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI), NUPHA, CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS, CAMPUS MIN. PETRÔNIO PORTELA,
TERESINA – PI



Universidade Federal do Piauí - UFPI

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Cadernos Arendt

Revista de Filosofia

VOLUME 4 – NÚMERO 7 – JAN-JUL. 2023

ISSN: 2675-4835

EDITOR-CHEFE

Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos, UFPI, Brasil

Profa. Dra. Elivanda de Oliveira Silva, UESPI, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Adriano Correia Silva, UFG/CNPq, Brasil

Prof. Dr. Alberto Ribeiro Barros, USP, Brasil

Profa. Dra. Anabella Di Pego, UNLP-CONICET, Argentina

Prof. Dr. André Macedo Duarte, UFPR, Brasil

Profa. Dra. Beatriz Porcel, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Bethânia Albuquerque Assy, PUC-RIO, Brasil, Brasil

Prof. Dr. Castor Bartolomé Ruiz, UNISINOS, Brasil

Prof. Dr. Christian Volk, Freie Universität Berlin, Alemanha

Prof. Dr. Eduardo Jardim, PUC-Rio, Brasil

Profa. Dra. Elivanda Oliveira Silva, UFPI, Brasil

Prof. Dr. Fábio Abreu Passos, UFPI, Brasil

Dr. Helton Adverse, UFMG, Brasil, Brasil

Prof. Dr. Jerome Kohn, New School, Estados Unidos da América do Norte

Prof. Dr. Julia Smola, IDH-UNGS, Argentina

Profa. Dra. Laura Quintana, Universidad de los Andes, Colômbia

Profa. Dra. MARIA CRISTINA MULLER, UEL, Brasil

Prof. Dr. Newton Bignotto Souza, UFMG, Brasil

Prof. Dr. Odílio Alves Aguiar, UFC, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Alves Neto, UFRN, Brasil

Prof. Dr. Sebastan Torres, Universidad Nacional de Córdoba., Argentina

Profa. Dra. Sônia Maria SCHIO, UFPel, Brasil

Prof. Dr. Tomás Domingo Moratalla, UNED, Espanha

PhD Wolfgang Heuer, Free University Berlin, Alemanha

APRESENTAÇÃO/ EDITORIAL

Daiane Eccel

A abordagem do tema da educação no pensamento de Hannah Arendt é um campo que vem se consolidando no Brasil. As obras de Vanessa Sievers de Almeida e José Sérgio Fonseca de Carvalho assumem o protagonismo da discussão, cada vez mais presente ao longo dos anos. Trata-se de uma problemática privilegiada porque põe em debate dois campos da filosofia que estão juntos desde Platão, mas que pela pressão do engessamento acadêmico encontram-se, por vezes, forçosamente separados, a saber, a filosofia política e a filosofia da educação – ainda que não esses dois termos não estejam dados desta forma no conjunto da obra de Arendt.

O fato é que mesmo que haja por parte de Arendt uma crítica aberta a Rousseau e a tentativa de trazer para dentro da educação sua relação com a política, a abordagem arendtiana também se preocupa, em última instância, com a política, ainda que de uma forma muito singular. A preservação do mundo que se encontra ameaçado depende fortemente do papel executado pela educação, pois a ela cabe, entre outras coisas, responsabilizar-se por ele. A celeberrima frase de Arendt, responsável pelo fechamento do texto *A crise na educação*¹ denota esse aspecto: a própria existência das crianças depende da permanência do mundo velho onde estão inseridas. Como se sabe, o texto de Arendt – que não é o único em sua maturidade a lidar diretamente com as questões relativas à educação, ainda que a temática apareça difusa nos demais² - acompanha seu projeto maior de tentativa de compreensão dos regimes totalitários do século XX e de suas consequências, inserindo-se no conjunto de textos nos quais Arendt busca pensar as crises da modernidade. Ele deve ser lido, portanto, sob a ótica do conjunto, considerando que elementos centrais sob o ponto de vista da politologia da autora, aparecem ou são reforçados aqui, como é o caso do conceito de natalidade, por exemplo.

No entanto, para além da temática política por excelência que toma o *locus* central da discussão tanto no texto da própria Arendt quanto na literatura secundária, há aspectos que podem ser olhados sob o ponto de vista pedagógico – ainda que Arendt não tenha formação na área e ainda que ela tenha registrado em carta para Jaspers³, que a pedagogia não pode ser ensinada enquanto disciplina. Essa também pode ser considerada uma questão chave de leitura: por um lado, Arendt delimita a questão pedagógica porque a associa diretamente com o ensino de conteúdos e com o espaço da escola, conforme aparece em *A crise na educação*. Por outro, ela entende a formação humana como para além das questões pedagógicas *stricto sensu*, como aparece na problemática da autoridade, no conceito de infância, que é possível extrair do texto em questão, assim como o papel da tradição na conservação do mundo. Para além disso e para não nos mantermos apenas no íterim do texto de 1958, importa notar os escritos de juventude de Arendt, do início da década de 30, como a resenha sobre o trabalho do pedagogo alemão Hans Weil, *Entstehung der Bildungs Deutscher Prinzip*, assim como *O iluminismo e a questão judaica*. Neles aparece a apreciação arendtiana sobre a questão da formação

¹ Trata-se de: “A educação é o ponto em que amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (2005, p.247)

² Há também *Considerações sobre Little Rock*, anterior à *Crise na educação*, assim como *Crise na cultura: sua importância social e política*.

³ Carta de 16 de julho de 1948.

humana. O mesmo princípio se aplica à própria obra de Arendt sobre Rahel Varnhagen, que não trata de questões pedagógicas estritas, mas lida com um conceito mais amplo de formação, ainda despida das grandes preocupações políticas que marcam a obra da autora a partir de *Origens do Totalitarismo*.

É notável, portanto, como é possível ampliar o escopo dos temas educacionais e formativos no pensamento de Arendt, apesar da sua não sistematicidade a respeito da temática. O quadro conceitual derivado de todos os escritos nos permite, mas sobretudo nos convida e nos põe como tarefa, pensar elementos da educação contemporânea a partir de Arendt. É neste sentido que o presente dossiê promovido pelo *Cadernos Arendt* – que vem incitando publicações de alta qualidade desde janeiro de 2020 – deve atuar. O leitor e a leitora devem encontrar análises e ferramentas conceituais capazes de mostrar como o pensamento da autora é rico em elementos voltados à reflexão sobre as questões educacionais contemporâneas. Neste sentido, o texto de Mordechai Gordon, que abre este dossiê, é provocativo e instiga à indagação: Por que os filósofos da educação devem voltar a ler Hannah Arendt? O autor endossa sua posição a partir de quatro argumentos que justificam a necessidade de uma constante frequência à obra arendtiana sob o ponto de vista de uma filosofia da educação que se ocupa com o mundo. Vanessa Sievers de Almeida exercita tal volta ao texto arendtiano com maestria ao optar pela revisitação de um clássico: *Considerações sobre Little Rock*. A autora não somente retoma os aspectos históricos mais importantes em torno do polêmico texto, mas o aborda também a partir de quatro perspectivas. José Sérgio Fonseca de Carvalho e Thiago Moreira voltam seus olhares para a escola, aquela que constitui um espaço privilegiado em Arendt enquanto instituição e dentro da qual é exercido um papel bastante específico exercido pelos educadores que ali atuam. Trata-se, então, da ideia de “forma-escola”. Danilo A. Briskievicz segue considerando este *locus* escolar, mas agora sob o ponto de vista das novas políticas-públicas reformadoras do Ensino Médio. Ao fazê-lo, exerce uma tarefa contemporânea por excelência: a de pensar a crise de seu próprio tempo a partir das ferramentas conceituais previamente dadas. Por último, Daiane Eccel escolhe pensar a educação em Arendt menos em torno de um espaço e mais em torno da figura do mestre, o próprio mestre de Arendt, Karl Jaspers e seu conceito de comunicação como potencial formativo.

Após a apreciação do conjunto, espera-se que o olhar para o âmbito educacional via pensamento de Hannah Arendt possa atingir dois objetivos: o primeiro é o da própria frequência constante e visita aos textos arendtianos sobre a temática proposta por este dossiê – seja em sua perspectiva mais delimitada ou mais ampla, seja nos textos considerados clássicos da autora ou em textos de outras fases; o segundo é que o leitor e a leitora se sintam instigados à prática do exercício mais cotidiano à Arendt: compreender seu tempo e, neste caso, compreendê-lo considerando a temática pedagógico-formativa e sua relação com o mundo a ser conservado.

WHY DO PHILOSOPHERS AND EDUCATORS KEEP COMING BACK TO HANNAH ARENDT?

Mordechai Gordon¹

INTRODUCTION

It has been over twenty years since my collection of essays *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World* was first published (2001, Westview Press).² The novelty of this book was in its being the first to make an explicit connection between Arendt's political concepts and the field of education. Before the publication of *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World* very few articles and no books had been written that explored the implications of her insights for educational theory and practice. In part for that reason, my original prediction was that the 2001 collection of essays on Arendt and education would be a niche book, one that would appeal to a relatively small number of Arendtian scholars. Fortunately, this prediction proved to be wrong and *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World* reached a much broader audience than I had anticipated. In fact, this book is still in print, having sold thousands of copies, translated into several languages, and continues to receive favorable reviews.

Most importantly, is the fact that in the last two decades, we have witnessed numerous scholarly articles written and presentations in professional conferences delivered that attempted to take seriously the very question that prompted me to edit the 2001 collection: what can Arendt's political, social, and moral insights bring to education? For instance, *Educational Theory*, a leading North American journal in philosophy of education, has published about twenty articles that are based on Arendt in the last two decades. During this same timeframe, *Educational Philosophy and Theory*, a journal published by Taylor and Francis, has featured close to a hundred essays that touch on Arendt's ideas. Moreover, hardly a year goes by in which one or more paper presentations that rely on Arendtian concepts are included in the program of the Philosophy of Education Annual Conference. Thus, given this sustained interest in the significance of Hannah Arendt's insights for education, it makes sense to consider the question: Why do philosophers and educators keep coming back to Hannah Arendt?

This essay seeks to respond to that question by highlighting what I believe Arendt can offer philosophers of education and educators in general. More Specifically, I argue that there are at least four distinct aspects of her political and philosophical writings that continue to attract philosophers and educators alike. First, is the fact that Arendt's works feature some perceptive philosophical and political concepts like natality, action, plurality, and forgiveness, which have a wealth of implications for

¹ School of Education, Quinnipiac University.

² See *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, ed. by Mordechai Gordon, New York: Westview Press, 2001.

education. Second, Arendt's affinity for conceptual distinctions (e.g., public vs. private, political vs. social, and action vs. work and labor) has provoked both admiration and resistance among those that study her writings. Third, philosophers, educators, and other scholars continue to grapple with some of Arendt's most controversial notions such as "the banality of evil" and statements like that "Eichmann never realized what he was doing." Finally, is the notion that Arendt was a unique and original thinker, one who does not fit neatly into any of our common ideological factions like conservative versus liberal or reactionary versus progressive. As such, Arendt's ideas not only attract scholars from a broad range of political affinities but also those that see in her a thinker who sought to build ideological bridges and integrate seemingly opposing perspectives. In what follows, I develop each of these aspects of Arendt's philosophy while explaining why it provides a source of inspiration for her readers and critics.

PHILOSOPHICAL AND POLITICAL CONCEPTS

Arendt's most important philosophical and political concepts are introduced and developed in her work *The Human Condition*. In that book, Arendt discussed political existence from the vantage point of the agent who acts in history and tries to create a new beginning. Political action, according to Arendt, is connected to the human condition of "natality," to the fact that we come into the world through birth and that each birth is an entirely new beginning:

The new beginning inherent in birth can make itself felt in the world only because the newcomer possesses the capacity to begin something anew, that is, of acting. In this sense of initiative, an element of action, and therefore of natality, is inherent in all human activities. Moreover, since action is the political activity par excellence, natality, and not mortality, may be the central category of political, as distinguished from metaphysical, thought.³

Arendt explains that to act is to insert ourselves into the world with words and deeds. Yet this insertion is neither moved by necessity like labor, nor prompted by utility, like work. Action, she holds, is often aroused by the presence of others whose company we may wish to join, but it is never conditioned by them. The impulse to act springs from the beginning that came into the world when we were born and to which we respond by beginning something new on our own initiative (i.e., the condition of natality).

Her point is twofold. First, she thinks that action's worth is in the activity itself, unlike work and labor, which are instrumental activities, being merely means to achieve higher ends. Action should be viewed outside of the means-ends category precisely because it has no end. The strength of the action process can never be reduced to a single deed with a definite outcome, but on the contrary, can

³ Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1968), 9. Parts of this essay were originally published in Mordechai Gordon's article "Hannah Arendt on authority: Conservatism in education reconsidered." *Educational theory* 49(2), (1999): 161-180.

grow while its consequences multiply. Second is the fact that human action, unlike animal behavior, can never be completely conditioned or controlled. In other words, action, like birth, contains an element of surprise since its outcome can never be predicted in advance. This is because it comes about through the joint efforts of beings who are beginnings (unique) and beginners (who initiate) in this world and, therefore, have the capacity to make the unexpected happen. One can never anticipate all the possible consequences of a public debate or a worker's strike, let alone a revolution. In short, action is the actualization of the human condition of freedom; it is the realization of our capacity to initiate something altogether new.

Yet, Arendt teaches us more about political existence than the fact that action is a kind of activity that transcends the means-ends framework, and that this activity is the same as the experience of being free. No less important is her insight that action saves human deeds from the doom of history and from the fatality of historical processes. If left to themselves human affairs must follow the law of mortality, which is the inevitable outcome of every individual life. Action is the activity that interrupts the irreversible and unpredictable course of human life in order to begin something new. The point is that action, as the ability to interrupt and begin again, bestows meaning on human existence, which would otherwise resemble other natural processes like the life of a volcano.

To combat the irreversibility and unpredictability of human deeds action does not need to enlist a higher faculty, since the remedy for this predicament is one of the potentialities of action itself. The remedy for not being able to reverse what one has done is the act of forgiving, while the remedy for the uncertainty of the future is contained in the act of making and keeping promises. Without being forgiven, we could never be released from the harmful consequences of our actions, thereby greatly limiting our capacity to act anew. And without being bound to keep our promises, we would never be able to master the chaotic future that is simultaneously shaped by human freedom and plurality. Taking into account the power to initiate, to forgive, and to make promises, action seems like a miracle. This miracle not only bestows on human affairs faith and hope, but also ensures that greatness (great words and deeds) will always be a part of the political realm. Summarizing the connections between her concepts of natality and action, Arendt noted: "The miracle that saves the world, the realm of human affairs, from its normal, 'natural' ruin is ultimately the fact of natality, in which the faculty of action is ontologically rooted. It is, in other words, the birth of new men and the new beginning, the action they are capable of by virtue of being born."⁴

How have scholars of Arendt applied her philosophical and political concepts like natality, action, and forgiveness to the field of education? A few examples will suffice to illustrate the range of

⁴ Arendt, *The Human Condition*, 247.

possible connections and applications that different researchers have made. In “Teaching in the Midst of Belatedness: The Paradox of Natality in Hannah Arendt’s Educational Thought,”⁵ Natasha Levinson explores the challenges posed by the condition of natality to those educators engaged in multicultural and antiracist education. Levinson highlights the paradox of natality that threads through Arendt’s essay “The Crisis in Education” as well as her broader inquiry into the conditions that make political action possible in *The Human Condition*. Levinson’s essay also examines the conditions of *belatedness* and *plurality* that work to mitigate against natality and the likelihood of social transformation. Despite these mitigating conditions, Levinson shows that the concept of natality helps us better understand the many frustrations that arise when we attempt to engage in dialogues across racial differences. She argues that coming to terms with these frustrations will provide us insight into the ways in which those multicultural encounters that often seem to accomplish so little might instead be viewed as signs for the potential for new beginnings to transform the world.

Another scholar that has applied one of Arendt’s central concepts is Geoff Hinchliffe who authored the essay “Action in a Shared World.” The purpose of Hinchliffe’s study is:

(1) to supplement the concept of action that in certain respects is undertheorized by Arendt, (2) to argue that the domain of the public needs to be extended to the “shared world” that includes, for example, action in professional life and not only politics, and (3) to argue that education, as part of the shared world, should look to extending the capability for action.⁶

Utilizing philosophical and historical analysis, Hinchliffe argues that teachers have a responsibility to help their students develop the capability for action in the Arendtian sense of the term (i.e., creative activity in a public domain). Following Arendt, Hinchliffe insists that the educators’ role should go beyond instruction and include the creation of conditions in which students can start to take risks and assume responsibility for themselves as future citizens.

R. M. Kennedy’s “Toward a Cosmopolitan Curriculum of Forgiveness” provides a final case examined here of an educational researcher building upon one of Arendt’s political concepts. Arguing against educational approaches that universalize identity, Kennedy notes “that an ethos of forgiveness supports a cosmopolitan educational project, which articulates the necessity of responsibility across social difference and beyond inherited notions of group belonging.”⁷ Based on Arendt’s notion of forgiveness, Kennedy suggests that the call to forgive does not replace the demand for justice, but opens us to the interpretive work of forging fresh meanings and new forms of ethical relationships. Summarizing his findings, Kennedy concludes that “forgiveness’s work in education is not to dictate a

⁵ Natasha Levinson. “Teaching in the midst of belatedness: The paradox of natality in Hannah Arendt’s educational thought.” *Educational Theory* 48(1), (1998).

⁶ Geoff Hinchliffe. “Action in a shared world.” *Teachers College Record* 112(2), (2010): 446.

⁷ R. M. Kennedy, “Toward a cosmopolitan curriculum of forgiveness.” *Curriculum Inquiry* 41(3), (2011): 373.

particular sanctioned position, but to generate the conditions for subjects—both perpetrators and victims of social injustices—to continue reconstituting themselves as individuals in the process of becoming.”⁸

This brief survey of how three scholars have utilized the Arendtian concepts of natality, action, and forgiveness indicates that one of the reasons that philosophers and educators keep coming back to Arendt’s insights is that these concepts can be applied to a wide range of pressing educational issues. Levinson’s research demonstrates that Arendt’s concept of natality can help us gain a better understanding of the sense of futility that frequently accompanies efforts to conduct conversations across racial or ideological divides. Likewise, Hinchliffe’s study extends Arendt’s notion of political action to areas that she did not anticipate like public education and professional training, areas that, like politics, include a shared world that needs to be protected. Finally, Kennedy’s analysis suggests that forgiveness, as Arendt conceived it, enables us to rethink how to design curricula that address historical cases of injustice and to cultivate new forms of ethical connections between perpetrators and victims.

CONCEPTUAL DISTINCTIONS

Arendt was fond of making conceptual distinctions such as between the social and the political, education and politics, and labor, work, and action. Regarding the distinction between education and politics, Arendt wrote in her essay “The Crisis of Education” that we must separate the realm of education from all others, especially the political sphere in order to “apply to it alone a concept of authority and an attitude toward the past which are appropriate to it but have no general validity and must not claim a general validity in the world of grown-ups.”⁹ In saying this, Arendt is not suggesting that adults should not respect children or that they should be arbitrarily subjected to our wills. But she does think that in education grown-ups should not treat children as equal partners, since only the former are truly responsible for the well-being of the latter and the world. In other words, only adults should be considered political actors whereas children, in Arendt’s view, should not be afforded the same rights as grown-ups and protected from politics.

To be sure, many educators from the liberal and critical traditions have taken issue with Arendt’s stark division between education and politics. These educators have argued that education in democratic societies cannot be separated from politics and that, in fact, educators should attempt to identify the connections between these two realms so that students can make sense of them and become politically active. For instance, in their feature article “Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization,” Paula McAvoy and Diana Hess argue that when living in a polarized time such as the current one “teachers should resist the temptation to avoid engaging students in discussions of

⁸ Ibid.

⁹ Hannah Arendt, “The Crisis in Education,” in *Between Past and Future*, New York: Penguin Books, 1977, 195.

controversial issues in an attempt to create a ‘politically safe place.’¹⁰ McAvoy’s and Hess’s extensive research suggests that an essential component of a robust civics education involves creating classrooms that engage students in pedagogical practices of debate on relevant political issues that can be viewed from multiple perspectives. McAvoy and Hess make no excuses about the close connections between politics and education, asserting that “when teachers ask students to research and discuss a current controversy such as ‘should there be laws against the private ownership of assault weapons?’ they are engaging in politics.”¹¹ My point is not to argue in favor of Arendt’s position or of the opposite viewpoint, but rather to highlight the fact that the issue that she raised—that education and politics should be divorced—is still relevant and being debated today.

Aside from her insistence that education and politics should remain separate, scholars of Arendt have called into question the distinction she made in *The Human Condition* between labor, work, and action. At face value, the distinction that Arendt is making between these three concepts and fundamental constituents of the active life is clear and straightforward:

Labor corresponds to life itself; it is the activity we must all engage in if we are to live on earth. In laboring, the body concentrates on nothing other than being alive; it remains imprisoned in its metabolism with nature... Work, on the other hand, is synonymous with making and fabricating. It corresponds to our worldliness, the activity of producing human artifacts – those things that are used, enjoyed, revered or contemplated. They are not consumed, for to be consumed is the fate of the products of labor.¹²

Action, the third concept—which has already been introduced in this essay—corresponds to the fact of human *plurality*, that is, to the presence, words, and deeds of others who come together in the political arena in order to bring about change and initiate new beginnings.

However, a closer examination of her account of labor, work, and action suggests that the distinction that Arendt is making is less clear-cut and more complex than her depiction of this issue. For one, there are some human activities—like mining for minerals—that could be considered both labor and work. Moreover, Arendt’s characterization of action as “the only activity that goes on directly between men without the intermediary of things or matter”¹³ can be challenged. That is, a case could be made that in today’s world, there are forms of work (like working in teams of individuals on a joint project) that involve the kind of unmediated interaction between people that Arendt associated only with action. Likewise, from a political perspective, one could argue that there are modes of action that, much like work, produce artifacts (e.g., significant legislation) that will endure over time. The point

¹⁰ Paula McAvoy & Diana Hess, “Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization,” *Curriculum Inquiry*, 43(1), (2013): 16.

¹¹ Ibid.

¹² Carol Azumah Dennis, Octavia Springbett, and Lizzie Walker. "Further education, leadership and ethical action: Thinking with Hannah Arendt." *Educational Management Administration & Leadership* 47(2), (2019): 191.

¹³ Arendt, *The Human Condition*, 7.

is that despite the conceptual simplicity that it provides, Arendt's distinction between labor, work, and action is more ambiguous than she appears to have recognized. Put differently, her distinction between the three fundamental human activities has left us with more questions than answers.

The ambiguity of the distinction between labor, work, and action, was recognized by Arendt's critics soon after *The Human Condition* was first published in 1958. For example, Charles Frankel wondered whether Arendt's concepts refer to "three distinct classes of activities" or to "three elements that can be found, at least potentially, in any activities?"¹⁴ The latter option was adopted by some of her more sympathetic critics who tried to salvage the distinction between labor, work, and action by suggesting that Arendt was merely referring to a division between attitudes, ideal types, or useful abstractions. As Patchen Markell observes, these readers propose that "we can preserve the analytic force of Arendt's distinctions while acknowledging the overlap of labor, work and action in the 'welter of worldly activity'."¹⁵

For our purposes the point that needs to be emphasized is that the perplexity of Arendt's distinction between labor, work, and action continues to fascinate her readers and critics. Markell's own interpretation of what he refers to 'as the architecture of *The Human Condition*' is both unique and provocative. For Markell:

The conceptual triad of labor, work, and action is best understood not as a single, functionally continuous three-part distinction, but rather as the fraught conjunction of two different pairs of concepts—labor and work, and work and action—which operate in very different ways and serve quite different purposes in Arendt's book. In short: work is not to action as labor is to work.¹⁶

Markell goes on to argue that the concept of work plays a unique role in Arendt's theory because it is the point at which her two pairs of concepts meet. His controversial conclusion is that "judged in terms of the amount of weight it bears in the book, work and not action is the most important concept in *The Human Condition*."¹⁷

To be perfectly clear, my aim is neither to endorse nor take issue with Markell's provocative interpretation of the architecture of *The Human Condition*. It is rather to suggest that Arendt's separation between labor, work, and action as well as other distinctions she made is one of the reasons that philosophers, educators, and other Arendtian scholars continue to be attracted to her ideas. From this perspective, Arendt's distinctions keep attracting her readers and critics not so much because they provide accurate accounts of the human condition, but rather because they are complex, confusing, and

¹⁴ Charles Frankel. Review of *Man and Crisis*, by Jose Ortega y Gasset, and *The Human Condition*, by Hannah Arendt. *Political Science Quarterly* 74(3), (September 1959): 422.

¹⁵ Patchen Markell, "Arendt's Work: On the Architecture of 'The Human Condition'." *College Literature* 38(1), (2011): 17.

¹⁶ *Ibid.*, 18.

¹⁷ *Ibid.*,

thought-provoking. In short, the various conceptual distinctions that Arendt has proposed continue to provide scholars that interact with her writings both inspiration and opportunities to engage and critique.

CONTROVERSIAL NOTIONS

There is no doubt that the Arendtian term that stirred up the most resistance and controversy is “the banality of evil.” In coining the concept the banality of evil, Arendt pointed to a phenomenon unique to twentieth century political life, and especially to totalitarian regimes. She thus challenged political thinkers to reflect on the potency of this concept even though she never developed a theory of evil. When describing this phenomenon, Arendt insisted that banal individuals, who are thoughtless and remote from reality, can commit crimes on a mass scale without even realizing that they are doing wrong:

Eichmann was not Iago and not Macbeth, and nothing would have been farther from his mind than to determine with Richard III “to prove a villain.” He merely, to put the matter colloquially, never realized what he was doing... It was sheer thoughtlessness - something by no means identical with stupidity - that predisposed him to become one of the greatest criminals of that period... That such remoteness from reality and such thoughtlessness can wreak more havoc than all the evil instincts taken together which, perhaps, are inherent in man - that was, in fact, the lesson one could learn in Jerusalem.¹⁸

The phrase chosen by Arendt to describe what she witnessed—*the banality of evil*—was provocative, and her book documenting the trial of Eichmann stirred up a big controversy when it was first published not only among Jewish leaders and intellectuals but among historians. Many historians took issue with Arendt’s representation of Eichmann as an instance of banal evil as opposed to the pathological, sadistic monster that the prosecutors tried to portray at his trial.¹⁹ Indeed, Susan Neiman explains that what was both unique and controversial in Arendt’s notion of the banality of evil is that it called into question two centuries of modern thought about motive—that which identified “evil and evil intention so thoroughly that denying the latter is normally viewed as a way of denying the former.”²⁰ The difficulty in Arendt’s concept was the need to come to terms with the idea that being guilty of mass murder, as Eichmann was, did not require one to display forethought and malice.

In addition to the controversy that Arendt’s notion of the banality of evil stirred up among historians of the Holocaust, Seyla Benhabib has argued that this phrase was confusing to readers and

¹⁸ Hannah Arendt, *Eichmann In Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York: Penguin Books, 1977, 287-288.

¹⁹ Recently, Yariv Mozer’s 2022 film “The Devil’s Confession: The Lost Eichmann Tapes” disputes Arendt’s account of Eichmann. <https://www.amazon.com/Devils-Confession-Eichmann-Tapes-Season/dp/B0B8SXW2GD>.

²⁰ Susan Neiman, *Evil in Modern Thought: An Alternative History of Philosophy*, Princeton: Princeton University Press, 2004, 272.

led many of them to misunderstand it, as though she was referring to Eichmann's deeds. Benhabib writes that Arendt "did not mean that what Eichmann had cooperated in perpetrating was banal or that the extermination of the Jews, and of other peoples, by the Nazis was banal. The phrase the 'banality of evil' was meant to refer to a specific quality of mind and character of the doer himself, and neither to the deeds nor to the principles behind those deeds."²¹ Richard Bernstein echoes Benhabib's sentiment noting that the banality of evil is not an expression that refers to Eichmann's actions. "There was nothing banal about these," he writes. "Rather 'the banality of evil' refers to his motives and intentions."²² On this view, the banality of Eichmann pointed to a kind of shallowness of thought, a shallowness that was striking for Arendt when she covered his trial in Jerusalem, notwithstanding the tremendous death and destruction that he had helped bring about.

Regardless of how one depicts Eichmann, Bernstein is correct to assert that Arendt's bigger point is that "normal people with banal motives and intentions can commit horrendous crimes and evil deeds."²³ As such, Arendt's concept forces us to look at the nature of evil from a fresh perspective, namely the viewpoint of criminals that are thoughtless, bureaucratic, and commonplace. Moreover, not only does the banality of evil provide a different understanding of evil, but this notion raises a host of questions with which researchers are still grappling. For instance, how can we best identify the type of evil that is thoughtless rather than monstrous? What are the conditions that contribute to the proliferation of the banality of evil? What can educators do to prepare students to resist this type of evil? And does it make sense to talk about the banality of good?

With respect to the latter question, my analysis suggests that some researchers believe that it does make sense to talk about the banality of good. How might we identify or define the banality of good? One way of accounting for good actions that are banal is described by Geoffrey Scarre who notes that such deeds are characterized by "the absence of moral commitment on the part of the agent to producing the results that he or she intentionally brings about."²⁴ Scarre's understanding of being banally good suggests that banality is a matter of intentions, not the consequence of one's actions. More specifically, for Scarre a good act is banal when it is *not* motivated by some ethical tenet, be that tenet religious, secular, or personal. Thus, we can imagine someone recycling her waste not because of a moral commitment to save the planet, but because she does not want to stand out when all her neighbors are recycling. Likewise, we can envision a retired man who volunteers at a homeless shelter in order to help pass the time rather than due to a deep-seated desire to assist those in need.

²¹ Seyla Benhabib, "Identity, Perspective and Narrative in Hannah Arendt's *Eichmann in Jerusalem*," *History and Memory* 8(2), (1996): 45.

²² Richard Bernstein, "Are Arendt's reflections on evil still relevant?" *The review of politics* 70(1), (2008): 73.

²³ Ibid.

²⁴ Geoffrey Scarre, "The 'Banality of Good?'" *Journal of Moral Philosophy* 6(4), (2009): 505.

Scarre also presents a more specific category of the banality of good that resembles Arendt's notion of the banality of evil and consist of "good acts that, albeit well-intentioned, are practically foolish or ill-thought-out."²⁵ In this case, what is at stake are well-meaning actions that are motivated by worthy ideals but are not fully thought-through and hence end up being shallow and divorced from reality. Akin to Arendt's understanding of the banality of evil as thoughtlessness and remote from reality, I would argue that there are specific types of well-intentioned words and deeds that are banal in the sense that they are thoughtless. An example of this notion of the banality of good is the 'Land Acknowledgements' that some professors in the United States have recently added to their syllabi. Land acknowledgements ought to be considered a case of the banally good since, as Graeme Wood has argued, they are typically nothing more than a form of moral exhibitionism or virtue signaling.²⁶

I bring up the issue of the banality of good to illustrate the point that Arendt's notion of the banality of evil has impacted not only historical debates about the Holocaust and the nature of evil but also contemporary conversations about what it means to do good and act responsibly. In fact, I suspect that the concept of the banality of evil has created more controversy and provided additional food for thought than she could have ever imagined. My contention is that sixty years after Arendt first used the term, her controversial notion is still resonating today and stimulating discussions among historians, philosophers, educators, and ordinary citizens. And my contention is that, despite Arendt's likely mistaken assessment of Eichmann, the term that she coined (the banality of evil) will continue to provide food for thought for future generation of scholars.

UNIQUE THINKER

The final reason that explains why philosophers and educators keep coming back to Hannah Arendt is that she represents to many of her readers a unique and original thinker, one who, though influenced by many of her predecessors, cannot be easily labeled as a member of any of our common ideological factions. On the one hand, it is difficult to deny the fact that many of Arendt's writings contain some significant conservative strands. Readers of *The Human Condition* and some of her essays are aware that Arendt derived many of her political notions from the ancient Greek and Roman experience and philosophy. For instance, she based her understanding of the notion of authority on the Roman origin of the word and concept:

The word *auctoritas* derives from the verb *augere*, "augment," and what authority or those in authority constantly augment is the foundation. Those endowed with authority were the elders, the Senate or the *patres*, who had obtained it by descent or by transmission (tradition) from those who had laid the foundations for all things to

²⁵ Ibid., 509.

²⁶ See Graeme Wood's article in the *Atlantic Magazine*: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/11/against-land-acknowledgements-native-american/620820/>

come, the ancestors, whom the Romans therefore called the *maiores* [the great ones].²⁷

In Arendt's view, the meaning of authority is closely connected to the words 'augment' and 'foundation,' both of which can be traced back to Roman history and tradition. Foundation, in this context, refers to the original establishment of the city of Rome with its institutions, laws, and values, while to augment means to add to and enhance the original foundation. Much like mainstream conservatives, Arendt believed that the role of authority is essentially positive and constructive rather than negative and limiting.

On the other hand, there is no doubt that Arendt's ideas were shaped by some of her existentialist mentors like Martin Heidegger, Karl Jaspers, and Franz Kafka. Arendt stressed, more than most political philosophers, the human capacity to act and to begin something new in the face of powerful historical processes and long-lasting oppressive institutions (for instance, the modern revolutions). And she insisted that no democratic country can be called egalitarian and just unless the ordinary citizens have an opportunity to gather, deliberate, and decide on issues of public concern. In such a society, the positive freedom of individuals, the freedom to collaborate with others on political projects, is guaranteed. Such freedom, Arendt believed, carries with it the burden of responsibility for the decisions that we make. For to give citizens freedom to deliberate on public issues makes no sense if they are not simultaneously required to assume responsibility for these decisions. Hence, the existentialist conceptions of freedom and responsibility play a major role in Arendt's philosophical works (*The Human Condition*), historical analysis (*The Origins of Totalitarianism*), and essays ("What is Freedom").

My reading of Arendt indicates that her existential convictions infiltrated her traditional conception of authority and created a unique conservative approach to education. As she noted:

To avoid misunderstanding: it seems to me that conservatism in the sense of conservation, is of the essence of the educational activity, whose task is always to cherish and protect something—the child against the world, the world against the child, the new against the old, the old against the new. Even the comprehensive responsibility for the world that is thereby assumed implies, of course, a conservative attitude.²⁸

It implies, in other words, the need to preserve the world from the hands of the young who might destroy parts of it if left to their own devices. Since the world is constantly made and remade by mortals, it runs the risk of becoming as mortal and temporary as they are. To preserve this human world against the mortality of its creators means to constantly renew it so that it can provide a permanent home for succeeding generations who will inhabit it. This point is reminiscent of the

²⁷ Hannah Arendt, "What is Authority?" in, *Between Past and Future* New York: Penguin Books, 1977, 121-22.

²⁸ Arendt, "The Crisis in Education," 192.

mainstream conservative argument that holds that society and tradition are to be preserved by imparting to the young the worthy values and great ideas of the past.

Yet, Arendt also presented a stronger argument: that conservatism in education implies a willingness on the part of adults to protect the young from the world (e.g., from social conventions), which seeks to suppress the new and revolutionary in every child. Unlike mainstream conservative approaches that often ignore the fresh possibilities that newborns bring into the world, she insisted that educators must cherish and foster them. For Arendt, perhaps the most important and difficult problem in education is how to preserve the new and revolutionary in the child while simultaneously conserving the world as a permanent home for human beings. The question is, then, how do we protect the world from the actions of the young while not squashing their chance to be creative and original? In short, the problem is one of bridging the gap between the old (the past and tradition] and the new (change and creativity) in education.

From Arendt's perspective, education involves a unique triadic relation among educators, the world, and our children, in which it is the former's task to mediate between the latter two. Such a relation, according to Arendt, is both difficult to maintain and undesirable in other realms since it is based on authority and therefore fundamentally nonegalitarian. But in education, it is precisely the authority relation and its corresponding conservative attitude that make room for renewal and innovation. Renewal and innovation are contingent upon the young coming to know the world and only adults, because they are already familiar with the world, can teach children about it. Education, she insists, is worthwhile when the conservative and the revolutionary go hand in hand, when we preserve the past for the sake of the new:

Exactly for the sake of what is new and revolutionary in every child, education must be conservative; it must preserve this newness and introduce it as a new thing into an old world, which, however revolutionary its actions may be, is always, from the standpoint of the next generation, superannuated and close to destruction.²⁹

This last point should be underlined because I believe that Arendt is one of the only modern thinkers who insists that, in education, we must be conservative for the sake of the new (Gramsci is a noteworthy exception). She is not arguing, as mainstream conservatives have, that children should be taught the great works of the past because of their important educational insights and relevance for our lives. Rather, she is claiming that the past and the relation of authority are essential to help children realize their potential for creating something new. Without being taught the classic works of tradition, children would not have the basic knowledge needed to change and renew the world. And without adults assuming responsibility for the common world and guiding the young in it, they would not have

²⁹ Ibid., 192-193.

the security needed to operate adequately in a rapidly changing world. In Arendt's view, the most important goal of education is to help children become familiar with the world and feel secure in it so that they have a chance to be creative and attempt something new.

I bring up Arendt's notion of the essence of education to illustrate the point that a major reason that scholars keep coming back to her for insight and inspiration is that she represents to many of her readers an original thinker who cannot be categorized as simply conservative, progressive, or existentialist. Indeed, educators and scholars from a diverse range of ideological perspectives have gravitated to and drawn upon the originality of her ideas. Conservative thinkers generally find in Arendt an ally due to her insistence that education should preserve the past and tradition rather than moving away from them. These thinkers are also sympathetic with Arendt's resistance to politicize education and with her claim that the two realms need to be kept separate.³⁰ In contrast, critical educators are drawn to Arendt's critique of totalitarianism as well as her notion of political action, which suggests that citizens should take an active part in the life of a democracy. Henry Giroux, for instance, writes that "Hannah Arendt recognized that any viable democratic politics must address the totality of public life and refuse to withdraw from such a challenge in the face of totalitarian violence that legitimates itself through appeals to safety, fear, and the threat of terrorism."³¹ Likewise, feminist researchers have contributed essays to volumes that provide insightful interpretations of Arendtian concepts like natality and forgiveness.³² Finally, multicultural thinkers have found inspiration and shared commitments in Arendt's call on educators to empower students to renew our common world.³³

This brief survey of scholars who have turned to Arendt for inspiration and insight suggests not only that her ideas continue to appeal to a wide-ranging group of thinkers, but also to those who see in her a unique researcher who was successful at integrating various perspectives that have traditionally been at odds with each other. My point is that Arendt has provided philosophers and educators with a rich source of ideas that are not only thought-provoking but also lend themselves to a variety of interpretations and uses based on the researchers' own interests. The issue that needs to be underlined is not that Arendt's writings are confusing or disconcerting, but rather that their richness, distinctiveness, and complexity have attracted and continue to attract scholars from a variety of disciplines and ideological perspectives. There is something enticing about profound and provocative

³⁰ Arendt's resistance to politicize education is manifest in "Reflections on Little Rock," *Dissent* (6)1, (1959): 45–56.

³¹ Henry Giroux. "Higher education under siege: Rethinking the politics of critical pedagogy." *Counterpoints* 422 (2012): 338.

³² See for example Melissa Orlie's essay "Forgiving Trespasses, Promising Futures," in *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, ed. Bonnie Honig, (University Park: Pennsylvania State University Press, 1995): 337-356.

³³ See Kimberly Curtis's chapter "Multicultural Education and Arendtian Conservatism: On Memory, Historical Injury, and our Sense of the Common," in *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, ed. by Mordechai Gordon, New York: Westview Press, 2001: 127-152.

ideas even when we do not agree with them, a fact that helps explain why they continue to both confound and nourish us.

ACERCA DA EDUCAÇÃO NAS *REFLEXÕES SOBRE LITTLE ROCK*, DE HANNAH ARENDT

About education in Reflections on Little Rock, by Hannah Arendt,

Vanessa Sievers de Almeida¹

RESUMO:

O tema da educação é abordado por Hannah Arendt pela primeira vez em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, escrito em 1957, após os tumultos nessa cidade do Arkansas, EUA, quando nove adolescentes negros começaram a frequentar a *Central High School*, até então uma escola apenas para brancos. O artigo de Arendt foi criticado por diversas vozes, e a autora reconsiderou suas afirmações sobre o papel da educação em seu ensaio *A crise na educação*. Este foi publicado pela primeira vez em 1958, antes ainda da publicação do texto sobre Little Rock, que somente ocorreu em 1959. O meu artigo enfoca o tema da educação nas *Reflexões sobre Little Rock*. Sem pretensão de abordar toda a complexidade do artigo e da discussão que suscitou, reconsidero o texto sob quatro perspectivas. Inicialmente, enfoco os acontecimentos históricos, inclusive os relatos posteriores de três dos nove estudantes. Em seguida, realizo uma avaliação crítica da argumentação de Arendt, reservando uma seção própria à crítica do escritor Ralph Ellison e a resposta de Arendt a ela. Finalmente, destaco continuidades e rupturas entre o artigo sobre Little Rock e o ensaio *A crise na educação*, em especial, no que diz respeito à relevância da educação para o mundo e sua relação com a política.

Palavras-chave: Hannah Arendt; educação; política; *Reflexões sobre Little Rock*; Ralph Ellison.

ABSTRACT:

The issue of education is addressed by Hannah Arendt for the first time in her article *Reflections on Little Rock*, written in 1957, after the riots in this Arkansas town, USA, when nine black teenagers began to attend Central High School, until then a white-only school. Arendt's article was criticized by several voices, and the author reconsidered her statements about the role of education in her essay *The crisis in education*. This was published for the first time in 1958, even before the publication of the text on Little Rock, which only occurred in 1959. My article focuses on the theme of education in *Reflections on Little Rock*. Without intending to approach all the complexity of the article and the discussion it provoked, I reconsider the text from four perspectives. Initially, I focus on historical events, including the later accounts of three of the nine students. Then, I carry out a critical evaluation of Arendt's argument, reserving a section dedicated to the criticism of the writer Ralph Ellison and Arendt's response to it. Finally, I highlight continuities and ruptures between the article on Little Rock and the essay *The crisis in education*, especially regarding to the relevance of education for the world and its relationship with politics.

Keywords: Hannah Arendt; education; politics; *Reflections on Little Rock*; Ralph Ellison.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Não compartilho da opinião segundo a qual., depois que se está convencido de alguma coisa, não se pode duvidar dela. [...] Nosso espírito tem uma aversão natural a isso.

Immanuel Kant *apud* Hannah Arendt

Suas observações me parecem tão inteiramente corretas, que agora vejo que simplesmente não entendi as complexidades da situação.

Carta de Hannah Arendt a Ralph Ellison

INTRODUÇÃO

Em 2022, recebi um convite para falar sobre o texto *Reflexões sobre Little Rock*, de Hannah Arendt.² Como estudiosa da obra da filósofa, cujo pensamento até hoje exerce um fascínio sobre mim, pouco tinha me dedicado a esse texto controverso e incômodo. Então, o convite me fez retomar o artigo de Arendt. Nisso, descobri vários materiais, em especial audiovisuais com entrevistas e depoimentos dos nove estudantes negros que estão no centro dos acontecimentos em Little Rock, mas também de outras pessoas envolvidas, que foram publicados nos últimos anos. Fui ler relatos pessoais, jornalísticos e de historiadores para aprender sobre a verdade dos fatos, ouvir opiniões diversas e saber mais sobre a experiência dos envolvidos nos acontecimentos em Little Rock.

Também me aproximei de virtudes e limites da grande pensadora Hannah Arendt, que uma vez exclamou: “Qual é o objeto de nosso pensar? A experiência! Nada mais!”³. Seu texto sobre Little Rock é movido, em especial, pela experiência da menina negra perseguida pela turba branca, cuja foto foi publicada nos jornais dos Estados Unidos e em outros lugares do mundo. O artigo foi escrito com o engajamento e a perspicácia que são próprias do pensamento de Arendt, abrindo novas perspectivas para o debate, mas também resultando em posicionamentos questionáveis e, em alguns pontos, inaceitáveis.

A própria história da publicação do artigo *Reflexões sobre Little Rock* foi polêmica. O artigo foi publicado em 1959 na revista *Dissent*⁴, mas as controvérsias começaram antes. Young-Bruehl⁵ relata que, em outubro de 1957, a revista *Commentary* pediu a Arendt um artigo sobre os acontecimentos em Little Rock, mas quando ela enviou o texto, os editores não concordaram com seus posicionamentos. Nas semanas seguintes, houve uma troca de cartas entre Arendt e diferentes editores da revista⁶. Primeiramente, a publicação foi adiada, depois confirmada com a condição de

² O convite foi do Grupo de Estudo em Política, Educação e Ética da Universidade Estadual Vale do Acaraú que, em conjunto com a Universidade Estadual do Piauí, estava realizando os encontros virtuais “*Filosofia de Segunda*.”

³ ARENDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 145.

⁴ ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 45-56. (Também adquirível em <https://www.dissentmagazine.org/issue/winter-1959>). Acesso em: 22/07/2023.

⁵ YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Hannah Arendt: Leben Werk und Zeit*. 3. Aufl. Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 2013.

⁶ *HANNAH ARENDT PAPERS: Correspondence, 1938-1976*, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/search/?fa=partof:hannah+arendt+papers:+correspondence,+1938-1976>. Acesso em: 22 jul. 2023.

publicar uma réplica de Sidney Hook. No entanto, em janeiro de 1958, os editores novamente ponderaram adiar a publicação, e Arendt, indignada, enviou uma carta, comunicando a retirada de seu artigo. Meses depois, em setembro de 1958, a revista *Dissent* manifestou interesse no artigo que, então, foi publicado no início de 1959. O texto é antecedido por um comentário dos editores⁷, que diz: “Publicamos o artigo não porque concordamos com ele – muito pelo contrário! – mas porque acreditamos em liberdade de expressão, mesmo para pontos de vista que nos parecem totalmente equivocados”⁸. Também Hannah Arendt insere um breve texto com título *Observações preliminares*⁹, anteposto ao artigo. Nele, explica que o artigo foi escrito em 1957 e que, mesmo não mais sendo atual, ela concordou em publicar o artigo da forma original – não porque ele daria conta ou faria justiça a problemas complexos, mas “na esperança de que mesmo uma tentativa inadequada possa ajudar a quebrar a rotina perigosa em que a discussão desses assuntos (segregação e discriminação) se mantém de ambos os lados”¹⁰.

Hannah Arendt mesma, portanto, avaliava que o artigo tinha fragilidades. No entanto, pensava ser mais importante trazer novas perspectivas e ângulos diversos para uma discussão com posições enrijecidas ou já preestabelecidas, de modo a perder a possibilidade de uma discussão plural.

No tempo que se seguiu à polêmica, a autora retomou e aprofundou suas reflexões sobre o tema da educação, o que resultou na publicação do ensaio *A crise na educação*¹¹. Ela também repensou seu julgamento sobre a atitude dos pais negros e do movimento negro. Isso, no entanto, ela comunica apenas em uma carta privada ao escritor Ralph Ellison.

Neste artigo, proponho-me a fazer um exercício de pensamento crítico, tendo como foco o tema da educação no artigo *Reflexões sobre Little Rock*, o qual é, contudo, permeado pelos temas do racismo e da segregação. Detenho-me em alguns pontos, sem a intenção de dar conta de todos os assuntos abordados por Arendt no decorrer do seu artigo, e muito menos com a pretensão de chegar a um julgamento definitivo sobre qualquer um deles. Em meio a temas bastante complexos e que ainda se ramificaram por várias vias, busco apenas ganhar clareza sobre alguns argumentos de Arendt e, em seguida, compreender em que medida ela se pôs a repensar suas afirmações. De antemão, quero deixar claro que, da minha parte, não aceito ou justifico o artigo em sua inteireza, mas tampouco rejeito a totalidade dos argumentos. Talvez, o que mais me incomoda seja uma certa presunção de Arendt.

Divido minhas considerações em quatro partes. Inicialmente, enfoco os acontecimentos históricos, inclusive os relatos posteriores de três dos nove estudantes. Em seguida, explico e

⁷ Esse comentário somente consta na edição impressa da época.

⁸ EDITORES da *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 45.

⁹ Estas observações não integram a publicação do texto, em português, no livro *Responsabilidade e julgamento* (ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.).

¹⁰ ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 45, trad. minha.

¹¹ ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 221-247.

discuto alguns argumentos de Arendt, em especial no que diz respeito à sua abordagem da educação escolar. Depois, detenho-me na crítica do escritor Ralph Ellison e na reação de Arendt a ela, e finalmente destaco continuidades e rupturas entre o artigo sobre Little Rock e o ensaio *A crise na educação*, no que diz respeito à relevância da educação para o mundo e sua relação com a política.

OS ACONTECIMENTOS EM LITTLE ROCK

Quando, em 1957, nove alunos negros foram frequentar a *Central High School*¹² de Little Rock, que até então era reservada somente a estudantes brancos, a capital do Arkansas tornou-se cenário de uma explosão de ódio racista e de tumultos, causados por uma multidão de habitantes brancos. Esses acontecimentos foram fotografados, filmados e noticiados na imprensa e na televisão.

Uma foto, em especial, chamou a atenção do público. A imagem mostra uma das estudantes negras – Elizabeth Eckford – que em determinado momento se encontra sozinha, isto é, separada de seus colegas negros e exposta à turba branca enfurecida. Hannah Arendt viu a foto nos jornais e a cena deixou-a indignada.

Acho que ninguém vai achar fácil esquecer a fotografia reproduzida nos jornais e nas revistas em todo o país, mostrando uma menina negra, acompanhada por um amigo branco de seu pai, saindo da escola, perseguida e seguida numa proximidade corporal por uma turba de jovens a zombar de fazer caretas.¹³

Os acontecimentos de 1957 são antecidos por uma sentença da Suprema Corte, que foi um marco na luta do movimento por direitos civis. Em 1954, a corte tinha decidido que a educação escolar segregada era inconstitucional. A sentença, contudo, pouco tinha mudado na situação, de fato, nas escolas nos estados do Sul (e de modo geral, também no Norte), que mantiveram a educação segregada.

O racismo e a segregação tinham uma longa história nos Estados Unidos da América (EUA). A Guerra Civil (1861-1865) e a proibição da escravidão em 1865 em todo o território dos EUA não haviam trazido uma igualdade de fato. Entre outros fatores, destacam-se as Leis *Jim Crow*, promulgadas na década de 1870, que mantinham a segregação e a desigualdade econômica, social e política entre brancos e negros no Sul.

O termo “Jim Crow”, nascido de uma música popular, referia-se a toda lei (foram dezenas) que seguisse o princípio “separados, mas iguais”, estabelecendo afastamento entre negros e brancos nos trens, estações ferroviárias, cais, hotéis, barbearias, restaurantes, teatros, entre outros. Em 1885, a maior parte das

¹² Com algumas diferenças, a *high school* nos Estados Unidos equivale ao Ensino Médio no Brasil.

¹³ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 271.

escolas sulistas também foram divididas em instituições para brancos e outras para negros.¹⁴

Entre os defensores da segregação, os grupos mais extremos eram os supremacistas brancos, que queriam eliminar o que consideravam as raças inferiores. Entre eles, o mais conhecido é a Ku Klux Klan (KKK), criada em Nashville, em 1867. Os grupos supremacistas, ativos até hoje, espalhavam o terror e cometeram inúmeros linchamentos.

Em 1909 foi fundada a Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP em inglês). Entre seus fundadores estava o ativista e intelectual afro-americano W.E.B. DuBois, que queria “o início imediato de uma luta por direitos civis plenos e contra a discriminação racial na educação, nos serviços públicos e no mundo do trabalho”¹⁵. Mas foi nos anos de 1950 e 1960 que o movimento por direitos civis ganhou força. O evento mais conhecido talvez seja a marcha de Washington de 1963, que culminou com o famoso discurso de Martin Luther King, *Eu tenbo um sonho*. No contexto desse movimento, inserem-se os acontecimentos em Little Rock.

No Arkansas e nos outros estados do Sul, na década de 1950, as leis *Jim Crow* continuavam em vigor. No âmbito político, apesar de a constituição proibir “a discriminação do sufrágio por motivo de ‘raça, cor, ou anterior condição de servidão’”¹⁶, o direito ao voto era negado à maioria da população negra por meio de diversos dispositivos. Assim, era comum exigir-se testes de conhecimento ou de moral, ou condicionar o registro de eleitor à comprovação de propriedade. Havia também a “cláusula do avô”, segunda a qual somente podia votar aquela pessoa cujo avô já havia votado, o que negava o sufrágio aos descendentes de escravizados.

Em Little Rock, o NAACP decidiu atuar contra a segregação nas escolas. Segundo o relato de Carlotta Walls LaNier¹⁷, uma dos nove estudantes negros de Little Rock, a NAACP consultou estudantes adolescentes sobre seu desejo de frequentar a renomada *Central High School* vários meses antes do início do ano escolar. Dos 139 estudantes que manifestaram interesse, nove adolescentes entre 15 e 17 anos foram efetivamente matriculados no ano de 1957. São eles Jean Brown Trickey, Carlotta Walls LaNier, Melba Patillo Beals, Terrence Roberts, Gloria Ray Karlmark, Thelma Mothershed Wair, Ernest Green, Elizabeth Eckford e Jefferson Thomas.

No dia 4 de setembro de 1957, o primeiro dia de aula, houve uma multidão de pessoas ao redor da escola, e o governador Orval Faubus, contrário à integração, ordenou à Guarda Nacional do Arkansas barrar a entrada dos estudantes negros. Nas três semanas seguintes, ocorreram negociações e litígios, até a justiça decidir que o governador não podia impedir os estudantes de

¹⁴ FERNANDES, Luiz Estevam/MORAIS, Marcos Vinícius. Os EUA no Século XIX. In: KARNAL, Leandro et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 145.

¹⁵ PURDY, Sean. O século americano. In: KARNAL, Leandro et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 183.

¹⁶ FERNANDES, Luiz Estevam/MORAIS, Marcos Vinícius. Os EUA no Século XIX. In: KARNAL, Leandro et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 144.

¹⁷ Voices of the Civil Rights Movement. Carlotta Walls LaNier of the Little Rock Nine. YouTube. 22.02.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLN-UhAjzGQ&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 06 jul. 2023.

frequentar a escola.¹⁸ Assim, no dia 23 de setembro, os nove entraram no prédio escolar, apesar de ele estar novamente circundado por uma multidão enfurecida. Contudo, depois da terceira aula, foram obrigados a abandonar a escola porque havia apenas 17 policiais locais para protegê-los, o que não era suficiente, considerando a turba que ameaçava invadir as instalações escolares.

Com a escalção do conflito, o presidente Dwight D. Eisenhower decidiu intervir no Arkansas, colocando a Guarda do Estado sob comando federal e enviando uma tropa do exército – a *101st Airborne Division*, famosa por sua atuação na Segunda Guerra Mundial.¹⁹ Dessa forma, a partir do dia 25 de setembro, os nove passaram a frequentar a escola, protegidos pelo exército.

A foto que leva Hannah Arendt a escrever seu artigo mostra a estudante Elizabeth Eckford no dia 4 de setembro. Essa imagem, embora talvez uma das mais conhecidas, é uma entre outras publicadas na época, que mostravam um verdadeiro cenário de guerra. O pequeno grupo de nove estudantes era levado em carros do exército para a escola e escoltado por soldados armados. O prédio escolar era circundado pelo exército e, no alto, circulavam helicópteros. Ao redor, via-se a turba gritando, pendurando bonecos enforcados em árvores, exibindo até cartazes da KKK. A desproporção impressiona, porque são nove crianças diante de uma massa enraivecida. Pelos próximos meses, o exército federal acompanhou não só a entrada e saída da escola, mas cada estudante negro era acompanhado individualmente também dentro do prédio escolar, pois se temia pela vida dos estudantes.

Hoje, esses nove estudantes negros são conhecidos como *Little Rock Nine* e admirados como heróis. Em 1998, receberam a medalha de ouro do congresso, entregue pelo presidente Bill Clinton²⁰. Atualmente também há inúmeras documentações e discussões sobre a história dos acontecimentos em Little Rock. Décadas depois, inclusive existem relatos, depoimentos e entrevistas com os antigos estudantes. No que segue, destaco alguns pontos, sobretudo dos depoimentos e relatos de Ernest Green, Carlotta Walls LaNier e de Elizabeth Eckford.

Todos contam que a violência não se manteve fora dos muros da escola. O dia a dia foi marcado pela perseguição, humilhações, agressões físicas e verbais. Green²¹ relata que eles eram apenas nove estudantes negros e havia mais de dois mil estudantes brancos. Existia um grupo de

¹⁸ Voices of the Civil Rights Movement. Carlotta Walls LaNier of the Little Rock Nine. YouTube. 22.02.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLN-UhAjzGQ&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 06 jul. 2023, trad. minha.

¹⁹ History. How the Little Rock 9 Impacted the Civil Rights Movement. 06.06.2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S0Dn3tOmyKk&ab_channel=HISTORY. Acesso em: 10 jul. 2023.

²⁰ Em texto oficial do Congresso estadunidense, lê-se: “[...] the “Little Rock Nine”, voluntarily subjected themselves to the bitter stinging pains of racial bigotry. (B) The Little Rock Nine are civil rights pioneers whose selfless acts considerably advanced the civil rights debate in this country. (C) The Little Rock Nine risked their lives to integrate Central High School in Little Rock, Arkansas, and subsequently the Nation. (D) The Little Rock Nine sacrificed their innocence to protect the American principle that we are all “one Nation, under God, indivisible”. (E) The Little Rock Nine have indelibly left their mark on the history of the Nation. (F) The Little Rock Nine have continued to work toward equality for all Americans.” (UNITED STATES OF AMERICA, Public Law105–277—oct. 21, 1998).

²¹ Chicago Humanities Festival. Ernest Green: Civil Rights. Youtube. 04.02.2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MscRIwGU1aU&ab_channel=ChicagoHumanitiesFestival. Acesso em: 10 jul. 2023, trad. minha.

estudantes cujo objetivo principal era o de agredir os estudantes negros até que desistissem da escola. LaNier diz que “continuava esperando que seria diferente quando os estudantes e a faculdade teriam a oportunidade de me conhecer, mas a diferença que esperava não veio nunca”²². Também Eckford relata sobre o medo que tinha de andar pelos corredores da escola, sobre as agressões que vinham de trás, de modo que não podia identificar os agressores. “Eu tinha que tomar uma decisão todo dia, de voltar àquele buraco do inferno (*hellhole*) [e], depois de um tempo, eu sabia o que eu estaria encarando [na escola]”.²³

Os adolescentes tiveram o apoio do NAACP e dos seus pais, mas a violência não tinha limites. Atos de ódio atingiam, além dos estudantes e suas famílias, também a população negra da cidade inteira. Ernest Green relata como ficou afetado pela fala de um vizinho que o acusava – a ele e aos outros oito estudantes – de causar dificuldades para todos os negros da comunidade, expostos à exacerbação da violência racista. Carlotta LaNier conta que, no seu último ano na escola, uma bomba foi jogada na sua casa. A polícia, em um ato evidentemente racista, acusou seu pai, alegando que ele não estava em casa naquele momento. Foi terrível para a adolescente ver seu pai preso e não ter notícias dele por alguns dias. Depois, condenou-se um adolescente vizinho pelo crime. Apesar de ser inocente, esse menino sofreu uma pena de prisão de dois anos. Os sofrimentos foram tantos que a estudante, depois de se formar, saiu da cidade e queria esquecer seu passado. Ela continuou sua formação em outras cidades e durante décadas não falou a ninguém sobre seu passado, sequer para seu marido ou para seus filhos. Também Eckford relata que adoeceu, com depressão, e que até hoje se assusta com determinados ruídos; enfim, sofreu e ainda sofre com estresse pós-traumático. Somente depois de décadas começou a falar sobre o ocorrido. De modo geral, todos os nove demoraram mais de trinta anos para falar em público sobre os acontecimentos.

Contudo, eles também ressaltam que foi por vontade própria que permaneceram na escola. Eckford, perguntada pelo repórter, se a vida pessoal dela foi sacrificada por um bem maior, responde que foi um “autossacrifício”²⁴. Green conta que foi “desconvidado” a participar da formatura, mas fez questão de receber o seu diploma na cerimônia oficial; e Carlotta resolveu ir à

²² Michigan State University College of Education. Carlotta Walls LaNier, Spring 2014 Commencement Speaker. YouTube. 10.06.2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQXC89yomg4&ab_channel=MichiganStateUniversityCollegeofEducation.. Acesso em: 11 jul. 2023, trad. minha.

²³ KENYANESE. Elizabeth Eckford of the Little Rock Nine Speaks (Interview-5th March 2018). YouTube. 05.03.2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G1Zzo_wLjX8&list=PLnYWCAPsm7d6jvf1C3jSXDynZ5rqCJnAu&index=7&ab_channel=Kenyanese.. Acesso em: 12 jul. 2023, trad. minha.

²⁴ KENYANESE. Elizabeth Eckford of the Little Rock Nine Speaks (Interview-5th March 2018). YouTube. 05.03.2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G1Zzo_wLjX8&list=PLnYWCAPsm7d6jvf1C3jSXDynZ5rqCJnAu&index=7&ab_channel=Kenyanese.. Acesso em: 12 jul. 2023.

escola no dia seguinte ao atentado à sua casa. Ela afirma que não queria dar o prazer da vitória a eles.²⁵

Nós, hoje, temos o privilégio da distância histórica para avaliar os acontecimentos, além de ter amplo material historiográfico à disposição sobre a crise em Little Rock. Hannah Arendt e seus contemporâneos escreveram e/ou agiram sob o impacto imediato das ocorrências.

A ARGUMENTAÇÃO DE HANNAH ARENDT

A violência racista a que as crianças estiveram expostas é o que levou Arendt a escrever sobre Little Rock, ainda no calor dos acontecimentos. Young-Bruehl considera que *Reflexões sobre Little Rock*, assim como depois *Eichmann em Jerusalem* foram os dois textos “que irromperam, de modo desenfreado, de sua compaixão com vítimas inocentes”²⁶.

Nesse ímpeto, Arendt recorreu a modos de avaliar e de se posicionar que, em outros momentos, mostraram-se profícuos para suas reflexões. Em primeiro lugar, há o *juízo* como uma forma específica do pensamento. Quem julga leva em consideração pontos de vista que diferem de seu próprio, de certo modo, buscando uma avaliação desinteressada. Em segundo lugar, Arendt considera que nossa existência é multifacetada, e não é regida por um único princípio. Por isso é necessário fazer algumas *distinções*: o que é válido para a esfera privada, pode não ser válido no espaço público, e o que importa na esfera social, difere dos princípios da esfera política. Esses modos de pensar são, por assim dizer, adotados por Arendt em relação aos acontecimentos em Little Rock.

Porém, antes ainda de iniciar suas reflexões, Arendt explicita, nas *Observações preliminares*, sua perspectiva sobre os acontecimentos em Little Rock:

Já que o que escrevi pode chocar pessoas boas e ser mal utilizado pelas más, gostaria de deixar claro que, como judia, tomo por garantida (*take ... for granted*) minha simpatia pela causa dos negros como por todos os povos oprimidos e desprivilegiados, e apreciaria se o leitor fizesse o mesmo.²⁷

Em seguida, na parte introdutória do texto²⁸, lemos:

O ponto de partida das minhas reflexões foi uma fotografia nos jornais que mostrava uma menina negra saindo de uma escola recém-integrada a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas, protegida por um amigo branco de seu pai, a face dando um testemunho eloquente do fato óbvio de que ela não estava precisamente feliz. A fotografia revelava a situação em poucas

²⁵ Voices of the Civil Rights Movement. Carlotta Walls LaNier of the Little Rock Nine. YouTube. 22.02.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLN-UhaJzGQ&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 06 jul. 2023, trad. minha.

²⁶ YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. Hannah Arendt: Leben Werk und Zeit. 3. Aufl. Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 2013, S. 425, trad. minha.

²⁷ ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 46, trad. minha.

²⁸ A introdução originalmente integrava a resposta de Arendt à réplica de David Spitz, que tinha sido publicada no mesmo número da *Dissent* do inverno 1959 (THAA, 2011).

palavras, porque aqueles que nela apareciam foram diretamente afetados pela ordem do tribunal federal, as próprias crianças.²⁹

A autora expressa sua indignação com a exposição de crianças a uma situação de violência. Essa não é apenas a sua motivação para escrever o artigo, mas se trata de um ponto central para ela. Arendt advoga pela proteção das crianças nesse texto, e manterá esse princípio, também mais tarde, no artigo *A crise na educação*. Em ambos os textos, a proteção das crianças vincula-se ao rechaço de qualquer forma de instrumentalização da educação para as lutas políticas, cuja responsabilidade é unicamente dos cidadãos adultos. Vemos que ela manteve essa posição mesmo quando, anos depois, admitiu não ter compreendido que proteger as crianças negras em um mundo racista pode levar os adultos a atitudes diferentes do que ela pensava serem as corretas.

Arendt que, como estrangeira, sabia estar em uma posição de *outsider* (estranha)³⁰, como lhe é dito muitas vezes e como ela mesma destaca, busca levar em consideração os diversos atores envolvidos; isto é, tenta avaliar os acontecimentos, levando em conta diferentes pontos de vista. Opera, portanto, uma forma de pensar que, como vimos, denomina julgamento, que lhe exige imaginar a perspectiva dos outros e, assim, não permanecer restrita à sua visão pessoal, sem, no entanto, deixar de falar com sua própria voz.³¹ Nesse intuito, e tendo em vista que as crianças ainda não assumem responsabilidade política pelo mundo, Arendt questiona-se o que os adultos fizeram, e também busca se colocar no lugar deles. Indaga-se, dessa forma, “o que eu faria, se fosse uma mãe negra”³², e responde que ela não teria exposto sua filha a uma situação humilhante. Não teria exigido dela fazer parte de um grupo social em que ela não é desejada. Arendt avalia, portanto, que as crianças foram expostas pelos adultos responsáveis a uma situação social não somente embaraçosa e sofrida, mas marcada por agressão e violência. Diz, ainda, que também no lugar de uma mãe branca não teria exposto sua filha ou seu filho ao conflito.

Podemos nos perguntar – e é o que muitos críticos fizeram na época – até que ponto Arendt seria capaz de imaginar o que significa ser uma mãe negra nos estados do Sul. Há uma presunção no seu julgamento, com a qual, da minha parte, não concordo, apesar de que, junto com ela e contra vários dos seus críticos, penso que ela tem o direito de opinar. Também, que o debate ganha em relevância política, na medida em que dele participam diversas vozes, inclusive as de *outsiders* – ou seja, aqueles capazes de ver o conflito de fora, sem estar diretamente envolvido.

²⁹ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004. p. 261.

³⁰ ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 45-56.

³¹ Sobre o julgamento, Arendt escreveu o seguinte: “O aspecto importante da questão é que meu julgamento de um caso particular não depende meramente da minha percepção, mas de eu representar para mim mesmo algo que não percebo [...]. embora ao julgar eu leve em consideração os outros, isso não significa que me adapte em meu julgamento aos julgamentos dos outros. Ainda falo com a minha própria voz e não conto votos para chegar ao que penso ser certo. Mas o meu julgamento já não é subjetivo, no sentido de que chegaria às minhas conclusões levando apenas a mim mesma em consideração” (ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004., p. 206-207).

³² ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 261, grifo da autora.

Ainda, é de se notar que sua avaliação de estar diante de um sacrifício que é imposto a crianças em nome de uma luta política, cuja responsabilidade era dos adultos, antecipa questionamentos que outras vozes fizeram anos depois. Elizabeth Eckford, em 2018, ainda sofre sequelas da experiência traumática, e foi perguntada pelo repórter da BBC, se o seu sacrifício valeu a pena. Também Carlotta LaNier e Ernest Green testemunham quão traumatizante foi frequentar a escola. Além disso, nenhum dos nove foi capaz de falar sobre o ocorrido durante décadas, conforme já exposto. No entanto, todos eles tiveram o apoio dos seus pais e, na retrospectiva, julgam que foi um sacrifício necessário, divergindo, assim, de Arendt. Retomaremos esse ponto junto com a crítica de Ralph Ellison, que salientou justamente o tema do sacrifício.

Também é importante ressaltar que, segundo Arendt, a atitude dos pais e das mães negras está vinculada a um equívoco mais amplo, que diz respeito às prioridades do NAACP. A luta por igualdade deveria priorizar o direito à participação política, e não começar pela dessegregação escolar, classificada por Arendt, nesse momento, como uma questão social. O que está em jogo é a própria república, isto é, o regime político baseado no princípio da igualdade, que deveria garantir o direito de todos os cidadãos de participarem nas decisões sobre a vida em comum. Nesse sentido, é a exclusão política da população negra que constituiu, para Arendt, a atrocidade maior. “A questão da cor foi criada por um grande crime na história dos Estados Unidos e só tem solução dentro da estrutura política e histórica da República”.³³ Pouco antes, em palavras ainda mais contundentes, ela se refere ao “crime original”, e afirma que é “a legislação racial que constitui a perpetuação do crime original na história deste país”³⁴.

A única maneira de reparar esse crime original era lutar por direitos iguais no cenário político, o que significa, para Arendt, priorizar o direito ao voto da população negra. É claro que o movimento por direitos civis não é alheio a essa causa, a qual, no entanto, ganharia mais força política somente no início dos anos 1960, culminando na conquista do *Voting Rights Act* (Lei dos direitos de voto), de 1965³⁵. Na opinião de Arendt, o movimento negro em Little Rock errou ao começar a luta nas escolas porque, assim, estaria priorizando a esfera social, e não a política.

A argumentação da autora baseia-se na distinção entre o *âmbito político*, que deveria ser regido pelo princípio da *igualdade* dos cidadãos, e a *esfera social*, na qual a convivência se caracteriza pela *discriminação* – termo que, na abordagem de Arendt, ganha contornos peculiares, como veremos. A esfera política, de acordo com Arendt, é o âmbito em que os rumos da república ou da comunidade são decididos; aqui, é necessário garantir direitos iguais, mais ainda: em sentido estrito, não há política sem igualdade. O grande crime da república americana, desde sua origem, foi o de ter excluído as populações negra e indígena do que ela chama de *consensus universalis*, usando um

³³ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 266.

³⁴ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 265.

³⁵ ESTADOS UNIDOS. Voting Rights Act (1965). Disponível em: <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=100&page=transcript>. Acesso em: 23 jul. 2023.

termo de Tocqueville³⁶ e, com isso, dos espaços de decisão política. Por isso, a primeira reivindicação do movimento negro, a seu ver, deveria ser o direito fundamental ao voto.

Contudo, se a igualdade é imprescindível na política, segundo Arendt, há outras esferas da nossa vida que não devem seguir o princípio da igualdade; assim, por exemplo, nos âmbitos em que as pessoas se associam por preferências pessoais. Posso escolher com quem passar meu tempo de lazer sem levar em conta qualquer princípio de igualdade. Poderíamos pensar em um clube de xadrez, em que se encontram exclusivamente enxadristas, o que exclui as pessoas interessadas em outras atividades, ou em uma aula de natação somente para mulheres que, por definição, é excludente. Esses seriam exemplos de atividades que ocorrem no que Arendt, nesse artigo, denomina “esfera social”³⁷. Essa esfera funciona por meio da discriminação, pois nela importam

[...] as diferenças pelas quais as pessoas pertencem a certos grupos cuja própria possibilidade de identificação exige que elas discriminem outros grupos no mesmo âmbito. [...] sem algum tipo de discriminação a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam.³⁸

Porém, na esfera política, isto é, nas ações, nos debates políticos e nas instâncias em que são tomadas as decisões, vale o princípio da igualdade. É próprio da esfera política que pessoas diversas e distintas entre si se encontram para debater e decidir sobre projeto comuns; cada um a partir do seu lugar, da sua experiência e da sua perspectiva. Assim, a tendência à homogeneização, que é própria da esfera social, em que as pessoas se juntam com seus semelhantes ou com aqueles que têm interesses iguais, não deveria afetar o âmbito político, que se caracteriza pela pluralidade de pontos de vista. Na política, as pessoas defrontam-se com aqueles que pensam diferente, mas estão em pé de igualdade, pois todos têm o direito de participar, isto é, de se inserir no espaço comum com atos e palavras.

O ponto decisivo, para Arendt, é que não todas as esferas da nossa existência seguem a mesma lógica, e temos de tomar cuidado para não impor, à esfera social, princípios alheios a ela (como se pudéssemos impor a participação de homens à aula de natação para mulheres) e, sobretudo, não impor à política a lógica social, pondo em risco a pluralidade e a igualdade, ao mesmo tempo. Arendt explica que “a discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva”.³⁹

³⁶ ARENDT, Hannah. Desobediência civil. In: ARENDT, Hannah. *Crises da república*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

³⁷ A esfera social, nesse texto, é caracterizada de modo peculiar. Canovan (1995, p. 116-122) explica que o termo é abordado a partir de ângulos diversos na obra de Arendt, e ganha conotações diferentes, dependendo do tema em questão.

³⁸ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 273-274.

³⁹ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 274.

A argumentação de Arendt, de fato, abre perspectivas originais e provoca seus leitores a pensar sobre aspectos talvez antes não percebidos. Entre eles está a ideia de que a discriminação exerce uma função que tem sentido na vida social, mas não na política. Um problema, porém, que já foi apontado por diversas pessoas, é que, nas nossas experiências, os âmbitos nem sempre são tão claramente distinguíveis. Se as distinções, por um lado, têm a virtude de nos fazer pensar a partir de ângulos diferentes, por outro lado, elas não são categorias que simplesmente possamos aplicar e usar como guia prático. Arendt⁴⁰ mesma afirma que o modo de distinguir entre diferentes esferas de nossa existência dependem de cada civilização e do momento histórico. Em outras palavras, poderíamos afirmar que as distinções entre as esferas, suas atividades e princípios, não são um manual que nos diz onde fazer o que. Contudo, parece-me que Arendt, nesse artigo, caiu em sua própria armadilha, pois só podemos discordar da classificação da educação escolar como parte da esfera social, à qual o princípio da igualdade (nesse caso, o igual direito à educação) não se aplicaria. A própria Arendt retomou e repensou esse ponto em específico em seu ensaio *A crise na educação*.

Ainda nas *Reflexões sobre Little Rock*, a dificuldade de definir quais lugares e estabelecimentos pertenceriam ou não à esfera social é evidente na escrita de Arendt. O primeiro grupo de exemplos, que ela dá para a esfera social, são os locais de férias, hotéis e lugares de recreação, isto é, lugares cujo objetivo é que as pessoas possam se associar, se encontrar e passar seu tempo livre. “Se como judia desejo passar as minhas férias apenas na companhia de judeus, não vejo como alguém pode de maneira convincente me impedir a satisfazer minha vontade”⁴¹, diz Arendt. Nessa categoria não entram os museus e os teatros, cujo objetivo não é a agregação de pessoas. Quanto aos hotéis e restaurantes, a questão é diferente, dependendo se são localizados em um distrito comercial ou não. No primeiro caso, trata-se de serviços que são da esfera social, mas que “estão claramente no domínio público em que todos os homens são iguais”⁴². Nessa categoria, ela inclui o transporte público, dizendo que a discriminação nas ferrovias e nos ônibus é escandalosa. Enfim, Arendt parece emaranhar-se nas próprias categorias. Como decidir se um hotel é meramente da esfera social e ou se é do domínio público? Por que o museu seria público, mas a escola não?

Ainda gostaria de ressaltar um ponto crítico que diz respeito à própria atuação de Arendt como participante do debate político. Com a pensadora⁴³, aprendemos que não há política sem uma diversidade de pontos de vista e de opiniões. A política é, na verdade, o âmbito das opiniões por excelência. Quando os pontos de vista são substituídos por uma verdade única, a própria política deixa de existir. A interação entre os cidadãos depende da possibilidade de ser ouvido e visto, e de considerar a fala e a ação dos outros. Porém, no artigo *Reflexões sobre Little Rock*,

⁴⁰ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

⁴¹ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 275.

⁴² ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 275.

⁴³ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

encontramos pouca disposição para ouvir posicionamentos diferentes e respeitá-los, independentemente de concordar ou não com eles. Nas *Observações preliminares*, ela sustenta que “[...] as minorias oprimidas nunca foram os melhores juízes sobre a ordem de prioridades [...] e há muitos casos em que elas preferiram lutar por oportunidades sociais em vez de direitos humanos ou políticos básicos”, e em seguida, afirma que “a ordem de prioridades na questão dos direitos deve ser determinada pela Constituição, e não pela opinião pública ou pelas maiorias”⁴⁴. A arrogância nessa afirmação é inaceitável.

Arendt apela para a autoridade maior da constituição, o que soa estranho, porque em outros momentos afirma que o mundo comum precisa ser renovado constantemente⁴⁵. É justamente a constituição americana que é modificada por meio de emendas, como a 13ª, que aboliu a escravidão; ou a 15ª, que garante o direito ao voto às mulheres. Em *Sobre a revolução*, Arendt se pergunta se a constituição da república impediria o espírito revolucionário das futuras gerações. De acordo com ela, foi Jefferson quem percebeu com maior clareza que seria injusto que apenas à geração dos fundadores “coubesse ‘iniciar o mundo de novo’; para ele, assim como para Paine, era simples vaidade e presunção governar do além-túmulo”; era, ademais, a ‘mais ridícula e insolente de todas as tiranias’⁴⁶. Nesse sentido, Jefferson era favorável a revisões periódicas da constituição.

Nos Estados Unidos, as revisões da constituição são realizadas pelas emendas, que entre outros pontos, ampliaram a participação política de diversos grupos da população, também por meio de novas interpretações do próprio texto da constituição pela Suprema Corte, frente a casos específicos. Foi o caso *Brown versus Board of Education*, que levou a Suprema Corte a declarar a educação segregada como inconstitucional.

Enfim, Arendt, em uma aprofundada análise e reflexão sobre a autoridade da constituição, no seu livro *Sobre a Revolução*, salienta, sim, a importância de uma constituição duradoura, que garante certa estabilidade, mas não se pronuncia a favor de sua autoridade absoluta que, aliás deixaria de ser “autoridade” para se transformar em tirania. Por isso, é no mínimo estranho que ela tenha recorrido à autoridade da constituição para deslegitimar as prioridades do movimento negro. Em seu ensaio *A crise na educação*, Arendt, alguns meses depois, repensou o papel da educação em um mundo sempre pendente de renovação.

Porém, antes de abordar o ensaio sobre educação, volto-me agora para uma das vozes críticas, a do escritor afro-americano Ralph Ellison, que Arendt levou muito a sério, ao ponto de admitir que ela se equivocou totalmente no seu julgamento em relação a Little Rock.

⁴⁴ ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 46, trad. minha.

⁴⁵ ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 221-247.

⁴⁶ ARENDT, Hannah. *Sobre a revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 295.

A CRÍTICA DE RALPH ELLISON E A RESPOSTA DE ARENDT

Em 1965 – seis anos depois da publicação das *Reflexões sobre Little Rock* – foi lançado o livro *Who Speaks for the Negro?* Nesse livro, Robert Penn Warren publicou entrevistas com protagonistas do movimento por direitos civis. Uma delas é concedida por Ralph Ellison, escritor e poeta negro do Sul dos EUA. Ellison, em determinado momento, menciona o artigo de Arendt:

Arendt [...] acusou pais negros de explorar seus filhos durante a luta para integrar as escolas. Mas ela não tem a menor ideia do que se passa na cabeça dos pais negros quando mandam seus filhos para essas filas de pessoas hostis.⁴⁷

Segundo Ellison, Arendt não foi capaz de compreender a violência que está presente de modo inevitável na vida das crianças negras. Para os pais, explica ele, é, portanto, impossível garantir a proteção dos seus filhos contra o racismo.

Ele diz que, na história da população negra no Sul, a luta pela sobrevivência colocava-se forçosamente em primeiro lugar. O que é de admirar é que a sujeição a um modo de vida desumanizante não pôde eliminar a resistência. Ellison ressalta que, apesar de tudo, a pessoa negra manteve uma compreensão de si como alguém capaz de fazer escolhas. Ele relata que “os negros do Sul aprenderam sobre violência em uma escola muito dura. Eles sabem há muito tempo que podem aguentar muitas chicotadas, e sobreviver, e continuar trabalhando em direção a seus próprios objetivos.”⁴⁸ Viver em uma sociedade racista significa, para os negros, estar no lugar de vítimas e, no entanto, também é sustentar-se no papel de atores que pensam por si e tomam decisões, um papel que exige uma pesada responsabilidade. Diante da violência, muitas vezes, a escolha é entre a sujeição, para poder sobreviver, e o revide. Por isso, a resistência exige constante discernimento: quando lutar por seus direitos e sua dignidade e em que momentos se submeter? Como afirmar-se contra um mundo de menosprezo? Como se relacionar com a sociedade de um modo não suicida, escolhendo suas lutas? Cada escolha considera que há ofensas que não serão revidadas. Ellison realça que “isso coloca uma grande pressão moral sobre o indivíduo e requer autoconfiança, autoconsciência, autodomínio, discernimento e compaixão”.⁴⁹

Assim, para o autor, a suposição de Arendt, de que os pais submetem seus filhos ao sofrimento da rejeição porque desejam sua inserção em grupos sociais que os excluem, isto é, a ideia de que os pais assumem uma atitude *parvenu*, e estão dispostos a conseguir a integração ao preço da humilhação, está longe da situação real. Ellison afirma que, na sociedade em que as crianças negras convivem com pessoas brancas, deposita-se a expectativa nelas de que não abaxem

⁴⁷ ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023, trad. minha.

⁴⁸ ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023, trad. minha.

⁴⁹ ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em 23 jul. 2023, trad. minha.

a cabeça, mas que tenham autocontrole, se necessário, para não reagir a provocações e agressões. Finalmente, o autor indaga: “No entanto, não é disso que se trata na civilização? E não é isso que a tragédia sempre procurou nos ensinar?”⁵⁰

De acordo com Ellison, colocar-se no lugar dos pais negros é considerar que eles não tomaram a decisão de mandar seus filhos à *Central High School* de modo leviano. Algo semelhante mostra o relato de Carlotta Walls LaNier quando, quase 60 anos depois dos acontecimentos em Little Rock, diz que busca honrar seus pais em toda oportunidade que tem. Sua gratidão aos pais acentuou-se ainda mais quando ela teve seus filhos. “Quando eu mesma vim a ser mãe, eu realmente entendi o nível de coragem e fé que eles possuíam para serem capazes de me colocar em tal perigo a cada dia”.⁵¹

Segundo Ellison, os pais sabem que, em algum momento, as crianças têm de enfrentar um mundo injusto, desigual e racista. Nesse sentido, ir para a escola é algo como uma iniciação nesse mundo hostil.

No entanto, eles (os pais negros) estão cientes das implicações de um rito de iniciação que tais eventos realmente constituem para a criança, um confronto dos terrores da vida social com todos os mistérios desnudados. E na visão de muitos desses pais (que desejam que o problema não existisse), espera-se que a criança enfrente o terror e contenha seu medo e sua raiva precisamente porque é um negro americano. Assim, a criança é obrigada a dominar as tensões internas criadas por sua situação racial, e se ela se machucar, então será mais um sacrifício. É uma exigência dura, mas se ela falhar nesse teste básico, sua vida será ainda mais dura.⁵²

Assim, os pais não sacrificam as crianças em uma luta que seria dos adultos, mas exigem sacrifícios delas – que não queriam precisar exigir –, tendo em vista a possibilidade de existir enquanto negro no mundo. “[...] isso também fez parte da experiência do negro americano, e acredito que uma das pistas importantes para o significado dessa experiência está na ideia, no ideal de sacrifício.”⁵³

Hannah Arendt, ainda em 1965, leu o livro *Who Speaks for the Negro?* de Warren. Depois de ler a entrevista com Ellison e a crítica às suas *Reflexões sobre Little Rock*, escreveu uma carta ao autor. Nela, diz ter recebido outras críticas – “Recebi, claro, muitas críticas por parte dos meus amigos

⁵⁰ ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023, trad. minha.

⁵¹ Michigan State University College of Education. Carlotta Walls LaNier, Spring 2014 Commencement Speaker. YouTube. 10.06.2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQXC89yomg4&ab_channel=MichiganStateUniversityCollegeofEducation. Acesso em: 11 jul. 2023, trad. minha.

⁵² ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023, trad. minha.

⁵³ ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023, trad. minha.

"liberais" ou melhor, não amigos que, devo confessar, não me incomodaram."⁵⁴ –, mas admite que as observações de Ellison lhe abriram os olhos e lhe mostraram que seu julgamento havia tomado “uma direção totalmente errada”⁵⁵.

Você está totalmente correto (*entirely right*): é justamente esse “ideal de sacrifício”, que eu não entendi; e, como meu ponto de partida foi uma consideração da situação de crianças negras em escolas integradas à força, essa falha em entender me levou realmente para uma direção totalmente errada (*entirely wrong*). [...] Eu sabia que estava de alguma forma errada e pensei que não tinha entendido o elemento de violência gritante, de medo elementar e corporal na situação. Mas suas observações me parecem tão inteiramente corretas (*so entirely right*), que agora vejo que simplesmente não entendi as complexidades da situação.⁵⁶

Arendt, portanto, admite não ter compreendido a forma como a violência está presente na vida da população negra. A fala de Ellison é convincente para ela, talvez porque o autor trata justamente do ponto que é crucial para Arendt: a violência sofrida pelas crianças. É exatamente essa experiência cruel que Ellison apresenta sob um ângulo diferente. Ele também está preocupado com a proteção das crianças, mas a questão é: como protegê-las em um cenário incontornavelmente hostil? Se a exposição das crianças é inevitável, a única saída é que aprendam a se proteger e a escolher suas lutas, também a suportar certas agressões, mantendo a cabeça erguida. É o que o Paulo Bodziak, em seu artigo sobre Little Rock, resume da seguinte forma: “Se os pais negros sustentaram e lutaram pela ida de seus filhos para a escola branca hostil, foi porque acreditavam que [...] seus filhos conquistariam a tenacidade necessária para resistir aos assaltos violentos do convívio em uma sociedade racista”⁵⁷.

Para Hannah Arendt, a proteção das crianças, entendida como responsabilidade dos adultos, era um tema sensível, sobre o qual continuou pensando e sobre o qual escreveu ainda no ano de 1958. Resultado dessas reflexões foi o ensaio *A crise na educação*, cuja primeira versão foi uma palestra, em 13 de maio de 1958, na Alemanha. Esse texto, depois, foi revisado pela autora e publicado no livro *Entre o passado e o futuro*.

⁵⁴ ARENDT, Hannah. Carta para Ralph Ellison em 29/07/1965. In: Hannah Arendt Papers: Correspondence, 1938-1976, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/mss11056dig.020340/?sp=7&r=-1.367,-0.118,3.734,1.455,0..> Acesso em: 22 jul. 2023, trad. minha.

⁵⁵ ARENDT, Hannah. Carta para Ralph Ellison em 29/07/1965. In: Hannah Arendt Papers: Correspondence, 1938-1976, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/mss11056dig.020340/?sp=7&r=-1.367,-0.118,3.734,1.455,0..> Acesso em: 22 jul. 2023, trad. minha.

⁵⁶ ARENDT, Hannah. Carta para Ralph Ellison em 29/07/1965. In: Hannah Arendt Papers: Correspondence, 1938-1976, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/mss11056dig.020340/?sp=7&r=-1.367,-0.118,3.734,1.455,0..> Acesso em: 22 jul. 2023, trad. minha.

⁵⁷ BODZIAK JUNIOR, Paulo Eduardo. O impacto do social na educação: Little Rock e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonbseca de/ CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios/FAPESP, 2017, p. 65.

A disposição de Arendt de repensar o já pensado é louvável. Incomoda, porém, uma questão: por que Arendt – que tanto admirava em Lessing⁵⁸ e em Kant⁵⁹ a coragem de reivindicar para si o direito de repensar assuntos sobre os quais já haviam se manifestado anteriormente – escreve apenas em uma carta pessoal a Ellison sobre sua mudança de julgamento, e não se posiciona de modo público sobre o assunto?

O PENSAMENTO DE ARENDT SOBRE EDUCAÇÃO: DE *LITTLE ROCK* ATÉ *A CRISE NA EDUCAÇÃO*

Em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt, embora se posicione sobre temas relacionados à escola, não se propõe a desenvolver uma concepção de educação. É o que ela fará no ensaio *A crise na educação*. Nesse texto, ela se debruça sobre o tema, aborda a crise na educação, discute as relações entre educação e política e apresenta uma concepção de educação, localizando, agora, a atividade educativa em uma esfera que denomina *pré-política*.

A meu ver, há mudanças significativas em relação às suas afirmações sobre educação nas *Reflexões sobre Little Rock*. Veremos brevemente o que ela afirma sobre a educação escolar, neste texto, para depois discutir o que mantém e o que altera em sua abordagem. Restrinjo-me a dois pontos: a tarefa atribuída à escola e a localização da atividade educativa, tendo em vista a distinção arendtiana entre as esferas privada, pública e social.

No que tange o papel da instituição escolar, em *Reflexões sobre Little Rock*, a escola é descrita simplesmente como o lugar onde as crianças recebem instrução. Esse termo parece não significar muito mais do que o ensino de determinados conteúdos ou habilidades. Determinar esse conteúdo, afirma Arendt, é tarefa do Estado, que “tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo”⁶⁰.

Há, aqui, uma ideia bastante restrita do que vem a ser a educação escolar, a qual parece se resumir a uma tarefa técnica. Arendt chega a afirmar que “a escola é para uma criança o que um emprego é para um adulto”⁶¹, reduzindo a educação escolar a uma necessidade social, sem significado político.

Em seu ensaio de 1958, vemos quase que uma reviravolta em sua concepção de educação. O aspecto técnico e funcional não desaparece, mas Arendt salienta que, longe de ser o sentido da

⁵⁸ Sobre Lessing, Arendt escreve que ele nunca amarrava seu “*pensar por si*” a resultados. “De fato, ele renunciava explicitamente ao desejo de resultados, na medida em que podiam significar uma solução definitiva de problemas que o pensamento provocava a si mesmo; -seu pensar não era uma busca da verdade, visto que toda verdade que resulta de um processo de pensamento necessariamente põe um fim ao movimento do pensar.” (ARENDDT, 2008, trad. mod).

⁵⁹ Ver epígrafe.

⁶⁰ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 280.

⁶¹ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004, p. 280.

educação, trata-se de um mero “treinamento [...] do viver”⁶² – importante para a sobrevivência de cada um, mas sem importância direta para o mundo comum. A educação realmente ganha sua relevância, não em vista de qualquer funcionalidade, mas porque as crianças são recém-chegadas no mundo. São novas nesse lugar compartilhado, que as antecede, e precisam ser acolhidas e familiarizadas com o mundo comum para que possam se apropriar dessa sua herança, ressignificá-la e, futuramente, se inserir e intervir nesse mundo que depende dos que nele chegam para ser renovado.

Nesse texto, a educação ganha um significado político: por um lado, ela é responsável pelos novos habitantes do mundo e, por outro lado, assume responsabilidade pela continuidade do próprio mundo – um mundo ameaçado pelo esquecimento, mas também carente de renovação. É na educação que entregamos o legado do mundo nas mãos dos novos que, futuramente, poderão intervir nele, lutar contra as injustiças, mas também preservar o que se considera precioso. O que está em jogo, aqui, não é apenas a instrução, ou a aquisição de habilidades e conteúdos, mas a relação que os mais novos estabelecerão com o mundo em que convivemos com os outros.

No que diz respeito ao segundo ponto que desejo abordar, isto é, a localização da educação em uma das esferas de nossa existência, a questão é de extrema importância para a compreensão arendtiana da educação. Em *A condição humana*, Arendt explica que “cada atividade humana assinala sua localização adequada no mundo”⁶³. Assim, os assuntos políticos devem ter seu lugar no espaço público, onde os cidadãos, em condições de igualdade, podem falar sobre eles e participar das decisões, enquanto outros assuntos, que não são de interesse público, devem permanecer em outras esferas, sejam essas a privada, a social, a do pensamento, a religiosa, etc.

Nas *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt tinha afirmado que a educação escolar faz parte do âmbito social, pois a frequência da escola se desenvolve “no contexto da associação e da vida social”⁶⁴. Isso, no contexto da obra arendtiana, claramente significa que a educação não tem relevância política. Nesse sentido, ela ainda afirmou que “[...] para a própria criança, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e à sua família. Esse mundo público *não é político, mas social*”⁶⁵. Em coerência com essa perspectiva, Arendt argumenta que o princípio da igualdade não é aplicável à escola, o que, a meu ver, é uma afirmação problemática, tendo em vista que, entre outros pontos, não considera o igual acesso à educação como tema de relevância política. Outro ponto questionável, embora coerente do ponto de vista da argumentação, é que, ao qualificar a educação como uma atividade social, os pais não

⁶² ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 235.

⁶³ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 90.

⁶⁴ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 280.

⁶⁵ ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 2809, grifo meu.

devem ser forçados a mandar seus filhos para escolas integradas, porque seria contra o direito social da livre associação.

No ensaio *A crise na educação*, Arendt continua e revê sua reflexão sobre o lugar da escola. É notável que, nesse texto, em nenhum momento ela cogita que a escola possa ser parte da esfera social. A criança é chamada de recém-chegada no mundo comum, um mundo que ainda não conhece e no qual precisa ser iniciada. A escola, como instituição pública, tem a difícil tarefa de introduzir a criança no mundo, e ao mesmo tempo, protegê-la dele.

Podemos ver que o tema da proteção das crianças continua decisivo, mas agora Arendt tem um olhar diferenciado. Se a família protege a criança contra o mundo, a escola, aos poucos, introduz a criança nesse mundo, tendo em vista que chegará o momento em que o jovem assumirá o seu papel no mundo. Assim, a escola é uma esfera intermediária: “[...] é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fio de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.”⁶⁶

Ao conceber a escola como espaço de transição do privado para o público, Arendt, por um lado, deixa claro que a escola se distingue do espaço privado, embora assuma algumas das preocupações da família, com destaque para a proteção da criança. Por outro lado, a escola também se distingue do espaço público-político, porque as crianças ainda não têm responsabilidade política pelo mundo e não estão em pé de igualdade com os cidadãos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, é a escola que garante o direito de conhecer esse mundo, suas histórias, seus conhecimentos, as experiências que nele tiveram lugar.

Convivem na escola com uma diversidade de crianças e, nesse sentido, a mesma escola é igual ao espaço público (distinto do espaço social de livre associação com seus semelhantes), mas quando surgem conflitos entre as crianças, elas deveriam poder contar com a autoridade do professor, ou da direção, para que a criança individual não esteja exposta à “tirania da maioria”⁶⁷. O bom senso demandaria a intervenção dos adultos nesse caso. Não é preciso nenhuma reflexão ou análise mais profunda, mas é o sã juízo humano que demanda a proteção das crianças. O fracasso em garantir sua segurança é, talvez, o sinal mais claro da crise na educação, a qual, por sua vez, é reflexo da crise mais ampla do mundo moderno. Essa argumentação no ensaio *A crise na educação* certamente alimenta-se da experiência de Little Rock, ao mesmo tempo em que Arendt visivelmente repensou o papel da educação e sua relação com a política.

Ao constituir-se em uma esfera de transição, a educação, agora, ganha o status de esfera *pré-política*. Sua relação com o mundo sempre é tensa, porque, por um lado, lhe cabe apresentar um legado aos mais novos, voltando-se para o passado, e por outro lado, sua aposta é que as novas gerações possam transformar o mundo comum. Arendt, então, reconhece a escola como uma

⁶⁶ ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 238.

⁶⁷ ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 230.

instituição complexa, em que inevitavelmente há tensões. Em lugar de lhe atribuir uma função técnica, como o fez nas *Reflexões sobre Little Rock*, discute os desafios inerentes à educação escolar e a responsabilidade que lhe cabe. Como receber seres novos e vulneráveis e inseri-los em um mundo problemático? Em torno dessa questão gira o texto, que se caracteriza muito mais como um exercício de pensamento do que um julgamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, destaco que Arendt estava convencida de que as experiências e as histórias do passado nos ajudam a pensar sobre o presente e sobre o mundo que queremos. Por isso, o direito à educação em Arendt é o direito de se apropriar de um legado de experiências e conhecimentos.

Alguns dos nove estudantes negros, que em 1957 foram frequentar a *Central High School*, décadas depois engajam-se na tarefa de ir a escolas e universidades para falar sobre suas histórias, os acontecimentos em Little Rock e o movimento por direitos civis. Carlotta Walls LaNier é uma entre eles, que assumiu esse desafio para si. No seu depoimento, no canal *Voices do movimento por direitos civis*, após contar sua experiência na escola de Little Rock, termina, dizendo o seguinte:

Eu penso que nós precisamos contar essas histórias mais vezes. Isso é decisivo. Todas essas coisas que os jovens realmente deveriam saber para entender por que estão numa sala de aula com outras crianças que não tem a mesma aparência que eles. E eles pensam que simplesmente é assim, e que se supõe que deve ser assim, mas houve várias coisas que aconteceram para que chegássemos a esse ponto. E eu sou parte disso e tenho orgulho disso.⁶⁸

Assim, Carlotta LaNier – e outros dos *Little Rock Nine* – dá uma valiosa contribuição para aquilo que é uma das tarefas centrais da educação: compartilhar com os mais novos as histórias de um mundo que já existia antes de sua chegada.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Carta para Ralph Ellison em 29/07/1965. In: *Hannah Arendt Papers: Correspondence, 1938-1976*, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/mss11056dig.020340/?sp=7&r=-1.367,-0.118,3.734,1.455,0>. Acesso em: 22/07/2023.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 221-247.

ARENDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ARENDT, Hannah. Desobediência civil. In: ARENDT, Hannah. *Crises da república*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

68 Voices of the Civil Rights Movement. Carlotta Walls LaNier of the Little Rock Nine. YouTube. 22.02.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLN-UhAjzGQ&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 06 jul. 2023, trad. minha.

ARENDDT, Hannah. Reflections on Little Rock. In: *Dissent* 6/1 (Winter 1959), p. 45-56. (Também adquirível em <https://www.dissentmagazine.org/issue/winter-1959>). Acesso em: 22_/07/jul. 2023).

ARENDDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing. In: ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 10-40.

ARENDDT, Hannah. *Sobre a revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito*. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Ed. UFRJ, 1993.

ASSOCIATED PRESS. *60 Years On, A Look Back at the Little Rock Nine*. YouTube. 25.09.2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ym8rdtq-KBE&ab_channel=AssociatedPress. Acesso em: 11 jul. 2023.

BODZIAK JUNIOR, Paulo Eduardo. O impacto do social na educação: Little Rock e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonbseca de/ CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios/FAPESP, 2017, p. 57-70.

CANOVAN, Margaret. *Hannah Arendt: a reinterpretation of her political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CHICAGO HUMANITIES FESTIVAL. *Ernest Green: Civil Rights*. Youtube. 04.02.2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MscRIwGU1aU&ab_channel=ChicagoHumanitiesFestival. Acesso em: 10 jul. 2023.

ELLISON, Ralph. [Interview with] Robert Penn Warren. In: WARREN, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House, 1965. Disponível em: <https://whospeaks.library.vanderbilt.edu/interview/ralph-ellison>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ESTADOS UNIDOS. *Voting Rights Act* (1965). Disponível em: <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=100&page=transcript>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FERNANDES, Luiz Estevam/MORAIS, Marcos Vinícius. Os EUA no Século XIX. In: KARNAL, Leandro et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 99-171.

GUGGENHEIM, Charles. *Nine from Little Rock (1964)*. YouTube. 12.02.2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yq3uxuxeNm4&t=113s&ab_channel=ReelblackOne. Acesso em: 06 jul. 2023.

HANNAH ARENDDT PAPERS. Library of Congress. Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/collections/hannah-arendt-papers/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

HANNAH ARENDDT PAPERS: Correspondence, 1938-1976, Library of Congress, Washington. Disponível em: <https://www.loc.gov/search/?fa=partof:hannah+arendt+papers:+correspondence,+1938-1976>. Acesso em: 22 jul. 2023.

HEC CULTURE. *Legacy of the Little Rock Nine*. Featuring Enest Green & Melba Pattillo Beals, PhD. YouTube. 25.02.2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mcA3w5fe0Qs&ab_channel=HECCulture. Acesso em: 10 jul. 2023.

HISTORY. *How the Little Rock 9 Impacted the Civil Rights Movement*. 06.06.2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S0Dn3tOmyKk&ab_channel=HISTORY. Acesso em: 10 jul. 2023.

KENYANESE. *Elizabeth Eckford of the Little Rock Nine Speaks* (Interview-5th March 2018). YouTube. 05.03.2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G1Zzo_wLjX8&list=PLnYWCAPsm7d6jvf1C3jSXDynZ5rqCJnAu&index=7&ab_channel=Kenyanese. Acesso em: 12 jul. 2023.

LANEUVILLE, Eric. *The Ernest Green Story*. Filme de televisão. Walt Disney, 1993.

MARQUETTEU. *Little Rock Nine*. YouTube. 22.01.2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oodolEmUg2g&ab_channel=MarquetteU. Acesso em: 06 jul. 2023.

MICHIGAN STATE UNIVERSITY COLLEGE OF EDUCATION. *Carlotta Walls LaNier*, Spring 2014 Commencement Speaker. YouTube. 10.06.2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQXC89yomg4&ab_channel=MichiganStateUniversityCollegeofEducation. Acesso em: 11 jul. 2023.

OKLAHOMACHRISTIAN. *Carlotta Walls LaNier - Oklahoma Christian Q&A*. Youtube. 28.02.2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KfEq8LHG8d8&ab_channel=OklahomaChristian. Acesso em: 11 jul. 2023.

PURDY, Sean. O século americano. In: KARNAL, Leandro et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 173-275.

THAA, Winfried. Die Krisen der Republik. In: HEUER, Wolfgang/ HEITER, Bernd/ROSENMÜLLER, Stefanie (Hrsg.). *Arendt-Handbuch: Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 2011, p. 114-124.

UNITED STATES OF AMERICA, *Public Law*105–277—oct. 21, 1998

VOICES OF THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT. *Carlotta Walls LaNier of the Little Rock Nine*. YouTube. 22.02.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLN-UhaJzGQ&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 06 jul. 2023.

VOICES OF THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT. *Ernest Green of the Little Rock Nine*. YouTube. 02.11.2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oYFEAGuqhC4&ab_channel=VoicesoftheCivilRightsMovement. Acesso em: 11 jul. 2023.

WALLS LANIER, Carlotta. *A Mighty Long Way: My Journey to Justice at Little Rock Central High School*. New York, One World, 2010.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Hannah Arendt: Leben Werk und Zeit*. 3. Aufl. Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 2013.

ESPECIFICIDADE DA FORMA-ESCOLA E RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES: UM DIÁLOGO COM HANNAH ARENDT

Specificity of school-form and teachers responsibility: a dialogue with Hannah Arendt

José Sérgio Fonseca de Carvalho¹
Thiago Miranda dos Santos Moreira²

RESUMO

No presente artigo discutimos, à luz do ensaio “A crise na educação”, os possíveis vínculos entre a especificidade da “forma-escola” e a responsabilidade docente. A responsabilidade pelo mundo é, para Hannah Arendt, um dos fundamentos da educação, atividade por meio da qual iniciamos as novas gerações em um mundo comum a todos e todas. Assim compreendido, o termo “educação” recobre desde a formação que uma criança recebe no âmbito familiar até à iniciação em práticas culturais difundidas por impregnação, como as realizadas em sociedades não escolarizadas. A fim de delimitar a discussão, optamos por abordar a problemática a partir do contexto específico da educação escolar. Partindo das observações da própria Arendt acerca dessa especificidade, ressaltamos as características da forma-escola e do modo de se exercer a responsabilidade docente quando se atua em um cenário institucional. A hipótese aqui sustentada é a de que essa vinculação, tal como sugerida por Arendt, abre caminho para uma compreensão acerca dos sentidos e das potencialidades da escola contemporânea.

Palavras-Chave: forma-escola; Arendt, responsabilidade docente.

ABSTRACT

In this article we discuss, in the light of the essay “The crisis in education”, possible links between the specificity of the “school-form” and teachers responsibility. The assumption of the responsibility for the world is, for Arendt, one of the foundations of education, the activity by which we initiate new generations into a common world. So understood, the term “education” may range from child raising at home to the initiation into cultural practices spread by impregnation, such as those carried out in non-schooled societies. In order to delimit the discussion, we chose to approach the problem from the specific context of school education. Taking as a departure point Arendt's own observations about this specificity, we emphasize the characteristics of the school form and the exercise of teaching responsibility in an institutional setting. The hypothesis here presented is that this connection, as suggested by Arendt, paves the way for an understanding of the meanings and potentialities of the contemporary school.

Keywords: school-form; Arendt ; teachers responsibility

APRESENTAÇÃO

A despeito de não ter na educação um de seus temas fundamentais, a obra de Arendt tem recebido, nas últimas décadas, uma crescente atenção nesse campo. Seus escritos têm inspirado publicações e eventos que se propõem a discutir, à luz de seus conceitos, os problemas, conflitos e impasses que caracterizam a atitude contemporânea em face da natalidade; do fato de que o mundo abriga diferentes gerações que interagem por meio de processos educativos. Seu ensaio acerca da crise na educação aborda um elenco de temas polêmicos que, muitas vezes, desorganiza alguns dos mais caros consensos firmados nesse campo, como no caso das relações entre política e educação

¹ Professor Titular de Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo.

² Professor formado pelo antigo curso normal (magistério) pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

ou de suas reflexões acerca do papel da autoridade nas relações intergeracionais. Nas reflexões que se seguem elegemos um recorte analítico bastante específico: o da responsabilidade das gerações mais velhas em face dos recém-chegados no contexto específico da educação escolar.

Trata-se de um problema que a ocupa desde sua primeira incursão no tema. Em seu polêmico ensaio “Reflexões sobre Little Rock”³, Arendt critica, de modo bastante incisivo, a proposição de uma política pública que, a seu ver, representaria uma tentativa de deslocar a responsabilidade relativa a um problema político de primeira grandeza – as relações étnico-raciais nos Estados Unidos – dos ombros dos adultos para os das crianças: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDR, 2004, p. 273), indaga Arendt em face da política de dessegregação das escolas no sul dos EUA. Sua publicação gerou inúmeras controvérsias e, em certo sentido, instigou Arendt a retomar suas reflexões acerca da complexa relação entre política e educação e as responsabilidades nelas envolvidas.

Com a publicação do ensaio “A crise na educação”⁴, no qual ela analisa criticamente o contexto em que eclode uma crise no sistema educacional dos Estados Unidos da América, Arendt coloca em questão alguns dos mais caros pressupostos da ação educativa no mundo moderno, dentre eles o ideal programático de conferir à educação a responsabilidade pela construção de uma nova ordem política. Trata-se, a nosso ver, menos de uma cisão que condenaria cada uma dessas esferas – a educação e a política – ao isolamento do que de uma crítica à sua instrumentalização, ou seja, de uma recusa a conceber cada uma dessas atividades humanas como meios para fins extrínsecos, despojando-as, assim, de sua dignidade intrínseca. Mas, se esse é um assunto ao qual inúmeros estudiosos de sua obra têm se dedicado, há um aspecto fundamental na concepção de educação de Hannah Arendt pouco tem sido pouco explorado por seus comentadores: a vinculação da educação com a responsabilidade coletiva pelo mundo e pelas novas gerações, no contexto específico da escola. A fim de abordar esse tema, empreenderemos uma breve análise de sua visão sobre educação e natalidade para, a partir dela, pensar a especificidade da forma-escola e suas responsabilidades precípuas.

EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE POLÍTICA PELO MUNDO E POR SEUS HABITANTES

Em seu ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2001), Arendt afirma ser a natalidade, ou seja, *o fato de que seres nascem em um mundo (into a world)*, a *essência da educação* (ARENDR, 2001, p. 223).

³ O artigo só foi publicado em 1959, mas estava pronto desde novembro de 1957. O atraso se deu pelas discordâncias entre Arendt e os editores em torno de sua publicação. O artigo “A crise na educação”, de 1961, traz alguns comentários e é como uma retomada do texto anterior. Para as controvérsias em torno do ensaio, ver: YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

⁴ Uma versão preliminar do artigo “The Crisis in education” foi publicado originalmente em 1957 na revista *Partisan Review*. Posteriormente, em 1961, foi publicado em sua coletânea *Between past and future: six exercises in political thought*, do qual foi traduzido para o português.

Tradução modificada). Esse *nascer para o mundo* não se confunde, no entanto, com o mero surgimento de mais um exemplar da espécie humana que passa a integrar o ciclo vital da natureza. Do ponto de vista biológico, uma vida humana – enquanto exemplar individual da espécie *Homo sapiens* – é apenas parte de um processo vital, no qual cada novo indivíduo que nasce é a mera repetição genética renovada daqueles que o geraram, característica que compartilhamos com todas as espécies de nosso planeta. Nesse sentido, podemos afirmar que os seres humanos *nascem para a vida* e, como os diversos exemplares de qualquer espécie viva que habita a Terra, passam a integrar o ciclo sempiterno da natureza. Integram-se, pois, em um processo que não tem um começo inequívoco e nem um fim previsível e no qual cada exemplar individual de uma espécie é, em certo sentido, a continuação e a reposição orgânica de seus genitores.

Na qualidade de pessoas – homens e mulheres –, no entanto, não nascemos apenas para a *vida*, mas também para o *mundo*, indicando com isso uma dimensão de nossa existência que causa uma ruptura no tempo cíclico da natureza, pois faz surgir algo novo em um mundo que já estava aí antes de nossa chegada e que deve permanecer após nossa partida. Esse mundo ao qual se refere Arendt não é equivalente ao planeta Terra – ou seja, esse ambiente natural onde foi possível o surgimento e o desenvolvimento da vida biológica –, mas um mundo artificial, constituído por um legado material e simbólico de obras de arte, objetos de uso cotidiano, culturas, costumes etc. Um mundo de coisas fabricadas pelos homens, configurado pelos eventos que nos chegam do passado e por suas histórias; um mundo construído para durar mais do que cada breve vida humana individual. É essa entrada no mundo que inscreve cada ser humano em uma temporalidade linear, na qual um indivíduo único, diferente de todos que já estiveram ou ainda estão aí, recebe um nome próprio e será integrado em uma comunidade cultural e cuja vida passa a ser contada como o tempo transcorrido entre seu nascimento e sua morte. É somente em relação a esse mundo comum que a vida dos seres humanos pode se tornar algo que transcende a mera condição de seres viventes. Sem um lar mundano, especificamente humano, no diz Arendt (2010), seguiríamos apenas o fluxo eterno da natureza:

A vida é um processo que em toda parte consome a durabilidade, desgasta e faz desaparecer, até que finalmente a matéria morta, resultado dos processos vitais pequenos, singulares e cíclicos, retorna ao gigantesco círculo global da natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais volteiam em imutável e infundável repetição (ARENDDT, 2010, p. 119).

Por viverem em um mundo especificamente humano é que o nascimento e a morte de homens e mulheres significam mais do que um evento natural: celebramos a vinda de um novo ser e lamentamos sua morte apenas porque estes eventos simbolizam a chegada e a partida de um alguém singular que nunca esteve aí antes e que não pode ser substituído.

O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um

imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais (ARENDT, 2010, p. 119. Grifos nossos).

Destarte, é porque existe um mundo artificial, separado dos ciclos sempiternos da natureza, que a existência de cada ser humano pode ser contada em uma *biografia*, que é a história de uma vida (ARENDT, 2010). Pois o mundo estabiliza a vida humana, servindo como um palco potencialmente imortal no qual homens e mulheres singulares agem em conjunto com seus semelhantes, encenando a história de suas vidas, enredando-as em outras histórias únicas e compondo uma pluralidade de seres singulares. A chegada constante de novos seres em um mundo comum implica, portanto, o desenrolar de uma vida - de uma biografia - em uma teia em constante transformação. Como ressalta Vanessa Sievers de Almeida, “A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre um mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Mas as crianças que chegam a esse mundo encontram-se em uma condição análoga à de estrangeiros em uma nova terra: não conhecem sua língua, seus costumes e códigos de conduta; tampouco suas histórias, utensílios ou obras de arte. De seu ponto de vista, trata-se de um mundo estranho e velho, que beira à obsolescência. Uma máquina de escrever, por exemplo, embora seja considerada inútil nos dias atuais, para muitos de nós é o símbolo de uma época no qual os cursos de datilografia prometiam ser a porta de entrada para melhores empregos. Para um escritor, pode ser uma herança de família ou um objeto com valor simbólico em sua área de atuação profissional. Seja como for, a despeito dos significados que esse objeto possa ter para aqueles que já estão no mundo, aos olhos de um ser recém-chegado, ele pode ser visto e concebido como algo da ordem do inútil, sem sentido e passível de ser descartado. O mesmo ocorre com bens imateriais, como a cultura ou a história de um povo, por exemplo. Como esperar que uma criança, sem qualquer mediação cultural capaz de fazer o passado tornar-se um presente vivo, venha a atribuir algum significado à transmissão e à conservação da história dos povos africanos trazidos para o Brasil como seres escravizados? Ou ainda que possa compreender a relação entre esse fato e a persistência do racismo em nossos dias? Por serem novos nesse mundo velho, as crianças nele precisam ser iniciadas, de modo que esse legado - seja ele material ou imaterial - possa adquirir algum sentido no presente, deixando de ser um legado morto ou um amontoado de objetos sem utilidade ou significado.

A esse processo de iniciação Arendt (2001) dá o nome de *educação*. Uma tarefa que não nos é imposta pelas meras necessidades da vida biológica, mas pelo fato de sermos seres mundanos, isto é, habitantes de um mundo comum. Pelo fato de que nossa vida não transcorre apenas no tempo circular e infinito da natureza, mas também se inscreve em um mundo dotado de durabilidade e condicionado por seu caráter histórico. Em outras palavras, a educação é a tarefa que a chegada de novos seres humanos em um mundo impõe àqueles que nele habitam há mais tempo e que, por essa razão, se configura como uma responsabilidade política em relação à historicidade do mundo e de seus habitantes, humanos e não humanos. Assim, para Arendt, aqueles que educam uma criança

– e essa não é uma tarefa exclusiva dos professores – operam como mediadores entre o passado e o futuro; entre um mundo velho e uma nova geração de seres humanos. Esse encontro entre diferentes gerações transcorre no presente, embora se dirija ao futuro e se volte, inevitavelmente, para o passado, isto é, para um mundo pré-existente e edificado para se configurar como um lar humano para as novas gerações.

Esse é o motivo pelo qual Arendt afirma que a educação é uma das atividades “mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento e da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2001, p. 234). O fenômeno da natalidade implica, pois, uma relação de tensão entre um mundo velho e a chegada de novos seres humanos. Em uma cena hipotética, na qual todos os adultos desaparecessem deixando apenas uma geração de crianças que, por uma razão inexplicável, venham a sobreviver, o que seria feito do nosso mundo? Que sentido a história dos povos tradicionais, a literatura ou um filme poderiam ter para elas? Qual a utilidade de objetos como um telefone celular, um avião ou uma cadeira? É claro que esse é um exercício de imaginação, análogo a uma obra de ficção científica, mas que pode auxiliar na compreensão do sentido da educação na obra de Arendt: a dupla responsabilidade dos adultos, implicada no fato da *natalidade*.

A educação é o ponto onde decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos nossa responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001, p. 247).

O excerto acima, que figura como uma sorte de conclusão ao ensaio, é preciso e eloquente: educar implica a assunção de responsabilidades múltiplas e, ao mesmo tempo, conflituosas: a responsabilidade pela proteção e desenvolvimento da vida dos mais novos, assim como o cuidado e o zelo pelo mundo que os precede e transcende. Como seres humanos em formação, as crianças são frágeis e necessitam de condições para seu pleno desenvolvimento físico e psíquico, dentre elas a proteção em relação ao mundo: “Tudo o que vive e não apenas a vida vegetativa emerge das trevas e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer” (ARENDR, 2001, p. 236). E, se historicamente esse cuidado nos primeiros anos de vida da criança era realizado na privacidade do lar, as instituições educativas são cada vez mais precocemente chamadas a compartilhar essa responsabilidade primária, seja em função da expansão do atendimento na educação infantil, seja em função da vulnerabilidade a que estão expostas um número significativo de famílias.

Mas também o mundo também necessita de proteção para que não seja destruído pela chegada constante de novos seres humanos. “Visto que é feito por mãos mortais, [o mundo] se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles” (ARENDR, 2001, p. 243). A educação é uma das formas de conservar o mundo e dele

cuidar, pois ao transmitir seu legado, buscamos assegurar sua durabilidade e renovação, salvando da ruína o que julgamos digno de permanecer entre nós. É nesse sentido que a educação implica uma atitude conservadora: não agindo pela manutenção de determinadas estruturas sociais ou econômicas, o que implicaria o próprio desgaste do mundo, mas por meio da transmissão e atualização de um legado material e simbólico que recebemos quando nascemos.

A transmissão educacional – que opera como um elo entre as gerações – implica ainda a responsabilidade pela escolha, mais ou menos consciente, de aspectos do mundo a serem conservados e transmitidos às novas gerações. Estas, por sua vez, não estabelecerão - ao menos não necessariamente - o mesmo tipo de relação que as gerações precedente com esse legado selecionado e transmitido. Algo que consideremos valioso pode perder total ou parcialmente seu significado ou mesmo se transformar substancialmente para as novas gerações. Isso ocorre, pois, os resultados desse processo são sempre da ordem do imprevisível e, portanto, incontrolláveis. Ainda que possamos desejar dar uma forma determinada ao mundo no futuro, nunca podemos assegurar que esse projeto se realize. Como afirma Fina Birulés (BIRULÉS, 2017), nosso legado não é um destino, mas algo que oferecemos e que, portanto, está aberto a novas interpretações, novos usos, novos sentidos.

Esse, talvez, seja um dos maiores desafios da tarefa educativa sob a perspectiva de Hannah Arendt: o fato de que educar implica sempre uma tensão entre conservar o passado e abrir espaço para o novo. Amar o mundo, nesse sentido, não significa mantê-lo exatamente como está, mas responder por ele perante as novas gerações, possibilitando que elas venham a fruir do legado que lhes transmitimos, dando-lhe uma forma inteiramente nova e potencialmente inimaginável para nós.

Educar, segundo Hannah Arendt, relaciona-se, portanto, com nossa atitude diante do fato de que não estamos no mundo apenas como seres viventes, mas como homens e mulheres únicos, singulares e irrepitíveis; que nossa vida não transcorre apenas seguindo o tempo circular da natureza, mas se inscreve em um tempo linear, em um mundo mais velho do que nós mesmos e que permanecerá sendo o lar artificial das futuras gerações. Daí a dupla tarefa que se impõe aos educadores: a de se responsabilizar tanto pelas crianças que chegam quanto pelo mundo que as acolhe. Ao iniciar os recém-chegados nessa herança simbólica, possibilitamos que cresçam relacionando-se não apenas com a vida, mas inserindo-se em uma dimensão temporal para que possam, a seu tempo, agir, dar início a algo inteiramente novo, renovando assim o mundo comum e impedindo sua ruína pelo tempo.

É justamente essa definição de educação – fundamentada em nossa atitude em face da natalidade – que, de acordo com Arendt (2001), está em *crise*. Vale ressaltar, contudo, que em seu pensamento, o termo *crise* não significa declínio ou morte, mas a perda das respostas às quais recorriamos, às vezes sem nem sequer nos darmos conta de que eram, de fato, respostas. Uma crise, nos diz a autora, “dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDDT, 2001, p. 223), fazendo ruir as referências que utilizávamos para nos orientar em um mundo complexo e em constante mudança. Uma *crise na educação*, sob esse prisma, significa que as certezas que tínhamos a respeito da

natalidade e de nossa atitude diante desse fato perderam seus fundamentos. Mas a perda de fundamento não significa, necessariamente, a perda do *sentido público* dessa tarefa e nem tampouco da relevância das questões que ela suscita. Desse modo, é importante ressaltar que, no pensamento arendtiano, uma crise tem um significado ambíguo: se, por um lado, nos deixa desorientados, por outro, ela pode promover um “novo tipo de pensamento que não necessita de pilares ou arrimos, padrões ou tradições, para se mover livre e sem muletas por terrenos desconhecidos” (ARENDDT, 2008, p. 18). Nesse sentido, ao minar a validade dos critérios do passado, a crise nos abre a oportunidade para pensar acerca das velhas questões, mas livres das amarras do passado. Esse ponto é fundamental para a educação, visto que, independentemente das dificuldades que encontramos na realização dessa tarefa, a chegada de novos seres humanos continua a exigir de nós uma atitude responsável em relação ao mundo, a fim de que a educação não seja convertida em um mero instrumento para o sucesso individual na luta pela vida, um risco sempre presente em uma sociedade que se organiza em torno do trabalho e do consumo.

A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Como vimos, Hannah Arendt concebe a atividade educativa sob o signo da responsabilidade, isto é, de uma tarefa que nos é imposta pelo fato da natalidade e que, por essa razão, exige um compromisso a um só tempo pessoal e coletivo. Em seu ensaio, a autora procura refletir acerca desse compromisso ético e político a partir das dificuldades no sistema educacional dos Estados Unidos. Mas, a despeito da especificidade desse elemento desencadeador, suas reflexões se voltam frequentemente para uma noção de educação mais ampla do que a escolar, focalizando prioritariamente a responsabilidade de cada geração em relação à sua sucessora. Ora, há muitas comunidades ou sociedades que são capazes de realizar o processo educativo de iniciação em determinadas práticas, linguagens, regras e costumes sem depender, necessariamente, de uma instituição organizada em torno dessa tarefa. Comunidades religiosas ou povos tradicionais, por exemplo, são capazes de iniciar as novas gerações em suas práticas costumes e linguagens por meio da impregnação cotidiana, sem recorrer, portanto, a um espaço e um tempo específico e separado, tal como o faz a forma-escola contemporânea. E embora nem sempre Arendt se preocupe em distinguir o sentido mais amplo da educação como iniciação da peculiaridade de sua atualização na forma-escola, há passagens nas quais suas reflexões se voltam específica e inequivocamente para esta instituição social:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDDT, 2001, p. 239).

A escola é, portanto, concebida por Arendt como uma instituição intermediária, que representa uma ponte a possibilitar a passagem do âmbito privado ao público, realizando, assim, uma forma peculiar de iniciação na cultura, significativamente distinta daquela que acontece no âmbito privado da família. Ora, enquanto os interesses desta são primordialmente o da continuidade da vida e da manutenção de seus laços sanguíneos, o domínio público representa o palco para a ação e para a emergência da pluralidade, criando uma forma de associação objetiva, mediada pelas coisas e eventos que ocorrem sob a claridade do mundo.

Ao definir a escola como uma instituição que se situa *entre* os domínios público e privado – por conseguinte, *pré-política* – Arendt a situa em um espaço intermediário, que não é mais o da família, mas ainda não é o mundo, embora o represente. Desse modo, a escola estabelece certa relação com os dois domínios, sem se confundir completamente com nenhum deles. Ora, é evidente que os pais educam seus filhos. Afinal, uma criança não é apenas mais um exemplar da espécie, mas é também filha, neta e sobrinha, recebe um nome e sobrenome, passando a integrar um pequeno núcleo cercado pelo enquadramento familiar. Nesse espaço, são os genitores que determinam – mesmo que de forma inconsciente – os papéis sociais de acordo com o gênero, transmitem as regras e certo conjunto de valores, as iniciam em uma religião. Ou, diferentemente, decidem reverter a lógica dominante, recusando as hierarquias e convenções sociais mais comuns. Seja como for, no lar, o ponto de vista sobre as coisas do mundo é sempre privado, no sentido de que se restringe aos pontos de vista e às regras que regem cada núcleo familiar. Desse modo, a responsabilidade pela criança na esfera privada se volta, em primeiro lugar, para dentro, por assim dizer, na direção dos interesses privados e a partir de uma visão de mundo restrita ao núcleo familiar. Em outras palavras, na família, o que está em jogo são os indivíduos e a estrutura que a compõem, a partir de suas necessidades e interesses.

A educação realizada na escola, por sua vez, não se submete – ou ao menos não deveria se submeter – prioritariamente aos interesses privados⁵, mas dirige-se ao mundo. Nela, os laços estabelecidos e o contato que se tem com os objetos de uma cultura não serão determinados pelas demandas familiares, mas a partir de perspectivas públicas e plurais. A escola representa, assim, a possibilidade de a criança vir a ocupar um outro lugar social, deixando de ser um filho para se tornar um aluno. Pode até ocorrer que alguns interesses da família e da escola coincidam – como o

⁵ Aqui nos referimos, prioritariamente, à escola pública. As escolas privadas, além de representarem uma ameaça fundamental ao pacto republicano, muitas vezes se organizam de modo a atender mais aos interesses privados da família do que o vínculo com o mundo público, configurando-se, em certo sentido, como uma extensão das visões e interesses da família. As diferenças entre concepções de infância, educação e metodologias oferecidas por estas instituições denotam seu caráter privado e seletivo, reunindo determinados grupos sociais e excluindo outros por meio das mensalidades. Além disso, costumam selecionar seus profissionais de acordo com sua afinidade com o programa educacional definido pelo proprietário da empresa. Constituem-se, desse modo, espaços bem mais homogêneos, onde não apenas os profissionais devem aderir aos valores institucionais, mas os alunos costumam ser oriundos do mesmo grupo social de suas famílias, privando-os da convivência com a diversidade. Em consequência desses fatos, neste artigo, o termo escola é reservado às instituições públicas.

bem-estar e o florescimento das crianças –, mas suas perspectivas e procedimentos educativos não são os mesmos e podem ser, até mesmo, contraditórios:

É na escola que o filho de pais religiosos tem a oportunidade de conviver com colegas ou professores ateus (ou, claro, vice-versa); que a menina ruiva e tímida canta com aquele rapaz que seu irmão odeia, que é negro, cheio de ginga e toca violão; que o filho do analfabeto encontra um livro. É nela que potencialmente nos deparamos com experiências, valores e práticas que transcendem o universo privado do nosso lar. Nossos pais e irmãos nos são dados pelas contingências dos destinos; mestres e amigos são escolhidos entre professores e colegas (CARVALHO, 2016, p. 30).

Ora, nesse sentido a escola é como uma antessala do mundo público, isto é, um espaço que, embora seja separado do âmbito privado, deve se constituir como um local seguro no qual as crianças possam vir a ter contato com seus pares e com outros adultos, conhecer as coisas do mundo a partir de perspectivas distintas daquela a que estão habituadas e ensaiar seu aparecimento na esfera pública, sem que isso implique a plena assunção da responsabilidade pelos assuntos mundanos. É evidente que, nessa instituição, os educadores devem também zelar pela segurança das crianças, mas ali, o que está em questão não é apenas o florescimento saudável de uma vida, mas a formação de um sujeito pertencente a um mundo comum.

A principal característica da educação escolar – e sua responsabilidade específica – é o fato de que ela se volta para o mundo público e não para a continuidade da família. É na escola que os adultos aparecem diante das crianças como representantes dessa herança simbólica comum e em cujo espaço a responsabilidade pelo mundo deve gradativamente assumir prioridade. Embora cada educador apresente uma perspectiva particular, ela está vinculada, de antemão, a certos princípios públicos que regem a convivência no espaço escolar. A escola se constitui, assim, como um ambiente no qual as crianças podem experimentar uma espécie de reposicionamento social tanto em relação às suas famílias quanto em relação à sua posição no mundo produtivo: por um breve período de tempo, tornam-se um aluno como qualquer outro.

Consideremos, por exemplo, a condição de Mirella⁶, uma aluna do quarto ano do ensino fundamental matriculada em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Além de possuir uma lista de pequenas tarefas domésticas que deve realizar antes de ir para a escola, no período da tarde, ela é responsável por cuidar do irmão mais novo quando a creche, por um motivo qualquer, suspende suas atividades. Nesses dias, ela precisa faltar à escola. Em sua casa ela ocupa, portanto, um lugar de quem precisa assumir certas responsabilidades pelo cotidiano familiar, mesmo que isso implique perder um dia de aula. É claro que, nesse caso, há outros fatores condicionantes, que não se resumem aos desejos de seus pais sobre seu futuro, como a condição social de sua família, por exemplo.

Para Mirella, a escola oferece um espaço de suspensão das tarefas domésticas, para que ela possa se ocupar de outras coisas, que não estão, necessariamente, vinculadas à rotina da família.

⁶ Os exemplos são reais, mas os nomes foram substituídos para assegurar a privacidade das crianças.

Todos os dias, durante certo período de tempo, ela deixa de ser a menina responsável pelo irmão e pode se tornar mais uma aluna. Ali, tem a oportunidade de ler um livro, jogar futebol, conversar com suas colegas de classe, resolver conflitos, aprender matemática. As coisas do mundo aparecem para ela sob a mediação de outros adultos e na relação com seus pares, possibilitando um novo tipo de relação, não mais filtradas pelas idiosincrasias familiares, mas ressoando através de muitas vozes. Como afirma Carvalho:

Pode ser que seja do interesse dos pais que seu filho só conviva com membros de sua confissão religiosa; mas é de interesse público que ele aprenda a conviver com outros credos e a respeitar suas práticas e seus valores. A liberdade de escolha religiosa é um direito individual fundamental. A tolerância, um princípio ético-público. Como cultivá-lo sem a experiência de compartilhar um mesmo espaço – público – com o outro que me incomoda? A escola, nos sistemas educacionais modernos, cumpre exatamente essa função, de preparar a transição da esfera privada para a pública e política (CARVALHO, 2016, p. 55).

Sob essa perspectiva, a instituição escolar se torna um espaço no qual a dupla responsabilidade, pressuposta na concepção arendtiana da educação pode ser assumida de forma privilegiada. É na escola que nos tornamos professores e podemos receber nossos alunos para dedicar atenção às coisas do mundo: um livro, um filme, a gramática ou a geometria. A responsabilidade é mediada institucionalmente, fazendo com que educar na escola não seja análogo a educar na igreja, no centro comunitário, na aldeia, no quilombo ou no lar. A partir da concepção de educação de Hannah Arendt, a especificidade da escola está, portanto, em seu caráter de separação, possibilitando um tipo próprio de relação entre os sujeitos e as coisas do mundo e criando as condições de possibilidade para uma formação que não é a mera continuação da esfera familiar, mas uma abertura para o mundo e uma oportunidade para a constituição de um novo “alguém”.

A ESCOLA E A CONQUISTA DO TEMPO LIVRE

A concepção de educação de Arendt nos permite pensar a escola como um espaço e um tempo para uma forma específica da assunção da responsabilidade implicada na educação. Em seu ensaio, a autora nos deixa alguns indícios sobre esse papel da instituição que colocamos entre os domínios privado e o público, entre a chegada à vida e o pertencimento ao mundo. A fim de desenvolver esse caráter específico da forma-escola como um tempo e espaço que se situa simultaneamente *entre* e *fora* das atividades humanas básicas recorreremos a algumas reflexões de Jacques Rancière (2013, 2014, 2022) acerca do significado da escola como conquista de um *tempo livre*.

De acordo com Rancière (2022), a forma-escola, que se desenvolve inicialmente nas sociedades modernas europeias – e se globaliza a partir do século XX –, é uma herança que atualiza e renova uma prática social iniciada nas antigas sociedades aristocráticas gregas: a *skholé*. Esse termo que designa, em praticamente todas as línguas modernas, a instituição de um tempo e de um espaço específicos de formação dos recém-chegados vincula-se a uma experiência grega arcaica. Segundo

Rancière, a *skholé* não se define por uma utilidade ou função social – como lugar de transmissão de saberes ou de preparo para a vida em sociedade –, mas precisamente por seu uso específico do *tempo*. No mundo antigo, o termo *skholé*⁷ designava o tempo livre, o ócio ou o tempo de formação daqueles recém-chegados que, por riqueza e nascimento, estavam liberados da luta pela subsistência, podendo fruir de um tempo de formação que precedia sua entrada no mundo dos negócios ou da política (*askholia*) (RANCIÈRE, 2014). Trata-se, pois, de uma prática social que se configura como uma *forma simbólica*, uma vez que estabelece uma norma social de partilha (*partage*, que na língua francesa designa, simultaneamente, uma divisão e um compartilhamento) dos tempos e das ocupações de cada um no tecido social. Com a emergência da democracia ateniense esse privilégio aristocrático se espraia por outros segmentos sociais e se configura como um tempo e espaço de estudos: as *escolas* filosóficas – pitagóricas, socráticas, estoicas etc. –, frequentadas por jovens que adiam sua entrada nos negócios (*askholia*) como parte da vida ativa da cidade. Assim, o tempo de estudo e formação se configura como um tempo de suspensão das demandas da vida (a produção da subsistência) e do mundo (a fabricação de objetos e as responsabilidades políticas).

Ora, segundo Rancière, as instituições educacionais modernas não herdam apenas o nome dessa instituição social, mas também a sua forma, que opera uma nova partilha entre os usos do tempo ao propor a universalização da *skholé* como um tempo e espaço liberado da luta pela subsistência. Assim, ao menos em seu momento inicial, a criação de um sistema escolar implicou a transformação de um privilégio em uma conquista: a conquista de um tempo livre que se espraia como um direito a ser fruído por crianças e jovens até então destinados a uma entrada precoce no mundo do trabalho (como o atesta a presença até então comum de crianças nas fábricas e lavouras). É, pois, nesse aspecto – da experiência presente de um tempo livre e não de seus efeitos futuros na ordem social – que se concentram as reflexões de Rancière quando ele afirma que o que une os jovens atenienses à *multidão jovens* em nossas *escolas nos subúrbios e periferias* é precisamente a *forma escola*, tal a *definem suas três relações simbólicas fundamentais*:

a escola não é, fundamentalmente, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 2022, p. 78).

Assim, a primeira característica da *forma-escola* é a fundação de um espaço e de um tempo específicos, fora dos reclamos imediatos do mundo produtivo, no qual as crianças podem, ainda que temporariamente, deixar para trás sua condição social. O sinal da escola – por vezes estridente e incômodo – marca o início e o fim de um período no qual aquelas crianças deixam de ser filhos, netos ou sobrinhos para tornarem-se alunos, ingressando em um espaço-tempo no qual os laços e

⁷No original, *loisir*, que pode ser traduzido por *lazer*, *ócio* ou *tempo livre*. Como veremos, o termo refere-se a um tempo liberado da lógica produtiva, não se relacionando, portanto, com certos significados atribuídos à palavra *lazer* em língua portuguesa, como *brincadeira*, *passatempo* ou *diversão*. Por esse motivo, para evitar confusão, optei por utilizar *tempo livre*, tal como fazem os tradutores de “Nas margens do político” (RANCIÈRE, 2014).

as demandas sociais e familiares tornam-se temporariamente inoperantes. Como destacam Jan Masschelein e Maarten Simon (2013), inspirados pelas ideias de Rancière:

É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 29. Grifos no original).

A segunda característica refere-se a uma aprendizagem livre de uso imediato: na escola pode se aprender por aprender, independentemente dos efeitos dessa aprendizagem para o sistema produtivo, como atestam, por exemplo, a persistência no currículo escolar da poesia, da filosofia e de outros campos do saber despojados de qualquer aplicabilidade econômica e produtiva. Os saberes são, portanto, escolarizados e, com isso, deslocados de seu uso no cotidiano e de sua aplicação prática. O filho de um pequeno comerciante, por exemplo, geralmente aprende a resolver operações matemáticas em seu contexto prático: somar o valor dos produtos, passar o troco, aplicar ou pedir descontos. Na escola, entretanto, essa mesma criança pode aprender a matemática como uma forma de apreender o mundo, isto é, como um objeto para ser estudado com atenção. Assim, os saberes transmitidos pela escola são tornados públicos e acessíveis a todos que a frequentam. É como se, na escola, o mundo fosse *profanado*, isto é, “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 39). Dessa maneira, transformadas em matéria escolar e liberadas de sua função imediata na sociedade, as coisas e saberes do mundo podem vir a ser descobertas pelas novas gerações, ganhando um novo significado. Sua relevância e significado formativo não se confundem com sua eventual utilidade.

A terceira característica da *forma-escola* é a constituição de um espaço que, por sua potência de suspender a lógica do mundo produtivo, essencialmente desigual, pode instituir um plano de igualdade, ainda que contingente, frágil e não extensivo para as relações extraescolares. De acordo com Rancière (2014), a escola “igualiza aqueles que acolhe, menos pela universalidade do saber que distribui ou por seus efeitos de redistribuição social, do que pela sua forma, que é a da separação relativamente à vida produtiva” (RANCIÈRE, 2014, p. 62). Assim, a criação, manutenção e universalização da escola pública cria uma cena de igualdade, não como uma promessa futura, mas como uma experiência do presente. Nela a filha de um agricultor analfabeto pode ler e escrever um poema, como ocorreu na experiência de Freire em Angicos e, assim, participar de uma forma de vida que não era própria de sua condição social antes da escola. Isso não implica, por óbvio, que esse ato necessariamente mude sua condição social futura. Significa apenas que a experiência escolar presente rompeu com a partilha social que atribuía a uma classe o privilégio da leitura de poemas, enquanto à outra reservava a labuta pela sobrevivência. E o mesmo se passa quando a escola inicia

jovens periféricos em um esporte, como o voleibol, até então restrito aos sócios de clubes elitizados. É nesse preciso sentido que a escola não é uma arma ou instrumento para a construção de uma prometida igualdade social futura, mas uma experiência singular de viver no presente cenas de igualdade em um mundo desigual:

[...]para Rancière, a escola não se relaciona com a igualdade como um destino a ser atingido, como se sua tarefa fundamental fosse preparar os alunos para os desafios da vida adulta, ou para que tenham mais chances de vencer a corrida pelo sucesso social ou econômico. Em seu descompasso com o tempo produtivo – que é o tempo das necessidades da vida –, a escola redistribui os lugares sociais ao oferecer tempo livre àqueles que, por sua posição na geografia do mundo produtivo, deveriam permanecer mergulhados na luta pela sobrevivência. [...]o que a escola faz é permitir que as crianças e jovens sejam, no tempo em que permanecem dentro dela, um aluno como qualquer outro, deixando para trás seus antecedentes familiares, econômicos e sociais. “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 36).

O que está em jogo na escola é, pois, sua potencialidade em tornar inoperantes – ainda que temporariamente – a lógica e as regras desiguais do mundo produtivo, para que as crianças possam prestar atenção em algo que transcende a si mesmas, algo que é parte do mundo. Em síntese, a forma-escola representa, para Rancière, uma ruptura no tempo desigual do mundo produtivo para fundar um mundo de experiência e uma temporalidade distinta, porque igualitária. Um tempo separado da urgência da vida cotidiana, capaz de desordenar a distribuição dos lugares sociais, oferecendo o luxo do tempo livre àqueles que não poderiam comprá-lo. É nesse preciso sentido que é possível situá-la, como o faz Arendt, como um espaço intermediário, que não se confunde com os domínios da vida privada nem com as demandas do mundo, mas que figura, antes, como um tempo e um espaço potencialmente prenhe de experiências formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Às margens do político*, Rancière se refere à igualdade como algo que “nunca se faz ouvir senão ao traçar as linhas do seu próprio espaço” (RANCIÈRE, 2014, p. 57). Talvez possamos pensar a *forma-escola* – e suas implicações para a prática e as responsabilidades docente – nos mesmos termos: como uma potência que se atualiza em atos escolares cujos efeitos podem ser verificados no presente cotidiano da relação educativa. Na medida em que somos capazes de tornar a escola pública um espaço separado das urgências do mundo produtivo e das demandas familiares, podemos criar um espaço-tempo no qual as novas gerações podem não apenas conhecer as coisas do mundo, mas estabelecer um novo tipo de relação com o mundo e com seus pares; um espaço-tempo que não é primariamente determinado pelos interesses individuais e nem por sua utilidade.

Como docentes, estamos necessariamente vinculados a uma instituição pública, organizada e regida por uma série de dispositivos jurídico-legais que determinam, em grande medida, o caráter e os modos do nosso trabalho: a forma de recrutamento e contratação, a matrícula dos alunos, o

currículo, a organização dos espaços e dos tempos, as autarquias do Estado e até mesmo os interesses externos à instituição. Mecanismos que, não obstante o papel que cumprem para organizar o funcionamento das escolas – como o pagamento de salários, a obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças, a construção dos edifícios –, costumam também se converter em instrumentos de controle do trabalho docente, voltados unicamente para a produção de determinados resultados, como o incremento dos indicadores externos de qualidade.

Entretanto, o cotidiano de uma escola dificilmente cabe no escopo das regras e, em diversas ocasiões, os profissionais de uma escola são interpelados por situações nas quais precisam decidir, emitir julgamentos, tomar decisões. Como nos casos de violência, que muitas vezes nos silenciam e parecem colocar todas as nossas certezas em dúvida, mas que demandam de nós um posicionamento responsável em relação aos alunos, ao mundo público e à instituição escolar. Ademais, não são raras as vezes em que nos deparamos com histórias que contrariam todas as expectativas e estatísticas sobre o destino social de nossos alunos. Esse aspecto de imprevisibilidade é uma das marcas fundamentais da educação escolar e significa que, a despeito de nossas intenções e projetos para o futuro, lidamos com sujeitos que, ao se inserirem no mundo, podem iniciar algo completamente novo e nunca imaginado por nós porque cada vida humana não é apenas um início, mas o início de um iniciador.

É como se na escola, o aspecto mais significativo do trabalho docente ocorresse em uma espécie de hiato burocrático, no qual nós podemos nos relacionar com o aparato governamental sem ser completamente governados por eles, criando as condições de possibilidade para fazer frente aos desafios que se colocam diante de nós. É nele – nesse hiato – que a escola pode se configurar como um espaço e um tempo que transcende o normatizado e o instituído, operando em favor de uma força presente e instituinte e abrindo espaços e momentos em que cada um de nós é chamado a responder pelos objetivos e sentidos da tarefa de educar. Ao assim agir, os educadores fazem da instituição escolar um espaço no qual uma comunidade cultural debate e pensa sobre os problemas e desafios a serem enfrentados a partir de uma realidade material e concreta, ao invés de apenas procurar solucionar uma lista de problemas educacionais abstratos. É nesse preciso sentido que podemos falar da como um potencial *espaço entre*, capaz de instaurar uma comunidade de sujeitos que se assumem como responsáveis pelo tipo de relação intergeracional que nele se trava; um espaço que se abre para aqueles que assumem como sua tarefa conferir dignidade e sentido à tarefa docente, assumindo sua responsabilidade coletiva pelo mundo, pelas novas gerações e também pela própria instituição, a fim de que ela possa conservar a potência de ser o lugar por excelência da *skholé* como tempo no qual jovens e crianças se encontram liberados para a iniciação e fruição do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. *A Condição humana*. 11ª edição. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENVENUTO, Andrea.; CORNU, Laurence.; VERMEREN, Patrice. *Atualidade de 'O mestre ignorante'*. Educ. Soc., Campinas, 24, Abril 2003. 185 - 202. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BIRULÉS, Fina. Um passado para o futuro: autoridade e educação em Hannah Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Hannah Arendt: a crise da educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. p. 123 - 137.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.

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

RANCIÈRE, Jacques. O tempo da emancipação já passou? In: SILVA, Rodrigo.; NAZARÈ, Leonor. *A república porvir: arte, política e pensamento para o século XXI*. 2ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 73 - 100.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *Nas margens do político*. Tradução de João Francisco Figueira e Vítor Silva. LISBOA: KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção e igualdade. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

A CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE HANNAH ARENDT

The high school education crisis in Brazil from Hannah Arendt

Daniilo Arnaldo Briskievicz¹

RESUMO:

Apresentamos a conceituação da crise na educação norte-americana da década de 1950 descrita por Hannah Arendt e ao mesmo tempo abordamos a história política da recorrente crise do Ensino Médio brasileiro desde o século XIX. Para tanto, analisamos o contexto de publicação Lei n. 13.415/2017 que instituiu a reforma do chamado “Novo Ensino Médio” e a nova tentativa do MEC de realizar uma avaliação e reestruturação dos anos finais da Educação Básica do Brasil, em 2023. O estudo apresenta resultados em torno de pesquisa bibliográfica da obra arendtiana, de seus intérpretes e de especialistas da educação nacional em torno da noção de crise na educação e suas causas e consequências. A hipótese de trabalho é que é possível traçar paralelos conceituais entre a crise brasileira e norte-americana apesar da diferença espaço-temporal-contextual, especialmente por conta da relevância do conceito arendtiano de crise política ocidental e o de responsabilidade pela educação. Destacamos a importante analogia do pragmatismo norte-americano com as metodologias ativas reintroduzidas no Brasil por conta do “Novo Ensino Médio” em que ambas são colocadas no cenário pedagógico como modernização da educação.

Palavras-chave: Crise na educação, Novo Ensino Médio, Pragmatismo, Metodologias Ativas, Ontologia da Singularidade, Ontologia da Pluralidade.

ABSTRACT:

We present the conceptualization of the crisis in American education in the 1950s described by Hannah Arendt and, at the same time, we approach the political history of the recurrent crisis of Brazilian High School since the 19th century. For that, we analyzed the context of publication of Law n. 13,415/2017, which instituted the reform of the so-called “Novo Ensino Médio” (New High School) and the MEC's new attempt to carry out an evaluation and restructuring of the final years of Basic Education in Brazil, in 2023. The study presents results around bibliographical research of Arendt's work, its interpreters and national education specialists around the notion of crisis in education and its causes and consequences. The working hypothesis is that it is possible to draw conceptual parallels between the Brazilian and North American crisis despite the space-time-contextual difference, especially due to the relevance of Arendt's concept of western political crisis and responsibility for education. We highlight the important analogy of North American pragmatism with the active methodologies reintroduced in Brazil due to the “Novo Ensino Médio” in which both are placed in the pedagogical scenario as a modernization of education.

Keywords: Crisis in education, New High School, Pragmatism, Active Methodologies, Ontology of Singularity, Ontology of Plurality.

INTRODUÇÃO: CRISES E REFORMAS DA EDUCAÇÃO

Na história política da educação brasileira houve 16 reformas do Ensino Médio. A primeira ocorreu em 1854 sendo o Brasil uma nação independente. Com a publicação da Lei n. 13.415/2017 ocorreu a 17ª reforma do Ensino Médio brasileiro. A média nacional é de uma reforma a cada dez anos no país. Fato inquestionável na educação brasileira: identifica-se uma crise e se propõe uma reforma do Ensino Médio em pouco tempo.

¹ Doutorado em Educação (PUC-MG). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG.

A reforma atual criada em 2017 denominou-se de “Novo Ensino Médio”. Ela é considerada a mais desastrosa suas predecessoras por vários motivos, de muitas naturezas. Podemos destacar um de seus efeitos imediatos que foi extinguir de uma só vez a maioria das conquistas docentes desobrigando nos arranjos curriculares nacionais a maior parte das disciplinas com suas lutas históricas ao longo da República. A obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa, Inglês e Matemática conseguiu desagradar de uma só vez docentes e estudantes². Só para se ter uma ideia, a Filosofia e a Sociologia – as últimas disciplinas integradas ao currículo nacional – foram reduzidas a “estudos e práticas”, sem obrigatoriedade legal de aparecerem nos currículos escolares de escolas públicas ou privadas.

O “Novo Ensino Médio” foi pactuado após o Golpe de 2016 em que a presidenta Dilma Rousseff (PT) perdeu seu mandato, sendo empossado em seu lugar o vice-presidente Michel Temer (MDB). Com o golpe, o Ensino Médio à época em processo de discussão por conta da revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou na lista das reformas necessárias para estabilizar o país em crise política e econômica. Golpe dado, reformas autorizadas:

Podemos afirmar que partir de uma associação mediada entre a crise do capital e a crise da educação, com o deslocamento ideológico da questão sistêmica para a particularidade educacional, a resposta burguesa à crise capitalista culpabiliza a formação escolar, em especial a educação pública, pela condição socioeconômica brasileira. Para tanto, argumenta-se que a escola se encontra descolada das necessidades contemporâneas, com um ensino excessivamente teórico, atrasado, e, por isso, formaria sujeitos sem o devido preparo para as demandas do mundo atual, resultando nas altas taxas de desemprego e situações de desigualdade social. Outrossim, essa estrutura escolar marcada por muitas disciplinas e pouca flexibilidade deixaria pouca margem de autonomia para a juventude, que se sentiria desmotivada, produzindo altos graus de repetência e de evasão escolar³.

A reforma da estrutura educacional via mudanças no Ensino Médio serviu para repactuar a dupla rede nacional – a estruturação do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, silenciar o clamor popular por mais direitos sociais e uma escola de qualidade comprometida com o combate da desigualdade social nos últimos anos da Educação Básica. Inegável que o Golpe de 2016 teve como proposta manter a estrutura da dupla rede educacional, ou seja, reestruturar via anos finais da Educação Básica o binômio classe social e acesso ao Ensino Superior. Educação como área de demarcação da desigualdade social brasileira. Aos estudantes pobres, garantiu-se a oferta do mínimo necessário para o cumprimento das metas da Lei das Diretrizes e Bases (LDB). Não por acaso, o atual governo empossado em 2023 reconheceu oficialmente que “o Ensino Médio, etapa final da

² AUTOR; 2018.

³ CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. “A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro”. In: *Revista Trabalho Necessário*, Niterói/RJ: n. 42, 2022, p. 14.

Educação Básica, tem se constituído como a fronteira mais recente da democratização da escolarização obrigatória (de 4 a 17 anos e 11 meses no Brasil)⁴.

O Ensino Médio em crise tornou-se palco de propaganda maciça do governo golpista de 2016 através de uma pretensa reforma que indicava uma “novidade” na educação. Contudo, a reforma veio repactuar a manutenção da desigualdade social brasileira. Os estudos do atual governo reconhecem esta desigualdade:

Apesar da melhoria das taxas de atendimento no Ensino Médio, as múltiplas camadas de desigualdade presentes na sociedade brasileira impedem que esse avanço importante seja experimentado da mesma maneira pelos diferentes grupos sociais. A título de exemplo, entre os 20% mais pobres, a taxa de matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio é de 66,5%, frente a uma taxa de matrícula de 91,3% dos 20% mais ricos. Quando consideramos os jovens de 15 a 17 anos brancos, a taxa de matrícula no ensino médio é de 81%, frente a apenas 71,1% dos jovens pretos desta mesma faixa etária. Portanto, é importante reconhecer que há muito trabalho a ser feito e que é fundamental posicionar a equidade no centro da tomada de decisões para a universalização da matrícula e qualidade na permanência dos jovens do ensino médio⁵.

O avanço da implementação do “Novo Ensino Médio” escancarou ainda mais seu caráter autoritário, marcado desde o início pela falta de debate com a sociedade (estudantes, professores e especialistas), pela exclusão, alteração e redução da carga horária das disciplinas estruturantes das áreas de conhecimento e o não funcionamento efetivo dos Itinerários formativos, considerado como possibilidade de “protagonismo juvenil” e “opção de escolha” dos estudantes.

A crise do Ensino Médio mostra-se mais clara quando analisamos as matrículas de 2018 a 2021 por tipos de escolas públicas federais, estaduais, municipais e escolas privadas. Cerca de 7,7 milhões de brasileiros frequentavam o Ensino Médio em 2021. A maioria dos estudantes estava matriculada em escolas públicas vinculadas aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, a rede estadual se configura como um espaço de conflitos entre governadores e presidente da república, entre estados e a União. Percebe-se que reformar o Ensino Médio é acatar ou não a centralidade dos governadores nos processos decisórios do ensino nacional.

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Médio por categoria

CATEGORIA	ANO/CENSO ESCOLAR INEP			
	2018	2019	2020	2021
Matrículas na Rede Pública Federal	209.358	224.113	233.330	229.948
Matrículas nas redes públicas municipais	41.460	40.565	40.030	42.541

⁴ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio* <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio> (último acesso em 26/05/2023).

⁵ Ibidem.

Matrículas em escolas privadas	932.037	934.393	925.949	935.158
TOTAL	7.709.929	7.465.891	7.550.753	7.770.577

Fonte: Censo Escolar/INEP (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2023, s/p).

O “Novo Ensino Médio” só fez piorar a crise dos anos finais da educação básica no Brasil. Ou seja, com a expansão da oferta por parte dos entes federados, os problemas se tornaram ainda mais graves, “uma vez que o processo de democratização do acesso aconteceu sem o enfrentamento de uma lógica de subfinanciamento, constringendo os sistemas públicos de ensino a universalizar o atendimento sem uma ampliação compatível dos fundos públicos alocados para esse esforço”⁶.

Além disso, a implementação da Lei 13.415/2017 mostrou-se desafiadora para o governo federal empossado para o mandato 2018-2022. O Ministério da Educação mostrou-se incapaz de coordenar, articular e induzir os elementos da política junto aos governos estaduais. Desta maneira, “as ações de coordenação do MEC sofreram descontinuidades e atrasos e os Estados precisaram construir a implementação em cada território de acordo com suas capacidades instaladas e contando com o apoio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed e de instituições da sociedade civil, na forma de parcerias de diferentes tipos”⁷.

Em meio a uma onda recente de manifestações contrárias à reforma de 2017, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria nº 627/2023 prevendo a suspensão durante 60 dias do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, o MEC iniciou o processo de consulta pública da “Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio”, no período de 24 de abril a 06 de junho de 2023 (Portaria nº 399, de 08/03/2023). Nesta consulta pública surge o corpo de um documento oficial norteador que pretende reformar o que já foi reformado, ou seja, intenciona acabar com a crise que o “Novo Ensino Médio” prometia dar conta de sanar.

De crise em crise o Ensino Médio brasileiro passou e ainda passa de reforma em reforma a cada nova agitação política no Brasil desde 1854. A crise atual do Ensino Médio brasileiro é inegável por conta de suas 17 tentativas de reformas. A crise do Ensino Médio nunca foi novidade para ninguém, pois já era bastante conhecida pelos governantes há muitos anos, pois:

É importante sinalizar que o Ensino Médio mais excludente, experimentado pela sociedade brasileira até os anos 1990 já apresentava problemas no que diz respeito à: a) delimitação de sua função social frente às diversificadas expectativas sociais que se manifestavam em sua órbita (preparar para a universidade, consolidar as aprendizagens fundamentais para o exercício da cidadania e da autonomia, forjar a inserção no mundo do trabalho); b) qualidade heterogênea e desigual de sua oferta, tanto em termos de infraestrutura física e pedagógica, quanto em termos das clivagens curriculares disponíveis; c)

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

insucesso escolar, expresso, principalmente, em altas taxas de reprovação/evasão⁸.

Neste cenário político de reformas políticas da educação que afetam a sociedade brasileira, faz-se necessário refletir para além dos dados fornecidos pelos comitês de crise do Ensino Médio. Nessa tarefa, a pensadora alemã Hannah Arendt mostra-se importante intérprete para compreensão da situação de crise e reforma por ter estudado a fundo a crise na educação norte-americana na década de 1950 e feito dela objeto de estudo na sua teoria política. Guardadas as devidas proporções espaço-temporais e contextuais⁹ que diferenciam a análise de Arendt do atual contexto da crise do Ensino Médio brasileiro, buscamos em suas ideias, críticas e reflexões os pontos de contato do fenômeno da crise da educação em sua fundamentação política.

Sabemos que Arendt escreveu muito pouco sobre a educação em geral e a norte-americana, em particular. É o ensaio *The crisis in education*, publicado em *Partisan Review*¹⁰, o mais importante texto no que diz respeito a um possível conceito de educação arendtiano¹¹, além claro, do conhecido e polêmico artigo *Reflections on Little Rock*, publicado com ressalvas e cortes pela revista *Dissent* (1959, p. 45-56). Propomos um estudo sobre as crises e reformas no Brasil através de apropriações e contradições realizadas a partir da leitura desses textos arendtianos.

Nosso estudo pretende lançar certa luz na discussão sobre a crise na educação como sintoma de uma crise ainda maior, relacionada aos fundamentos da crise política ocidental, em especial a incapacidade para a ação fora dos muros da escola. Deste jeito, é necessário compreender o que antecede a crise escolar norte-americana para Arendt e de que forma sua argumentação pode auxiliar a refletir sobre as constantes crises e reformas do Ensino Médio no Brasil desde 1854.

QUASE-MUNDO E MUNDO-MUNDO: A ESCOLA NO CENTRO DA CRISE

A principal característica do pensamento político de Hannah Arendt em sua interface com a educação é a nosso ver a binomização da ontologia da singularidade e ontologia da pluralidade. Não medimos esforços em demonstrar que não se trata de uma metafísica, antes, da constituição do ser estudante antes e depois da passagem pela escola de Ensino Básico. Na ontologia da singularidade temos demonstrado que de 0 a 18 anos no caso brasileiro os estudantes estão no período de “quase-mundo” em que buscam se singularizar a partir do contato com as mais diversas disciplinas do currículo escolar. É a fase de preparação ou ensaio para assumirem através da ação seu papel político-social no “mundo-mundo”, através da responsabilidade com o espaço público da

⁸ Ibidem.

⁹ Consideramos em outro estudo (AUTOR, 2020), as fontes bibliográficas arendtianas para compreender o que a levou até a investigação sobre a educação. Por isso, exploramos duas matrizes teóricas pelas quais suas motivações e formas de entender o processo surgiram, que são os jornais e as revistas de Nova York, em especial o *The New York Times* e a revista *Teacher's College Record*. A abordagem da educação arendtiana em 1957-1959 é a consequência de sua inserção nas discussões políticas norte-americanas iniciadas com sua chegada a Nova York em 1941, entre elas a crise na educação e a dessegregação de Little Rock. Esse contexto levou à publicação do artigo intitulado *A crise na educação* (ARENDDT, 1992, p. 221-247).

¹⁰ ARENDT, Hannah. "The crisis in education". In : *Partisan Review*, New York, v. 24, n. 1, p. 493-513, 1958a.

¹¹ AUTOR, jul. 2018.

ação e da palavra. A escola é espaço privilegiado de anteparo para o mundo. Destarte, “em face à criança, é como se ele [o adulto] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”¹².

Arendt explica que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”¹³ e, também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”¹⁴. Responsabilidade pelo “mundo-mundo” da ação é resultado do investimento pedagógico e constitui o ponto inicial da ontologia da pluralidade. Fase decisiva da passagem da escola – “quase-mundo” – para a etapa do “mundo-mundo” é a formação da capacidade de julgamento¹⁵ e a constituição de bases sólidas para o bom pensamento¹⁶. As etapas da vida escolar deveriam levar os estudantes a se prepararem para assumir a responsabilidade pela ação.

Por isso, “não há estudantes, crianças e jovens em idade escolar sem o mundo comum, o espaço público da convivência intergeracional, o mundo dos adultos aptos para ação por meio da liberdade”¹⁷ e “enquanto a escola em um quase-mundo se opera com a ontologia da singularidade, no mundo-mundo se opera com a ontologia da pluralidade, em que o espaço entre os homens torna-se uma realidade política viva”¹⁸.

Dessa forma, tanto o sistema educacional norte-americano dos anos 1950 quanto o Ensino Médio brasileiro a partir de 1854 até os dias atuais inserem-se na necessária discussão sobre os fundamentos arendtianos da ontologia da singularidade. Momento de preparação via escolhas curriculares dos adultos para a formação da capacidade de julgamento e para a formação do bom pensamento.

Função demais grandiosa para a escola? Nada disso. Formar a mentalidade dos estudantes – seja para o trabalho ou para continuação dos estudos em etapa posterior – é a função social desde o surgimento da pedagogia antiga grega com Platão até a formação do pensamento pedagógico moderno para as massas no século XVIII¹⁹.

Arendt compreendeu a crise da educação como sintoma da crise política. Isso quer dizer na prática que os adultos perderam a capacidade de agir no espaço público por conta das limitações da vida em comum, sendo elas por exemplo a inevitável imprevisibilidade e os riscos inerentes da exposição no espaço público. Isso fez com que famílias e movimentos sociais vissem na escola um espaço privilegiado para a ação via exposição de crianças e jovens estudantes. O caso da escola de

¹² ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 239.

¹³ *Ibidem*, p. 247.

¹⁴ *Ibidem*, p. 247.

¹⁵ Ver: AUTOR, 2018, p. 11.

¹⁶ AUTOR, p. 35; 195; 201; 208; AGUIAR, Odílio Alves. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 215-226.

¹⁷ AUTOR, p. 155.

¹⁸ *Ibidem*, p. 155.

¹⁹ GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Little Rock é bastante emblemático para compreender a inação dos adultos e a exposição das crianças catapultadas a categoria de solucionadoras de conflitos cuja responsabilidade deveria ser prioritariamente dos adultos²⁰.

No caso de Little Rock, a escola foi colocada no centro de uma ação judicial de dessegregação em um país com leis de segregação extremamente radicais e racistas. Por isso, Arendt discordou do fato de que a escola devia ser protagonista da dessegregação, pois isso implicaria levar para a sala de aula um problema ainda não resolvido dos adultos, do governo e dos movimentos sociais. Nesse caso, a escola tornou-se protagonista de um problema do mundo comum.

Arendt afirmou, diante da fotografia publicada nos jornais norte-americanos mostrando a perseguição dos alunos de Little Rock estar diante da “caricatura fantástica da educação progressista”²¹ por negar e abolir “a autoridade dos adultos”²², negando “implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo”²³. Uma dura crítica arendtiana à instrumentalização política da educação.

A crise da educação norte-americana foi analisada a partir do ponto de vista dos professores pela Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE) no estudo intitulado *A educação norte-americana em crise*, publicado no Brasil em 1956 e que contou com pareceres de especialistas como Stetson Kennedy, Madeleine Dorléac, George Snyders, N. K. Gontcharov, Cesar Godoy Urrutia e Harry K. Wells. Trata-se de publicação incontornável para conhecer o contexto em que surgiram os argumentos arendtianos sobre a educação em crise nos Estados Unidos.

É impactante perceber como a análise da crise da FISE dos anos 1950 coincide com estudos brasileiros que apontam a escola como espaço privilegiado para a manutenção da desigualdade social nos anos 2020: as crianças e jovens frequentavam prédios inadequados, havia falta de professores, pois estavam sujeitos a difíceis condições de trabalho, com “excessiva fiscalização da vida particular”²⁴, em algumas localidades conviviam com a “supressão dos direitos civis ou da liberdade acadêmica”²⁵, o baixo nível salarial comparado com as demais profissões “e com os trabalhadores industriais”²⁶, fazendo do “ensino uma profissão sem atrativos”²⁷, tendo como resultado prático que “estudantes de valor, dos *colleges* e universidades, preferem preparar-se para outras profissões”²⁸. Dessa maneira, na prática, as “maiores desigualdades são encontradas. Uma criança vivendo nos Estados Unidos pode ir à escola num palácio ou numa choupana”²⁹ em

²⁰ AUTOR, 2019, p. 1-20.

²¹ ARENDT. *A crise na educação*, p. 272.

²² Ibidem, 1992, p. 272.

²³ Ibidem, p. 272.

²⁴ FISE. Federação Internacional Sindical do Ensino. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956, p. 27.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

que “a qualidade da educação que recebe depende do lugar em que vive, da situação econômica da família ou ainda de ser branca ou preta³⁰.

No caso brasileiro, a reforma ensejada pelo “Novo Ensino Médio” previa uma readequação curricular mais flexível para contextos locais, apontou o necessário protagonismo juvenil para traçar seu próprio projeto de vida, além da inserção dos jovens no mercado de trabalho, mesmo num cenário de crise econômica nacional. Para tanto, previu-se o aumento da carga horária anual para o mínimo de 1.000 horas anuais no Ensino Médio com um total até 2022 de 3.000 horas anuais. Além disso, com a necessária adesão das Secretarias Estaduais de Educação via governadores, previa-se um investimento do governo federal em torno de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano com previsão de atender, aproximadamente, 500 mil novas matrículas de tempo integral. Desta forma, criou-se um “programa de fomento à criação de matrículas e escolas de ensino médio de tempo integral, com transferência de recursos da União para os entes federados por um período de 10 anos”³¹. Na atual reestruturação do Ensino Médio, prevê-se

Num primeiro momento de análise, surge tanto no caso brasileiro quanto norte-americano a centralidade dos assessores do governo – funcionários de carreira, institutos de pesquisa, conselhos de governo etc. – afirmando a necessidade de uma reforma educacional para solucionar os problemas das escolas e atender melhor as demandas sociais. Arendt por vezes atacou a distância entre o mundo real e a política de gabinete dos “assessores de mentalidade científica nos conselhos do governo”³². O discurso científico sobre a educação e não a partir da educação parece, pois, alterar o senso comum, afetando diretamente o sentido de realidade.

A crítica arendtiana serve bem aos dois contextos. Para ela, a ciência – nesse caso a governamentalidade e seus métodos de administração pública – tem por natureza procedimentos que não levam em conta a pluralidade do mundo comum, mas trabalha no singular, no gabinete, no laboratório, longe dos olhos humanos. O discurso de reforma vem pronto, apontando tecnicamente problemas no contexto de uma crise que vão além das demandas objetivas de estudantes e comunidade estudantil e se preocupa muito mais em convencer a curto prazo do que criar estratégias de longa duração, eficientes e benéficas para os principais interessados. O que estudantes desejam é o pleno funcionamento da escola em sua função de preparação para o mundo-mundo, de preferência a continuação dos estudos no Ensino Superior a fim de romper com a dupla rede formada para manter a desigualdade social.

Outro ponto importante da reforma ensejada com a criação do “Novo Ensino Médio” no Brasil diz respeito à retirada da obrigatoriedade de disciplinas específicas das grandes áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e a possibilidade de parceria dos sistemas de ensino com diferentes instituições para a oferta de componentes curriculares, porções ou até mesmo a

³⁰ Ibidem.

³¹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ibidem.

³² ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 1994, p. 15.

integralidade de itinerários formativos voltados à educação técnica e profissional. Na prática isso levou a um movimento dos empresários da educação para ofertarem componentes curriculares para os governos estaduais através da compra de pacotes de ensino prontos para as novas demandas.

Dessa maneira, “mais que um ato falho, quando o presidente do Banco Central cita uma mudança na política educacional como parte das políticas econômicas, revela a lógica por trás do ‘novo’ ensino médio: a educação deixa de ser efetivamente tratada como um direito e passa a ser encarada como mero serviço a ser precificado”³³. Esta banalização da formação docente prévia – professores trocados por pacotes de ensino precificados – habilitados para o pleno exercício da profissão nas escolas se junta à possibilidade de profissionais que não tenham formação específica em educação ou licenciatura atuarem na docência mediante reconhecimento de notório saber, de acordo com regras estabelecidas em cada sistema de ensino.

Neste segundo ponto de análise da crise da educação, recorreremos à Arendt por conta de sua luta contra a banalização da autoridade e da função do professor como responsáveis pela formação de crianças e jovens. É que a responsabilidade dos adultos em apresentar o mundo aos recém-chegados “assume a forma de autoridade”³⁴. A autoridade está diretamente ligada à profissão docente, seja por conta de sua especialização acadêmica inicial, seja pelo papel propedêutico, de letramento ou de apresentação dos conteúdos curriculares que fazem parte de um processo pedagógico meticulosamente preparado em que “notório saber” parece-nos insuficiente para dar conta da complexidade da interação entre adultos, crianças e jovens. Um pouco além disso, aprendemos com Arendt que a autoridade do magistério está em ensinar para as futuras gerações “os ideais de harmonia, equilíbrio e autodomínio, que constituem virtudes cuja realização passa obrigatoriamente pelo conhecimento dos nossos próprios limites”³⁵.

Desse modo, o professor é um porta-voz dos valores adotados pela comunidade, é alguém que se coloca entre a vida privada de seus alunos e o mundo comum, público, apto para “criar as condições para um *diálogo qualificado*”³⁶. O docente é autorizado a ensinar por suas palavras, por meio de seus ensinamentos a estabilidade da pólis era mantida, perdurada, passava de uma geração a outra. Portanto, trata-se de considerar que a autoridade do magistério nasceu com a humanidade e foi aperfeiçoada na Grécia Antiga, permanecendo tradicional até os dias atuais, de modo factível ou idealizado, o que no fundo significa que ainda é importante para as comunidades. Nesse sentido, a responsabilidade pelo mundo comum desde a Grécia Antiga é “a fonte mais legítima de *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele

³³ SOB aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de out. 2017. <https://www.intercept.com.br/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> (último acesso em 26/05/2023).

³⁴ ARENDT. *A crise na educação*, p. 239.

³⁵ GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*, p. 27.

³⁶ ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 110, grifos da autora).

reservado a seus alunos”³⁷, uma vez que “a relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constituído de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser”³⁸.

O “Novo Ensino Médio” coincidiu em sua implantação a partir de 2017 pela busca por novidades metodológicas no campo da educação. Ressurgiu no Brasil incentivado por conta da reforma do ensino secundário o interesse pelas chamadas metodologias ativas. Mais uma vez a noção de que a prerrogativa do processo de aprendizado deve estar centrado no estudante, no seu mundo, nas suas experiências. Ele é, afinal, o protagonista de sua própria formação e precisa decidir sobre o seu futuro profissional desde cedo.

Na aprendizagem ativa busca-se o engajamento dos estudantes, seu envolvimento, seja através da motivação de cada indivíduo, seja através do atendimento das necessidades de cada um. Exemplos de metodologias ativas são a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a Aprendizagem Profunda, a Tutoria entre Pares (Project-Based Learning), a Técnica de Perguntas, a Gamificação, PBL, Storytelling, Estudos de Casos, Action Maze, Philipps 6/6, Incidente Crítico, 70:20:10, dentre outras. Em todas essas práticas, pretende-se abandonar o método passivo centrado no professor, a fim de ativar os estudantes. Busca-se, sem muito critério pedagógico, a alternativa metodológica (ou mercadológica) mais atraente ao estudante considerado o personagem principal.

Mas quem inventou a abordagem ativa da educação?

Segundo os estudiosos da retomada das inovadoras metodologias ativas seus fundamentos já eram abordados “por diversos pesquisadores ao longo da história. Dewey (1950), Freinet (1975), Freire (1996), Rogers (1973), Bruner (1978), Vygotsky (1998), Moran (2000), Piaget (2006), entre outros têm mostrado como cada indivíduo, de diferentes faixas etárias, aprende de forma ativa, a partir do contexto em que está inserido”³⁹. Esta tentativa de buscar os “fundadores” das metodologias ativas esbarra na evidência de que a origem é mesma ela praticamente toda norte-americana, haja visto, objetivamente, a tentativa de tradução dos termos em inglês para a língua nacional, o que não seria problema, por exemplo, se se tratasse de Paulo Freire.

A despeito da pouquíssima precisão conceitual para diferenciar contextos e abordagens dos diferentes autores – o que por si só apontaria importantes diferenças entre os autores “recuperados” pela tradição das metodologias ativas – o que de fato chama a atenção é tudo ter se iniciado pelo mais citado entre os pesquisadores da área que é o norte-americano John Dewey (1859-1952).

As discordâncias de Arendt com Dewey são bastante conhecidas para retomarmos ponto a ponto. Mas vale recordar que Arendt é uma das mais importantes vozes que se levantaram nos Estados Unidos contra a banalização e mercantilização da educação proposta pelo pragmatismo.

³⁷ CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2017, p. 44, grifos do autor.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ ASSUNÇÃO, Bárbara Gomes; SILVA, Josineide Teotonia da. “Metodologias ativas: uma reflexão sobre a aprendizagem na atualidade”. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Maceió/AL. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID2434_0110_2020223933.pdf (último acesso em: 26/05/2023).

Ela criticou severamente o princípio o *learning by doing* (pt.: *aprender fazendo*), afirmando que “seja qual for a conexão entre fazer e aprender [...] tende a tornar absoluto o mundo da infância”⁴⁰ e “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo”⁴¹. Ela atingiu o ponto fraco, pois demonstrou que a questão fundamental da crise educacional norte-americana sempre foi a da desresponsabilização dos adultos em relação a crianças e jovens, em suma, a crise do *amor mundi*⁴².

Essa responsabilidade – que a princípio não se encontra na relação pedagógica proposta pelo pragmatismo de Dewey – deveria ser o fundamento da mediação a ser realizada entre crianças e jovens e a escola, uma vez que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”⁴³ e, também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”⁴⁴.

Algo estava errado na visão arendtiana da crise norte-americana. É que a educação tradicional ocidental tem como marca a responsabilidade por crianças e jovens, a fim de colocá-los pouco a pouco em contato com o mundo dos adultos, aquela esfera pública que existe antes da chegada deles e que permanecerá depois da morte de quem passou pelo mundo. A função da educação é a conservação do mundo comum pela mediação que se realiza das mais diferentes maneiras entre adultos, crianças e jovens.

Assim, “faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”⁴⁵. Quando a educação fica restrita ao mundo e às experiências de crianças e jovens que estão ainda em formação – crítica destinada ao pragmatismo – evidencia-se uma crise. Por isso, a responsabilidade pela introdução dos recém-chegados ao mundo é da educação e de seus dispositivos.

De maneira geral, podemos apontar que a partir da segunda parte do ensaio *A crise na educação*, Arendt analisou os fatores gerais da crise na educação nos Estados Unidos da América e que nos fazem pensar sobre os pressupostos da última crise brasileira que ensejou a criação da reforma para o “Novo Ensino Médio” cuja base metodológica coincide com as metodologias ativas, assim como nos Estados Unidos a modernização escolar passaria pela adoção do pragmatismo deweyano.

Primeiro se deve considerar a constituição de um mundo artificial criado no interior da escola, em que as crianças e jovens convivem apenas entre elas mesmas, e cujo resultado prático é a pouca chance de interferência do professor. Esse engano do autogoverno do grupo de crianças é

⁴⁰ ARENDT, *A crise na educação*, p. 233.

⁴¹ Ibidem.

⁴² ARENDT, *A crise na educação*, p. 213-225; ASSY, Bethânia. *Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015, p. 20-24.

⁴³ ARENDT, *A crise na educação*, p. 247.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, p. 242.

um fator gerador da crise na educação, uma vez que “os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo”⁴⁶. Desse jeito, “a autoridade que diz às crianças o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela”⁴⁷. Ocorre, portanto, uma falsa autonomia da criança em relação à autoridade dos adultos, visto que “a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”⁴⁸, ficando individualizada ao extremo, uma vez que se encontra abandonada a si mesma;

Segundo por conta da adoção da chamada psicologia moderna – do pragmatismo como pedagogia –, o conteúdo programático curricular tradicional e as particularidades das disciplinas a serem lecionadas foram reduzidos ao pouco domínio do professor em relação ao que se deve ensinar. Do ponto de vista do professor, é preciso dominar apenas o processo ensino-aprendizagem e dinamizá-lo a partir da criança e dos jovens. Por isso, Arendt explica no ensino em crise: “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”⁴⁹. Pretensamente amparado por um conhecimento da psicologia infantil e juvenil, o professor torna-se um generalista, sem um domínio profundo de seus conteúdos a serem lecionados;

Terceiro e último que a substituição constante e efetiva do aprendizado pela fabricação, ou seja, o predomínio do *learning by doing* em detrimento dos conteúdos específicos tradicionais. Esse pressuposto surge da teoria moderna acerca da aprendizagem⁵⁰. Para Arendt, o aprender fazendo não é uma novidade nas pedagogias, pois já esteve presente em outros contextos. O problema é outro: o predomínio do fazer em relação ao aprendizado e do brincar em detrimento do trabalhar⁵¹, em que mais uma vez a criança é abandonada em seu próprio mundo.

Além de Arendt, o educador francês Georges Snyders desvinculou o pragmatismo da ideia de um ganho educacional, social ou democrático. Segundo sua crítica, Dewey não é apenas um pensador “pequeno-burguês que se esforça por esquecer, de uma forma ou de outra, os problemas com que se defronta o mundo de hoje e as ameaças que pesam sob sua classe”⁵². Trata-se “de um filósofo que visa diretamente desempenhar um papel político, e se coloca, para combater as forças progressistas, a serviço do grande patronato”⁵³. Por isso, “reencontramos em Dewey os temas habituais da educação nova, mas levando-os às últimas consequências, Dewey esclarece diretamente as incidências políticas”⁵⁴, fazendo “brilhar em pleno dia o aspecto retrógrado de um tipo de ensino

⁴⁶ Ibidem, p. 230.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem, p. 231.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem, p. 232.

⁵² SNYDERS, George. A pedagogia de John Dewey. In: FISE. Federação Internacional Sindical do Ensino. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956, p. 177.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

que, para os outros pedagogos, poderia manter ainda uma aparência de neutralidade⁵⁵ e, assim, “exercer atração por uma certa atmosfera de frescura, e mesmo de ternura”⁵⁶. Ele acrescenta ainda que “a história é perigosa porque faz correr o risco de ensinar a tomar consciência do sentido dos conflitos sociais e da luta de classes. E Dewey nos explica o que sua *história* deseja ser: não se preocupar nem com os acontecimentos, nem com as leis, nem com os exemplos”⁵⁷. Por fim, Dewey “nunca [...] encara a questão de fazer compreender às crianças por que há pobres e ricos, porque os negros americanos são os mais pobres entre os pobres”⁵⁸.

Além das críticas anteriormente formuladas por Arendt no contexto da crise da educação norte-americana e com a qual estamos trabalhando comparativamente para fundamentar a constante crise do Ensino Médio brasileiro, acrescentamos a importante formulação em torno do termo “Novo”. Novo, contemporâneo, recém-chegado, recente, novato, modernizado: sinônimos para a conclusão do processo da reforma do Ensino Médio de 2017. Mas porque o “Novo Ensino Médio” nacional é o único a pleitear para si o termo em toda a história da educação brasileira? Deve haver algum sentido na nomeação da reforma que indique alguma intencionalidade aparentemente oculta.

Quem decifra esta armadilha de considerar a reforma de 2017 como a mais recente, a mais inovadora, a mais modernizadora é Arendt ao explicar na crise norte-americana da educação as soluções propostas como o apego das elites locais ao passado. Mas não se trata de um passado qualquer, mas um remoto tempo de glória, ligado ao arquétipo nacional do *páthos* do novo em que o sentido geral da educação progressista ao prometer a renovação diante do velho se torna aceitável. O “novo” é criação de alternativas para um presente em crise. Diante da crise olha-se para o passado glorioso dos fundadores da nação.

Arendt decifrou o problema ao estudar a história colonial norte-americana. O *páthos* do novo faria parte da história norte-americana uma vez que a educação parecia atacar o problema da diversidade étnica de maneira eficiente. Pela educação pretendia-se nivelar para todos os novos moradores o mundo comum. A educação teria um papel de estabilizar a convivência entre os emigrantes dos mais diversos lugares do mundo, com os mais diversos interesses. Assim, essa expectativa de nivelamento convивencial “só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes”⁵⁹, uma vez que “como para a maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal, mas tem que ser aprendida na escola, esta obviamente deve assumir fundações que, em uma nação-estado, seriam desempenhadas normalmente no lar”⁶⁰.

Acrescenta-se a isso o recorrente mito ou doutrina do destino manifesto, a crença típica do século XIX, mas que se mantinha tradicional entre as instituições norte-americanas na época da

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, p. 192, grifo do autor.

⁵⁸ Ibidem, p. 195

⁵⁹ ARENDT. *A crise na educação*, p. 223.

⁶⁰ Ibidem.

crise na educação, no século XX. Trata-se de uma crença de que o povo norte-americano foi eleito por Deus para civilizar o continente a partir de três princípios: a virtude cívica do povo norte-americano e de suas instituições, incluídas, evidentemente, as escolas; a missão redentora e reconstrutora do Oeste; e o destino irresistível para conquistas, o dever de se expandir e levar seus valores para muito longe, com as bênçãos de Deus.

Para Arendt, o *páthos* do novo é a referência ao pressuposto destino manifesto, em que “os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa uma nova ordem”⁶¹. Os imigrantes continuaram a buscar o território norte-americano como promessa de uma vida melhor. Destarte, conclui que o destino manifesto continua a operar no interior do governo e na mentalidade popular. Por isso, “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma ‘perfectibilidade ilimitada’”⁶², os quais “presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, as crianças”.

Courtine-Dénamy assinalou que o destino manifesto é, de certa forma, uma “noção de igualdade” norte-americana que ultrapassa a legislação, sendo caracterizada como uma “vontade política de um país que insiste em igualar ou apagar, tanto quanto possível, a diferença entre jovens e velhos, inteligentes ou não, ou seja, entre crianças e adultos, e particularmente, professores e alunos”⁶³.

Arendt vinculou a crise na educação ao espírito dos fundadores da nação norte-americana, em que a novidade é uma expressão da abertura para o novo, para a novidade, para o progresso. Por isso, ela acredita que o *páthos* do novo faz parte da tradição política norte-americana que se relaciona, a fortiori, ao pensamento pedagógico rousseauiano. A crise na educação norte-americana tem seu fundamento no espírito norte-americano progressista do destino manifesto, em que educar significa ampliar sua missão expansionista. Junte-se a isso que a educação tem uma missão política, pois pretende criar um mundo pelo governo das mentalidades de crianças e jovens recém-chegados ao mundo pelo nascimento, em que a escola se torna o novo mundo. Nesse sentido, Arendt afirma que a intromissão da política na educação norte-americana tem origem bastante antiga, mas deve seu desenvolvimento objetivo ao século XVIII com o pensamento pedagógico do pensador político suíço Jean-Jacques Rousseau.

O *páthos* do novo para Arendt tem uma forte conotação política e estabilizadora do mundo. Nesse sentido, Rousseau apresenta-se como o autor que influenciou a pedagogia norte-americana em sua crença de educação com o destino manifesto, ou seja, a escola tem o objetivo de dar formas novas à nação, reinventando-a progressivamente para manter as bênçãos divinas. A obra pedagógica que Arendt coloca em evidência para o estudo da crise é o livro *Emílio ou Da Educação*,

⁶¹ Ibidem, p. 224

⁶² Ibidem.

⁶³ COURTINE-DÉNAMY, Sylvie. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 160.

escrito por Rousseau em 1762⁶⁴. Esse ensaio pedagógico foi escrito em forma de romance na tentativa de esclarecer, em linhas gerais, os passos a serem seguidos, com o objetivo de fazer com que as crianças se tornassem bons adultos. Dito de outra forma: para que a criança, nascida com sua natureza bondosa, não se tornasse má, acabando por se corromper na vida social, era preciso indicar os melhores caminhos a seguir. A sociedade corrompida poderia corromper as crianças, e a escola deveria tomar o cuidado para que isso não acontecesse.

Por conta de uma procura pela origem da crise na educação norte-americana, Arendt mais uma vez retorna à tradição platônica. Ela questiona a tradição inaugurada por Platão em *A república* de tentar interferir na política pela educação ou de tornar a educação um instrumento para um novo mundo⁶⁵. Dessa maneira, ela critica a tradição platônica que reverberou em Rousseau e chegou aos Estados Unidos pelo *páthos* do novo em relação à utopia política, em que “parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”⁶⁶. Denunciando a impossibilidade de criar um mundo diferente pela educação, Arendt afirma que esses pensadores de linhagem platônica tomam o novo como um *fait accompli*, algo já existente. Obviamente, esse novo mundo existe apenas como projeto para a geração seguinte. A questão é saber, a priori, se a geração que vai assumir o mundo comum vai agir como o ensinado, o que parece absurdo: prever o imprevisível, já que os singulares vão se tornar adultos e agentes no mundo comum.

Por isso, ela conclui que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”⁶⁷. Um novo mundo pela educação só seria possível com “o banimento de todas as pessoas mais velhas do estado a ser fundado”⁶⁸. Isso seria uma violência sem precedentes (talvez tentada pelos campos de concentração e extermínio nos governos totalitários). Para Arendt, “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”⁶⁹, de tal forma “que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”⁷⁰.

No Brasil, a reforma do antigo para o “Novo Ensino Médio” parecia indicar uma vontade de ruptura com o passado. Abandonar o antigo e se abrir para a novidade. Contudo, como temos demonstrado, o desejo das elites nacionais de reformar o país depois do Golpe de 2016 – ou pelo menos apresentar propostas para tal finalidade – colocou a educação e os anos finais da Educação Básica como um corolário ou intenções iniciais do que viria ser o “Novo Brasil”. Diferentemente dos Estados Unidos em que o espírito reformador atrelou-se ao *páthos* do novo da tradição rousseauiana do destino manifesto, no Brasil não havendo como suscitar o espírito reformador de Paulo Freire por exemplo – combatido pela direita de maneira incessante – por conta de sua crítica

⁶⁴ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

⁶⁵ PLATÃO. *A república*. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

⁶⁶ ARENDT. *A crise na educação*, p. 225.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

social restou apenas a tentativa de convencer de que a crise exigia uma reforma. Crises velhas em pretensão novos arranjos. É que talvez o “o temperamento político” brasileiro seja bem diverso do norte-americano⁷¹. De qualquer forma, tanto lá quanto por aqui em dias atuais, o encorajamento de uma ilusão de que é possível criar um mundo, outro mundo a partir do que já existe, contando apenas com a preparação de crianças e jovens se fez realidade. Isso se deve àquela tradicional noção de progresso ilimitado da ciência, de progresso ilimitado da Pedagogia, a ciência da educação.

A crise norte-americana da educação assim como a brasileira fundamenta-se num otimismo ilusório de uma “plena consciência de um *continuum* histórico”⁷², em que as novidades apresentadas pelo mundo real – seja pelas novas tecnologias, seja pelo aperfeiçoamento do pensamento por suas novas criações e descobertas – dão a sensação de um constante ir além do que temos e do que somos, podendo edificar um novo mundo desde que haja coragem e destemor em relação ao futuro. Essa ilusão “possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional”⁷³.

Destarte, a crise teve origem em fatores universais e locais como a crise da tradição, da autoridade e do poder, e o *páthos* do novo, que “há cerca de vinte e cinco anos, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem”⁷⁴. Por isso, a crise não deve ser tomada como o fim do mundo, antes, é no interior de seus fracassos explicativos que devemos circular para identificar suas origens, partindo do senso comum, “comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos”⁷⁵.

CONCLUSÃO: HAVERÁ UM SENTIDO GERAL DA CRISE NO BRASIL?

A crise na educação norte-americana da década de 1950 possibilitou a Hannah Arendt compreender ainda mais a ruptura das estruturas políticas modernas ensejada no totalitarismo. Algo se perdeu para sempre por conta da constante separação entre filosofia e política, processo iniciado com Platão e que chegou em seu limite de ruptura com o pensamento político de Karl Marx. Dessa maneira, “a glorificação da violência por Marx”⁷⁶ determinou teoricamente a decadência da tradição política ocidental, cujo capítulo factual foi fenômeno totalitário. Por isso, não se trata para Arendt apenas retratar e dimensionar a crise na educação, mas de registrá-la como fenômeno da cristalização da crise geral da tradição, da autoridade, do poder e da responsabilidade com o mundo comum. Apesar dos problemas que a crise na educação apresenta, apesar de ser um “sintoma de

⁷¹ Ibidem, p. 229.

⁷² Ibidem, p. 226.

⁷³ Ibidem, p. 226-227.

⁷⁴ Ibidem, p. 227.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem, p. 50.

um mal mais geral”⁷⁷, ela permite o movimento de compreensão acerca do mundo comum em que nos encontramos inseridos e precisamos entender se ainda há sentido de estar nele, agindo.

A crise política também afetou a educação no Brasil. Como visto anteriormente, o governo brasileiro de 1964 até os dias atuais busca reformar o Ensino Médio para atualizar seu formato com o argumento de adequação às novas demandas da população, alterando seu currículo a fim de modernizar a oferta de novos conteúdos que dialoguem com o tempo presente e rearranjando a estrutura escolar para a oferta de curso de tempo integral de forma integrada. Isso parece mais uma vez a criação de agitações superficiais na educação sem o ataque necessário do problema de fundo que é a manutenção da desigualdade social. Enquanto o Ensino Médio servir para ajustar o nível atual da desigualdade social – mais ou menos acesso ao Ensino Superior, mais ou menos preparação para o mundo do trabalho – de acordo com a necessidade governamental de demonstração de suas predileções ideológicas pouco se fará em torno de um funcionamento eficiente dos anos finais da Educação Básica nacional. O Ensino Médio brasileiro é espaço de lutas sociais por demarcação de poder econômico e tem como principal característica o constante silenciamento dos principais agentes, sejam estudantes, sejam professores. Reformas pensadas de cima para baixo.

Com Arendt é possível compreender que a escola não resolve por si mesma os problemas estruturais da economia ou da política norte-americanas, como por exemplo a situação caótica da aculturação dos estrangeiros e emigrantes e mesmo a questão da segregação racial herdada da escravidão. Aos adultos aptos para a ação instalados para além dos muros da escola cabe a responsabilidade pelo mundo e a tomada de decisões fundamentais para alterar a vida dos estudantes *antes* da escola. A escola é espaço de preparação para a ação no mundo a fim de estabelecer relações de ensaio para enfrentamentos dos problemas sociais, econômicos, políticos e raciais. Por si só a escola não é a instituição social privilegiada para produzir os efeitos que somente a ação dos adultos pode provocar, como por exemplo, manifestações públicas contra decisões governamentais, sejam elas judiciais ou legislativas. A escola é, assim, instituição social que dialoga com as decisões dos adultos já tomadas e em pleno funcionamento, baseadas na tradição, entendida em sentido amplo como valores e condutas ético-morais consagradas em forma de conteúdos curriculares.

Caberá aos jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro reformarem seu próprio ensino? Qual a compreensão do mundo eles possuem para engendrar reformas nacionais de alta complexidade? Qual é então o papel da escola nas transformações sociais?

Arendt nos ajuda a entender que se trata de decisões que ultrapassam em muito os limites da sala de aula. A tradição – as escolhas realizadas além dos muros da escola – entra na escola através da mediação dos educadores que devem “com esse aspecto da crise moderna pois é de seu

⁷⁷ COURTINE-DÉNAMY. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*, p. 159

ofício servir como mediador entre o velho e novo”⁷⁸, de tal forma “que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”⁷⁹.

A escolha por metodologias ativas para apresentação dos conteúdos curriculares em sala de aula pelos professores tanto nos Estados Unidos dos anos 1950 quanto no Brasil a partir da reforma do Ensino Médio de 2017 demonstram como se escolhe o discurso da necessária modernização pedagógica sem atacar o problema fundamental que é político e econômico. Modernizar a sala de aula com novas práticas pedagógicas para fazer de conta que a reforma aconteceu, que a partir de um determinado momento algo de novo aconteceu. Agitações na superfície sem abalar a estrutura da educação nacional. Mudar a chave metodológica para afirmar a adesão à reforma é mais um sintoma da perda da autoridade da escola em mudar o mundo à sua volta.

Mais uma vez parece que Arendt tem razão. Mesmo que a escola tente se apresentar como protagonista da mudança social tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, mais ela tende a se afirmar e ser compreendida como epifenômeno das políticas governamentais reagindo superficialmente ou acatando totalmente seu papel estruturador da desigualdade sistêmica que é própria da natureza da sociedade capitalista. A escola não foge dessa natureza cujo sentido é manter as desigualdades sociais mais ou menos evidentes, mais ou menos em ataque direto. Enquanto desigualdade social operar na educação o Ensino Médio será espaço de lutas ideológicas que podem sinalizar um ataque rigoroso às desigualdades sociais via projeto de emancipação juvenil ou a limitação do acesso ao Ensino Superior como forma de manter os pobres em seu lugar costumeiro.

Como afirma Marshall, cabe ao Estado garantir ou não um espaço para a defesa de direitos importantes para a participação social através de uma escola em que se possa ou não garantir o direito a ter novos direitos⁸⁰. O atual governo garante que “o cenário do momento é de profunda heterogeneidade e desigualdade no processo e nos resultados de implementação das proposições do Novo Ensino Médio, ensejando o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais já tão severas na sociedade brasileira”⁸¹. Por isso, “a análise desse cenário impulsionou o Ministério da Educação a promover, no início da gestão 2023-2026, uma análise dos principais elementos desafiantes do Novo Ensino Médio e da oportunidade de propor uma reestruturação profunda de sua configuração”⁸². Na proposta de avaliação e reestruturação do Ensino Médio (18ª reforma à vista) os assessores do MEC se dizem “conscientes de que esse processo precisa ser democrático, aberto e incluir estudantes, profissionais da educação, equipes técnicas das secretarias de educação, secretários/as de estado da educação, pesquisadores e toda a sociedade, submetemos à consulta pública este conjunto de proposições”⁸³.

⁷⁸ ARENDT. *Ibidem*, p. 243

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

⁸¹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

Em resumo, podemos apresentar as proposições para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio do atual governo que se encontra em consulta pública:

I – Atualmente, a Lei determina um tempo de 5h por dia (ou 1000 horas por ano) como carga horária mínima do Ensino Médio. Progressivamente, deve-se alcançar o total de 4.200 horas, no mínimo;

II – A Formação Geral Básica, que é ofertada a todos os estudantes foi limitada a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. Para as outras 1200 horas, o que se propõe é um conjunto flexível de disciplinas, compondo itinerários formativos por área de conhecimento. Pretende-se: estender o tempo destinado à formação geral básica dos estudantes, alcançando a proporção de, no mínimo, 70% do tempo destinado ao Ensino Médio de tempo parcial (2.100 horas); permitir arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à formação técnica e profissional que exijam, para certificação, uma carga horária superior a 900 horas;

III – A Lei 13.415/2017 definiu a obrigatoriedade de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. É preciso equalizar essa situação, de modo a: definir, à luz da BNCC, que a área curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, com oferta obrigatória no Ensino Médio; que a área curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Biologia, Química e Física; que a área curricular de Linguagens e suas Tecnologias deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física;

IV – A flexibilização curricular do ensino médio é uma proposta importante, presente no debate de gestão pública há algumas décadas. Assim, seria importante: estabelecer parâmetros mais detalhados para a proposição e inclusão das disciplinas eletivas no currículo do ensino médio; construir, de maneira colaborativa, em parceria com as redes estaduais, repositórios para o compartilhamento e aprendizagem cruzada em torno da flexibilização curricular;

V – No Brasil, a oferta da educação básica regular acontece, tradicionalmente, de forma presencial, mesmo quando se mobilizam algumas tecnologias de informação e comunicação. Assim, é importante: definir que a Formação Geral Básica - FGB deve ser feita exclusivamente na modalidade presencial;

VI – A oferta da educação técnica e profissional dentro do ensino médio traz importantes desafios. Seria importante: estabelecer parâmetros mais detalhados para a possibilidade de utilização do reconhecimento de notório saber como critério de alocação de profissional para docência no ensino médio, restringindo o dispositivo aos componentes curriculares afeitos à formação técnica e profissional;

VII – Estudantes do campo, quilombolas, indígenas, jovens ribeirinhos, jovens com deficiência e outros públicos não hegemônicos enfrentam o desafio de acessar e permanecer no ensino médio em condições de desigualdade estrutural. Desse modo, é importante: estabelecer orientações operacionais específicas para a oferta do ensino médio para juventudes do campo,

quilombolas, indígenas, ribeirinhas, com deficiência e outros públicos não-hegemônicos, de forma a assegurar equidade educacional nesta etapa da educação básica;

VIII – Parte das transformações propostas no Novo Ensino Médio dependem da melhoria substancial das condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas. Deve-se considerar: a definição de parâmetros mínimos de qualidade da infraestrutura física e pedagógica das escolas; a construção de uma política de investimentos articulada, unindo o governo federal e os governos estaduais, para melhorar os prédios escolares existentes e disponibilizar recursos pedagógicos e de tecnologia;

IX – Um ponto crucial é a formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais. Assim, seria importante: reorganizar as regras que definem como devem ser os cursos de licenciatura para a formação de professores e gestores, nas faculdades de educação; orientar a formação dos professores nos cursos de licenciatura numa lógica interdisciplinar de modo convergente à organização do ensino médio por área de conhecimento; construir, a partir da articulação entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado da Educação e as Instituições de Ensino Superior, um programa de formação continuada especial para professores e gestores que atuam no ensino médio;

X – As transformações no Ensino Médio exigiram também uma reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Nesse sentido, é importante que: a Matriz de Avaliação do Enem seja organizada a partir do que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular para a Formação Geral Básica e habilidades essenciais para o sucesso na educação superior;

XI – Processos de avaliação institucional participativa da qualidade da oferta educativa são instrumentos bastante consistentes de melhoria contínua dos sistemas de ensino. Na perspectiva de apoiar o processo de melhoria contínua da oferta do ensino médio, seria interessante: disponibilizar a metodologia e “Indicadores de Qualidade da Educação – Ensino Médio” para uso dos sistemas de ensino e das escolas; oferecer formação para a utilização da metodologia, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação⁸⁴.

As propostas citadas anteriormente mostram que sem as pressões populares da sociedade civil contra ou a favor das constantes reformas brasileiras do Ensino Médio – do mundo-mundo para a escola ou quase-mundo – não é possível se estabelecer critérios mínimos para reduzir os impactos desigualdade social educacional. De crise em crise, de reforma em reforma, a política governamental em relação ao Ensino Médio demonstra claramente que se trata de negociar ou não avanços sociais via anos finais da Educação Básica.

Desde 1854 no Brasil é pela porta da escola onde entram as reformas – novas ou caducas, golpistas ou populares, de direita ou de esquerda –, até que se evidencie uma nova crise que precise reestruturar o sistema educacional.

⁸⁴ Ibidem.

O CONCEITO DE COMUNICAÇÃO EM KARL JASPERS E SUAS RESSONÂNCIAS NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: DA *PHILIA* PEDAGÓGICA À COMUNICABILIDADE ILIMITADA.

The concept of communication in Karl Jaspers and its resonances in Hannah Arendt's thought: from pedagogical philia to unlimited communicability.

Daiane Eccel¹

RESUMO

O presente artigo investiga o conceito de comunicação na obra de Karl Jaspers e suas ressonâncias no pensamento de Hannah Arendt a partir de uma relação pedagógica entre ambos e seus desdobramentos para uma amizade, que se estendeu ao longo da vida. Para tanto, será necessário analisar as considerações de Jaspers sobre o tema em dois momentos diferentes de sua obra e a posterior ressonância ativa destas considerações no pensamento de Arendt. Trata-se: 1) da parte relativa à comunicação no segundo volume de sua grande *Filosofia (Segundo volume: Iluminação da Existência)* onde consta a relação direta entre comunicação e existência e, 2) a ideia de comunicação ilimitada presente em *Origem e meta da História*, publicado em 1949. Pretendemos mostrar como segundo volume de *Filosofia* se revela nas obras arendtianas que lidam com a *vita activa* e tratam diretamente do espaço público enquanto lugar de pluralidade, aparência e discurso, bem como as obras finais da vida da autora que se ocupam da *vita contemplativa*, como é o caso específico de *A vida do espírito*. Além disso, tentaremos mostrar como o conceito de comunicação presente em *Origem e meta da História*, bem como seu cosmopolitismo como elemento importante para as considerações de Arendt sobre a faculdade de julgar.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Karl Jaspers; comunicação; filosofia da educação; filosofia política.

ABSTRACT

This paper investigates the concept of communication by Karl Jaspers and its resonance by Hannah Arendt based on a pedagogical relationship between them and its unfolding into a lifelong friendship. To this, it will be necessary to analyze the two different moments in work of Jaspers and the subsequent active resonance of these considerations in the thought of Arendt. These are: 1) the section about communication in the second volume of his *Philosophy (Second volume: Enlightenment of Existence, 1932)* where there is a direct relation between communication and existence, and 2) the idea of unlimited communication present in *Origin and goal of History*, published in 1949. We intend to show how the *Enlightenment of Existence* reveals itself in Arendtian works that deal with *vita activa* and deal directly with public space as a place of plurality, appearance, and discourse, as well as the final works of the author's life that deal with *vita contemplativa*, as is the specific case of *The Life of the Mind*. Furthermore, we will try to show how the concept of communication present in *Origin and goal of History* and its cosmopolitanism is also important for the Arendtian considerations on the faculty of judging.

Key-words: Hannah Arendt; Karl Jaspers; communication; political of education; political philosophy.

¹ Doutorado em Filosofia pela UFSC (2015) com estágio de doutorado sanduíche na Eric Voegelins Bibliothek, na Friederich Alexander Universität em Erlangen/Nürnberg (2013-2014). Professora Adjunta na UFSC.

O que quer que eu pense deve se manter em comunicação com tudo o que já foi pensado.
Hannah Arendt

INTRODUÇÃO: O FILÓSOFO QUE SAI DA TORRE DE MARFIM E VAI À SALA DE AULA.

Desde os gregos antigos, as interações pedagógicas são fundadas sob a égide de uma relação amorosa. Platão ilustra o fato de maneira antológica em seu *Banquete* onde a figura de Sócrates, o mestre desejado pelos discípulos, não deixa dúvida sobre o poder sedutor que ronda a maestria. O *Alcebiades* atesta igualmente o fato.

Apesar do empobrecimento contemporâneo da interação entre professor e aluno reduzido ao campo da tutoria remota e endossado pela mercantilização da educação e virtualização desta, ainda se nota que a prática da maestria exercida em sala de aula constitui um tipo de relação amorosa entre aquele que conduz e aquele que confia na condução – a despeito da própria crise da autoridade e da própria crise na educação denunciadas por Arendt em diversos momentos em seu *Entre o passado e o futuro*. Tal *philia* pedagógica se ilustra nos primeiros anos escolares quando o professor exerce o papel de uma autoridade querida entre os pequenos, assim como na vida universitária, quando essa relação ganha outros contornos que consideram a autonomia dos estudantes jovens e adultos. Em ambas as situações, repleta de nuances e nem sempre permeada pela horizontalidade entre professores e alunos tão desejada em alguns discursos pedagógicos contemporâneos, dá-se o processo formativo do sujeito propriamente dito. Mediadas por instituições educacionais formais, um tipo de relação muito próxima se estabelece entre professor e aluno, mestre e discípulo, criança e adulto, jovem e maduro. Essa relação só se realiza de maneira efetiva quando, ao mesmo tempo em que se aproximam, professor e aluno se distanciam, permitindo que o aluno, sobretudo, crie seu próprio espaço, faça seu caminho, ainda que permaneça confiante na condução do seu professor.

Hannah Arendt, que enquanto jovem estudou grego, latim, teologia e filosofia com grandes mestres em Berlim, Marburg e Heidelberg e, na maturidade, tornou-se ela mesma professora em Nova Iorque e Chicago, experimentou tais vivências pedagógicas. Com Rudolf Bultman, o teólogo protestante, Arendt estudou e herdou parte de suas impressões sobre o Novo Testamento; de Martin Heidegger, sem dúvida, sua postura frente à atividade do pensamento. De Jaspers, impressionou-a a grandiosidade de *Psicologias das Visões de Mundo* e carregou consigo uma relação que se iniciou por intermédio de Heidegger, transformou-se em orientação de tese – caracterizada pela autonomia intelectual da jovem Arendt, que não acatara de imediato todas as sugestões de seu orientador – e tornou-se uma amizade que acompanharia Arendt até a morte de Jaspers em 1969. Há uma influência mútua entre os dois pensadores, que ativamente trocavam ideias e debatiam os principais temas de seu tempo.

É sabido que Arendt era quase totalmente alheia aos acontecimentos políticos em sua juventude e que o quadro político das décadas de trinta e quarenta a lançaram nas reflexões das quais ela nunca mais abriu mão e das quais Jaspers participara até o final da vida, seja encontrando-

se pessoalmente com sua antiga aluna nas visitas dela à Basileia por treze vezes, seja por meio da intensa troca epistolar iniciada em 1926, interrompida durante a imigração forçada de Arendt aos Estados Unidos e a imigração igualmente forçada de Jaspers à Suíça, quando ambos ficaram sem notícias recíprocas. É retomada em 1945 e segue até a morte de Jaspers em 1969.

A amizade nutrida entre Jaspers e Arendt, sobretudo nos anos pós-guerra foi gerada por meio de uma *philia* pedagógica, de um processo de encantamento pelas ideias e pela forma como Jaspers conduzia seus seminários em Heidelberg no final dos anos vinte do século passado, quando Arendt ocupava o lugar de sua aluna. O objetivo deste texto é olhar para esta relação entre antigo professor e antiga aluna, considerando aspectos biográficos de fundo, mas lançando luz sobre um conceito que se mostrou fundamental à filosofia jasperiana e apresenta ressonâncias no pensamento arendtiano: a comunicação. Para Jaspers, mais do que uma categoria filosófica entre tantas, a comunicação, que ganha meandros teóricos claros em sua filosofia, constituía sobretudo, uma postura com relação à própria filosofia e uma força pedagógica muito própria². Postura esta que faz com que Hannah Arendt o coloque no mesmo patamar que Kant, aquele que para ela se diferenciava da tradição, embora estivesse sempre dentro dela, porque enquanto filósofo era um “homem como vocês e eu, vivendo entre seus companheiros e não entre filósofos” (ARENDR, 1994, p.31).

Para Jeane Hersch, “a comunicação é, no pensamento de Jaspers, uma noção tão central quanto a da existência, da qual, aliás, não pode ser separada” (HERSCH, 1978, p.23). Hannah Arendt certamente partilhava deste entendimento e isso se tornava cada vez mais claro em seus escritos tardios, sobretudo quando trata da terceira Crítica kantiana em suas *Lições sobre a Filosofia Política de Kant*, incorporado na última parte de seu *A vida do espírito* por decisão de sua amiga Mary M’Carthy. Quanto mais as *Lições* se encaminham para o fim, no total de treze, mais centralidade ganha o conceito de comunicabilidade como a possibilidade e condição necessária para a publicidade como critério fundamental da esfera pública. Ao discutir a preponderância do papel do espectador kantiano com relação ao julgamento do belo, Arendt afirma que “a condição *sine qua non* da existência de objetos belos é a comunicabilidade; o juízo do espectador cria espaços sem o qual nenhum desses objetos poderia aparecer” (ARENDR, 1994, p.63).

Em seu livro *Hannah Arendt e Karl Jaspers: história de uma amizade singular*³, Ingeborg Gleichauf assinala para o fato de que Jaspers não hesita em tratar das questões relacionadas à comunicação. Arendt, por sua vez, evita ou ao menos é ponderada no uso da palavra. E ainda: enquanto Jaspers entende a comunicação como um elemento oriundo do *Ich* (eu), Arendt o vê como oriundo da pluralidade ela mesma. Ao longo de seu texto, no entanto, a própria Gleichauf

² A respeito da relação entre Karl Jaspers e Hannah Arendt, conferir a tese de doutoramento de Igor V. B. Nunes, “*In-Between*” – o mundo comum entre Hannah Arendt e Karl Jaspers: da existência política ao exemplo moral, defendida em 2018 na Unicamp. O autor já apontou, na ocasião, a importância da comunicação como aspecto pedagógico na relação de ambos.

³ GLEICHAUF, Ingeborg. *Hannah Arendt und Karl Jaspers: Geschichte einer einzigartigen Freundschaft*. Böhlau: Böhlau Verlag, 2021. Ainda sem tradução ao português. Todas as traduções são de minha inteira responsabilidade.

mostra ao leitor como o conceito de comunicação ganha forma na teoria de Arendt e como essa eventual distância teórica vai se diluindo já que, nem Jaspers sucumbe ao mero subjetivismo da modernidade e nem Arendt dispensa a ideia de singularidade do sujeito no momento do concerto da ação no âmbito da pluralidade. Pluralidade e singularidade não são, em última instância opostos e não se eliminam no pensamento de Arendt, da mesma forma que o eu e o outro, o indivíduo e a comunidade são necessários mutuamente no pensamento de Jaspers. A comunicação, como deverá ser elucidado ao longo do texto, depende de tal complementariedade.

A fim de eleger o conceito de comunicação como central neste artigo, analisaremos as considerações de Jaspers sobre o tema em dois momentos diferentes de sua obra e a posterior ressonância ativa destas considerações no pensamento de Arendt. Trata-se: 1) da parte relativa à comunicação no segundo volume de sua grande *Filosofia (Segundo volume: Iluminação da Existência)* onde consta a relação direta entre comunicação e existência e, 2) a ideia de comunicação ilimitada presente em *Origem e meta da História*, publicado em 1949. Nossa hipótese neste artigo é que os elementos presentes nestes textos de Jaspers, que são respectivamente de 1932 e 1949 ressoam de forma fulcral em alguns escritos arendtianos posteriores. Pretendemos mostrar como segundo volume de *Filosofia* se revela nas obras arendtianas que lidam com a *vita activa* e tratam diretamente do espaço público enquanto lugar de pluralidade, aparência e discurso, bem como as obras finais da vida da autora que se ocupam da *vita contemplativa*, como é o caso específico de *A vida do espírito*. Além disso, tentaremos mostrar como o conceito de comunicação presente em *Origem e meta da História*, tem relevância sobre as considerações de Arendt sobre a faculdade de julgar.

A COMUNICAÇÃO NA OBRA DE 1932: ILUMINAÇÃO DA EXISTÊNCIA

A obra de Jaspers, *Filosofia*, dividida em três volumes, rompe com o hiato de grandes obras da carreira universitária do autor desde 1922. Quando ele a publica em 1932, Arendt já havia se mudado para Berlim e trabalhava no seu texto sobre Rahel Varnhagen. Ela já conhecia *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, publicado em 1927 e agora está novamente diante do vigor de uma obra sobre filosofia da existência. De fato, os três volumes – *Orientação no mundo*, *Esclarecimento da existência* e *Transcendência* – marcam profundamente o *corpus* jasperiano oferecendo ao leitor as noções mais básicas de sua *Filosofia da Existenz*. O conceito de comunicação ocupa parte do volume dois e reaparece, ainda que não diretamente referenciado ou citado em outros textos de Jaspers, como é o caso de *Origem e meta da História*, de 1949.

Ao comentar o segundo volume de *Filosofia*, *Esclarecimento da Existência*, Jeane Hersch destaca que Jaspers faz uso do termo “esclarecimento”, que também poderia ser traduzido como “iluminação” para distingui-lo da ideia de conhecimento da existência (1992, p.19). A respeito disso, Arendt afirma que “claridade” é a metáfora peculiar a Jaspers. Não se trata de um encadeamento lógico do sujeito que pretende conhecer sua própria existência. Disso Jaspers já havia tratado no primeiro tomo de *Filosofia (Orientação no mundo)* e concluiu que o ser-humano, ao tentar fazê-lo, malogra, pois encontra a realidade cindida por toda parte e se depara com aquele único que tem a

tarefa de esclarecer sua existência por outros meios, que não passam pelo processo de conhecimento da existência: “o pensamento opera com pseudo objetos, pretextos, que deverão desaparecer para deixar claro o sentido” (HERSCH, 1992, p.19). Importa agora, por outros métodos, ampliar as perspectivas da existência a caminho da liberdade. Embora isso possa parecer demasiado genérico, Jaspers justamente evita generalismos ou universalizações. O processo se dá no âmbito concreto e histórico do sujeito, ainda que o autor não sucumba à mera subjetividade da modernidade. Pelo contrário, Jaspers coloca-se ao lado de Heidegger com relação a este aspecto. O sujeito é aqui, ao invés daquele que compreende, aquele que adota determinada conduta de ação ou determinada postura não diante de sua existência, mas em sua existência. A clarificação da existência exige, antes de tudo, que se esteja concretamente nesta existência⁴.

A comunicação exerce um papel fundamental no processo da clarificação da existência, pois é por meio dela que se dá a diferença entre a mera compreensão e a verdade. Esta última só se realiza na comunicação com o outro e se revela nas conversas com o outro, no estar-com, nos textos e na própria historicidade. A comunicação é, por excelência, a forma como *Dasein*⁵ se relaciona com sua comunidade. Hersch afirma que talvez o conceito de comunicação seja um dos fundamentais na filosofia de Jaspers porque ao elucidá-lo, o autor explicita uma série de conceitos importantes da sua Filosofia da *Existenz*. A comunicação deve ser ela mesma *existencial* para efetivamente comunicar de forma verdadeira. Há, no entanto, uma comunicação não existencial, que não é falsa, que é igualmente concreta, mas que é insuficiente (*ungenüßig*). Sua insuficiência consiste no fato de se ocupar com particularidades e quando o *Dasein* se ocupa com isso, a comunicação se dirige apenas em uma direção. O *Dasein* não vivencia sua própria consciência, mas a consciência geral, por isso carece de autenticidade e da verdade que se encontra apenas na comunicação existencial. Na insuficiência da comunicação que não é existencial, o *Dasein* se dilui no meio do todo, já que se trata de um mero estar presente (bloßes *Dasein*). A linguagem da comunicação não existencial é objetificada e superficial (ainda que possa ser da ordem da ciência, por exemplo) e não é comprometida com a existência. Aqueles que se comunicam, o fazem enquanto generalidades e a singularidade não faz sentido neste tipo de comunicação.

O *Dasein* vivencia outros tipos de insuficiência por meio da comunicação, como é justamente o caso da insuficiência da comunicação comigo mesmo e com o outro. Aqui se encontra a rejeição jasperiana a todo tipo de solipsismo de ordem filosófica. Para o autor, ainda que haja um impulso de auto suficiência da parte do indivíduo, um impulso originário que induz a estar sozinho

⁴ Importa observar um aspecto fundamental na Filosofia da Existência de Jaspers que raramente é mencionado por Arendt e é, de forma geral, mal visto entre os filósofos contemporâneos: a questão da transcendência. Para Jaspers, a existência é atrelada à transcendência. Ela é capaz de conduzir o sujeito à liberdade dentro da própria existência. Embora a transcendência não seja passível de compreensão, ela não pode ser entendida como algo completamente extrínseco ou desvinculado da existência, ainda que por vezes, em Jaspers, ela é entendida como Deus. Tal Deus não se revela como nas religiões reveladas. A transcendência do ser é simplesmente vivenciada na existência passível. O tema é tratado no terceiro volume de Filosofia, intitulado *Transcendência*.

⁵ Optou-se por manter a forma no original.

comigo mesmo, há uma insuficiência de comunicação neste âmbito. Jaspers enfatiza que não é pelo fazer sozinho que o sujeito é. Há uma necessidade constante do outro: “Cada perda e cada falha na comunicação é como uma perda do ser. Ser é ser-com-o-outro, não somente pela presença, mas pela existência que, no tempo, não existe na estabilidade da própria autossuficiência, mas como processo e perigo” (JASPERS, 1932, p.58)

No entanto, como em Jaspers o fracasso e o malogro são formas privilegiadas para que se rume em direção à existência, no âmbito da comunicação acontece o mesmo: a insuficiência da comunicação não existencial é uma forma de abertura para o esclarecimento da comunicação (*Erbellung der Kommunikation*) e para a comunicação existencial. Segundo Jaspers: “A insuficiência da comunicação é, portanto, a origem de um salto (*Durchbruch*) rumo à existência e rumo a um filosofar que busca iluminá-la. Assim como todo filosofar começa com o espanto, o conhecimento do mundo, com a dúvida, a iluminação da existência começa com a experiência da insuficiência da comunicação” (JASPERS, 1932, p.55). A comunicação existencial é parte fundamental na existência porque se apresenta como uma necessidade da liberdade. É por ela que o caminho até a verdade se faz, já que não se trata mais de uma mera compreensão (*bloß Vestehbare*). A historicidade é condição fundamental para tal nível de comunicação e, mais do que isso, a singularidade é um elemento que a constitui porque aqui se deixa o terreno da validade geral e do impessoal. Não se trata de um tipo de linguagem objetificada que se realiza e morre nas relações mediadas pelas simples convenções sociais ou ainda pelas regras da ciência, por isso não pode ser reproduzida ou demonstrada. Segundo Jaspers: “na comunicação existencial, eu estou no jogo com todo meu ser e não somente com a minha presença (*Dasein*) (...)” (JASPERS, 1932, p.55).

O autor, no entanto, não adota uma perspectiva romantizada com relação a este tipo de comunicação, mas pelo contrário, assume que há uma angústia que a permeia: não se pode alcançar todos os homens pela comunicação e quando se tenta, a comunicação se degenera em superficialidade. No entanto, como há acontecera com a comunicação não existencial, é por meio dessa limitação da comunicação existencial, que se abre outra possibilidade absolutamente necessária: a clarificação da comunicação. Jaspers inicia afirmando: “contra a tendência à autossuficiência, contra a satisfação com o conhecimento da consciência generalizada, contra a vontade própria do indivíduo, contra o impulso da vida de se fechar em si mesma, contra o perder-se em uma tradição existente como formas habituais da vida, o filosofar quer iluminar a liberdade que se apodera do ser originalmente por meio do universalismo ou solipsismo do *Dasein*” (JASPERS, 1932, p.60-61). A tarefa da clarificação ou iluminação da existência é, no entanto, filosófica e da ordem da razão. Para tanto, o exercício de permanecer só consigo mesmo é necessário. A solidão⁶ é parte importante do processo de clarificação da comunicação, no entanto, é

⁶ No trabalho de Jaspers, o termo em alemão *Einsamkeit*, solidão, é próximo ao que Arendt chama de *solitude*. O autor é claro quando afirma que solidão não é o mesmo que um isolamento ou um distanciamento sob o ponto de vista sociológico. Quando tal distanciamento ocorre, de fato, a comunicação é esvaziada (JASPERS, 1932, p.61)

novamente insuficiente porque quando estou só comigo mesmo, não sou eu mesmo, já que para isso, necessito entrar em comunicação. Não é possível estar em comunicação sem que se seja eu mesmo, mas não é possível ser eu mesmo se não estou em comunicação. Em última instância só se conhece a solidão porque se está em comunicação. A argumentação que parece tautológica visa ressaltar os dois polos do Dasein e o processo que conduz à relatividade da verdade, que para Jaspers necessariamente é construída no interior de uma comunidade associada com os processos de clarificação da comunicação individual.

ARENDT: O DISCURSO COMO RESSONÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E A PLURALIDADE COMO CRITÉRIO FUNDAMENTAL.

Quando, na introdução deste artigo, se defendeu a existência de ressonâncias do conceito de comunicação no pensamento de Hannah Arendt, não se defendeu nenhum tipo de apropriação do trabalho de Jaspers por Arendt, ou ainda de uma mera influência do antigo professor sobre sua antiga aluna. Diferente disso, optou-se aqui pelo uso do verbo “ressoar” como um sinônimo de ecoar. O conceito de comunicação de Jaspers ecoa, então, sobre algumas teses centrais do pensamento de Arendt quase como um eco de fundo, sem furtar sua originalidade, sem influenciar seus fundamentos e sem alterar substancialmente as verdadeiras motivações arendtianas, que estão sempre centradas em tentar compreender os fenômenos totalitários de seu tempo e suas consequências. Por outro lado, Arendt não se furta de tais ressonâncias. Portanto, não se defende aqui uma correspondência direta para o conceito de comunicação e menos ainda as consequências da ideia de comunicação no pensamento de Arendt. De acordo com isso, pretende-se olhar para dois momentos na escrita de Arendt: a parte relativa à ação em *A condição humana* e a o apelo à pluralidade, juntamente com a crítica ao solipsismo filosófico presente em alguns momentos em *A vida do espírito* e nas *Lições sobre a Filosofia Política de Kant*.

Gleichauf afirma que, enquanto o conceito de comunicação é usado com frequência na filosofia de Jaspers, Arendt é econômica no uso do termo (GLEICHAUF, 2021, p.22). De fato, o conceito aparece poucas vezes nos escritos de Arendt. Nossa hipótese, no entanto, é que a ideia de comunicação ressoa claramente na ideia de discurso – elemento central na arquitetura da ação. O discurso certamente não é um diálogo⁷ e não se resume a dois interlocutores, mas ele efetivamente comunica e quem o faz, o agente, se revela, ou ainda “comunica a si próprio, não apenas comunica alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo” (ARENDT, 2010, p.220). O agente que comunica algo por meio das palavras não é atomizado, não pode ser anônimo, não é uma abstração. Necessariamente precisa se desvelar e, para tanto, requer a presença do outro e necessita “estar-com”. Embora o caráter do discurso de Arendt possa, eventualmente, ter menos

⁷ Na décima segunda lição sobre a Filosofia Política de Kant, ao tratar do *sensus communis*, Arendt identifica discurso com comunicação: “o *sensus communis* é o sentido especificamente humano, porque a comunicação, isto é, o discurso, depende dele” (1994, p.71)

peso existencial do que o conceito de comunicação em Jaspers, há para Arendt, um critério normativo para a efetividade do discurso que vai além do âmbito político:

Sem o desvelamento do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto. Isso ocorre sempre que se perde o estar junto dos homens, isto é, quando as pessoas são meramente “pró” ou “contra” as outras, como acontece, por exemplo, na guerra moderna, quando os homens entram em ação e empregam meios violentos para alcançar determinados objetivos em proveito de seu lado e contra o inimigo. Nessas circunstâncias, que naturalmente sempre existiram, o discurso transforma-se, de fato, em “mera conversa”, apenas mais um meio de alcançar um fim, quer iludindo o inimigo, quer ofuscando a todo com propaganda. Nesse caso, as palavras nada revelam; o desvelamento advém exclusivamente do próprio feito, e esse feito, como todos os outros, não pode desvelar o “quem”, a identidade única e distinta do agente. (2010, p.225)

O desvelamento do agente, portanto, revela também um “eu” através do outro, na mesma medida em que engendra a ação⁸ e se dá um novo nascimento para o agente. O discurso, da mesma forma que a comunicação em Jaspers, precisa romper as barreiras de uma “mera conversa”. Isso aponta para uma teoria política de cunho existencial, que apenas se revela politicamente por meio de um critério: a comunicação com o outro, que aparece também na filosofia de Jaspers. Com relação a isso, no entanto, é preciso concordar com Ingeborg Gleichauf, quando afirma que a comunicação de Jaspers parte de dentro para fora – quase como um impulso comunicativo que vem do “eu”. Em Arendt, por outro lado, o discurso é externo e o centro da pluralidade.

O apelo para o estar-com presente nas teorias da comunicação de Jaspers ecoam nas obras de Arendt como a necessidade irremediável da pluralidade humana contra o fenômeno do isolamento – elemento já tratado na última parte de *Origens do Totalitarismo*. O fundamento concreto e empírico para o desenvolvimento do conceito de pluralidade no pensamento de Arendt certamente reside na resistência contra o que se põe nos regimes totalitários. No plano da filosofia, a legitimação do isolamento se revela na ideia de solipsismo que Arendt encontra na filosofia platônica. Arendt se coloca do lado oposto assumindo a posição do senso comum que se põe contra o isolamento do eu filosófico e contra a verdade cartesiana do cogito, como aparece em *A vida do espírito* e *Lições sobre a filosofia política de Kant*⁹.

No primeiro caso, a obra em que trata da dimensão contemplativa da vida, das atividades invisíveis do espírito – o pensar, o querer e o julgar – o apelo à pluralidade aparece diversas vezes, tanto na fenomenologia da aparência nas primeiras páginas, quanto no trato do conceito de pensar e do querer que ocupam o miolo do texto. A problemática do *sensus communis*, diretamente vinculada a Kant, surge na parte referente ao pensar, mas também naquela referente ao julgar acrescentada postumamente por Mary M’Carthy. Como se sabe, a última parte corresponde às treze lições de

⁸ A respeito do problema de como este “eu” junto com o “outro” torna-se verdadeiramente um “nós”, trataremos a seguir ao recorrer a argumentação presente em *A vida do espírito*, quando também aparecerá uma discordância de Arendt com a filosofia de Jaspers.

⁹ A problemática, como se sabe, é mais ampla e é uma constante no pensamento de Arendt assumindo várias facetas e se revelando em outros textos, como é o caso de *Verdade e política*, por exemplo.

sobre a filosofia política de Kant proferidas na New School em 1970, mas com versões anteriores datadas da década de sessenta. Kant figura, para Arendt, como uma exceção entre os filósofos que, ao longo da história do pensamento ocidental assumiram seu lugar de “filósofos profissionais”. O que precisamente nos interessa no conceito de senso comum ou *sensus communis* é que ele se opõe ao *sensus privatus*, na medida em que aparece como sinônimo de senso comunitário. Enquanto o *sensus privatus* é incomunicável, o outro apela para um senso de comunidade, que necessariamente apela à sua comunicabilidade. Na afirmação de Arendt a relação é evidente: “o *sensus communis* é o sentido especificamente humano porque a comunicação, isto é, o discurso, depende dele” (1994, p.71).

Neste sentido, comunicação e pluralidade parecem estabelecer um vínculo indissociável. No entanto, importa aqui retomar a argumentação de Gleichauf quando afirma que o conceito de comunicação em Arendt revela-se de fora para dentro e não ao contrário, como se dá em Jaspers. Ao tratar do problema da liberdade política *versus* liberdade filosófica, na parte relativa ao querer em *A vida do espírito*, Arendt afirma que não é possível alcançar um “nós”, que é o verdadeiro “plural da ação”, simplesmente “pela extensão deste eu-e-eu mesmo dual para um nós plural” (ARENDR, 2009, p.469). Ela se refere a Jaspers (junto com Martin Buber), apontando um equívoco em sua filosofia da comunicação: Jaspers prevê uma espécie de “ação interna” que ocorre na intimidade do diálogo através do qual, nas palavras de Arendt “‘apelo’ a mim mesmo ou ao ‘outro eu’” (ARENDR, 2009, p.469), como se isso conferisse garantia de verdade ao discurso. Em Jaspers, a intimidade do diálogo se revela comigo mesmo no movimento interno do eu (Ich) e também e em outras esferas íntimas, como o casamento, por exemplo. A comunicação se dá verdadeiramente entre dois e, embora se necessite o estar-com-os outros, o apelo à comunidade política não aparece de forma tão substancial quanto em Arendt, ainda que haja uma luta contra o solipsismo já presente no pensamento de Jaspers, como atesta sua Filosofia da *Existenz*.

O PRESENTE EM COMUNICAÇÃO COM O PASSADO: O CONCEITO DE ERA AXIAL E SUA COMUNICABILIDADE ILIMITADA.

Em 1949, Karl Jaspers publica sua obra a respeito da história, *Origem e meta da história*. O tema é central para o autor que funda uma Filosofia da História singular baseada na ideia de era axial ou tempo eixo (Achenszeit). Com a tese do tempo eixo, se inaugura uma tradição de pensamento que se estende até os dias atuais e vindo sendo retomada por alguns pensadores¹⁰. O cerne do seu esforço se baseia na tentativa de encontrar uma experiência fundadora em termos de História, que está para além do âmbito europeu e que não retenha exclusividade de uma única narrativa histórica, como é o caso do cristianismo, no Ocidente, por exemplo, que se apresenta com pretensão universal. Jaspers se opõe a Hegel para quem o nascimento de Cristo inaugura o tempo da História universal. Diferente disso, busca marcos históricos cujos efeitos abarquem várias civilizações. Ele o faz, então, considerando um eixo temporal que se estende do século VIII ao V a.

¹⁰ Para uma apreciação atual e completa do estado da arte, conferir livro de Jan Assmann, *Achenszeit: eine Archäologie der Moderne*, de 2018.

C, “que está, a princípio, certamente limitado no espaço, mas é historicamente universal” (JASPERS, 2017, p. 25) e que é descrito pelo próprio autor:

Neste tempo se concentram e coincidem uma multiplicidade de fatos extraordinários. Na China vivem Confúcio e Lao-tsé, surgem todas as direções da filosofia chinesa, meditam Mo-ti, Chuang-tsé, Lie-tsé e muitos outros. Na Índia surgem os Upanishads, vive Buda, se desenvolvem, como na China, todas as possíveis tendências filosóficas desde o ascetismo até o materialismo, a sofística e o niilismo. No Irã, Zaratustra ensina a excitante doutrina que apresenta o mundo como o combate entre o bem e o mal. Na Palestina surgem os profetas, desde Elías, seguido por Isaías e Jeremias até o Deutero... Na Grécia encontramos Homero, os filósofos - Parmênides, Heráclito, Platão - os trágicos Tucídides e Arquímedes. Tudo o que estes nomes indicam tem origem nestes séculos, quase ao mesmo tempo na China, na Índia, no Ocidente, sem que souberam uns dos outros (JASPERS, 2017, p.17)

Tal definição de tempo eixo carrega consigo um potencial comunicativo, uma comunicação ilimitada, da qual trata Jaspers, “uma profunda compreensão recíproca” entre as civilizações axiais, de tal forma que “quando se encontram se dão conta que estão envolvidos com a mesma questão. O contato entre eles, até então distante, produz um efeito mútuo” (JASPERS, 2017, p. 25). Trata-se de um passado que compartilha uma verdade em comum, ainda que com diferenças particulares e pratica uma comunicação existencial tal qual anunciada na obra de 1932. A passagem é repetida quando Jaspers trata do sentido do tempo eixo e da sua “exigência de uma ilimitada comunicação”, como segue:

Ver e compreender os outros ajuda a ver a si mesmo de forma clara, a superar a possível limitação de toda historicidade encerrada em si mesma, a saltar os amplos espaços. Este aventurar-se em uma comunicação ilimitada é e também o mistério da humanização do homem não no passado pré-histórico inacessível para nós, mas em nós mesmos. (JASPERS, 2017, p.43)

Para o autor, a comunicação entre os povos axiais e suas diferentes fontes espirituais é uma ferramenta eficaz contra a pretensão exclusivista de única verdade de fé, que pode ser fundamentalista e dogmática. Isso também é atestado pela própria Arendt em seu texto *Jaspers, cidadão do mundo?*: “abre-se à força e a couraça da autoridade tradicional, e os grandes conteúdos do passado são livre e ‘jocosamente’ postos em comunicação entre si, na experiência de se comunicarem com uma filosofar vivo presente” (ARENDDT, 2003, p.78). A comunicação ilimitada entre civilizações que efetivamente não se comunicaram enquanto civilizações (senão enquanto indivíduos), se dá no encontro e no âmbito das ideias acerca de elementos que são, ao mesmo tempo comum, mas manifestos de forma diferentes¹¹. É a respeito deste caráter cosmopolita da filosofia de Jaspers, que Arendt faz uso da expressão “cidadão do mundo”, ainda que a ponha em questão. Não se trata, no entanto, de um cidadão que assume o peso da responsabilidade pelo mundo e por um suposto governo mundial, que certamente seria malfadado. Isso acarretaria um

¹¹ A própria Arendt assinala tais elementos em seu texto: fundamentação das grandes religiões mundiais, conceito de um único Deus transcendente, aparecimento da filosofia em todas as civilizações, descobrimento do Ser, consciência da consciência, começo do pensar, surgimento de personalidades espiritualmente proeminentes em suas civilizações (ARENDDT, 2003, p.81)

peso insuportável sobre qualquer indivíduo, admite Arendt. Mas antes, se trata de Jaspers como cidadão do seu país, que é capaz de praticar a mentalidade alargada kantiana por meio de uma efetiva comunicação com o outro, com o diverso, mas a partir do seu lugar, ainda que abrindo mão das suas idiossincrasias e particularismos.

É também dessa forma que Jaspers pleiteia uma comunicação com o passado, o qual não deve ser entendido como autoridade absoluta, mas que se mantém em constante comunicação com tudo aquilo que nos é contemporâneo. Os próprios conteúdos do passado axial se comunicam mutuamente e é por meio do exercício de tal comunicação ilimitada que se chega à verdade: “é apenas na comunicação – entre contemporâneos e também entre vivos e mortos – que a verdade se revela” (ARENDDT, 2003, p.78). O conceito de comunicação é, para Arendt, um dos conceitos fundamentais da filosofia da *Existenz* de Jaspers. Ele ilumina a existência porque tal comunicação, no sentido existencial, é capaz de abrir mão de seu arcabouço dogmático e metafísico, assim como de suas verdades inalienáveis “para pôr-se em comunicação recíproca (...) e reter apenas o que é universalmente comunicável (ARENDDT, 2003, p.82).

Em sua *laudatio* a Karl Jaspers, Arendt identifica três dimensões da comunicação na própria vida e obra de seu antigo professor. Segundo ela, Jaspers leva em conta “intimamente o pensamento dos outros”, o que faz dele um verdadeiro praticante da mentalidade alargada aos moldes de Kant (ARENDDT, 2003, p.73). Neste sentido, Jaspers se comunica dentro da esfera privada no seu casamento com Gertrud Mayer, comunica-se publicamente quando se torna uma figura pública entre as controvérsias político-acadêmicas do período do nacional-socialismo e pós-guerra e se comunica com a tradição de grandes mestres que legaram os pensamentos do passado. Com este movimento, Jaspers reforça um conceito de comunicação que extrapola o espaço e se estende pelo tempo. Importa observar neste sentido, a tese de Gleichauf, que reforça a diferença entre Arendt e Jaspers no que diz respeito à comunicação: enquanto para Arendt a comunicação se dá no âmbito do espaço, já que leva em conta as esferas públicas e privadas, mas sobretudo o aparecimento na esfera pública, para Jaspers, o eixo é temporal. Isso, em parte, é confirmado quando consideramos a tese da era axial e a comunicação que rompe barreiras espaciais ou a comunicação com a tradição, que faz o mesmo. Por outro lado, a filosofia da comunicação de Jaspers é, inevitavelmente concreta, porque é existencial e os dois âmbitos – espaço e tempo – não podem ser completamente dissociados.

De toda forma, na tentativa de extrapolar o âmbito espacial para além da Europa, Arendt encontra em Jaspers uma espécie de figura exemplar *a la* Kant porque desenvolve um senso de cosmopolitismo, que está diretamente ligado à ideia de comunicação. Não parece à toa, então, que nas sua *Lições sobre a Filosofia Política de Kant*, de onde poderia se extrair também lições sobre o julgar, que a comunicação aparece como critério de validação para o *sensus communis*, o senso comunitário. O sentido comunitário, que é sempre ligada a uma comunidade específica, pode se expandir quando se considera que somos todos habitantes de “uma comunidade mundial pelo simples fato de sermos humanos; essa é a nossa ‘existência cosmopolita’” (ARENDDT, 1994, p.76). A Filosofia da

História de Jaspers não figura apenas como uma investigação sobre o passado, sua filosofia é, como afirma Arendt *ancilla vitae* e, neste sentido, o cosmopolitismo inerente à sua concepção de história universal é uma forma de embate com o nacionalismo exacerbado do seu tempo e toda tendência relacionada a particularismos culturais dogmáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA EM JASPERS

Quando Jaspers lecionava para Arendt na Universidade de Heidelberg, a troca epistolar era sugerida por ele como forma de interação mais profícua. A carta que inaugura a troca em 15 de julho 1926, marca o início de uma amizade de ordem pedagógica à época, ainda revestida de um tom formal, mas com o movimento típico jasperiano de comunicar-se. Como bem observa Gleichauf, o tema da primeira carta é, em última instância, a comunicação. Nela, Arendt trata sobre uma possível interpretação filosófica da história e, para tanto, utiliza o verbo significar (*deuten*). Jaspers responde afirmando que neste caso não se trata de dar significado ou significar, mas se trata, antes, de comunicar (GLEICHAUF, 2021, p.25). A dimensão da comunicação em Jaspers não se revelaria apenas no que diz respeito a uma interpretação filosófica da história, mas está diretamente na relação estabelecida com os seus alunos na universidade, grupo do qual Arendt fazia parte. Em seu escrito sobre a educação (*Was ist Erziehung: Ein Lesebuch*), a comunicação no âmbito universitário ganha lugar. Nele existem duas formas de comunicação: uma que é uma disputação mais aos moldes escolásticos da *disputatio* e demonstráveis sob o ponto de vista da lógica; e outra aos moldes da discussão, na qual não “há princípios últimos e nenhum ponto de vista fixo até a vitória” (1981, p.217). Trata-se de uma comunicação espiritual porque, ainda que científica, se encontra no âmbito da efetiva comunicação com o outro. Esta forma de comunicação é, em parte, regida pelos elementos de uma maiêutica socrática, como assinala o próprio Jaspers: “No final, essa comunicação só pode ser do tipo socrática, que questiona de forma combativa para que as pessoas possam entender a si mesmas e umas às outras” (1981, p.216)¹².

Em seu texto a respeito da Filosofia da *Existenz*, Arendt retoma a ideia de comunicação como central para a filosofia de Jaspers, já que “a comunicação é a forma extraordinária da inteligência filosófica” (ARENDR, 1993, p.33). Acentua também seu caráter socrático, na medida em que Jaspers o adota enquanto método, “mas despe-o de seu caráter pedagógico” – o que, neste contexto, pode parecer uma afirmação contraditória, mas com isso, Arendt apenas afirma que tanto Sócrates quanto Jaspers estão entre seus pares e se movimentam entre eles, não se investindo da couraça do autoritarismo. Além de uma comunicação pautada filosoficamente nas teorias de Jaspers, a comunicação se dava no âmbito da existência da sua relação com Arendt e se revelava na língua compartilhada entre ambos e na tradição com a qual ambos lidavam de forma tão singular, o

¹² Recordo aqui também da observação de Ferdinand Röhr sobre a comunicação em Jaspers: “essa comunicação amorosa pode tornar-se uma luta amorosa (*liebender Kampf*), em que duas pessoas lutam para que se tornem mais autênticas consigo” (2013, p.52)

que também compõe um elemento fundamental na teoria da ação para Arendt na teoria da comunicação para Jaspers. Pela comunicação havia, sobretudo, um mundo compartilhado.

Arendt não poderia despir Jaspers de seu papel pedagógico por excelência, já que para ela, conforme aparece na despedida da carta de 28 de maio de 1948, precisamente por ser um filósofo, Jaspers era o “maior educador de todos os tempos” (ARENDDT, 1995, p.174), ainda que na carta de 16 de julho do mesmo ano, ela afirme que sua afirmação deve ser levada meio à sério e meio como uma brincadeira e comemorou o fato de Jaspers ter se desvinculado da comissão pedagógica da qual fazia parte. A educação, para Arendt, não passa pelo ensino da pedagogia, já que “ela própria não podia ser ensinada como disciplina” (ARENDDT, 1995, p.176). Não se trata de uma questão meramente formal, mas formativa. Para Arendt, Jaspers é um educador no sentido lato da palavra e parece ganhar outros contornos relacionados, como se sabe, ao próprio *amor mundi*. As ressonâncias ativas do conceito de comunicação de Jaspers nas obras de Arendt são, portanto, elas mesmas resultado de uma comunicação formativa que extrapola os âmbitos do ensino universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDDT, Hannah; JASPERS, Karl. *Correspondance 1926-1969*. Paris: Payot & Rivages, 1995.
- ARENDDT, Hannah. *Lições sobre Filosofia Política de Kant*. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: pensar, querer e julgar*. Trad.: César A. de Almeida, Antônio Abranches, Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 11. ed. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ASSMANN, Jan. *Absenzeit: eine Archäologie der Moderne*. C.H. Beck, 2018.
- GLEICHAUF, Ingeborg. *Hannah Arendt und Karl Jaspers: Geschichte einer einzigartigen Freundschaft*. Böhlau: Böhlau Verlag, 2021.
- HERSCH, Jeanne. *Karl Jaspers*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.
- JASPERS, Karl. *Existenzerhellung*. Berlim/Heidelberg: Springer, 1932.
- JASPERS, Karl. *Origen y meta de la Historia*. Barcelona: Acantilado, 2017.
- NUNES, Igor V. B. “In-Between” – o mundo comum entre Hannah Arendt e Karl Jaspers: da existência política ao exemplo moral. Campinas, 2018 (Tese de doutorado).
- RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ARENDT E FOUCAULT: UM ANTI-HOBBSIANISMO?*Arendt and Foucault: an Anti-Hobbesianism?*David Inácio Nascimento¹**RESUMO:**

Hannah Arendt (Linden-Limmer, 1906 – Upper West Side, 1975) e Michel Foucault (Poitiers, 1926 – Paris, 1984) podem ser considerados dois dos principais filósofos do século XX, especialmente para a Filosofia Política. Em um de seus principais livros, *Origens do Totalitarismo* (1951), Arendt realizou uma importante análise da contribuição do pensamento de Thomas Hobbes (Westport, 1588 – Derbyshire, 1679) para o desenvolvimento do capitalismo, ao observar que o desenvolvimento econômico somente foi possível quando o poder do Estado foi exportado para outros países. Quanto a Foucault, desde o início da década de 1970, ele foi responsável pelo desenvolvimento de uma análise do poder capaz de concebê-lo em sua microfísica. Observados alguns elementos presentes em suas Filosofias, Arendt e Foucault talvez possam ser discutidos ante a crítica que os autores realizaram ao pensamento hobbesiano, sobre o que Hobbes concebia como poder absoluto e sua exposição sobre a falta de estima entre os homens. Desse modo, considerando essas questões e suas importâncias para a constituição da política, o presente artigo analisa a proximidade entre Arendt e Foucault por meio de suas oposições a Hobbes e como eles contribuíram pra pensar a pluralidade.

Palavras-chave: Arendt, Foucault, Hobbes, Poder, Filosofia Política.

ABSTRACT:

Hannah Arendt (Linden-Limmer, 1906 - Upper West Side, 1975) and Michel Foucault (Poitiers, 1926 - Paris, 1984) can be considered two of the main philosophers of the 20th century, especially in the field of Political Philosophy. In her book *The Origins of Totalitarianism* (1951), Arendt conducted an important analysis of the contribution of Thomas Hobbes' thought (Westport, 1588 - Derbyshire, 1679) to the development of capitalismo, noting that economic development became possible only when the power of the State was exported to other countries. Since the early 1970s, Foucault was responsible for the development of an analysis of power capable of conceiving it in his microphysics. Considering some elements present in their philosophies, Arendt and Foucault could perhaps be discussed in light of the criticism that the authors made of Hobbesian thought: regarding Hobbes' conception of absolute power and his exposition of the lack of esteem among men. Therefore, taking these issues into consideration, this article examines the closeness between Arendt and Foucault by exploring their critiques of Hobbes and their respective contributions to the concept of plurality.

Keywords: Arendt, Foucault, Hobbes, Power, Political Philosophy.

INTRODUÇÃO

Em recente leitura de alguns artigos sobre Michel Foucault (Poitiers, 1926 – Paris, 1984), manifestou-se a ideia de realizar uma aproximação entre seu pensamento e o de Thomas Hobbes (Westport, 1588 – Derbyshire, 1679). Ou melhor, foi pensada a possibilidade de analisá-los a partir de certa menção feita por Foucault ao pensamento hobbesiano. Contudo, quando ponderadas as críticas de filósofos contemporâneos ao pensamento de Hobbes, torna-se difícil não mencionar

¹ Possui doutorado em "Ética e Filosofia Política" pela UFPel.

Hannah Arendt (Linden-Limmer, 1906 – Upper West Side, 1975). Seus comentários em *A Condição Humana* e, principalmente, *Origens do Totalitarismo* são suficientes para a incluir em qualquer debate sobre aquele autor.

Observando os elementos que fazem próximos Arendt e Foucault, neles são encontrados posicionamentos que, por vezes, dificultam suas classificações. Em seus escritos são encontrados importantes elementos para pensar as situações políticas do século XX, como aquelas sobre as experiências do Fascismo e Stalinismo. No “calor das emoções” partidárias, por isso mesmo se tornam pensadores cujas leituras não devem ser relegadas. Em última análise, deve ser proposto os observar ante determinada ligação com a postura crítica que tem origem no século XVIII, enquanto herdeiros da *Aufklärung*.

Por um lado, a alteração do artigo do que se projetava é devido à convergência de seus pensamentos para aquilo que têm em suas bases. Por outro lado, parece ser substancial um anti-hobessianismo em seus pensamentos. Uma vez observado esse elemento (anti-hobessianismo), seria possível realizar um debate político que teria por objetivo procurar os entraves que dificultam a realização da pluralidade e da sociabilidade caras aos sujeitos na sociedade atual. Assim, a pesquisa se desenvolveu a partir da leitura da crítica que Arendt e Foucault fizeram ao hobessianismo. Disso se poderia partir para outro objetivo, a saber, conjecturar o lugar de um certo sujeito capaz de construir para si um campo de múltiplas atuações

ARENDDT: EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA BURGUESIA E NATALIDADE

Livros como *As Origens do Totalitarismo* (1951), *A Condição Humana* (1958) e *Eichmann em Jerusalém* (1963) possuem importância reconhecida não apenas para a Filosofia ou para a Academia como um todo, eles se tornaram fonte de reflexão e inspiração para o desenvolvimento de um projeto legítimo que visa, a partir da sociabilidade e de outros elementos, a construção de uma vida em comunidade. Isto é, para aqueles que têm objetivos ligados ao bem comum e que rejeitam projetos que clamam pelo atendimento de demandas privadas e, até mesmo, totalitárias.

Nesse sentido, é preciso ter atenção aos escritos arendtianos, assim como, também, às críticas conduzidas por Arendt a certos pensadores. O exemplo a ser trabalhado neste artigo é centrado na leitura que a autora realiza do filósofo Thomas Hobbes, cuja produção intelectual, se observados seus detalhes, poderia servir aos propósitos políticos e econômicos de certos grupos. Na segunda parte de *As Origens do Totalitarismo*, quando analisa o Imperialismo, Arendt havia se dedicado a estudar “a emancipação política da burguesia”, dizendo que aquele foi o “principal evento intra-europeu do período imperialista”². Suas considerações sobre o evento dão conta das motivações que teriam levado a burguesia considerar a importância da política a partir do momento em que essa poderia resultar vantagens econômicas. Em resumo, o movimento expansionista dos

² ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 153.

países europeus visou, sobretudo, o “crescimento da produção industrial”³. Nesse sentido, a “expansão significava o aumento da produção de bens a serem consumidos”⁴. Rejeitando as fronteiras nacionais e impondo aos governos uma “lei básica” que primava pelo “constante crescimento econômico”, a burguesia tentou imprimir na expansão um “objetivo final da política externa”⁵. Dessa forma, o constante crescimento econômico capitalista não poderia ser assegurado com uma produção que seria dada somente ao consumo interno ou pela impossibilidade da especulação financeira em outros países. Para estes casos, fazia-se necessária a inexistência de fronteiras para o comércio e para a especulação financeira, ao passo que continuaria existindo para aqueles que, vindos de outras nações, seguiam considerados inimigos em potencial à soberania.

Por esse motivo, para compreender a crítica de Arendt a Hobbes é fundamental compreender a relação entre a burguesia e o imperialismo. Para a autora, o surgimento do imperialismo estaria relacionado àquelas condições que levaram a burguesia, enquanto detentora dos meios de produção, a rejeitar as fronteiras nacionais que impossibilitavam o crescimento da economia. Assim,

a burguesia ingressou na política por necessidade econômica: como não desejava abandonar o sistema capitalista, cuja lei básica é o constante crescimento econômico, a burguesia tinha de impor essa lei aos governos, para que a expansão se tornasse o objeto final da política externa⁶.

Adotando formas diferentes para conduzir suas “expansões”, Inglaterra, França e Alemanha, além de Bélgica e Holanda⁷, foram persuadidas pela burguesia para que adotassem posturas com as quais atuariam para além das suas fronteiras nacionais. O resultado disso foi uma corrida imperialista para que fosse mantido certo equilíbrio político, tentando manter outros países sob seus domínios. Nesse aspecto, pode-se considerar tanto as formas utilizadas para manter o domínio do Estado-nação sobre o território conquistado (imposição das mesmas leis ou leis diferentes, tornar-se extensão do território, etc.) quanto as suas consequências últimas para o rompimento com o domínio (guerra). Sobre isso, em sua análise, Arendt comentou o processo que levou Hobbes, três séculos depois, a se tornar “bem sucedido”⁸: com a deflagração de “um tipo curioso de crise econômica”, quando a superprodução de capital possibilitou o “surgimento do dinheiro ‘supérfluo’”⁹. Ante a possibilidade da exportação de dinheiro que seria investido em outros países, foi preciso, também, que fosse exportada a força do governo, pois “os financistas não eram

³ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 156.

⁴ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 156.

⁵ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 156.

⁶ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 156.

⁷ Arendt se detém nos três primeiros países e deixa “de lado o imperialismo holandês e o belga”. Segundo a autora, “o primeiro é uma mistura curiosa e mutável de métodos franceses e ingleses; o segundo não é a história da expansão da nação belga, nem mesmo da burguesia belga, mas da expansão do rei belga, pessoalmente, irrefreada por qualquer instituição” (ARENDT, 2011, p. 160).

⁸ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 174.

⁹ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 164.

bastante fortes para proteger-se” dos riscos e “só a força material do Estado¹⁰ poderia fazê-lo”¹¹. Transposta a discussão para a atualidade, permite questionar as críticas ao Estado e ao seu “tamanho”, quando se acredita que ele deve diminuir o alcance de seus atos para permitir uma sociedade cada vez mais autogestora (além da concorrência capaz de inferir prejuízos nas balanças comerciais). Não haveria razões para estas ações governamentais, a não ser para promover a segurança pública e assegurar a ordem e a propriedade privada. No aspecto da crítica arendtiana, os padrões burgueses excluía aqueles que “são automaticamente destituídos de sorte e não têm sucesso”, indiferenciando mendigos de criminosos¹².

Retornando à análise anterior, Arendt tratou das condições para que fosse possível a emergência do que seriam os investimentos externos. Em primeiro lugar, considerou que era preciso que houvesse o capital (que, dentro de determinadas fronteiras, ainda não desempenhava o papel na especulação financeira da forma como foi desempenhado posteriormente). O segundo ponto era que se fizesse atendida à necessidade de exportação do poder do Estado, por meio dos “instrumentos de violência do Estado, a polícia e o Exército”¹³. Uma vez expostos esses pontos, pôde-se chegar àquelas condições a partir das quais a burguesia se sentiria segura para investir seu capital. Como afirmou a autora, o dinheiro geraria mais dinheiro (e não mais apenas o trabalho) e o “acúmulo ilimitado de poder podia levar ao acúmulo ilimitado de capital”¹⁴.

Desse modo, é observado o uso do poder¹⁵ na política. Mais que isso, ele se torna “essência da ação política”¹⁶. Mais que isso, assegurava a possibilidade dos investidores fazerem o capital gerar mais capital sem que, com isso, corresse o risco de perder aquilo que seria depositado para além das fronteiras. Mediante a exposição da autora, por um lado, concebe-se então o início da emancipação política da burguesia a partir do imperialismo; e, por outro, torna-se possível certa crítica: a burguesia não teria interesses na Política em si, mas nas condições que tornavam possíveis a circulação e crescimento financeiro. Além disso, dava ciência da criação de uma “série de padrões de conduta” que, presente desde suas expressões “proverbiais”, mostrava a competitividade que se

¹⁰ No capítulo XVII do *Leviatã*, Hobbes expõe sobre as causas, geração e definição de uma república, quando trata da manutenção da segurança ante a instituição de um “poder suficientemente grande”. Diz ainda: “Tal como então faziam as pequenas famílias, também hoje as cidades e os reinos, que não são mais do que famílias maiores (para sua própria segurança) ampliam seus domínios e, sob qualquer pretexto de perigo, de medo de invasão (...) se esforçam o mais possível para subjugar ou enfraquecer seus vizinhos por meio da força ostensiva e de artifícios secretos...” (HOBBS, 2019, p. 144).

¹¹ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 165.

¹² ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 171.

¹³ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 156.

¹⁴ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 166.

¹⁵ Na tradução de Raposo há uma variação nos usos dos termos “poder” e “força”. No termo ao qual se faz referência, se encontra: “O dinheiro exportado só pode realizar os desígnios de seus proprietários quanto conseguiu estimular e concomitantemente **exportar a força**. Somente o **acúmulo ilimitado de poder** podia levar ao acúmulo ilimitado de capital” (ARENDT, 2011, p. 166 – negrito adicionado). No original, escrito em inglês, encontra-se: “Only when exported money succeeded in stimulating **the export of power** could it accomplish its owners’ designs. Only the unlimited **accumulation of power** could bring about the unlimited accumulation of capital” (ARENDT, 1962, p. 137 – negrito adicionado). Como pode ser observado, Arendt usa o termo “power”. Por esse motivo, opta-se aqui pela tradução do termo como “poder”.

¹⁶ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 166.

instaurava na sociedade¹⁷. É a partir de uma crítica a Hobbes, com seu esboço de *Commonwealth*¹⁸ (de Estado), que Arendt discute a teoria política com a qual é possível pensar o Estado e a vida sob certos aspectos. No caso de Hobbes, não seria pelo bem estar social e nem pela lei, mas por assegurar as condições que atendem ao interesse privado¹⁹. Em linhas gerais, a adoção das ideias de Hobbes sobre o acúmulo do poder se deu em um “processo”. Portanto, compreende-se que não tenha sido adotada prontamente por soberanos ou pela burguesia, que ainda não tinham “suficiente consciência política e maturidade econômica”²⁰. O “processo de constante acúmulo de poder”, então “necessário à proteção de um constante acúmulo de capital”, foi o que tornou possível “a ideologia ‘progressista’ de fins do século XIX e prenunciou o surgimento do imperialismo”²¹.

Para uma maior compreensão da crítica arendtiana, é necessário observar certas considerações realizadas por Hobbes. Um exemplo a ser discutido, o “retrato” pintado²² por Hobbes sobre o homem apresentaria um erro que seria preciso levar em consideração. Tanto em *Do Cidadão* (1941) quanto em o *Leviatã*²³ (1651), é possível que tenha havido uma universalização de uma caracterização que, na verdade, faria melhor sentido se compreendido como referência ao homem burguês. Além disso, se poderia observar, como o fez Arendt, que homem em Hobbes é “essencialmente uma função na sociedade”, sendo julgado por seu merecimento ou preço pelo qual recebe a estima dos demais²⁴. Em *Do Cidadão* são encontradas, desde o início, passagens que ilustram esse “retrato”. Como exemplo disso, logo no segundo parágrafo da primeira parte

¹⁷ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 168.

¹⁸ Na tradução de o *Leviatã*, em lugar de *Commonwealth* o termo utilizado é “Estado”. Na nota de rodapé número 2 feita por Renato Janine Ribeiro em um dos textos introdutórios de *De Cive*, “Epístola Dedicatória”, diz o tradutor: “No *Leviatã*, Hobbes chamará o que hoje dizemos ‘Estados’ de *Commonwealths* (literalmente: repúblicas), no sentido que esse termo possuía no século XVII, comportando uma certa ambiguidade” (RIBEIRO, 2002, p. 355). No caso, Renato Janine Ribeiro explica que se poderia aplicar o termo “república” em uma “monarquia”. Significaria qualquer “regime político assentado no direito” e, a partir do qual, se “introduzia a conotação de maior preocupação com a coisa em comum, com a *res publica*”. Logo em seguida, em outra nota de rodapé (dessa vez concernente à primeira parte de *De Cive*), Ribeiro diz que *commonwealths* “é o termo que Hobbes utilizará no *Leviatã* para definir os Estados, mas aqui é raramente empregado. Literalmente, significa ‘bem público’ (...)” (RIBEIRO, 2002, p. 358). Chama ainda atenção para duas das edições do *Leviatã* no Brasil, ambas traduzidas por João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, contudo, com subtítulos diferentes: na edição feita pela Nova Cultural, a menção no subtítulo diz “ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil” (HOBBS, 1999). Já na edição feita pela Martins Fontes, o subtítulo menciona “ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil” (HOBBS, 2019).

¹⁹ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 169.

²⁰ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 172.

²¹ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 173.

²² Observando atentamente o trecho, encontra-se um erro de tradução. No inglês, Arendt diz: “The crucial feature in Hobbes's picture of man is not at all the realistic pessimism for which it has been praised in recent times. For if it were true that man is a being such as Hobbes would have him, he would be unable to found any body politic at all” (ARENDT, 1962, p. 140). No português, foi suprimida parte do que foi elaborado: “O traço crucial do retrato que Hobbes pinta do homem não está no seu pessimismo realista, porque, se fosse verdade que o homem é um ser como Hobbes o quer, não seria capaz de fundar qualquer corpo político” (ARENDT, 2011, p. 169).

²³ Na terceira parte da “Apresentação” feita por Renato Janine Ribeiro há uma curta comparação entre os dois livros: “Sob vários aspectos, os dois livros se complementam, havendo passagens que se repetem, mas muitas outras em que um esclarece o outro. Há, porém, diferenças de ênfase, ou mesmo de enfoque. Destas, provavelmente, a mais importante diz respeito à visão do homem na sociedade...” (RIBEIRO, 2002, p. XXX).

²⁴ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 169.

(intitulada “Liberdade”), Hobbes afirma que “não procuramos companhia naturalmente e só por si mesma, mas para dela recebermos alguma honra ou proveito; estes nós desejamos primeiramente, aquela só secundariamente”²⁵. Além disso, Hobbes expõe sua crença de que se pode conhecer bem os homens os observando quando estão reunidos. Em sua avaliação, os homens somente se reuniriam por questões de interesse, “não por consideração a seu próximo, porém apenas a seu negócio”. Nessas oportunidades, a possibilidade de um deles se comparar aos demais o faz “subir em sua própria opinião”. Com isso, fica manifesto que “tais homens não se deleitam tanto com a sociedade, mas com sua vã glória”. Por fim, considera que, nessas reuniões, os homens ferem “os ausentes”: eles se examinam, julgam e condenam, “de modo que não é má a razão daquele que procura ser sempre o último a ir embora”²⁶.

Como observado, os homens são postos em uma situação de constante desconfiança. Por todos os atos que cometem uns contra os outros, pode dizer que “são bem estes os verdadeiros encantos da sociedade”²⁷. Nota-se bem que em sua avaliação do homem, Hobbes tenta demonstrar que as condições naturais fazem dele um algoz que pode, ainda que seja mais fraco, matar o mais forte, “já que a fraqueza pode ser compensada pela astúcia”²⁸. Portanto, sem a distinção imposta pelas leis civis, é o fato de serem iguais que faz um homem ter “vontade de causar dano a outrem”²⁹. Por esse motivo, nota-se também que o momento em que mais atribui alguma confiança é aquele no qual se dedica a afirmar a importância do contrato. Nesse caso, “ou devemos confiar em todos os homens, ou não devemos negociar com eles. Isto é, ou deve haver entre nós guerra declarada, ou paz segura e leal”³⁰. Mas, ainda assim, estabelece-se uma possibilidade de analisar o caso menos pela confiança que eles prestam uns aos outros e mais pelo que os diferenciam estando na natureza e na sociedade civil. Ainda sobre a crítica ao pensamento hobbesiano, em várias oportunidades em *De Cive* é exposta sua oposição a Aristóteles. Em certos casos, como naquele em que analisa os atos sediciosos, sua oposição é, não apenas a Aristóteles, mas a “Platão, Aristóteles, Cícero, Sêneca, Plutarco e todos os demais defensores das anarquias grega e romana”, por considerarem “que matar o tirano não era apenas legal, mas até mesmo merecedor de elogio”. Uma opinião que se mostraria “perniciosa a todos os governos”, em especial o monárquico³¹.

É um pouco disso que faz com que Arendt compreenda Hobbes como “verdadeiro filósofo da burguesia”³²: nele se encontra não apenas a desconfiança para com o homem, mas também aquela condição que faz deste uma “função” na sociedade. Seus méritos, e não o próprio homem, é que podem ser dignos da glória. Além destas considerações, Arendt comenta ainda a falta de lealdade de Hobbes “ao seu país se este for derrotado”, quando seria “desculpado de qualquer

²⁵ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 26.

²⁶ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 26-27.

²⁷ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 27.

²⁸ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 169.

²⁹ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 29.

³⁰ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 54.

³¹ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 184.

³² ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 175.

traição caso venha a ser feito prisioneiro”³³. Uma vez que estão em plena concorrência e que as suas ações são condicionadas a um princípio de segurança, não haveria qualquer companheirismo ou responsabilidade entre os homens³⁴. Não obstante, essa poderia ser uma questão a ser colocada em paralelo com o caso de Eichmann – e, mais ainda, questão a ser considerada quando discutida a proximidade entre os pensamentos de Arendt e de Kant. No caso de Eichmann, como lembra Schio³⁵, a situação seria observada a partir de uma deformação do “imperativo categórico”, quando foi enunciado que o princípio da ação pudesse ser “o mesmo do legislador ou da legislação local”³⁶. Ainda segundo Schio,

Em Kant, o mal é entendido como aversão à lei moral. Ou seja, os seres humanos, racionais, podem utilizar bem ou mal seu livre-arbítrio, seu poder de escolha, sendo que ambos, o arbítrio e a possibilidade de escolha, não são nem bons nem maus. Nesse sentido, o sujeito é responsável por ser bom ou mau, tendo em vista que ele pode escolher o que deseja ser e fazer mediante a vontade livre por ele possuída³⁸.

De fato, ao princípio racional são atribuídas as ações autônomas. Em sua oposição, estariam aqueles princípios heterônomos criticados nos escritos Kantianos³⁹. Dito de outra forma e retornando ao objetivo deste artigo, esse aspecto é importante para demonstrar como a obediência é tratada em de *De Cive*. Diferentemente do que fora exposto acima, Hobbes sustentou que o súdito que segue as ordens de seu senhor não peca ou comete injustiça⁴⁰, assim como não é dado a ele o julgamento sobre o que é bom ou mau⁴¹. Ou seja, o súdito não comete pecado quando aceita a ordem para participar de uma guerra, mesmo que ele a considere injusta. Contudo, aqui se expressa o princípio heterônimo do pensamento de Hobbes: os súditos não podem se arrogar “o

³³ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 169.

³⁴ Em 1970, Arendt publicou na revista *The New Yorker* o artigo “Desobediência Civil”, posteriormente editado também no livro *Crises da República* (ARENDT, 2017, pp. 49-90). Em sua análise, a autora discutiu algumas versões do “Contrato”, entre as quais a de Hobbes, “uma versão vertical do contrato social”. Na perspectiva do contrato hobbesiano, o governante possui “um monopólio de poder em benefício de todos os que estão submetidos a ele, os quais não têm direitos nem poderes **enquanto sua segurança estiver garantida**” (ARENDT, 2017, p. 77 – negrito adicionado).

³⁵ SCHIO, S. M. *Hannah Arendt: História e Liberdade: da Ação à Reflexão*. Porto Alegre: Clarinete, 2012, p. 57.

³⁶ ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 153).

³⁷ No início do capítulo VIII do livro *Eichmann em Jerusalém*, “Deveres de um cidadão respeitador das Leis”, Arendt se dedica a mostrar a distorção efetuada por Eichmann do imperativo categórico kantiano. A enunciação de Kant, “*age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (1988, p. 59 – itálicos do autor), sofreu alterações naquele contexto da obediência nazista. “Ele distorceria seu teor para: aja como se o princípio de suas ações fosse o mesmo do legislador ou da legislação local — ou, na formulação de Hans Frank para o ‘imperativo categórico do Terceiro Reich’, que Eichmann deve ter conhecido: ‘Aja de tal modo que o Führer, se souber de sua atitude, a aprove’ (...). Kant, sem dúvida, jamais pretendeu dizer nada desse tipo; ao contrário, para ele todo homem é um legislador no momento em que começa a agir: usando essa ‘razão prática’ o homem encontra os princípios que poderiam e deveriam ser os princípios da lei” (ARENDT, 1999, p. 153-154).

³⁸ SCHIO, S. M. *Hannah Arendt: História e Liberdade: da Ação à Reflexão*. Porto Alegre: Clarinete, 2012, p. 65.

³⁹ Tais princípios criticados seriam encontrados, por exemplo, em *Was Ist Aufklärung*, na, GMS e na KU (KANT, 1985; 1988; 2016).

⁴⁰ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 183-184.

⁴¹ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 181-182.

conhecimento do que é justo ou injusto, que compete apenas” ao príncipe⁴². Portanto, pecam se não observam essa distinção: “sempre que lhes for ordenado algo que seja, ou lhes pareça ser, ilegal: pois, se obedecerem, pecam contra sua consciência, se não obedecerem, contra o que é direito”⁴³. Assim, se o súdito age sem tomar para si o julgamento do que é bem ou mal, ele não incorre na desobediência.

Retornando mais uma vez as críticas erigidas em *Origens do Totalitarismo*, Arendt considera Hobbes como filósofo da burguesia por ele ter compreendido a relação de necessidade entre o processo de aquisição de riqueza e de tomada do poder político. Desse modo, Hobbes “previu como necessária a idolatria do poder” por esse tipo de homem (burguês) que se lisonjeia “ao ser chamado de animal sedento de poder”, mesmo que na sua concepção de sociedade tenha sido transformado em um “pobre sujeitinho manso que não tem sequer o direito de se erguer contra a tirania”⁴⁴. Conforme já comentado, a crítica efetuada não poderia ser diferente disso: (i) após se opor aos “anarquistas” gregos e romanos em suas elaborações sobre o tirano e, também; (ii) fundar um princípio de obediência irrestrito, o homem hobbesiano assume a figura desse “pobre sujeitinho manso”. Sua estima sobre os demais, sua fraqueza e sua deslealdade implicam em sua incapacidade de viver em um espaço plural, no qual os homens agem autonomamente e em proximidade uns com os outros (sem esperar por ganho material).

Por fim, ainda haveria uma última exposição de Hobbes que poderia encontrar oposição em Arendt. No capítulo IX de *Do Cidadão*, quando trata “do direito dos pais sobre os filhos e do governo hereditário”, Hobbes concebe que o “domínio sobre as crianças pertence àquele ou àquela que primeiro as teve em seu poder”. Dessa forma, compreende que é manifesto que tal direito pertence à mãe que está em poder de seu filho: “ela tem o direito de nutri-lo ou de largá-lo à sua fortuna”. Considerando que um “estado de natureza é um estado de guerra”, a mãe, quando cria seu filho, o faz na condição “de que, ao se tornar adulto, não se torne seu inimigo – isto é, de que lhe obedeça”⁴⁵⁴⁶. Diante de tamanha desconfiança, pode-se conceber como oposta a visão de Arendt, especialmente pelas possibilidades que se manifestam naquilo que tratou quanto à natalidade. A respeito desse tema, Arendt desenvolve suas reflexões com as quais se poderia elaborar uma ligação com o pensamento de Michel Foucault. Para uma reflexão a ser desenvolvida adiante, cabe aqui notar que, quando discutida a “A Condição Humana” (primeiro capítulo do livro homônimo) – “A *Vita Activa* e a Condição Humana” – em sua correspondência com a ação⁴⁷, tem-

⁴² HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 183.

⁴³ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 183.

⁴⁴ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 175-176.

⁴⁵ No *Leviatã* Hobbes repete sua posição, contudo ele ainda expressa algo de sua observação sobre os homens no que se refere à confiança: “Caso não haja contrato, o domínio pertence à mãe. Porque na condição de simples natureza, em que não existem leis matrimoniais, é impossível saber quem é o pai, a não ser que seja declarado pela mãe” (2019, p. 172).

⁴⁶ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 183.

⁴⁷ Segundo a autora, “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 2005, p. 17).

se a possibilidade de observar a pluralidade como “condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”⁴⁸. Assim, embora a obra, o trabalho e a ação tenham “também raízes na natalidade” a “ação é a mais intimamente relacionada com a condição política da natalidade”⁴⁹.

FOUCAULT: ANALÍTICA DO PODER E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Entre as pesquisas de Michel Foucault, além da importância dos estudos que excedem seus livros, é preciso considerar as condições e contextos (dos cursos que ele ministrou enquanto professor no *Collège de France* a partir de 1970 e, também, dos textos publicados em obras como a *Coleção Ditos e Escritos*). Alguns desses poderiam ser investigados por uma relação direta com as experiências de Foucault, casos como os cursos de 1972 e 1973, *Teorias e Instituições Penais* e *A Sociedade Punitiva* respectivamente, ministrados logo em seguida às revoltas nas prisões francesas e criação do GIP, Grupo de Informação sobre as Prisões⁵⁰. Outras investigações poderiam ser elaboradas em uma dialética entre os referidos cursos e seus livros publicados, indicando as mudanças pelas quais passaram seu pensamento. Em suma, graças à publicação de um material que permaneceu “desconhecido” durante décadas, tornou-se possível avançar com a compreensão de alguns conceitos foucaultianos, bem como tomar ciência de algumas minúcias de seu pensamento.

Assim é que o curso *Em Defesa da Sociedade* deve ser recebido, e não apenas pelos aspectos já explicitados. Esse curso, ministrado no *Collège de France* em 1976⁵¹, permite analisar um movimento interno da obra de Foucault, numa relação com o que havia realizado e que prometia realizar a partir de então. Portanto, em alguns aspectos, pode ser considerado como pertencente a um momento ímpar na produção foucaultiana. Para o presente artigo, cabe ressaltar que é precisamente no referido curso que Foucault fez observações importantes sobre sua concepção de poder e modo de realizar as análises concernentes ao poder. Nesse texto, tanto sua perspectiva

⁴⁸ ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 16.

⁴⁹ ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 17.

⁵⁰ DEFERT, D. Cronologia. In: *Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Rio de Janeiro: Universitária, 2011, p. 33.

⁵¹ Consta em seu título original o nome *Il faut défendre la Société*, que, numa tradição livre, seria “É preciso defender a Sociedade”. Em seu subtítulo é encontrada, ainda, a informação “Curso no Collège de France (1975-1976)”. As aulas eram ministradas uma vez por semana, tiveram início em 7 de janeiro de 1976 e terminaram em 17 de março do mesmo ano. Dessa forma, compreende-se a menção ao ano de 1975 como período no qual Foucault desenvolveu parte das leituras que seriam utilizadas durante suas aulas. À publicação das aulas acompanham um “Prefácio”, escrito por François Ewald e Alessandro Fontana; além do “Resumo do curso” (publicado no Anuário do *Collège de France* e, também, em um livro de resumos dos cursos ministrados por Foucault naquela instituição); e uma análise publicada como “Situação do Curso”, por Alessandro Fontana e Mauro Bertani. Além disso, esse foi primeiro dos cursos ministrados por Foucault que foi publicado integralmente pelas *Éditions du Seuil*. Sua primeira edição, na França, ocorreu em 1997, três anos após a concretização do projeto da Gallimard da edição dos *Dits et Écrits*. No Brasil, a edição do curso ocorreu em 1999. Além disso, as aulas de 7 e 14 de janeiro foram publicadas em *Microfísica do Poder* (1979) e no terceiro tomo da coleção *Dits et Écrits* (1994).

metodológica⁵² da análise do poder quanto sua orientação filosófica poderiam ser utilizadas para realçar uma diferença quanto ao pensamento hobbesiano.

Começando pela perspectiva de uma metodologia para uma analítica do poder, cabe ressaltar que a atividade que Foucault tenta fazer mais compreensível considera o “sistema do direito e o campo jurídico” veículos permanentes de “relações de dominação” e “técnicas de sujeição”. Portanto, caberia os analisar não sob o prisma da legitimidade, “mas sob o aspecto dos procedimentos de sujeição”⁵³. Reafirma-se que Foucault evita colocar em suas pesquisas a questão da “da soberania e da obediência dos indivíduos submetidos a essa soberania”. Por outro lado, busca centrar no “problema da dominação e da sujeição”⁵⁴. Assim é que, entre suas precauções de método apresentadas durante o curso de 1976, Foucault afirma que não se tratava de analisar o poder a partir de uma centralidade, mas “em suas extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar; tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais”⁵⁵.

Na exposição da segunda precaução de método adotada para a análise do poder, Foucault considerou ser preciso não analisar o poder “no nível da intenção”, “do lado de dentro” e, também, de não questionar “quem tem o poder afinal?”. Não se trata aí de um poder que deriva de um desejo de alguém que o possui e que o possui por certo número de circunstâncias. Assim, seria necessário o considerar em “sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo, no ponto (...) em que ele se implanta e produz seus efeitos reais”⁵⁷. Enfim, tratava-se aí de observar “a instância material da sujeição”, algo que seria “exatamente o contrário do que Hobbes havia pretendido fazer no *Leviatã*”⁵⁸. Em lugar de estudar a “alma do Leviatã”, isto é, a soberania,

⁵² Para o presente artigo, quanto ao estudo sobre Hobbes e Foucault, realiza-se uma divisão para proceder com a realização da análise: num primeiro momento, trata-se de uma averiguação que concerne à analítica do poder. Num segundo momento, averigua-se isso que aqui é chamado de “orientação filosófica” e que teria relação de proximidade com o problema do sujeito na Filosofia de Foucault.

⁵³ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 24.

⁵⁴ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 24.

⁵⁵ Essa é a primeira de cinco instruções que Foucault expõe no curso de 1976. Após as apresentar, diz que “para resumir essas cinco precauções, (...) diria isto: em vez de orientar a pesquisa sobre o poder para o âmbito do edifício jurídico da soberania, para o âmbito dos Aparelhos de Estado, para o âmbito das ideologias que o acompanham, (...) se deve orientar a análise do poder para o âmbito da dominação (...), para o âmbito das formas de sujeição” (FOUCAULT, 2010b, p. 30).

⁵⁶ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 24-25.

⁵⁷ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 25.

⁵⁸ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 25.

“conviria tentar”⁵⁹ analisar “os corpos periféricos e múltiplos, esses corpos constituídos, (sic) pelos efeitos do poder, como súditos”⁶⁰.

Algumas observações podem ajudar a conduzir a análise para a compreensão da ação de Foucault e sua oposição a Hobbes. Num primeiro momento, o estudo poderia considerar as diferenças entre os autores quanto às suas concepções de poder. Grosso modo, um poder absoluto *versus* uma microfísica do poder. Foucault tem sua análise como uma oposição do que se encontraria em Hobbes. Para ser preciso, como citado na tradução para o português, a análise partiria contrariamente à pretensão de Hobbes (“do que Hobbes tinha pretendido”), de um querer, um desejo⁶¹. O uso do termo “pretende” pode funcionar em uma crítica a Hobbes: primeiramente, em uma análise um tanto psicologizante, Hobbes poderia ter partido de um desejo íntimo de colocar fim aos conflitos pelo trono inglês⁶². Assim, se desenvolveria uma tentativa de conceber um poder que é absoluto, “o maior que homens possam transferir a um homem”⁶³. Em igual medida deveria ser a obediência dos súditos, algo que funcionaria, como já discutido na sessão anterior, pela heteronomia. Contudo, certa impossibilidade de um tal poder absoluto poderia ser encontrada nas próprias palavras de Hobbes, “este poder sempre existe e é sempre exercido, exceto em tempos de sedição e guerra civil”⁶⁴. Isto é, um poder absoluto que encontraria exceções e se resguardaria em certos casos.

Um outro ponto sobre esse aspecto já havia sido alvo de comentários de Arendt sobre a falta de lealdade do súdito que, em face de uma invasão e derrota de seu país, ficaria desculpado das traições que poderia cometer para assegurar sua vida⁶⁵. Assim, “Hobbes afirma que, se o governante (mesmo legítimo) não tiver mais condições de garantir a paz e a ordem em seu reino, porque um usurpador se apoderou do território, devem os súditos obedecer ao novo poder – desde, é claro, que este possa assegurar-lhes a paz etc”⁶⁶. Afinal, em qual medida um poder absoluto poderia ser designado como tal se, dentro do território governado pelo soberano, houvesse possibilidades de sedições? O Medo, a deslealdade e a necessidade de conservação parecem dar aos súditos a razão para romper com uma obediência e iniciar outra. No limite da análise, possibilitaria pensar a respeito de certa capilaridade do poder no sentido foucaultiano.

⁵⁹ Nas palavras do autor: “o que eu tentei fazer...” (FOUCAULT, 2010b, p. 27).

⁶⁰ FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*. curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p. 26.

⁶¹ No original, o termo usado é *havia querido*, “exactement le contraire de ce que Hobbes avait voulu faire dans le *Leviathan*” (FOUCAULT, 1997, p. 26).

⁶² Além disso, também tratava aí de limitar a influência/poder eclesiástica. Na observação feita por Renato Janine Ribeiro das diferenças entre *De Cive* e *Leviã*, a terceira parte do segundo livro tem por tema “O Estado Cristão”. Janine Ribeiro compreende que na exposição de Hobbes haveria uma estratégia para limitar o poder eclesiástico que prevalecia, “indevidamente, sobre o poder político e sobre a vida privada dos cidadãos, valendo-se da ignorância dos leigos” (RIBEIRO, 2002, p. XXXIII).

⁶³ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 108.

⁶⁴ HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 108.

⁶⁵ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 169.

⁶⁶ RIBEIRO, R. J. Apresentação. In: HOBBS, T. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. XXVIII.

Em certo sentido, alguns elementos mantêm importância tanto para o estudo da perspectiva da analítica do poder quanto para sua orientação filosófica, uma vez que compreendem uma relação direta. No quadro de sua orientação filosófica, destaca-se a preocupação de Foucault com o sujeito. Durante uma entrevista concedida a Dreyfus e Rabinow em 1982, Foucault diz que seu objetivo nos vinte anos de sua pesquisa não havia sido “analisar os fenômenos de poder”, mas “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura”⁶⁷. Em suma, que não foi o “poder, mas o sujeito” que constituiu “o tema geral” de suas pesquisas⁶⁸. Portanto, compreende-se um pouco mais como se daria uma oposição a Hobbes, pois Foucault primária pelos “corpos periféricos” buscando estudar as questões concernentes aos *modos de subjetivação*.

Assim se observa desenvolver papéis outros para a Filosofia: tanto no sentido de possibilitar uma observação dos saberes e orientações que sujeitam os homens como, também, de apresentar algumas bases com as quais podem ser travadas as lutas em prol de procedimentos de subjetivação. Nota-se aí um importante percurso da (na) Filosofia de Foucault. Seu desvelar, embora suprimido por sua morte em 1984, deixa algumas pistas sobre os três momentos de suas produções: tratando da objetivação do sujeito (enquanto ser que fala, trabalha e vive); quanto às práticas pelas quais é dividido (louco, são, gentil, criminoso, etc.); quanto às maneiras pelas quais se torna sujeito⁶⁹. De qualquer forma, não se trata do rompimento com uma obediência para fazer iniciar outra obediência. Diferente disso, tratar-se-ia de uma recusa à imposição local de certa dominação. Mas, acima disso, de uma autonomia possibilitada a partir da análise das condições históricas da dominação.

Nesse sentido, para além de um anti-hobbesianismo (e, também, por motivo desse anti-hobbesianismo), Arendt e Foucault podem ser aproximados pelo que concerne aos estudos sobre o poder e sobre a biopolítica. Em sessão anterior, quando mencionado o tema da “natalidade” em Arendt, manteve-se aberta uma possibilidade de aproximação entre os autores. Nesse caso, uma reflexão pode ser elaborada sem considerar as especificidades da discussão empreendida por Foucault sobre a biopolítica. Levando-se em conta a preocupação de Foucault com o sujeito⁷⁰, seria possível pensar os procedimentos de subjetivação próximos àquelas condições da existência humana discutidas por Arendt⁷¹. A natalidade, tal qual abordada pela autora em seus estudos, remeteria a uma possibilidade sempre outra dos homens se constituírem num mundo, de renová-lo,

⁶⁷ FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 118.

⁶⁸ FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 119.

⁶⁹ FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 118.

⁷⁰ FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 119.

⁷¹ É preciso explicitar a complexidade da questão para Arendt. Segundo ela, as “condições de existência humana – a própria vida, a natalidade a mortalidade, a mundaneidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDR, 2005, p. 19).

de elaborarem novos modos de ser, de se tornarem sujeitos. Nesse sentido, talvez seja possível refletir sobre natalidade consoante à biopolítica foucaultiana, mas inferindo um sentido “positivo” a esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica a Hobbes une Arendt e Foucault por questões essenciais em suas filosofias: a análise da emancipação política da burguesia e os padrões de conduta que poderiam ser expressos nesse ato; e a elaboração de uma analítica do poder que leve em consideração os corpos periféricos, etc., apresentam elementos para a reflexão sobre as possibilidades do sujeito se constituir no mundo. Em suma, articulam-se no procedimento crítico do assujeitamento como, também, de suas possibilidades mais amplas, não delimitadas, etc. No campo político, os trabalhos de Arendt e Foucault permitem que os pesquisadores trabalhem em uma ontologia imanente dos homens.

Ainda quanto à crítica que os autores fazem a Hobbes, a elaboração desse artigo com a análise da referida crítica não deve inviabilizar que sejam realizadas outras tentativas de leitura. Além disso, tão produtivo quanto um estudo que realce a proximidade entre Arendt e Foucault por suas oposições ao pensamento hobbesiano seria a realização de um estudo que considere o kantismo em suas obras – sobretudo quando considerados herdeiros contemporâneos da *Aufklärung*⁷².

Certamente, a reflexão sobre os modos de subjetivação e natalidade podem conduzir algumas investigações sobre os pensamentos de Arendt e Foucault. De qualquer forma, devem ser reafirmadas as importâncias e possibilidades destes pensadores para a Filosofia Política Contemporânea no âmbito geral de seus pensamentos. Neles não se esgotam os temas e problemas com os quais os pesquisadores realizam avaliações sobre a atualidade; intuem acontecimentos outros; ou projetam a possibilidade de uma sociedade justa e plural, na qual os homens podem ter múltiplas experiências de ação no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDR, H. *The Origins of Totalitarianism*. s/ed. e 7ª impressão. Cleveland/New York: A Meridian Book, 1962.

ARENDR, H. *Lições sobre a Filosofia Política de Kant*. Tradução de André Duarte de Macedo. s/ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDR, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 25ª reimpressão.

ARENDR, H. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

⁷² No caso de Foucault, cita-se a tese “Uma prática filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da *Aufklärung*” (NASCIMENTO, 2020). No caso de Arendt, além da própria autora (ARENDR, 1993), seria importante considerar os trabalhos de Schio (2012) e Oliveira (2001).

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. 1. ed. e 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARENDT, H. *Crises da República*. Tradução de José Volkmann. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DEFERT, D. Cronologia. In: *Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011. [Ditos & Escritos, v. 1]. pp. 1-70.

FOUCAULT, M. *Il faut défendre la Société*. 1. ed. Paris: Seuil/Galimard, 1997.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France*. Tradução de Maria de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. [Obras de Michel Foucault].

FOUCAULT, M. *Repensar a Política*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Rosa. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. [Ditos & Escritos, v. 6].

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. [Ditos & Escritos, v. 5].

FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Abner Chiquieri. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. [Ditos & Escritos, v. 9].

HOBBES, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. s/ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBBES, T. *Do Cidadão*. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBES, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil*. Tradução de Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOBBES, T. *Questões sobre a liberdade, a necessidade e o acaso*. Tradução de Celi Hirata. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp: 2022.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: *Textos Seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. pp. 100-117.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Artur Morão Paulo Quintela. s/ed. Lisboa: Edições 70, 1988.

KANT, I. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução de Valério Rohden e António Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

KANT, I. *À Paz Perpétua: um projeto filosófico*. Tradução Bruno Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

NASCIMENTO, David I. *Uma prática filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da Aufklärung*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 224, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7565>. Acesso em: 08 de jun. 2023.

OLIVEIRA, José Luiz de. *A Faculdade do Juízo no Pensamento Político de Hannah Arendt*. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2001.

RIBEIRO, R. J. Apresentação. In: HOBBS, T. *Do Cidadão*. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. pp. XXI-XXXVI.

SCHIO, S. M. *Hannah Arendt: História e Liberdade: da Ação à Reflexão*. 2ª ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

COMPREENDER A CONDIÇÃO DO NEGRO

Oswaldo José da Silva¹

RESUMO

Este trabalho representa a estrutura esquemática do desenvolvimento da tese acadêmica de doutorado. Tem o objetivo de fazer a relação da concepção política da condição humana elaborada pela cientista política Hannah Arendt (1906 – 1975) como fundamento para compreender a condição do negro no Brasil. A construção metodológica vislumbra tomar a análise sobre o texto da *A Condição Humana* dentro da estrutura didática, que o compõe e, estabelecer a reflexão sobre a condição do negro nas esferas pública e privada, labor, trabalho, ação, a vita activa e a era moderna; inter-relacionando-os com o pensamento do pensador negro Manuel Querino (1851 – 1923). A partir deste estudo pretende-se consolidar a concepção política do cidadão negro como agente ativo e protagonista na formação social política e econômica da nação brasileira.

Palavras-chave: Cidadania; Condição Humana; Negro; Política; Racismo

INTRODUÇÃO

A condição do racismo contra o negro possui os primeiros registros na modernidade desde o sistema político, econômico e social imperialista advindo do continente europeu aos enfrentamentos contra o continente africano. Em termos de categorias cronológicas, reporta-se ao período que abrange do século XVI ao XX, bem como consequências no século XXI.

O processo imperialista europeu contra o continente africano consolidou a escravização da pessoa negra como uma pessoa não humana, pautada pela ideologia das raças, o que desencadeou o preconceito racial, a escravização dos negros, e o tráfico negreiro para as Américas.

As consequências desse processo adentram o século XXI com a permanência da exclusão dos negros do direito a ter direitos e da cidadania plena. Desvelar na modernidade os mecanismos nos quais os negros foram invisibilizados da sua condição humana. Por outro lado, revelam a contradição e as possibilidades, da comunidade do grupo étnico negro aparecer no espaço público e político, para resgatar seu protagonismo consolidado, sobretudo, na sociedade brasileira, como forma de resistência do racismo contra os negros e dos preconceitos desencadeados pela irracionalidade de atitudes racistas.

A CONDIÇÃO DO NEGRO

O mecanismo escravista desenvolvido pela sociedade europeia no mundo moderno possui desdobramentos de ideologia racial na forma de preconceito contra os negros na era moderna (séculos XX e XXI). Neste sentido, a condição do negro escravizado, e a condição do racismo contra os negros libertos são consolidadas como paradoxo e antítese, da condição do negro

¹ Oswaldo José da Silva, Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7682-8491>. email: kayona@uol.com.br Currículo Plataforma Lattes Brasil: <http://lattes.cnpq.br/5926461359177630>

como cidadão e, enquanto grupo étnico da espécie humana; bem como, na sua condição humana não reconhecida enquanto tal, pelas pessoas racistas de cor branca.

A branquidade é estabelecida não só como cor de pele hegemônica em termos de *status* social, político e econômico, mas, principalmente, é o critério para o exercício do poder no espaço público. Dá-se assim o alijamento do negro de participação cidadã e também de todas as demais pessoas de coloração de pele diferente, tais como mestiços e comunidades indígenas.

O debate atual promovido por acadêmicos, teóricos e agentes do movimento negro acerca dos processos de decolonização lança para o cenário contemporâneo compreensões como forma, a re(ex)istência da visão racista e preconceituosa. E, se propõe o enfrentamento, por meio de novas reflexões para o pensar, por parte dos indivíduos, e para que a mentalidade supremacista branca falaciosa, irracional e equivocada possa ser desconstruída.

A questão central colocada pela cientista política Arendt, na obra *A Condição Humana*, reporta-se à responsabilidade de toda a humanidade, quanto ao seu destino a partir da questão: o que estamos fazendo com o nosso planeta e com a vida que é dada ao homem na terra a partir da natalidade, Arendt (1991).

A condição do negro a partir da compreensão da obra da autora, pontua que em cada um, bem como em todo ser da espécie humana, inseridos no mundo pela natalidade, que é uma das categorias centrais no pensamento de Arendt, aponta que as ações do negro protagonizam sua existência nos eventos históricos locais e globais, mesmo no jogo adverso da ideologia das raças.

A IDEOLOGIA DAS RAÇAS

As construções culturais e ideológicas do jogo das raças, que num primeiro momento foi adensada pelas falácias da ciência positivista de poder, instituiu que a etnia branca por ideologias específicas e aleatórias determinadas à priori, seria superior a outras determinadas etnias consideradas inferiores, principalmente, superior a etnia negra, por atributos aleatórios à própria realidade humana natural, cultural e social.

Essas situações foram paulatina e subsequentemente desconstruídas no plano antropológico da realidade concreta das culturas e da natureza, pois a questão lançada por Arendt, acerca das consequências de nossas ações, dizem respeito a todo ser humano e, compõem o mote da reflexão aqui elaborada: o que estamos fazendo com o nosso planeta e com a vida que é dada ao homem na terra a partir da natalidade comum, questão que por outro lado, expressa uma contradição real disseminada pela concepção racista de inferiorização racial contra a etnia negra; destruindo qualquer possibilidade de inclusão de seres humanos negros da mesma espécie, negros e brancos, no espaço comum da vida.

Têm-se como consequência, que o racismo aniquila o ser do homem negro, porém destrói muito mais ainda, devasta o ser do homem branco, devido a sua dinâmica sócio patológica.

Acrescida a essa visão para Fanon (2008), há uma substituição dialética quando se passa da psicologia do branco para o negro, visto que as famílias brancas são detentoras de todo um aparato estrutural surgido na constelação familiar de uma sociedade racista e supremacista.

Por outro lado, o negro ao adquirir uma consciência-de-si e para-si, reage e se revolta contra o aparato estrutural racista, e mesmo sem ignorar sua melanina, advoga para si a condição humana de ser negro. Este fato faz emergir todo um cenário de neuroses, no qual o branco impossibilitado de pensar dentro das amarras estruturais racistas, adocece, e simultaneamente o ser negro invisibilizado se faz notar pela reação adversa contra a naturalização do preconceito racial, desestabilizando a formação ideal e delirante do branco supremacista.

O conflito decorrente deste quadro é a deformação de caráter do racista, que ao dar origem ao mal banal do preconceito racial pelo branco, faz adoecer a si próprio, e por consequência ao homem negro também. Fanon (2008), aponta ainda que, o pecado, a culpa, ou a recusa da paranoia do racismo decorrente das construções econômicas, políticas e sociais, desde o colonialismo, passando pelo neocolonialismo, até o tempo presente, trava a compreensão da doença do racismo, visto que, a Terra, casa comum, de negros e brancos, não permite espaços de isolamento sociais, que são alargados pela convivência cotidiana.

Dessa forma para Arendt (1989), há dois mecanismos de eliminação do outro no continente africano, a primeira é a raça, a segunda é a burocracia na sua forma mais cruel de se apresentar como um deus: onisciente, onipresente e onipotente contra as comunidades negras do continente africano. Estes dois mecanismos combinados estabeleceram uma das epopeias mais terríveis de crimes contra a humanidade de etnia negra.

Ambas as descobertas foram realizadas no Continente Negro. A raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos povos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana. Na idéia da raça encontrou-se a resposta dos bôeres à “monstruosidade” esmagadora descoberta na África – todo um continente povoado e abarrotado de selvagens – e a justificação da loucura que os iluminou como “o clarão de um relâmpago num céu sereno” no brado: “Exterminemos todos esses brutos!” Dessa idéia resultaram os mais terríveis massacres da história: o extermínio das tribos hotentotes pelos bôeres, as selvagens matanças de Carl Peters no Sudeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do Congo reduzida de uns 20 milhões para 8 milhões; e, o que é pior, a adoção desses métodos de “pacificação” pela política externa europeia comum e respeitável. (Arendt, 1989, p. 215).

Além do extermínio a autora faz as imbricações entre raça e burocracia. Para ela, há que se compreender acerca da distinção histórica no cenário europeu, no qual a expansão imperialista ultramarina desencadeou no contexto continental africano, o mesmo *modus operandi* de que a expansão imperialista perpetrada internamente no continente europeu foi utilizada pelo Estado-nação na Europa.

Este aporte de Arendt (1989), coaduna com os escritos weberianos sobre a burocracia, que representa a gestão administrativa, neste caso, ações políticas de um aparato técnico administrativo de gestores profissionais especializados, selecionados segundo critérios racionais e ideológicos, que se encarregam da gestão do processo de planejamento, organização e controle dentro do sistema do modo de produção capitalista. Para Weber (2015) este aparato existiu em todas as formas de Estado, todavia foi no Estado moderno legal, que a burocracia atingiu seu mais alto grau de racionalidade e eficácia, desde a hierarquia e dos códigos disciplinares eficientes na gestão de processos públicos e privados.

Estes mesmos moldes, métodos e práticas na exploração do continente africano, representou o holocausto negro para os africanos, esta análise principia pela constatação a que se reporta Querino (1955), para quem identifica a mesma condição de homem e mulher negros africanos escravizados pelas potências europeias, e neste caso específico traficados por Portugal e outras nações para serem escravizados no Brasil.

E, aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto por que se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas. (QUERINO, 1955, p.21-22).

O método imperialista continental europeu utiliza a ideologia racial como arma política na medida em que a aliança entre o capital e a ralé segundo, Arendt (1989). Nos tempos atuais, por exemplo, Souza (2009), aponta que, no Brasil, o discurso excludente de constituição da ralé é marca notória.

Na ausência de aspectos positivos da sociedade, a natureza brasileira vai oferecer uma primeira imagem, que vai retirar sua razão de ser de um meio natural exuberante, as primeiras noções “positivas” acerca da brasilidade, do que nos permite ser brasileiros com orgulho e não com vergonha. O tema da natureza será recorrente no decorrer do século 19 na prosa, na poesia, na construção de nossa literatura e nas imagens de grandeza do grande “país do futuro”, “deitado em berço esplêndido”, como diz nosso hino, apenas esperando para ser acordado e cumprir seu grande destino dentre os grandes povos da terra. Mas a natureza é um recurso limitado para a construção da identidade de um povo. Ela permanece uma mera “alusão metafórica” de grandeza e glória. Afinal, são os habitantes, os seres humanos, os verdadeiros sujeitos da história nacional de qualquer país. Durante todo o século 19 e até a década de 1920, o paradoxo da identidade nacional brasileira vai ser materializado, precisamente, com base na impossibilidade, num contexto histórico em que o racismo possui “prestígio científico” internacional, de se construir uma “imagem positiva” para um “povo de mestiços”. O mestiço, o mulato no nosso caso, vai ser, muitas vezes, percebido como uma degeneração das raças puras que o compõem, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro enquanto tipos puros. Essa era a opinião, por exemplo, de nada mais nada menos que um dileto conselheiro do Imperador Pedro II, o conde francês Gobineau que faz ressurgir o nacionalismo tribal excludente. (SOUZA, 2009, p.35).

O tribalismo é o nacionalismo, conforme Arendt (1989), e Souza (2009), marca os excluídos povos sem emancipação política na forma de Estado-nação, que não participaram da expansão para fora da Europa.

O método de expansão é sustentado, sobretudo pelo pan-eslavismo nos moldes do bolchevismo russo e do nazismo alemão. Essa estrutura do corpo político, Estado-nação visualiza, somente como nacional, os integrados institucionalmente legais de nascitura histórica nacional, possuindo ainda na sua raiz a identidade de classe configurada no exército nacional.

Do ponto de vista sociológico, o Estado-nação era o corpo político das classes camponesas europeias emancipadas – isto é, dos proprietários rurais – e é por isso que os exércitos nacionais só puderam conservar sua posição permanente nesses Estados enquanto constituíam a verdadeira representação da classe rural, ou seja, até o fim do século XIX. “O Exército”, como disse Marx, “era o ponto de honra dos fazendeiros: transformados em senhores, o Exército os corporificava, defendendo no exterior sua propriedade recém-adquirida. (...) O uniforme era a sua roupa de gala, a guerra era a sua poesia; o seu lote de terra era a pátria, e o patriotismo era a forma ideal da propriedade” O nacionalismo ocidental, que culminou no recrutamento geral, foi produto de classes firmemente enraizadas e emancipadas. (ARENDR, 1989, p. 261).

Nesta base, o conflito latente entre Estado e a nação só é manifestado na modernidade, na medida em que a Revolução Francesa instituiu os Direitos do Homem, representada pela luta de classes, desencadeada pela atomização dos indivíduos. E, por sua vez reforçada pelo positivismo “progressista” do século XIX, que insere o conceito metafísico do homem divino.

COMPREENDER A CONDIÇÃO DO NEGRO

A compreensão social do “método positivista” nacionalista encerra em si mesma o pré-requisito das ideologias raciais, separando o mundo da ordem interna contra o mundo oposto e desordenado dos diferentes. Esse equívoco de compreensão positivista robustecido pela visão de “natureza positivista” é confrontado por Theodor Adorno (2014), que sinaliza a falta de liberdade na racionalização do método no contexto interpretativo da experiência social europeia, alimentando a linguagem totalitária dos indivíduos atomizados na sociedade em formação.

Na própria sociedade se deve buscar a razão de que o modelo científico-natural não lhe resulte aplicável e alegremente e sem limitações. Mas – a diferença do que sustenta a ideologia e na Alemanha se pretende racionalizar as resistências reacionárias – não porque seja preciso manter intacta a dignidade do homem, cuja edificação trabalha laboriosamente a humanidade, frente alguns métodos que o consideram uma parte da natureza. A humanidade erra quando sua pretensão dominadora reprime a memória de um ser natural, perpetuando assim a cega força da natureza, que quando se faz presente para os homens sua condição natural. “A sociologia não é uma ciência do espírito”. Na medida em que o endurecimento da sociedade vai reduzindo cada vez mais os homens à categoria de objetos, transformando sua situação em uma “segunda natureza”, os métodos que a convencem disso não constituem sacrilégio algum. A falta de liberdade do método serve à liberdade ao testemunhar sem palavras a falta de liberdade dominante. (ADORNO, 2014, p. 66-67).

Pode-se ver em Adorno (2014), a crítica que Arendt (1989), pondera quanto ao resultado da sociologia positivista na unificação ética dos conceitos raciais, a uma origem divina de um povo, e ao desprezo aos demais, como concebia o racismo nazista. Por sua vez, também não há dúvidas de que o positivismo científico, a aliança entre o estabelecimento da relação raça e burocracia, a raça passa a ser uma ideologia fabricada com o intuito de legitimar e legalizar por parte do Estado-nação, a submissão e a inferiorização do negro africano diferente do branco europeu.

A esterilidade política do governo burocrático desencadeia a cultura do regime totalitário como uma paixão irracional que incorpora nos movimentos e nos partidos, colocando o apelo para as massas acima dos partidos. O monopólio político do Estado desintegrou o sistema de partidos europeus, provocando a ruína do Estado-nação.

Neste cenário, a iminente morte da democracia política se dá anunciada com o fim da participação dos indivíduos privados de agir em conjunto para proteger seus interesses nos negócios públicos, torna-se dissolvida essa participação. Assim, também foram as características do fascismo e do nazismo, unidos na ação multipartidária se transformaram em máquina burocrática totalitária. A idolatria ao Estado totalitário condiciona a opinião pública e o Estado se sobrepõe à sociedade.

O Estado - nação na Europa, sobretudo, no caso específico da unificação da Itália e do Estado alemão na década de 1870, desencadeará na conferência de Berlim (1884-1885, Alemanha) a concepção de Estado forte, no qual o pangermanismo estabelece que, vivendo em Estado continental, e, sendo povos continentais, deveriam procurar colônias no continente europeu. Estas nações conquistadoras fortes deveriam submeter às nações fracas ao jugo das classes fortes e hegemônicas. O racismo (pureza de uma determinada raça, neste caso, a branca pura) será o pano de fundo para os movimentos de unificação geopolítica e na criação do imperialismo continental.

Desta forma de governo, o imperialismo continental, foi transformado em transcontinental e, estabelecerá também as bases para a conquista colonizadora do Estado-nação europeu no continente africano, pautado por administração burocrática e leis racistas, que como consequência última, inspirará como exemplo, na segunda metade do século XX, a forma de racismo contra os negros o regime *apartheid* (separação entre negros e brancos) na África do Sul, e na América por meio da *Lei Jim Crown* nos Estados Unidos.

Em cada evento tais como: inflação elevada, desemprego, guerra civil, migrações e situações de homens e mulheres apátridas como refugio da terra; se revelam e, antes mesmo da disseminação da política totalitária, já há um esqueleto de ódio político sendo gestado.

Os partidos políticos que são a antítese dos próprios partidos descaracterizados pelo medo, e são substituídos pelo movimento totalitário sob a bandeira de que no Estado-nação está o povo. As pessoas que passaram a ser consideradas refugos sociais são privadas de todos os direitos, inclusive dos Direitos do Homem.

Agora todos estavam contra todos, e, mais ainda, contra os seus vizinhos mais próximos – os eslovenos contra os tchecos, os croatas contra os sérvios, os ucranianos contra os poloneses. E isso não resultava do conflito entre as nacionalidades e os povos formadores de Estados, ou entre minorias e maiorias: os eslovacos não apenas sabotavam constantemente o governo democrático de Praga como, ao mesmo tempo, perseguiam a minoria húngara em seu próprio solo, enquanto semelhante hostilidade contra o “povo estatal” por um lado, e entre si mesmas, por outro, animava as minorias insatisfeitas da Polônia. (ARENDDT, 1989, 301).

Assim, os povos considerados como minorias sociais, se tornaram problemas de apátridas, refugos, sem direito a ter direitos, nem mesmo direito de asilo. Em um cenário de inversão de direitos, um apátrida para ser considerado cidadão poderia arriscar-se a cometer um crime, para ser preso e visto como humano frente à lei. Um exemplo deste contexto histórico foram as brigadas de apátridas que lutaram nos conflitos europeus.

As pessoas passaram a valer menos que um “cão sem pedigree”, essa era a sina de um apátrida, que corria entre a naturalização e a desnaturalização, assimilação, fixação ou deportação em massa; o apátrida era visto como uma anomalia social.

Enquanto a discussão do problema do refugiado girava em torno da questão de como podia o refugiado tornar-se deportável novamente, o campo de internamento tornava-se único substituto prático de uma pátria. De fato, os anos 30 esse era o único território que o mundo tinha a oferecer aos apátridas. (ARENDDT, 1989, p. 317-318).

Nesse aspecto, a lógica do campo de internação será ampliada e aplicada nos campos de concentração e extermínio – as fábricas da morte, configurados na redução linguística das denominadas “minorias” apátridas, mantidos na ilegalidade de refugiados, ou cidadãos de segunda classe. Este fato revela o fim dos direitos do homem. Frente ao quadro de perplexidade desses direitos do homem, que antes eram inalienáveis, irredutíveis e indeduzíveis de outros direitos ou leis, em que o próprio homem seria a sua origem e seu objetivo último, agora não passava de um slogan.

Em comparação com as senzalas no Brasil, Costa (1998) relata sobre a construção na forma de barracão próximo à casa grande dos donos de escravos, nos quais eram presos os negros escravizados, advindos do tráfico, desde o continente africano. As senzalas possuíam as mesmas características dos campos de internação, concentração e extermínios estruturados pelos nazistas na Europa.

Os castigos deixavam estigmas nos ombros, nos rins, nas faces, nas nádegas. Por eles, conhecia o comprador a índole do negro. Durante muito tempo, esses sinais não constituíram boa recomendação para o escravo. Às vésperas da Abolição, quando a campanha pela libertação sacudira a opinião pública denunciando os horrores da escravidão, eles passaram a ser considerados má recomendação para o senhor. Os anúncios de escravos fugidos quando mencionavam sinais de castigo explicitavam: castigos antigos, castigos provenientes de antigo senhor. Foi lenta essa evolução da opinião pública, essa tomada de consciência da sociedade. Ainda nas décadas de 1860 a 1870, registravam-se, amiúde, mortes de escravos por espancamento. (COSTA, 1998, p. 344).

Pode-se abrir aqui um link na narrativa arendtiana acerca do processo de construção do campo de concentração, verdadeiras fábricas da morte, que desencadeiam, por exemplo, em analogia ao que é trazido pelo sociólogo Bourdieu (2003), em que relaciona a compreensão concernente ao caráter de produção da ciência na sociologia, sem se conter nos limites da cientificidade e, se é possível analisar as produções simbólicas como instrumento de dominação e visão de mundo.

Neste caso, o ódio racial e os campos de concentração tornaram-se reconfigurados como imagem do período da colonização de Portugal e Espanha ultramarina europeia na América Latina e Central, semelhanças processuais do ódio racial contra a população negra, centrando a senzala como protótipo do campo de concentração.

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2003, p. 10 -11).

Assim, a ideologia racista desenvolvida por homens brancos contra homens negros demonstram claramente que a produção coletiva de extermínio do outro diferente, neste caso, o negro, deu suporte para a criação de mecanismos de confinamento e de sofrimento, ficando o dominador com a ideia de naturalização do sofrimento do dominado, como uma ação de causas e consequências; como o castigo, espancamento e morte absolutamente normais no processo de dizimação dos corpos dos dominados escravizados.

Com o viés de compreensão da ideologia racial, a pesquisa a partir das ciências sociais, oferece uma multiplicidade de métodos. O que se procura evidenciar neste trabalho é a característica comum a diversos cientistas sociais quanto à referência da experiência social dos atores e suas ações políticas. Neste cenário, opta-se pela compreensão, enquanto caminho de pesquisa (método), que abre a possibilidade do estudo bibliográfico e, se analisa no campo indutivo a referência da condição humana do negro entre o passado e o futuro.

A morte civil de um indivíduo, como traz Arendt (1989), se dá na inexistência, sobretudo, no reconhecimento de seu direito como homem e este ser tratado como animal não dotado de liberdade e razão, perdendo o seu lar e a proteção social, herança vinculada à condição humana.

Se um negro numa comunidade branca é considerado nada mais do que um negro, perde juntamente com o seu direito à igualdade, aquela liberdade de ação especificamente humana; todas as suas ações são agora explicadas como consequências “necessárias” de certas qualidades do “negro”; ele passa a ser

determinado exemplar de uma espécie animal, chamado homem. Coisa muito semelhante sucede aos que perderam todas as suas qualidades políticas distintas e se tornaram seres humanos e nada mais. Sem dúvida, onde quer que uma civilização consiga eliminar ou reduzir ao mínimo o escuro pano de fundo das diferenças, o seu fim será a completa petrificação; será punida, por assim dizer, por haver esquecido que o homem é apenas o senhor, e não o criador do mundo. (ARENDDT, 1989, p.335).

No jogo do poder do discurso elaborado, há que se pensar desde o pensar do negro brasileiro, nos espaços de discussão e, como são desdobrados a todo o momento com falas começando do pensar do negro, ditos por Nascimento (2009), no entendimento dos caminhos sob a dimensão da afrocentricidade. Certamente a condição de judia, e apátrida de Arendt, não a faz pensar na singularidade da questão racial contra o negro neste contexto, mas a questão racial contra os negros aparecerá mais tarde nos seus escritos em outro contexto: *Little Rock Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la "equality"* (1999), já na condição de americana naturalizada nos Estados Unidos, no cenário da luta dos movimentos pelos direitos civis. Entretanto, a estrutura de compreensão que desenvolve, abre espaço também para questionamentos, da própria causa racismo contra o negro, como o outro, nos discursos eurocêntricos, possibilitando o pensar do negro e a sua própria condição.

A crítica afrocentrista ao multiculturalismo encampa a de MacLaren e vai mais longe. Para o afrocentrista, a questão não se localiza no reconhecimento das identidades, mas na capacitação para participar do jogo democrático do poder. Antes de pleitear o reconhecimento do outro, o afrocentrista quer construir as bases para o pleno autorreconhecimento de seu povo e sua cultura, condição necessária a essa capacitação. Prioriza então a crítica aos conceitos dominantes de história e cultura africanas distorcidas pelo eurocentrismo, bem como a reconstrução dos conteúdos por eles encobertos. (NASCIMENTO, 2009, p. 192).

E, ainda, há o surgimento de governos totalitários, acompanhado pela produção de homens bárbaros escravistas no seio da civilização global moderna fundamentando o racismo, que é demonstrado também pelo perigo dessas pessoas que, podem ser em número cada vez maior, como ameaça a nossa vida política, quanto à violência produzida por estes, e a fim de destruir a liberdade e a vida social construída pelos demais homens, que não viveram e nem compactuaram com o totalitarismo.

Chama a atenção à observação realizada por parte da autora (Arendt, 1989) acerca de Portugal que persistiu no atraso nacional na modernidade, mantendo o modelo colonial expansionista e explorador. Fato este decorrente do poder da igreja e da industrialização e modernização tardia em Portugal com empresas de cunho liberal, e, quando se compara Portugal, com o modelo industrial inglês ou de outras nações modernizantes europeias; evento ilustrativo, revelador dos aspectos arqueológicos e genealógicos acerca do holocausto do tráfico negreiro realizado por Portugal do continente africano para o território brasileiro.

Os únicos países onde, ao que tudo indicava a idolatria do Estado e o culto da nação ainda estavam em moda, e onde os *slogans* nacionalistas contra as forças

supra estatais ainda correspondiam ao interesse do povo, eram aquelas nações latino-europeias como a Itália e, em menor intensidade, a Espanha e Portugal, cujo desenvolvimento nacional havia sido seriamente prejudicado pelo poder da Igreja. Em parte, devido a esse fator de atraso no desenvolvimento nacional, e em parte graças à sabedoria da Igreja (que sensatamente reconheceu não ser o fascismo nem anticristão nem totalitário em seus princípios, e apenas estabeleceu uma separação entre Igreja e Estado que já havia em outros países), a atitude anticlerical do nacionalismo fascista rapidamente deu lugar a um *modus vivendi*, como na Itália, ou uma aliança, como na Espanha e em Portugal. (ARENDDT, 1989, p. 290).

A sequência do estudo quanto ao racismo na concepção Arendtiana é pertinente ao objeto de estudo – o racismo; na medida em que permite vislumbrar a genealogia do pensamento racial e do racismo como preconceito de cor contra o negro presente na sociedade brasileira contemporânea.

A escolha de Arendt, neste aspecto, não foi aleatória, visto que, a autora se debruça sobre a ilusão da categoria raça para enfrentamento do racismo contra o povo judeu num primeiro momento e, subsequentemente abre uma janela numa visão teórica para que se possa alinhar características do racismo contemporâneo contra a comunidade negra.

Em Arendt (1989), o declínio do Estado-nação representará a quebra da promessa da manutenção do estado de direito e proteção dos indivíduos, tendo em vista que não assegura o direito a ter direitos, pode ser analisada por meio de diferentes caminhos metodológicos e observada também em Sartre (1978), Foucault (1996) e Moura (1988).

A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião – fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interessasse por eles. (ARENDDT, 1989, p. 329).

A visão de Sartre (1978), percorre a mesma análise que Arendt (1989), para com o racismo construído contra o judeu pelo antissemita na Europa, representado senão como um pretexto para outras formas de racismos posteriores contra o negro, o amarelo e o homossexual. O racista tem dificuldade em aceitar o diferente no padrão estabelecido por seu próprio contexto de crenças e valores.

A multiplicidade racial e cultural de certa forma agride os que concebem a raça pura como uma virtude, e a sua degeneração seria a miscigenação racial. Sartre (1978), registra ainda que o racista não compreende e não entende o diferente e por isso o vê como uma ameaça a partir de uma hipotética pureza biológica, que o racista pretensamente possui; daí cria-se um encurtamento para o ódio e a violência racial, com a subsequente guerra genocida e de exclusão dos que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos.

No caso do negro, num primeiro momento, esta forma de racismo se engendra de maneira funcional, para posteriormente se constituir no racismo estrutural e institucional nas sociedades.

A denúncia dos fortes e conquistadores contra os fracos e vencidos cria um cenário de polarizações violentas sobre debilidades de outras raças que será o mote da ação política racista.

Assim o anti-semita se escolheu criminoso, e criminoso branco: ainda aqui foge às responsabilidades; censurou os instintos de homicida, mas descobriu o meio de saciá-los sem confessá-los. Sabe que é perverso, mas como pratica o Mal pelo Bem, como todo um povo espera dele a libertação, considera-se um perverso sagrado. Graças a uma espécie de inversão de todos os valores, de que encontramos paralelo em certas religiões e, por exemplo, na Índia onde existe uma prostituição sagrada, à cólera, ao ódio, à pilhagem, ao homicídio e a todas as formas de violência inerem, segundo êle, a estima, o respeito, o entusiasmo; e no próprio momento em que a maldade o inebria, sente em si a leveza e a paz que a consciência tranquila e a satisfação do dever cumprido proporcionam. (SARTRE, 1978, p. 29).

Tanto na concepção sartreana, na qual e o racista antisemita por opção escolhe um inimigo como portador do mal, neste caso o judeu, quanto para Foucault (2010), numa visão comparativa as relações conflituosas inter-raciais assumem caráter de força e motor na luta entre as raças, e, para tanto, aponta que o século XIX terá como mote o conflito racial como elemento constitutivo do biopoder, e, como consequência, este conflito irá desembocar no nazismo.

Ao retomar a soberania clássica, o Estado engendra no seio das populações a guerra das raças, estabelecendo o direito de vida e de morte. Acrescido a esse aspecto há o aparato tecnológico disciplinar do corpo para a instauração da biopolítica com o intuito de eliminar as raças inferiores, as sub-raças, os indivíduos anormais, degenerados, com o objetivo de esquadrihar e normalizar os comportamentos.

A estratégia política e pública usa a morte do outro, o classifica como perigoso para a purificação da raça superior. A guerra das raças, calcada na interpretação da história oficial de soberania dará origem ao discurso do racismo, no qual as diferenças não se misturam.

Aparecimento, portanto, no fim do século XIX, daquilo que poderíamos chamar de racismo de Estado: racismo biológico e centralizado. E esse tema é que foi, se não profundamente modificado, pelo menos transformado e utilizado nas estratégias específicas do século XX. Podemos assinalar essencialmente dois deles. De uma parte, a transformação nazista, que retoma o tema, instituído no final do século XIX, de um racismo de Estado encarregado de proteger biologicamente a raça. Mas esse tema é retomado, convertido, de certa forma em modo regressivo, de maneira que seja reimplantado, e que funcione, no interior de um discurso profético, que era justamente aquele em que aparecera, antigamente, o tema da luta das raças. É assim que o nazismo vai reutilizar toda uma mitologia popular, e quase medieval, para fazer o racismo de Estado funcionar numa paisagem ideológica-mítica que se aproxima daquela das lutas populares que puderam, em dado momento, sustentar e permitir a formulação do tema da luta das raças. (FOUCAULT, 2010, p.69).

Paralelamente, no Brasil para Moura (1988), as consequências do pensamento racial escravista contra a população negra e suas subsequentes formas de preconceito fez emergir uma provocação no sentido de modernização das relações sociais.

Por mais que o racismo de Estado exerça de forma hegemônica, com força e violência, políticas racistas, há que se considerar que aqueles vitimizados por essas políticas de Estado, ainda mantém sua condição humana, enquanto indivíduos providos de pensar, e capacidade de agir em prol da liberdade e resgate da vivência negada pela opressão totalitária. Como exemplo em terras brasileiras, um dos aspectos mais relevantes na dinâmica das lutas contra a escravização do povo negro foram os quilombos.

O dinamismo da sociedade brasileira, visto do ângulo de devir, teve a grande contribuição do quilombola, dos escravos que se marginalizavam do processo produtivo e se incorporavam às forças negativas do sistema. Desta forma, o escravo fugido ou ativamente rebelde desempenhava um papel que lhe escapava completamente, mas que funcionava como fator de dinamização da sociedade. As formas “extralegais” ou “patológicas” de comportamento do escravo, segundo a sociologia acadêmica, serviram para impulsionar a sociedade brasileira em direção a um estágio superior de organização do trabalho. O quilombola era o elemento que, como sujeito do próprio regime escravocrata, negava-o material e socialmente, solapando o tipo de trabalho que existia e dinamizava a estratificação social existente. Ao fazer isto, sem conscientização embora, criava as premissas para a projeção de um regime novo no qual o trabalho seria exercido pelo homem livre e que não mais simples mercadoria, mas vendedor de uma: sua força de trabalho. (MOURA, 1988, p. 269).

A consolidação do ódio racial se dá no cenário no qual o governo sobre as raças inferiores gestou no continente europeu o ressurgimento da política e dos métodos imperialistas, que os herdeiros do poder de consciência tribal ampliada engendraram como estrutura do homem branco em um sistema político opressor, e seu efeito bumerangue desencadeou a desestruturação do Estado-nação europeu para a abertura do abismo totalitário.

Na comparação com governo das raças superiores de que trata a obra arendtiana, *Origens do Totalitarismo* (1989) entendendo-o como imperialismo colonial europeu, este possui uma correspondência com a qual se pode compreender a condição do negro escravizado no Brasil.

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos. São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. Privilégios (em alguns casos), injustiças (na maioria das vezes), bênçãos ou ruínas lhe serão dados ao sabor do acaso e sem qualquer relação com o que fazem, fizeram ou venham a fazer. (ARENDDT, 1989, p. 330).

Nessa comparação podemos alinhar o tráfico negreiro como o holocausto contra a população negra africana, negros afro-brasileiros e todo o conjunto de negros da afrodiáspora; ser

traficado para uma terra estranha, privado de liberdade cujo objeto final é ter a vida consumida pelo trabalho escravizado (*o trabalho liberta* - dizia slogan nazista nos campos de concentração); as senzalas no Brasil como campo de internação, concentração e extermínio, verdadeiras fábricas da morte, como também a sua continuidade nas favelas do século XX e XXI; a banalidade do mal racial, nos suplícios e castigos contra o homem e a mulher negra, sentenciados à morte sem sentido, desencadeadora da apatia e do *banzo* (tristeza pela incompreensão de ser condenado pelo sistema escravista); o ódio racial como um sentimento racional elaborado a partir da ideologia racial, em que o homem branco europeu seria superior ao homem negro africano e afro-brasileiro; a condição de apátrida do negro no Brasil, estar neste país, mas não ter direito a ter direitos.

Há ainda o navio negreiro ou tumbreiro; como metáforas se comparam aos trens da morte que transportavam os judeus para os campos de extermínios na Europa; a riqueza inútil do homem branco supérfluo conquistador português; a sede de castigo e vingança banal do senhor escravista e dos seus feitores; bem como, o genocídio e o extermínio burocraticamente administrados pela supremacia racial branca no Brasil.

Do exposto devemos concluir que, somente a falta de instrução destruiu o valor do africano. Apesar disso, a observação há demonstrado que entre nós, os descendentes da raça negra têm ocupado posições de alto relevo, em todos os ramos do saber humano, reafirmando a sua honorabilidade individual na observância das mais acrisoladas virtudes (QUERINO, 1955, p. 23).

A configuração da formação social brasileira oficial encontrou mecanismos de dissuasão e dissimulação procurando esconder o ódio racial e a violência contra a população negra. No contexto dos anos de 1970, é descrito um cenário por Nascimento (2016), que pode contemplar a narrativa contemporânea para a população negra.

Devemos compreender “democracia racial” como significado a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como *assimilação, aculturação, miscigenação*; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 2016, p.111).

Tomado por Moura (1988), e reforçado por Nascimento (2016), e Querino (1955), certamente o conflito racial no Brasil na contemporaneidade apresenta aspectos que ora aparece no ódio racial e na violência muda e silenciosa, ora este conflito mostra a sua cara, tornando explícito o

ódio e a violência contra a população negra no Brasil na forma do preconceito racial no exercício do viver em sociedade, nos espaços públicos e nas relações de interação social. São nos exemplos micros do cotidiano da vida privada e pública, que se encontram as ações e eventos manifestos de rejeição da comunidade negra, por parte da comunidade branca.

A visão sobre o racismo estruturado e estereotipado na branquitude desvela como a cor da pele branca foi construída sob a ideologia essencializadora, desprovida de plausibilidade, com concepções metafísicas e positivistas, naturalizando e normalizando uma visão de mundo a contar da cor da pele branca.

Dessa forma, o conceito de branquitude pode recair no que se propõe a criticar, ao manter o branco em evidência e se permanecer no estereótipo para a análise e objeto de compreensão política. Há que se recorrer à categorização dinâmica da visão histórica para entender os processos de mudanças e funções dos indivíduos na sociedade para problematizar a branquitude na visão de mundo construída socialmente. Como aponta Fanon (2008) os cenários nos quais o negro possuía o sonho onírico de ser branco, sem poder sê-lo na pureza idealizada.

Conhecemos no passado, e, infelizmente, conhecemos ainda hoje, amigos originários do Daomé ou do Congo que declaram ser antilhanos. Conhecemos no passado e ainda hoje antilhanos que se envergonham quando são confundidos com senegaleses. É que o antilhano é mais “evoluído” do que o negro da África: entenda-se que ele está mais próximo do branco; e esta diferença existe não apenas nas ruas e nas avenidas, mas também na administração e no Exército. Qualquer antilhano que tenha feito o serviço militar em um regimento de infantaria colonial conhece essa atormentante situação: de um lado, os europeus, os velhos colonos brancos e os nativos; do outro, os infantes africanos. Lembro-me de certo dia, quando, em plena ação, o problema era destruir um ninho de metralhadoras inimigo. Por três vezes os senegaleses foram enviados, e três vezes rechaçados. Então um deles perguntou por que os toubabs (brancos) não iam. É nesses momentos que o antilhano não sabe ao certo se é toubab ou indígena, mas não considera a situação preocupante, pelo contrário, a considera normal. Só faltava essa, sermos confundidos com os pretos! Os antilhanos desprezam a infantaria senegalesa e reinam sobre a negrada como senhores incontestável. (FANON, 2008, p. 40).

Por outro lado, a herança do preconceito racial focado na cor de pele negra contra a população negra afro-brasileira desencadeou reações, lutas e ações por libertação e a vontade do exercício pleno da liberdade e, essa condição é o combustível das aspirações de igualdade política e equidade social da condição humana dos negros afro-brasileiros.

CONCLUSÃO

A compreensão do declínio do Estado-nação e o fim dos Direitos do Homem projetará um cenário sombrio, no qual o negro na condição de escravizado teve que superar duas condições: a primeira, lutar pela libertação; a segunda, até o presente momento continuar lutando pelo direito a ter direitos, visando o pleno exercício da liberdade.

O tráfico de negros escravizados do continente africano para o Brasil representa o cenário mais complexo na modernidade do declínio do Estado-nação na Europa, e a consequente

expansão ultramarina de Portugal como potência da Europa a utilizar a estratégia de expansão ultramarina para construir um Estado rico na Europa, à custa do tráfico negreiro e da mão de obra escravizada da população de negros e negras africanos traficados para o Brasil, conforme aponta Querino (1955).

Em 1522, os mouros, rapazes e raparigas, devido ao aperto da fome, ofereciam-se como escravos, somente para obterem a alimentação; e assim, embarcavam para Lisboa e Sevilha, para onde os navios seguiam carregados. As viagens do interior para o litoral tornavam-se penosas, pois, seguiam os negros algemados, com dupla canga de madeira que os prendia a dois e dois, pelo pescoço. A marcha durava semanas e meses através de rios e florestas, mal alimentados, sem repouso, cabeças descobertas expostas ao sol ardente, até o ponto de embarque como fossem, Lagos e toda a costa de Guiné, que se constituíam o maior empório de exportação de africanos para o Brasil. (QUERINO, 1955, p. 27-28).

Assim, na condição de escravizado o negro foi traficado para o Brasil e, por aqui permaneceu nesta condição formal até o ano de 1888. Entretanto, a formalidade da abolição da escravização da comunidade negra, não impediu que a exploração, a desumanização, genocídio e o racismo como forma de exclusão social, política e econômica, permanecessem e permanecem até a contemporaneidade por outras formas que não a escravização formal.

Entre lutas e resistências contra a escravização e contra as formas de racismo na contemporaneidade, os negros e negras brasileiros, constroem mecanismos de lucidez para enfrentamentos contra os aparatos do sistema racista moderno. Desde as primeiras comunidades especificamente negras, na forma de Quilombos com estruturas social, econômica e política foram organizadas para resistir à opressão por parte dos brancos no período colonial brasileiro. Os tempos se passaram, e mesmo hoje, na fase republicana, as organizações e os enfrentamentos precisam ser mantidos.

Compreender a condição do negro a partir das ações promovidas pelos diversos grupos dos movimentos negros organizados na modernidade, é reconhecer que os negros nunca deixaram de resistir, ou nem se submeteram a alguma forma de cooptação racial hegemônica no “mundo dos brancos”. As organizações, reflexões e ações do negro, possuem a perspectiva de quebrar os padrões racistas de exclusão social, e por sua vez consolidar o reconhecimento de que as pessoas negras possuem o direito a ter direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. (Org.) *A Disputa do Positivismo na Sociologia Alemã*. Tradução Ana Laura... [et al.] coordenação e prefácio à edição brasileira Márcio Pugliesi – 1. ed. – São Paulo (SP): Ícone, 2014.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 5.ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 1991.

_____. *Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo (SP.): Companhia das Letras, 1989.

_____. *Tiempos Presentes. Zur Zeit, Politische Essays* ©1986 & 1999 by Europäische Verlagsanstalt/Rotbuch Verlag, Hamburg. Edición a cargo de Marie Luise Knott. Traducción de R. S. Carbó. Barcelona (ESP.): Editorial Gedisa, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz – 6. ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo (SP): Ed. Unesp, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador (BA): EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, [1997]. 2010.

MOURA, Clóvis. *Rebelões na Senzala*. 4 ed. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. São Paulo (SP): Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *Afrocentricidade – Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo (SP): Selo Negro Edições, 2009.

QUERINO, Manuel. *A Raça Africana e os seus Costumes*. Salvador: Livraria Progresso e Editora, 1955.

SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões Sobre o Racismo*. Tradução J. Guinsburg. 6ª edição. São Paulo (SP): Difel, 1978.

SOUZA, Jessé. *RALÉ BRASILEIRA Quem é e como vive*. Belo Horizonte (MG): 2009.

WEBER, Max. *Escritos políticos/Max Weber*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo (SP): Folha de São Paulo, 2015.

Crítica de Lionel Abel na PR. (Partisan Review)¹

Hannah Arendt

- I. Não é verdade que “cubro não somente o julgamento de Eichmann, mas também seu plano de fundo”, menciono somente aquilo que foi mencionado durante o julgamento ou que apareceu nos seis volumes de examinação policial que foi entregue à imprensa, mas que muitos repórteres não usaram. Eu escrevi uma reportagem, nada mais. Como Abel não quer "examinar meu tratamento do julgamento”, mas só “se preocupa com meus julgamentos de Eichmann e dos conselhos”, ele acaba por se preocupar, no que diz respeito aos conselhos, com assuntos marginais no contexto do meu livro, mas que na mídia judaica tomaram todo espaço - por motivos óbvios. Em outras palavras, o artigo dele pertence a campanha política instigada por organizações judaicas e pelas autoridades Israelenses. Logo depois, a menção dele a Robinson, que juntamente com seu irmão lideraram essa campanha prova esse ponto: ambos são funcionários judeu, virtualmente desconhecidos fora do mundo judaico.
- II. Um pequeno ponto: Minha “conclusão” obviamente não foi uma substituta para a conclusão do promotor Hausner para os juízes, mas uma conclusão imaginária de como os juízes poderiam ter falado.
- III. Nego enfaticamente que “o mais importante no livro é o pano de fundo do julgamento.” O que se segue é um claro absurdo: A instituição dos conselhos judaicos, não seus membros individuais eram insubstituível; E se Eichmann era substituível, a instituição para a qual ele trabalhava, a RSHA² (Gabinete central de segurança do Reich) não o era.
- IV. Em nenhum momento eu disse que Eichmann era “uma simples engrenagem no maquinário.” Essa era a teoria da defesa, o próprio Eichmann não fez nada para dar suporte a isso e eu disse: “Se isso significava nada mais que obedecer inquestionavelmente ao Fuhrer então eles não teriam sido nada mais que engrenagens...” (p. 52). A teoria da engrenagem só faz sentido quando falamos do sistema como um todo, mas é irrelevante no momento em que lidamos com um indivíduo, e o julgamento lida justamente com um indivíduo. Nessa e em outras instâncias fui criticada e aclamada por coisas que nunca disse ou pensei. De fato, as reportagens diárias estavam cheias da teoria da "pequena-engrenagem", daí as pessoas pensarem nesses termos. Meu relato, que toma Eichmann seriamente e então aponta que ele era um “palhaço” propositalmente deixou fora de consideração todas as “questões maiores”.

¹ Tradução Marcos Antônio da Silva Santos Ferreira.

² Em alemão *Reichssicherheitshauptamt*. Órgão que controlava as polícias, segurança alemã e administração das mesmas no período de 1939 até 1945. (wikipedia - buscar outras fontes)

- V. É verdade que negligenciei a existência de um Judenrat³ Belga que possuía duas peculiaridades: Na Bélgica sob a administração militar, o Judenrat não era, na mesma extensão “uma ferramenta nazista de opressão” — Como escreveu-me em carta o Dr. L. De Jong⁴, diretor do instituto holandês de documentação de guerra. A Gestapo tinha menos poder lá, além disso, os membros desta associação eram de importância secundária, desde que os judeus mais influentes deixaram o país; O Judenrat tinha menos autoridade e menos confiança entre os judeus.
- VI. O parágrafo seguinte, assim como na página 216 lidam com o fato de que não existia um conselho judaico na Rússia e mesmo assim judeus foram mortos, nominalmente pelo Einsatzgruppen⁵. Meus comentários sobre os conselhos judaicos não se aplicam lá, e nunca pretendi que se aplicassem. A solução final, a qual Eichmann estava encarregado não tinha nada a ver com tiroteios e assassinatos no leste, estes começaram muito antes de o Führer ordenar a exterminação de todos os judeus. O destino dos judeus do Leste Europeu, Poloneses e dos Russos nunca foi posto em dúvida. (p. 196) Pode-se dizer que a solução final assimilou os destinos de todos os judeus com o destino dos judeus poloneses e Russos. A catástrofe que caiu sobre os judeus russos foi o resultado de uma ordem especial de Hitler que incluía todos os servidores russos, partidários, ciganos, entre outros, além dos judeus. (p. 94) Também faço menção a como os judeus russos foram pegos de surpresa — O que não é verdade para os judeus nos guetos poloneses. Nenhuma organização era necessária para esses assassinatos.
- O assassinato era feito no instante, mas nem todos os judeus podiam ser mortos, eles tinham que ser transportados para os centros de assassinato. É aí que entra Eichmann e quando os conselhos judaicos se tornaram importantes, pois esse era um trabalho grandioso de transporte e organização, e aqui teria-se tido uma escassez de mão de obra alemã sem a cooperação dos conselhos judaicos. É óbvio o motivo pelo qual não “abordei o assassinato de judeus na Rússia” mas “abordei... a forma como muitos outros judeus foram mortos pelo mundo”: Eichmann não teve nada a ver com isso e o que reportei foi o julgamento de Eichmann e não o que aconteceu com os judeus durante a segunda guerra mundial.
- VII. Abel cita a opinião de Mario Syrkin sobre o papel dos conselhos, mas essa opinião nunca foi proferida durante o julgamento. As testemunhas que fizeram a pergunta — A resistência de Varsóvia — pensavam diferente: eles falavam com desprezo sobre “a política do Judenrat de cooperar com os nazistas” e chamavam a polícia dos guetos de “instrumento nas mãos de assassinos”.

³ Conselho que representa a comunidade Judaica.

⁴ Historiador Dr. Loe De Jong (1914-2005)

⁵ Unidade especial criada pelos nazistas em 1938 durante a anexação da Áustria para realizar a perseguição e execução dos inimigos do regime.

A questão foi levantada novamente durante o testemunho de Von Freudger, antigo e único membro de um Judenrat. As perguntas que fiz no livro (110-111) foram questões feitas pela galeria durante o julgamento, eu não as inventei. O ponto principal é que aqueles que tentaram escapar durante esses anos o fizeram em oposição aos conselhos judeus como também em oposição às ordens nazistas. Sobre a Holanda, para citar mais uma vez o dr. De Jong: “Um em cada cinco judeus tentou se esconder, assim sendo, opuseram-se à política dos conselhos judaicos”. E o resultado é que na Holanda, um dos únicos países que temos números confiáveis, de 20,000 judeus que se esconderam, cerca de 10,000 sobreviveram. Enquanto que de estimadamente 103,000 judeus que não se opuseram aos conselhos judaicos e foram denunciados, haviam 519 sobreviventes (os números são do Dr. De Jong). Os números estranhamente coincidem com aqueles mencionados por Freudiger para a Hungria: “cinquenta por cento das pessoas que escaparam foram recapturadas e mortas” em oposição a noventa por cento daqueles que não escaparam.

VIII. Do mesmo modo, isto é, supondo que escrevi um livro que na verdade nunca pretendia ter escrito, Abel reclama que eu omiti fatos e não contei toda a história do gueto de Lodz⁶, história essa que já foi contada diversas vezes, e que eu certamente teria me irritado se a tivesse repetido. Abel finge que eu não falei quais eram as justificativas dos próprios conselhos quando eles cooperavam: menciono rapidamente isso na p. 105. E o relato de Kastner é bastante explícito quanto a isso, mas ele claramente não o conhece pois foi publicado apenas em alemão.

Os argumentos mencionados por Abel (P. R. 217) não tem nada a ver com o assunto: o ponto principal, as listas de deportados para Auschwitz e outros lugares eram elaboradas pelos conselhos judaicos: eles resolveram decidir quem deveria morrer e quem poderia ter uma chance de sobreviver o suficiente para ver os nazistas serem derrotados. E é esse terrível negócio que está em jogo, não somente no meu relatório, mas também nas discussões gerais sobre o assunto.

IX. Na página 218 Abel discute sobre sua própria visão sobre o que os judeus poderiam ou não ter feito. Levanta a questão da resistência, que durante o julgamento foi levantada por Hausner. Falei duplamente sobre isso nas páginas 9 e 10, e na página 110. Abel assim como todos os críticos judeus, implícita ou explicitamente sugerem que eu disse que era possível haver uma resistência. Eu disse que o sr. Hausner parecia ter pensado isso, e que ele estava errado, segui adiante dizendo que ao fazer tal pergunta ele criara uma cortina de fumaça encobrendo uma pergunta muito diferente, a da cooperação ativa dos líderes judaicos. Cada um dele poderia ter recusado a “honra” de servir: se os nazistas os teriam coagido a outra questão, eles provavelmente teriam tentado e sucedido em ter o apoio dos piores elementos, e é possível que

⁶ Segundo maior gueto estabelecido para judeus e ciganos na Polônia ocupada pelos nazistas

judeus respeitáveis, e que aceitaram posições de autoridade nos conselhos imaginavam que isso teria sido pior, em outras palavras, o mesmo argumento que ouvimos constantemente de alemães que tinham altas posições no escalão nazista: devemos servir para prevenir o pior, bem, a experiência judaica deveria servir como exemplo para esse argumento falacioso. Se os nazistas fossem forçados a enlistar a ajuda de traidores, a maioria do povo judeu, vendo que sua liderança foi subitamente mudada e, confrontados por homens que pouco conheciam não teriam sido tão obedientes em levar adiante as ordens, que além do mais, eram quase sempre advindas do conselho judaico e não diretamente dos nazistas. Aqueles que queriam prevenir o pior se tornaram instrumentos para que o pior fosse feito.

- X. Que eu tenha objetado aos judeus não morrerem em/na beleza é uma fantasia do sr. Abel. Que eu tenha dito que Eichmann era um sionista é absurdo: eu falava ironicamente, além de apresentar o que Eichmann pensava de si mesmo. Ele repetiu isso várias vezes, e era relevante já que suas obrigações originalmente tinham relação apenas com os sionistas.
- XI. Abel pergunta: “Por que Eichmann não imaginou que o assassinato de tantas pessoas indefesas fosse algo mal? Isso a sra. A. nunca tentou explicar.” Os fatos são diferentes, eu relatei extensivamente a “consciência de Eichmann” na página 99, os capítulos 6, 7 e 8 também tratam disso. É obviamente falso que eu “insisto em ver Eichmann como um funcionário insignificante”, isso não é o meu pensamento, nem minha linguagem.
- XII. Na página 224 Abel me acusa por ter notado que Eichmann gostava de se gabar, mas eu mesma sou apoiada pelas declarações das testemunhas de defesa, mas eu não precisaria disso já que era tão óbvio. No que concerne aos números, quantos judeus foram mortos? A tendência dos nazistas de se gabar é um grande obstáculo para o conhecimento de uma verdade estatisticamente precisa. Temos que confiar nas fontes nazistas, mas na tentativa de agradar Hitler, qualquer um pode ter falsificado os números.
- XIII. Na página 226 Abel aparece com o único argumento relevante de seu artigo. Me acusando de:
- a) Não ter levado em consideração minhas próprias teorias ao escrever meu relato e b) para o começo de tudo, de estar errada quanto a essas teorias. Bem, ele não pode ter as duas coisas. Se eu estava errada desde o início, ele devia ficar feliz que agora eu vejo a luz. Se me esqueci das minhas antigas “verdades”, a conclusão a que ele chega de que minhas teorias agora são “inválidas” não faz sentido.

O motivo para toda essa confusão é que Abel está sendo novamente sob a influência direta da irresponsável propaganda de certas instituições judaicas e suas conversinhas. Quer ao mesmo tempo, justificar os conselhos judaicos e se banhar na glória da resistência judaica, que de todo modo teve que lutar com o conselho judaico (Até que ponto isso é verdade? Mas isso veio à luz durante o julgamento, no testemunho da resistência do gueto de Varsóvia). O ponto que interessa é que o absoluto terror de que falei em As origens do totalitarismo estava presente para os judeus nos campos de concentração, e falando de modo geral, para todo o povo judeu, mas não o era de modo algum uma verdade para os “líderes” judaicos. Se tinha diferentes

graus para diferentes categorias, e enquanto a resistência estava fora de questão para todos, não participar era possível para todos aqueles fora dos campos de concentração — E como sabemos agora, a não participação era possível até mesmo para os membros da SS. Nada aconteceu com eles quando se negaram a ser assassinos.

Há instâncias de judeus se negando a servir por não quererem tomar parte nas políticas nazistas. Até mesmo durante os anos de guerra, o destino deles não foi diferente do de outros judeus.

Quanto à possibilidade de um levante contra a total dominação Abel cita os poloneses e os húngaros, não é óbvio que: a) Aconteceu após a morte de Stalin, e b) Em países satélite, não na própria Rússia. E por fim: Os nazistas soviéticos continuam totalitários? Acredito que não. É uma ditadura unipartidária e despota, sem liberdade civil e garantias constitucionais, mas também sem campos de concentração e, com consideravelmente mais liberdade do que estaria de acordo com um regime totalitário.

Concluindo: O texto de Abel não passa de literatura de campanha política. Estão presentes aqui todas as distorções, mudanças de ênfase, os enganos conscientes que já me são conhecidos das matérias na imprensa judaica. A esse respeito é importante notar a grande ênfase na resistência [de Varsóvia], ao qual o papel na catástrofe foi “ridiculamente pequeno” como declarou uma testemunha. Existe um grande número de literatura desse tipo, incrivelmente ruim, não confiável e sentimental. Parece-me signicante que o PR anuncie edições futuras: “documentos das lideranças judaicas sob o nazismo” — Posso apenas concluir que eles decidiram se unir à campanha política do estabelecimento judeu, em vista que a revista nunca pareceu disposta a publicar literatura atinente a tais assuntos.

É quase um acidente que eu esteja no centro de tal campanha. Desde a publicação do livro de Hilberg, essas organizações vêm se preocupando com o que fazer (leiam a carta ao editor de comentários quando Trevor Roper fez uma crítica favorável ao livro). Que falar a verdade possa resultar na produção de tantas mentiras que de outro modo talvez nunca tivesse visto a luz do dia é triste, mas não é incomum na política.