

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO  
DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUI**

**ALCINDO DALCIN**

**AS ATIVIDADES HUMANAS E A EDUCAÇÃO NO  
PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

**Ijuí (RS), Maio de 2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ALCINDO DALCIN**

**AS ATIVIDADES HUMANAS E A EDUCAÇÃO NO  
PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ruth Marilda Fricke**  
**Co-orientador: prof. Dr. Cláudio Boeira Garcia**

**Ijuí (RS), Maio de 2007**

*“Que cosa hermosa es el hombre echo de luz e de misterio”!*  
(Ramon Ayala - Poeta, artista plástico e compositor costeiro argentino)

*“O mundo não é humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se torna objeto de discurso. Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros. Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos”. (ARENDDT, 1987, p. 31)*

Dedico este estudo aos jovens que, mais do que aprender a “fazer coisas” e serem hábeis, competentes e eficientes no que fazem, prefeririam, antes de tudo, serem recebidos com hospitalidade e dignidade no mundo que lhes é dado, aprender a arte de serem sujeitos, e gozarem da liberdade para imprimirem suas marcas na construção de um mundo comum.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a autora, a qual aproveito este momento para render minha homenagem póstuma pelo centenário do seu aparecimento neste mundo que nos é comum. O convívio com seu pensamento apresentou para mim a possibilidade de pensar as experiências humanas e a educação na perspectiva da ação contextualizada pela visão dos grandes desafios que afetam a humanidade.

A todos(as) os(as) pesquisadores(as) e comentadores da obra de Hannah Arendt, cujos estudos deram sustentação a esta dissertação, destacando o “pensamento inquieto” desta autora que se apresentou ao mundo, em toda trajetória de sua existência, como um ser humano empenhado em pensar, interpretar e compreender os desafios do seu tempo.

Aos meus orientadores, professora Dr<sup>a</sup>. Ruth Marilda Fricke (orientadora) e professor Dr. Cláudio Boeira Garcia (co-orientador) que, ao longo de toda trajetória de elaboração desta dissertação, compareceram sempre dispostos a orientar as minhas leituras e escritas e a respeitar, mas sem se omitir nas oportunidades em que era necessário lançar luzes para qualificar o meu pensamento.

À Coordenadora do Mestrado em Educação nas Ciências, professora Dr<sup>a</sup>. Anna Rosa Fontella Santiago, pela sensibilidade e apoio no convívio com as demandas dos mestrandos, especialmente da turma de 2004.

A todos os educadores do Mestrado em Educação nas Ciências, que de forma direta ou indireta, influenciaram na trajetória de construção desta dissertação.

À direção e colegas professores do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, de Santa Rosa, RS, pela compreensão, apoio e generosidade nos momentos que se fizeram necessários durante o percurso dos estudos, investigações e escrita desta dissertação.

À minha esposa e companheira Marivone Moresco Dalcin cuja generosa presença e apoio em todas as horas ainda possibilitou a oportunidade de, durante o período da elaboração desta dissertação, vivenciarmos a experiência da verdadeira natalidade ao trazer ao nosso convívio a Maria Vitória Moresco Dalcin.

Aos(as) colegas da turma de 2004 pelo convívio e troca de experiências intelectuais.

## RESUMO

Este texto trata da investigação sobre o pensamento de Hannah Arendt e alguns de seus intérpretes examinando as questões suscitadas pela autora sobre as atividades humanas e a educação. Os temas trabalho e educação são pensados a partir das categorias da *vita activa*. Faz abordagens sobre a Condição Humana, os efeitos do totalitarismo e a gradativa substituição da ação pela fabricação e o uso instrumental da educação. Considera a crise da educação nos termos propostos por Hannah Arendt, apresentando os aspectos do mundo moderno que a gerou, destacando os seguintes temas: os aspectos da crise do mundo moderno que efetivamente se revelaram na crise educacional; a separação entre a educação e a política; o papel da tradição e da autoridade em relação à educação; o mal da irreflexão como fator de alienação e a responsabilidade dos adultos frente ao mundo e à criança; o que podemos aprender a partir desta crise acerca da essência da educação; sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana. Faço considerações sobre a relação educação, técnica e fabricação; educação, singularidade e performance técnica, tendo como pano-de-fundo a indagação: podem as categorias da *vita activa* oferecer algum fundamento para pensarmos a educação? Para respondê-la recorro a noções como: natalidade, pluralidade, discurso, fragilidade, finitude, imprevisibilidade, hospitalidade, compromisso de



abertura para o mundo comum, a conservação da tradição, milagre, esperança e promessa. Enfatizo a concepção de que a missão da educação é conservar a natalidade e reforço o argumento crítico daqueles que não aceitam que as instituições e atividades educacionais sejam reduzidas à visão instrumental do preparo de adultos e das novas gerações para as demandas do mercado de trabalho, ao desenvolvimento técnico e psicológico visando à formação de homens hábeis e competentes fazedores de instrumentos e coisas. A educação é um espaço privilegiado de ação, aparecimento e revelação de identidades - *um quem*, e não formar um *para que*. A educação, por ter sua essência na natalidade, é essencialmente ação. Considero a necessidade da redenção da ação ativando as potencialidades da própria ação, ou seja, através das duas faculdades intimamente ligadas à condição humana da pluralidade: as faculdades de *perdoar*, que é a potencialidade para desfazer o que foi feito e reconciliar-se com o passado e a tradição; e de *prometer* e de *cumprir promessas*, faculdade que diz respeito ao futuro, a potencialidade para criar segurança face ao caos da imprevisibilidade e recompor a riqueza da experiência política e o sentido do “fazer artifícios” para compor um mundo comum e não um cenário de exploração e desumanização.

Palavras chaves: *vita activa*, modernidade, crise da educação e ação.

## ABSTRACT

This text is about the investigation about Hannah Arendt's thoughts and some of her interpreters examining the issues raised by the author about human activities and education. The themes work and education are thought from the *vita active* categories. It makes approaches on the Human Condition, the totalitarianism effects and the gradual substitution of the action for the fabrication and the instrumental use of education. It considers the education crisis on the items suggested by Hannah Arendt, presenting the modern world aspect which generated it, focusing on the following issues: the aspects of the modern world crisis which effectively have revealed themselves in the educational crisis: the separation between education and politics; the role of tradition and authority towards education; the non-reflection problem as a factor of alienation and the responsibility of adults before the world and the children; what we can learn from this crisis about the essence of education; about the obligation the children existence imposes to the whole human society. I make some considerations on the relation education, technic and fabrication; education, singularity and technical performance, having as the basis the questioning: can the *vita active* categories offer any ground for us to think on education? In order to answer it I turned to the notions such as: birth rate, plurality, speech, fragility, ending, unpredictability, hospitality,

commitment with opening to the ordinary world, the tradition conservation, miracle, hope and promises. I emphasize the notion that the mission of education is to preserve the birth rate and I reinforce the critical argument of those who do not accept that institutions and educational activities are reduced to the instrumental vision of the adults and the new generation preparation for the market impositions, the technical and psychological development aiming the construction of skilled and competent men makers of instruments and things. Education is a privileged place of action, appearing and revealing of identities – *a who* and not to construct a *what for*. Education, for having its essence on birth rate, is mainly action. I consider the action redemption need the one responsible for the potentialities of the action itself, that is, through the two faculties closely connected to the human condition of plurality: the *forgiveness* faculty, which is the potentiality to undo what was done and reconcile yourself with the past and the tradition; and to *promise* and to *fulfill these promises*, the faculty related to the future, the potentiality to create the safety before the unpredictability chaos and to recompose the richness on the political experience and the sense of making artifices to compose a common world and not a scenario of exploitation and lack of humanization.

Key Words: *vita active*, modernity, education and action crisis.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>I A CONDIÇÃO HUMANA E A MODERNIDADE</b> .....	28
1.1 A humanidade do homem como espaço de aparecimento .....	28
1.2 A <i>vita activa</i> e as categorias fundamentais do totalitarismo .....	46
1.3 A <i>vita activa</i> e a condição humana .....	55
1.4 Trabalho, fabricação e ação .....	66
<b>II SOBRE A CRISE DA EDUCAÇÃO</b> .....	81
2.1 A crise da educação .....	82
2.2 A distinção entre a educação e a política .....	91
2.3 O papel da tradição e a defesa da autoridade .....	92
2.4 O mal da irreflexão como fator de alienação e a responsabilidade dos adultos frente ao mundo e à criança .....	99
2.5 O amor ao mundo e a responsabilidade coletiva .....	100
<b>III SOBRE A VITA ACTIVA E A EDUCAÇÃO</b> .....	107
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação cujo propósito foi pensar as atividades humanas e a educação em estreito diálogo com o pensamento de Arendt procurou investigar como a lógica do mercado vem afetando e produzindo alterações importantes na constituição das noções e dos significados das atividades humanas consideradas fundamentais pela autora - trabalho, fabricação e a ação -, originando o fenômeno do afastamento da ação e a gradativa substituição pela fabricação e o consumo; compreender como o mercado vem influenciando os rumos da educação contemporânea; e, por fim, pensar em que termos as categorias da *vita activa* oferecem luzes para pensarmos a educação.

Esses temas são desenvolvidos em três movimentos: o primeiro aborda a *condição humana e a modernidade*; o segundo trata da *crise da educação* e, no terceiro, considera a *vita activa e a educação*.

1. Arendt destaca que os homens da era moderna, deslumbrados por suas capacidades científicas e tecnológicas, acreditam que elas por si mesmas possam resolver todos os conflitos entre os infinitos interesses humanos. Em meio a este deslumbramento científico e tecnológico que se apresentam como verdades indiscutíveis e as incertezas quanto ao seu uso, Arendt recomenda a dúvida e a prudência, pois “*tudo o que os homens*

*fazem, sabem ou experimentam só tem sentido quando pode ser discutido...*” (ARENDDT, 1989, p. 12). O mundo que privilegia as verdades do desenvolvimento técnico-científico se caracteriza pela perda do poder da palavra (Cf. ARENDT, 1989, p. 13); substitui o pensar pela aplicação de fórmulas; o diálogo persuasivo, direto pelos regramentos; a política pela massificação.

O século XVII, segundo Arendt, produziu uma cisão entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, entendidos como se fossem dois seres antagônicos e incomunicáveis em um mesmo corpo. Este fato mexeu com as verdades sobre o homem, promoveu a inversão de posições entre a contemplação e a fabricação e a conseqüente eliminação da contemplação do âmbito das atividades humanas fundamentais, promoveu o *homo faber*, o fabricante de artificialismos à posição mais alta entre as potencialidades humanas. A cisão entre o homem de pensamento e o homem de ação é representativa de dois mundos completamente distintos.

Desde aí somos regidos pela soberania do princípio da utilidade, da instrumentalização, da confiança nos métodos, meios e instrumentos destinados à produtividade sem limites de objetos artificiais destinados ao consumo. Uma mentalidade reducionista e simplificadora toma conta do espírito da nossa época: a inteligência é equiparada à engenhosidade, o pensar é validado pelos fins práticos; o significado da ação é identificado como fabricação. A soberania do fim prático, do utilitário se antecipa e se sobrepõe à atividade reflexiva e contemplativa. A predileção do *homo faber* pela engenhosidade e a fabricação não se funda no desejo de interpretação, mas no de domínio da natureza, com o propósito de transformá-la em coisas. No entanto, o que intriga a pensadora não é tanto o fato da predileção pelo *homo faber*, mas “*o fato de que essa estima tenha sido tão rapidamente seguida da promoção da atividade do labor a mais alta posição na ordem hierárquica da vita activa*”.

No item intitulado “*A humanidade do homem como espaço de aparecimento*” retomo considerações de Arendt sobre os temas: a alienação do mundo, a ciência e a técnica, o princípio da utilidade a expropriação e a acumulação como expressão da alienação do homem do mundo comum. Analiso os efeitos do totalitarismo no campo da ação que trouxe como consequência o afastamento do homem das experiências de participação ativa nos espaços que constituem interesse comum - cuja condição é a liberdade - através das seguintes experiências:

- do abandono e desamparo, categorias que se inscrevem no campo das relações e dos contatos sociais, e se caracterizam pela ausência de interesses comuns e pela experiência de não pertencimento a um mundo comum, inviabilizando o reconhecimento mútuo;

- do isolamento, considerada por Arendt como categoria política, que tem como efeito imediato a impotência, a incapacidade para agir nos espaços entre os homens e o conseqüentemente afastamento do poder, inviabilizando a iniciativa e a *ação concertada*. O homem isolado é aquele que perdeu o seu lugar no mundo comum de reconhecimento, desvinculado-se das tradições sociais e instituições políticas e vive difuso no mundo sem condições de se singularizar;

- da solidão, entendida por Arendt como categoria vinculada ao pensamento. O pensamento isolado é o diálogo do eu comigo mesmo; esgota-se pela ausência de diálogo com o outro e, por isto, sofre o risco do desgosto e do desprezo pelo fato de ser um pensamento sem referência;

- da “perda do eu” manifestadas através dos sentimentos de superfluidade, de desarraigamento, de desenraizamento e auto-compulsão;

- da substituição da ação pela ideologia, da hostilidade, da indiferença e da superfluidade em relação aos assuntos públicos, enfim, experiências que resultaram na constituição do “homem massa”.

Arendt enfatiza que o modelo de racionalidade moderna, caracterizado como racionalidade instrumental e técnica, requer o domínio do objeto. A racionalidade política se distingue da racionalidade técnica e instrumental por se caracterizar como “um modo-de-ser-no-mundo”. Arendt esclarece que sua intenção é compreender as implicações dos fenômenos produzidos pela racionalidade moderna e propõe pensá-los partindo da indagação: “*O que estamos fazendo?*”.

“*Trabalho, fabricação e ação*”, compõem a *vita activa* e “*estão em íntima relação com as condições mais gerais da existência humana*”, condições nas quais a vida acontece. Cada uma destas atividades é considerada fundamental “*porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra*”: a vida, o pertencer-ao-mundo (mundanidade) e pluralidade. O *trabalho* é a atividade que corresponde ao processo biológico, próprio da natureza e, portanto atividade natural do corpo humano e sua condição é a própria vida. A *fabricação* ou obra (*work*) é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, isto é, ao mundo das coisas feitas e introduzidas no mundo por obra da engenhosidade e das mãos humanas, por isto, são consideradas atividades não-naturais, e sua condição é a mundanidade. A *ação* é a atividade que corresponde à política e sua condição é a pluralidade, isto é, ao “*fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo*”. A ação é o espaço existente entre os indivíduos e a vida dos indivíduos só pode ser constituída nestes inter-espacos.

2. O segundo movimento *Sobre a Crise da Educação* disserta sobre algumas questões que levaram a educação contemporânea a um quadro de crise. Arendt reconhece que “*a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da*



*vinda de novos seres humanos*” que vêm ao mundo na condição de seres inacabados. Por isso, *“a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”*. Entretanto, as sociedades, principalmente as modernas, sempre confiaram na possibilidade de iniciar algo novo, de dar início à *“uma nova ordem”* e alimentavam o sonho de criar *“um novo mundo”* a partir daqueles que *“são por nascimento e por natureza novos”*, bem como, acreditavam que a educação seria o meio mais eficaz para a realização de tal projeto.

Arendt critica a concepção pragmática e moderna de educação originária do movimento da Escola Nova (que se apresentou ao mundo “com pose revolucionária”) tem como centralidade a concepção de aprendizado para a vida: a *“função da escola é ensinar à criança como o mundo é, e não instruí-la na arte de viver”*.

Embora reconhecendo que nas sociedades modernas e contemporâneas os assuntos estritos da educação e os da política não são considerados indiferentes entre si, Arendt faz uma *distinção entre as atividades da educação e da política*. A política pertence ao mundo dos adultos que agem como iguais na sociedade, cuja igualdade é assegurada, nas sociedades democráticas, pelo aparato legal de cada nação. A educação lida com as diferenças considerando que, objetivamente, os bens culturais nas sociedades não estão disponíveis a todos de forma equitativa.

Pelo fato de caber ao adulto conduzir as crianças e introduzi-las no mundo assim como ele é, esta ascendência do adulto sobre a criança inviabiliza uma relação de igualdade. A pretensão da educação moderna e progressista de autonomia das crianças que, ao recusar a autoridade do educador (que é diferente das qualificações do professor), equivocadamente, acaba por expô-la à tirania do próprio grupo. A autoridade do educador é oriunda, em primeiro lugar, não da sua capacidade de possuir e transmitir conhecimentos, mas do seu grau de engajamento e responsabilidade assumida por este mundo. *“Face à criança, é como*

*se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”.*

A crise da educação moderna está relacionada com a crise da autoridade e ao desprezo com o passado, impossibilitando a *conservação* da tradição, por ela compreendida como o fio que nos guia com segurança através dos vastos domínios do passado (o patrimônio global da humanidade). O conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da educação, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa. Arendt critica o “assédio do novo” pelo seu potencial de corrupção da tradição: *“É preciso proteger a criança do mundo e o mundo da criança”.*

O tema referente ao *mal da irreflexão* aparece no pensamento de Arendt como fator de alienação em face da responsabilidade dos adultos para com o mundo e à criança. As modernas pedagogias não-diretivas e emancipacionistas cometeram alguns equívocos, entre os quais, o de equacionar o educar a não ensinar. *“Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”.*

A ausência de pensamento parece ser uma característica do mundo moderno. A compreensão é definida por Arendt como uma atividade sintonizada com todas as nuances dos acontecimentos que ocorrem no processo da existência dos humanos no mundo criado pelos humanos. A finalidade da compreensão é a reconciliação do homem com a realidade; atividade que está diretamente relacionada com a necessidade do homem sentir-se em casa no mundo. A compreensão, por ser um processo complexo, aberto e vinculado à durabilidade da própria vida do vivente, não tem por finalidade gerar um resultado final, pois ela *“é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se*

*com um mundo em que nasceu como estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade.”*

3. O terceiro movimento tece considerações sobre a educação e performance técnica e a gradativa substituição da ação pela fabricação e o conseqüente afastamento do homem da política e o uso instrumental da educação. Destaca também um conjunto de noções presentes no pensamento de Arendt importantes para pensar a educação como ação, tais como: a hospitalidade, o compromisso e a abertura com o mundo comum, conservação da tradição, milagre, promessa, pluralidade, imprevisibilidade e pensamento.

Da compreensão do fenômeno de despolitização das atividades humanas que compõe a *vita activa* se mobilizaram argumentos que produziram o cenário de definições sobre o papel da educação e das instituições educacionais no contexto da racionalidade da sociedade contemporânea. Quatro idéias merecem nossa atenção: a primeira diz respeito à crença de que a construção da sociedade almejada no futuro começa necessariamente pela educação; a segunda é o entendimento de que a educação deve se ocupar da formação global do homem; a terceira, a função social de formar o cidadão e a consciência cidadã; e a quarta, a idéia de que cabe a educação preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Na medida em que se relega uma parte significativa da sociedade do poder de atuar dentro dos espaços de discussão e deliberação dos assuntos de interesse comum, torna aquela que é considerada por Arendt como a atividade humana por excelência, a ação, isto é, às práticas sociais compartilhadas, acessíveis apenas a alguns membros da sociedade. As atividades humanas realizadas e/ou mantidas fora do âmbito da ação permanecem circunscritas no âmbito da manutenção da vida, como é o caso do trabalho, ou à mera

produção de artifícios consumíveis, o caso da fabricação, mas nunca chegarão a constituir um mundo em comum.

De modo geral, os assuntos relacionados ao âmbito da política e da educação jamais foram indiferentes entre si, especialmente após as grandes revoluções do período moderno da sociedade, no qual a educação representa boa parte das preocupações das instituições estatais e esperanças de que algo novo possa surgir na trajetória da evolução das sociedades. Prova disso são os textos constitucionais emanados pelas esferas públicas estatais e de instituições dedicadas aos assuntos da educação. No entanto, em termos práticos, a compreensão de formação global do homem vem sendo afetada pela crescente demanda da necessidade dos jovens, seja por razões decorrentes da situação sócio-econômica familiar ou pelo desejo de conquistar a sua autonomia através do êxito financeiro, ingressarem cada vez mais precocemente na disputa pela conquista de um lugar no mercado de trabalho. A educação oferecida, especialmente em nível médio, tem o sentido de preparação para o trabalho, funcionando geralmente como um pré-requisito para a empregabilidade. Nesta mesma direção, a escola moderna é concebida dentro desta visão utilitarista cujo papel social é preparar os jovens para atuarem nos processos produtivos, desenvolvendo as suas habilidades, competências, espírito competitivo, além de implementar a formação da consciência ética entendida, principalmente, como responsabilidade social e ambiental focadas na perspectiva da gestão empresarial. De outra parte, a oposição a essa visão utilitarista/pragmatista do papel da educação tem freqüentemente se orientado pela compreensão de que cabe à escola contribuir de forma decisiva com um projeto político, utilizando-se de diretrizes e meios pedagógicos, destinados a promover o desenvolvimento e implementação da consciência e de ações que concorram para a construção de uma nova realidade.

O que se observa, no entanto, é que o Pensamento Pedagógico Empresarial, no momento atual, ainda reflete o compromisso com a formação do “capital humano”, a preparação do homem útil à produção, enfim, um “*homem fazedor de instrumentos*” e objetos para o consumo. Considerando esta perspectiva, as políticas educacionais são avaliadas e “*julgadas unicamente pelas taxas dos recursos do PIB utilizados para financiar a educação e qualificar a população para o mercado de trabalho*” e não pela contribuição que oferecem para ampliar os espaços de participação e engajamento das novas gerações nas esferas dos assuntos de interesse comum. A nova centralidade da educação se resume na tarefa de oferecer o suporte para que as relações sociais de produção se perpetuem através de práticas e discursos que promovem o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas em geral, inclusive, instituindo mecanismos destinados a medir a sua eficiência, ou seja, os indicadores estatísticos que demonstram a qualidade dos resultados. O desenvolvimento humano e a educação adquiriram tal grau de tangibilidade a ponto de agora serem mensurados estatisticamente.

Arendt alerta para a idéia de que a educação tem o compromisso político com o futuro preparando as novas gerações para assimilarem as novas técnicas e linguagens utilizadas nos processos produtivos de bens e riquezas ou preparando-as para o exercício da cidadania. A pretensão de preparar os jovens para serem os cidadãos (ou homens produtivos) de um amanhã projetado pelos adultos pode significar a negação da acolhida dos recém-chegados ao mundo como ele se apresenta e revela o quanto os adultos se recusam a assumir o mundo que eles próprios construíram transferindo-lhes responsabilidades por um mundo que eles criaram.

A educação para o trabalho carrega este traço de instrumentalização quando compreendida como preparação para o futuro e atribui à escola o papel de preparar os jovens para integrá-los nos processos da produção, inculcando neles os conteúdos relacionados com as técnicas e informações, de cujo domínio presume-se poder alcançar o êxito futuro econômico e profissional na perspectiva individualista.

Considerando o atual estágio de desenvolvimento do mundo produtivo, percebe-se que é cada vez mais estreita a relação entre educação e produtividade. Os indivíduos necessitam dominar certos conhecimentos para poderem operar os vastos e complexos sistemas científico-tecnológicos e produtivos. De igual forma, a educação é concebida em estreita relação com a concepção de instrumentalização do ser humano segundo os interesses produtivos. Em decorrência desta evolução científico-tecnológica, das novas metodologias de produção e dos novos perfis profissionais, à educação é acrescido o papel de proporcionar o desenvolvimento humano tangível e mensurável, com ênfase na performance técnica. É oportuno, no entanto, clarear que qualquer crítica feita às concepções utilitarista ou pragmatista, a intenção não a de denegar a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, pois ambas são atividades de primeira grandeza relacionadas no vasto repertório das ações civilizatórias da humanidade. O que está em debate é o fundo ideológico destas atividades que, como já nos referimos, resultam na retirada do homem da política, pois tanto o conhecimento quanto a técnica não estão isentas de interesses.

A idéia de capacitação humana ou o conceito de capacidade norteadora da educação moderna tem sua inspiração no modelo de sociedade liberal. Sustenta-se que o verdadeiro destinatário das ações sociais e educativas está centrada no indivíduo tendo como um dos principais valores a defesa da liberdade individual traduzida na forma de liberdade de escolha entre as oportunidades que lhe são oferecidas. A responsabilidade pelo êxito ou fracasso do indivíduo, profissional e socialmente, recai exclusivamente sobre ele próprio, fato concebido

como conseqüência das escolhas pessoais. A pretensão, neste caso, é que a educação funciona como um instrumento de democratização das oportunidades de capacitação do indivíduo com vistas à democratização das oportunidades de trabalho produtivo. Entretanto, considerando os moldes como tal projeto vem sendo proposto, suspeita-se que pode funcionar como mais um mecanismo seletivo, de exclusão através da criação da consciência da auto-responsabilização pelo seu destino pessoal, escondendo os reais mecanismos excludentes do próprio sistema produtivo, ou seja, a evidência, que pode ser comprovada estatisticamente, de que os espaços de trabalho disponíveis nas sociedades atuais são desproporcionais considerando-se o número daqueles que estão chegando e as demandas que são oferecidas pelo mercado.

Certamente Arendt já tinha alguma visão desta realidade que é próprio da dinâmica do próprio capital e se conduz fora da reflexão utilitarista e imediatista sobre a educação (“educação para...”) até porque a educação não se entende como prisioneira de receituários ou de fins específicos, característico dos sistemas totalitários do século XX e o individualismo da sociedade contemporânea. Este modelo de racionalidade transformou o homem em número, em objeto coisificado regido, tanto no seu pensar quanto na sua forma de agir, pelo princípio de meio-fim. É importante considerarmos ainda que não é para o *animal laborans* e tão pouco para o homem fazedor de artifícios que as sociedades criaram instituições destinadas a acolher os recém-chegados e introduzi-los na cultura e no curso dos acontecimentos da tradição e da vida humana cotidiana, pois “*a vida só pode ser constituída entre os indivíduos e os povos que habitam o planeta*” Nestas circunstâncias, isto implica em “*saber que tudo se liga à política; que a ação política demanda a criação e a manutenção de espaços de mediação nos quais os finitos e precários inter/esses humanos possam aparecer na sua incessante e infinita variedade local e planetária*”.

Pensar a educação a partir da perspectiva da *vita activa* de Arendt significa caminhar na abertura de um horizonte de pensamento em meio à realidade plural onde acontece a vida humana. Pensar a educação é antes de tudo uma manifestação de uma vontade de agir sobre o fenômeno da própria existência histórica – que tem testemunho - transcendendo os limites do presente e das categorias utilitaristas de meio-fim.

As noções que compõem a fenomenologia humana de Arendt sobre a *vita activa* – trabalho (*labor*), obra (*fabricação*) e ação podem inspirar uma fenomenologia da práxis educativa. Limito-me aqui a mencionar algumas sem me prolongar nas reflexões.

A primeira noção: a *hospitalidade* que é o espírito de acolhida solidária dos recém-chegados, elevando os indivíduos-natureza para a condição dos humanos, instituindo uma “política da amizade”. É próprio da condição humana os recém-chegados necessitem ser introduzidos e iniciados no mundo propriamente constituído pelos humanos. Portanto, a acolhida é esta atitude que sempre envolve gestos de proteção e cuidados daquele que é recebido.

A segunda noção: o *compromisso de abertura para o mundo comum*, que é a dinâmica decorrente da própria pluralidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças como antídotos a hegemonização e massificação. Trata-se da aceitação da premissa de que “a pluralidade é a lei da Terra”. O compromisso de viver no mundo comum e interagir nele com experiências de vida.

A terceira noção: a *conservação da tradição* que representa a natureza inclusiva num mundo comum construído historicamente, vinculando o passado e o futuro.

A quarta noção: *revolucionar o mundo comum*, isto é, criar as condições necessárias para que a natalidade possa de fato revelar a novidade dos recém-chegados, não caia no ciclo repetitivo e empreenda sempre uma trajetória inovadora.



A quinta noção: *o milagre (e esperança)*. A capacidade de produzir milagres é inerente ao agir cuja matriz ontológica é a natalidade. O milagre é o acontecimento que se caracteriza como “a interrupção de processos naturais, que ocorrem de forma automática, em favor do inesperado”. Neste sentido, o milagre também significa esperança, aquela possibilidade sempre aberta para que novos acontecimentos possam surgir permitindo com que algo novo possa aparecer no mundo através das palavras e ações. O acontecimento, ao produzir uma interrupção nas leis da natureza e da necessidade, introduz o acaso, o contingente, a novidade, a diferença, vontade de jogo e de sociabilidade, enfim, permite que a força da vida rompa a crosta de uma mecânica paralisada na repetição. A natalidade, ao mesmo tempo que é o acontecimento que revela a novidade, introduz também um elemento de instabilidade no mundo e inaugura um momento de renovação, mantém o horizonte da vida no mundo aberto, inacabado.

A sexta noção: *a promessa*, ou seja, o desejo de interromper e fazer cessar os efeitos dos ciclos destrutivos da cultura utilitarista. E toda educação tem um ingrediente de reconciliação com a história, com os descuidos com a tradição. Os adultos têm o papel de, pela experiência, reatar o presente com o passado e recompor as “fugas” ao utilitarismo, à ênfase na supervalorização do presente, enfim, com a falta de paciência e interesse em compreender que tudo tem uma história.

A promessa tem também o dom do encorajamento (quase que utópico), que rompe a inércia e faz andar mesmo em meio a obscuridade do vir-a-ser e as incertezas, afinal, a vida é um horizonte aberto de possibilidades - uma promessa - que não se orienta somente por verdades absolutas.

A proposição da educação como ação com fundamento nas categorias da *vita activa* deve ser considerada numa perspectiva que vai muito além do desenvolvimento das

capacidades, habilidades e competências humanas demandadas pelas necessidades de mercado.

Por fim, pensar a educação nos termos de Arendt é pensá-la na possibilidade do inusitado, apesar do risco da imprevisibilidade. Para Arendt, a natalidade é a categoria central para podermos pensar a educação como ação. Pensar a educação é também pensar em recuperar a capacidade de agir, fato que significa reconciliar o homem com a palavra e a participação, recuperar a compreensão e o pensamento. A ausência de pensamento dá origem a homens tolos, a homens massa. O que se observa na atualidade é a substituição do pensamento por clichês. Os clichês são discursos que visam alienar os homens do diálogo argumentativo, inter-comunicativo e, portanto, corromper a capacidade de compreensão. Contra os clichês, Arendt encontra nas categorias de resistência e desobediência um potencial importante para pensar a superação da alienação do homem como aquele que se nega a “endossar” um estado de coisas dado como verdadeiro e único possível, mas também de pensar e agir sobre ela – resistir. Resistência é um termo que indica ação e, portanto, pode ser sociologicamente compreendido como potencial de mobilização. Indica a possibilidade de “*agir em concerto*”. A resistência é ação política na qual os agentes se revelam e se reconhecem no horizonte da liberdade, do discurso e da possibilidade de dar início a novidade, fato que implica na consciência e compreensão.

## I A CONDIÇÃO HUMANA E A MODERNIDADE

Hannah Arendt desenvolve estudos sobre aquelas atividades consideradas fundamentais para a existência humana. A obra de referência é *A Condição Humana* escrita sob a inspiração dos acontecimentos descritos em *Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, Imperialismo e Totalitarismo*, tendo como horizonte a compreensão das questões suscitadas pela alienação do homem do mundo comum.

### 1.1 A humanidade do homem como espaço do acontecimento

Arendt distingue os conceitos de “natureza” e “condição humana”: “*a condição humana não é o mesmo que natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constituem algo que se assemelhe à natureza humana.*”<sup>1</sup>

Em que consiste, então, a condição humana? Como podemos compreender a humanidade do homem?

---

<sup>1</sup> ARENDT, 1989, p. 17-18.

Iniciemos refletindo sobre as categorias “natureza” e “condição” nos termos da autora. Para isso, tomo como referência o estudo realizado por Aguiar<sup>2</sup> sobre a categoria “condição humana” no pensamento de Hannah Arendt:

*A humanidade do homem não é algo que possamos garantir a partir de sua definição em determinada direção. Trata-se de um acontecimento que se manifesta nas suas ações, palavras, pensamentos e obras. Os homens não são coisas que possam ser definidos uma vez por todas. O ser-próprio de um homem, o seu “quem”, só se revela quando dele se contar a história, feitos e palavras. O “quem” é a pessoa, o homem compreendido como ser humano. É importante frisar isso para que não caiamos numa visão estética ou religiosa da dignidade humana, isto é, na concepção que a reduz às obras que os homens produzem ou a uma alma imortal. Dignidade humana só pode ser pensada em relação com a estatura do homem no mundo, sua importância, seu lugar e valor, sem, todavia, em momento algum, significar isso uma caída na visão que aponta o homem como o fim último da criação, senhor da natureza e da sociedade. Essa concepção permite o distanciamento com qualquer forma de substancialismo e padrão, pois esse “quem” é narrativo e não teórico, se revela nos feitos e palavras e não na adequação comportamental a um padrão aprioristicamente dado. Para surgir, o “quem” necessita da liberdade como condição humana, cujo sentido não é o distanciamento de uma condição escrava, superada por uma condição soberana ou de autonomia absoluta, mas, principalmente, do “amor mundi”, da disposição de agir e se interessar por algo que não é da ordem da posse e, sim, do mundo comum sobre o qual o homem não tem controle algum. (AGUIAR, 2006, pp.55-56).*

Arendt pensa a categoria *humano* no sentido do acontecimento, do “*como*” e não do “*quem*”, considerando que não está empenhada em investigar a essência que dota o homem de humanidade, mas conduz seu pensamento buscando entender a condição humana sempre fundada no humano real, fenomênico, aquele cuja condição *sine qua non* de existência é

---

<sup>2</sup> Cf. a respeito o texto “A categoria condição humana em Hannah Arendt”, in: CORREIA, Adriano (org) Livro *Hannah Arendt e a condição humana*, Salvador, 2006, p. 51-62. Este livro, que ainda não foi publicado, reúne textos de pesquisadores e intérpretes sobre aspectos relevantes na temática da condição humana analisada no conjunto da obra de Hannah Arendt, com especial destaque para a obra *A Condição Humana*, apresentados no Colóquio *Hannah Arendt e a Condição Humana*, realizado em dezembro de 2004, em Salvador, Bahia.

*a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra. Estas condições – enfatizemos: condições e não determinações absolutas - são as fundamentais para que o homem possa aparecer, estar, encenar sua vida no mundo e dele desaparecer. Embora não expliquem “o que” somos - apenas possibilita dar algumas respostas ao ‘quem somos’ - “pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto. (ARENDDT, 1989, p. 19).*

Estas condições são apenas o lugar onde os seres humanos se apresentam uns aos outros, realizam suas atividades e se constituem a si próprios como humanos. A condição humana não se confunde, portanto, com a dimensão metafísica; refere-se às condições gerais da existência objetiva dos humanos no mundo. Mas, para melhor compreender e se apropriar dessa categoria, voltemos ao estudo de Aguiar.<sup>3</sup>

O autor reconstituiu o caminho reflexivo de Arendt, revisitando a tradição grega através da *Física*, a *Ética à Nicômaco* e a *Política*, de Aristóteles, para compreender os conceitos de “lugar” (topos) e “assuntos humanos”, categorias fundamentais para se compreender a condição humana como aquelas condições necessárias para que “os homens no plural” possam acontecer. A partir da *Física*<sup>4</sup> e da *Ética a Nicômaco* e na *Política* de Aristóteles, Aguiar encontrou os indicativos importantes para o esclarecimento dos conceitos de “lugar” (topos) e de “assuntos humanos” empregados por Arendt. Assim, nos termos que seguem, resumo este estudo, iniciando pela apropriação da categoria “lugar” e, em seguida, pela de “assuntos humanos”.

---

<sup>3</sup> Cf. CORREIA, 2006, p. 56-58. As indicações das citações das obras *Física*, *Ética à Nicômaco* e *Política* de Aristóteles são as referidas pelo autor: ARISTÓTELES, *Física*, Fundo de Cultura, 1973; ARISTÓTELES, *Metafísica*, Tradução de Marcelo Perine, São Paulo, Paulus, 2003; ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, Col. Os Pensadores. Trad. Gerd A. Bornheim, São Paulo, Abril Cultural, 1979.

<sup>4</sup> Cf. cap. I do livro 4.

Aristóteles inicia o capítulo 1º do livro 4 *Física* dizendo que “*todo mundo crê, com efeito, que os seres humanos que existem estão em algum lugar, pois o não-ser não está em nenhuma parte*” (F, 612). Em seguida, diferencia as noções de *lugar comum* de *lugar próprio*: “*existe um lugar comum: aquele em que existem todos os corpos; e existe um lugar próprio, aquele em que existe um ser determinado*” (F, 614). O *lugar* (*topos*) é, assim, “*o que primeiro e imediatamente contém cada um dos seres corporais, uma espécie de limite do corpo circundante*” (F, 614). Na *Metafísica* Aristóteles utiliza a noção de “*lugar*” para identificar o campo onde o ser realiza a passagem da potência (*dynamis*) ao ato (*energeia*). A noção de *lugar* está associado à categoria da *quantidade* e da *tridimensionalidade* visto que os corpos sempre ocupam um *lugar* – nas três dimensões - no espaço. Segundo Aristóteles, fora destas três esferas, que constituem os limites dos corpos, só existe o vazio (*éter*), o limite do corpo ausente. O lugar contém o ser contido, mas não é idêntico a ele e, como tal, não é causa produtora do contido, mas um espaço onde o ser possa realizar o seu movimento (*kinesis*) de passagem para realizar a sua forma e finalidade. Cada corpo busca realizar o seu ser natural no seu lugar natural segundo a inteligência (*entelechia*) própria dos seres. Portanto, os corpos, para realizarem o movimento (*kinesis*) de mudança da potência (*dynamis*) para o ato (*energeia*), necessitam de um lugar (*topos*). O lugar é a condição para o acontecimento<sup>5</sup>.

A segunda categoria é a dos “*assuntos humanos*” que Aguiar pensa a partir do Livro I da *Ética à Nicômaco* e da *Política* de Aristóteles, relacionando as noções de “*princípios primeiros*” e de “*fatos*”. Na *Ética à Nicômaco*, a abordagem do estagirita sobre os assuntos

---

<sup>5</sup> Aparentemente, a noção de lugar poderia denotar ausência de movimento, pelo fato de simplesmente oferecer as condições de abrigo aos seres e permitir que apareçam e adquiram existência no mundo. O lugar, portanto, é um espaço de intenso movimento dos corpos que, uma vez adquirindo existência e condições para o aparecimento, desenvolvam uma teia de relações e interação, de novos aparecimentos, de identificações, de singularizações, enfim, o lugar é, também, o espaço da pluralidade.

políticos, distingue as esferas dos assuntos metafísicos que partem dos princípios primeiros, e os assuntos humanos que partem dos fatos. No Capítulo III da *Ética à Nicômaco*, o estagirita se pergunta sobre as possibilidades e os limites do agir humano: o que pode o homem deliberar? ao qual responde: “*deliberamos sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem ser realizadas*”<sup>6</sup> pois o princípio motor está em nós mesmos. Para Aristóteles, existem, coisas que pertencem à ordem das “*coisas possíveis*” e outras à ordem das “*coisas necessárias*”. É nesses limites que o agir humano se inscreve e delibera. O poder de deliberar e realizar escolhas estão em nós, e os fazemos segundo a virtude, positiva ou negativa, dos fins e meios pretendidos.

A reflexão de Arendt sobre a condição humana segue a mesma direção do estagirita: o ser humano acontece num lugar – entendido como um espaço de manifestação plural e de manifestação das singularidades humanas segundo as suas escolhas. A condição humana é o espaço da revelação das potencialidades do acontecimento humano. O espaço dos acontecimentos humanos não se confunde com o espaço das ações necessárias à semelhança daquilo que ocorre com a natureza, cujos efeitos são previsíveis pela repetitividade do ciclo das espécies, como por exemplo, o ciclo da vida das plantas – a germinação, crescimento, reprodução e morte - ou, no caso da água cuja ação é umedecer, o fogo aquecer, entre outras manifestações.

Ao espaço da realização do necessário corresponde o espaço do eterno, do imutável. As ações humanas, com exceção daquelas realizadas pelos néscios ou das ações forçadas, pertencem ao campo das atividades possíveis, “*cujo princípio motor se encontra no agente*”<sup>7</sup> e decorrem das escolhas feitas entre alternativas antagônicas, de atos de vontade deliberados gerando efeitos plurais, variáveis segundo a alternativa escolhida.

---

<sup>6</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, Col. Os Pensadores. Trad. Gerd A. Bornheim, São Paulo, Abril Cultural, 1987, p. 45.

<sup>7</sup> Cf. *Ética à Nicômaco*, Coleção Os Pensadores, 1987, p. 42.

Ao espaço do possível corresponde o espaço do contingente. As escolhas humanas e suas conseqüentes ações deliberadas estão situadas, segundo Aristóteles, no campo dos juízos contingentes<sup>8</sup> por três razões principais: porque o homem tem uma vontade deliberada para escolher as ações; porque as escolhas se referem sempre ao futuro e são meramente possíveis e não necessárias; porque o homem é um ser misto dotado de vontade racional, desejos, inclinações e cujos efeitos e determinações são impossíveis de serem previstos antecipadamente com exatidão. Tanto para Aristóteles quanto para Arendt, os assuntos humanos pertencem à esfera do mundo das contingências, do imprevisível e são

*atravessados pelos desejos e escolhas contingentes dos homens e não determinados por padrões ideais. (...) Para Aristóteles a esfera dos negócios humanos visa à felicidade e esse telos se realiza nos desejos e escolhas humanas mediados pelo princípio racional. Da mesma forma, em Arendt, embora não haja uma assertiva ético-moral a determinar a ação dos homens, na idéia da condição humana apresentam-se os limites favoráveis à manifestação da humanidade dos homens assim como a sua transgressão ou destruição pode acarretar a alienação ou a autodestruição do homem. (AGUIAR, 2006, p. 58).*

No primeiro capítulo de *A Condição Humana*, Arendt se refere a um duplo conjunto de condições que possibilitam a existência humana<sup>9</sup>. A vida humana se movimenta e se realiza determinada por algumas condições que pré-existem o aparecimento dos indivíduos e que constituem a sua condição de ser-humano-contingente, mas também por outras que resultam das atividades humanas no seu jogo de interação com o mundo dado, constituindo aquela condição de existência definida por Arendt como a mundanidade. Essas condições, tanto a natural, dada, quanto àquelas resultantes do mundo fabricado, não criam o homem, mas condicionam as possibilidades do aparecimento ou não do ser próprio: a humanidade. O tornar-se humano está relacionado à condição da mundanidade, isto é, àquelas condições

<sup>8</sup> Sobre isso cf. CHAUI, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1, 2ª ed. rev. e ampliada, São Paulo, Companhia das Letras, 2002, p.443, referido também por Aguiar.

<sup>9</sup> ARENDT, 1989, p. 17 e 19.



criadas através das atividades próprias dos humanos – o trabalho, fabricação, ação e do pensamento. Este conjunto de condições formam o habitat humano, isto é, o lugar de acolhimento, proteção, onde a vida humana acontece e adquire sentido.

Arendt viveu e testemunhou os “tempos sombrios” do século XX, profundamente afetados pelos acontecimentos e experiências políticas protagonizadas por governos totalitários, fato que a credenciou a realizar uma intensa atividade no sentido de compreendê-los e contribuir para iluminá-los com o vigor das idéias, juízos e atuando, com discursos e ações, nos espaços disponíveis, embora muitas vezes recolhida, ainda que temporariamente no pensamento<sup>10</sup>, mas nunca refugiada no seu próprio eu. Em “*Sobre a humanidade em tempos sombrios – reflexões sobre Lessing*”<sup>11</sup> diz que “em nossa época, parece-me, nada é mais dúbio do que nossa atitude em relação ao mundo...”.

No prólogo da obra *A condição humana*, Arendt revela que a sua intenção é “refletir sobre o que estamos fazendo”, tema central desse livro que aborda somente as manifestações mais elementares da condição humana, ou seja, aquelas atividades que tradicionalmente, e

---

<sup>10</sup> A atitude de *retirar-se do mundo e recolher-se no pensamento* (Cf. Arendt, 1987, p. 14) não denota nenhum tipo de acomodação ou busca de um refúgio seguro para proteger-se dos acontecimentos do mundo. Para Arendt esta atitude se reveste de um significado que vai muito além da relação de um eu solitário envolvido em atividade reflexiva com o mundo das idéias; ao contrário, significa manter uma atitude crítica frente ao mundo, porém, “sem nunca abandonar o sólido terreno do mundo”, e nem perder “a relação real com o mundo e o estatuto das coisas ou homens no mundo” (Cf. ARENDT, 1987, p. 15). Pensar as contradições e os acontecimentos dos *tempos sombrios* do mundo do seu tempo requer consciência, compromisso com a coerência, com a responsabilidade com o mundo e engajamento, enfim, “o pensamento requer não só inteligência e profundidade, mas, sobretudo coragem”, capacidade para “desafiar preconceitos”, determinação para “contar a verdade aos apaniguados da corte” (Cf. ARENDT, 1987, p. 15). Arendt, assim como Lessing, compreende o pensar como uma atividade que requer liberdade. Em *Sobre a humanidade em tempos sombrios – Reflexões sobre Lessing*, Arendt descreve a postura de Lessing diante dos seus próprios pensamentos e idéias: “Ele não só desejava não ser coagido por ninguém, como também desejava não coagir ninguém, pela força da ou demonstração. Considerava a tirania dos que tentam dominar o pensamento pelo raciocínio e sofismas, obrigando à argumentação, como algo mais perigoso para a liberdade do que a ortodoxia” (ARENDT, 1987, p. 17).

<sup>11</sup> ARENDT, Hannah, *Homens em tempos sombrios*, Trad. De Denise Bottmann, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p.13-36.

também segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano<sup>12</sup> Mais adiante ela esclarece que, ao estudar a condição humana, o seu objetivo é

*pesquisar as origens da alienação no mundo moderno, o seu duplo vôo da Terra para o universo e do mundo para dentro do homem, a fim de que possamos chegar a uma compreensão da natureza da sociedade, tal como esta evoluíra e se apresentava no instante em que foi suplantada pelo advento de uma era nova e desconhecida. (ARENDR, 1989, p. 14).*

O pano de fundo das reflexões de Arendt é a crítica à “era moderna”. E de imediato esclarece que a “era moderna” não coincide com o “mundo moderno”. Ela adota a idéia de que a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas<sup>13</sup>.

Distância pode ser o termo que melhor define a condição do homem pré-moderno. “O aumento da força do homem sobre as coisas deste mundo resulta, em ambos os casos, da distância que ele colocar entre si mesmo e o mundo, ou seja, a alienação do mundo”.<sup>14</sup> As grandes descobertas – a circunavegação, a conquista do espaço, e todos os conhecimentos e técnicas resultantes desta aventura da inteligência humana, na verdade não representaram empreendimentos com objetivo de abolir a distância, ao contrário, representou um apequenamento, um avizinhamento, um encolhimento do espaço<sup>15</sup>, pois, “*toda medição reúne pontos distantes e, portanto, estabelece proximidades onde antes havia distância.*”<sup>16</sup> Este paradoxal movimento de distanciamento e encolhimento da percepção da sua relação e

---

<sup>12</sup> Cf. ARENDR, 1989, p. 13.

<sup>13</sup> Cf. ARENDR, 1989, p. 13-14.

<sup>14</sup> ARENDR, 1989 p. 264, nota de rodapé.

<sup>15</sup> Cf. ARENDR, 1989, p. 262.

<sup>16</sup> ARENDR, 1989, p. 262.

convivência objetiva com o mundo é decorrente da capacidade humana de observação: “quanto maior a distância entre o homem e seu ambiente, o mundo ou a Terra, mais ele pode observar e medir”.<sup>17</sup>

O acontecimento mencionado por Arendt, o lançamento do primeiro satélite no espaço, em 1957, um artefato fabricado por homens que circulou na órbita terrestre seguindo as mesmas leis da gravidade que regem os demais corpos celestes, produziu reações de alívio e temor. Mais do que despertar o sentimento de orgulho humano na sua capacidade científica e tecnológica, estas realizações se apresentavam como um horizonte de possibilidades e a potencialização da sensação de liberdade, pois este acontecimento representava a realização de um desejo de se libertar dos limites da condição humana fixados pela Terra e de inscrever a sua existência para além dos limites daquilo que está *dado* para algo fabricado por ele mesmo: um mundo de artificialismos. Curiosamente, a alegria dos homens de agora, ao erguerem seus olhares para o céu e poderem contemplar uma de suas obras convivendo com os demais astros no espaço simbolizando a força e o poder da fabricação de objetos sofisticados e com altíssimo grau de inteligência, engenhosidade, perfeição e proficiência humana, não foi absolutamente triunfal. “A reação imediata, expressa espontaneamente, foi alívio ante ao ‘primeiro passo para libertar o homem de sua prisão na terra’.”<sup>18</sup> Esta sensação coincide com a afirmativa de um cientista Russo: “A humanidade não permanecerá para sempre presa à terra”.<sup>19</sup> Filosoficamente, a afirmativa da *Terra como prisão do homem* é uma novidade para a história do pensamento humano. Segundo Arendt, este modo de pensar a Terra tem origem na tradição cristã que considerava-a como o lugar do sofrimento humano, “*um vale de lágrimas*”, um lugar de penúria necessária para os exercícios de

---

<sup>17</sup> ARENDT, 1989, p. 263.

<sup>18</sup> ARENDT, 1989, p.9.

<sup>19</sup> ARENDT, 1989, p.9.

purificação e passagem para o “*paraíso*”. Até então, os filósofos tinham considerado o corpo do homem como a prisão da alma e da mente, mas nunca a Terra como prisão do corpo. O assombro dos homens face aos artifícios concebidos por suas mentes e que lhes brotavam de suas mãos, dotados de alta complexidade implicava num poder impressionante produzindo, igualmente, um impacto assombroso sobre os homens: ele tem o poder de separar a existência humana do mundo animal e dos limites da Terra e de afirmar um mundo artificial criado pelas mãos humanas.

Tal acontecimento representou a realização literal do desejo do homem ir à Lua (e agora de conquista das galáxias) e revelou a surpreendente capacidade humana científica e tecnológica credenciando-o a fabricar um mundo artificial. Mas este acontecimento que enche a humanidade de orgulho, representa também motivo de temores: pode significar a sua escravidão. “*O mundo – artifício humano - separa a existência humana de todo ambiente animal; mas a vida, em si, permanece fora desse mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos*”.<sup>20</sup> O mundo de artificialismo criado com os recursos disponibilizados pela ciência e a tecnologia parece ser motivado por uma “*rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada – um dom gratuito vindo do nada que ele deseja trocar por algo criado por ele mesmo*”, pode ser a sua nova prisão. Por outro lado, “*o mesmo desejo de fugir da prisão terrena manifesta-se na tentativa de criar a vida numa proveta (fato hoje já consumado)...*”<sup>21</sup>, de manipular geneticamente o plasma seminal a fim de poder criar “seres superiores” e mais perfeitos. Este desejo de fugir à condição humana pode estar ligado ao desejo de esperança em prolongar a vida.

---

<sup>20</sup> ARENDT, 1989, p. 10.

<sup>21</sup> ARENDT, 1989, p. 10 – o grifo é nosso.

A este temor segue outro: o do poder e a capacidade que temos de destruir toda a vida orgânica na Terra e de “criar vidas artificiais”. Dito em outras palavras, Arendt expressa seu temor ao constatar que a ciência e a tecnologia podem nos converter em “seres irreflexivos” a mercê dos artefatos criados, sobre os quais não podemos pensar. Seria ingenuidade crermos na infinita bondade humana e crermos, em meio aos infinitos interesses de toda ordem que atravessam a existência dos povos, seus governantes, controladores da economia e o infinito desejo de poder total dos políticos, que toda a reflexão científica, conhecimentos e técnicas possam ser utilizados somente para fins pacíficos ou para empreender toda sorte de atividades do bem, cujas ações sejam sempre sinceras e permeadas pelos valores éticos e em defesa da vida. Inúmeros artefatos são postos em navegação no espaço para espionarem os inimigos, prova da desconfiança entre os homens zeladores dos “grandes interesses”. Segundo Arendt, não há razões para duvidar de que sejamos capazes de efetuar a troca do mundo dado pelo mundo dos artificialismos, bem como, nem de duvidar de que de fato sejamos capazes de destruir toda vida orgânica na Terra, considerando que já criamos e dispomos dos meios para tanto.

O problema que se apresenta não é o do caráter ou da vontade dos homens de ciências de quererem ou não usar os conhecimentos e técnicas para este fim até porque esta questão não pode ser resolvida pelos “profissionais das ciências” e nem pelos “políticos profissionais”, pois se trata de uma “questão política de primeira grandeza”.

*O problema tem a ver com o fato de que as ‘verdades’ da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pelas tecnologias, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio (...). Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de know-how – o conhecimento técnico) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de máquinas quanto de nosso know-how, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja. (ARENDR, 1989, p. 11).*

As conseqüências do divórcio entre o pensamento que visa o sentido e o conhecimento que objetiva evidenciar uma verdade científica e a moderna substituição do conhecimento pelo *know-how* são grandes e muitas ainda não esclarecidas. Diante dos discursos que procuram exaltar as verdades das ciências e absolutizar as virtudes do desenvolvimento científico-tecnológico, Arendt recomenda a dúvida e a prudência, pois “*tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido se pode ser discutido...*”<sup>22</sup>. O desenvolvimento científico-técnico caracteriza-se como “*o mundo no qual as palavras perderam seu poder*”<sup>23</sup>, a ação dá lugar à técnica e o conhecimento é substituído pelo *know-how* ao qual todas as atitudes culturais são ajustadas. O poder de produzir um mundo real inscreve as repercussões das ciências e da tecnologia no campo da ação e do discurso. Arendt diz que

*A situação criada pelas ciências tem grande significado político. Sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político. Mas, a seguirmos o conselho, que ouvimos com tanta frequência, de ajustar nossas atitudes culturais ao estado atual de realização científica, adotaríamos sem dúvida um modo de vida no qual o discurso não teria sentido. (ARENDR, 1989, p. 11)*

O século XVII, segundo Arendt, produziu uma rachadura extremamente dolorosa no homem: a cisão entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, que passaram a ser compreendidos como se fossem duas entidades distintas, dois seres antagônicos e incomunicáveis em um mesmo corpo, cujas conseqüências hoje podemos avaliar. O pensamento de Galileu, no século XVII, mexeu com as verdades sobre o homem; promoveu a inversão de posições entre a contemplação e a fabricação com a conseqüente eliminação da contemplação do âmbito das atividades humanas fundamentais. Essa inversão promoveu o *homo faber*, o fabricante de artificialismos, e não o homem de ação ou o homem como *animal laborans*, à posição mais alta entre as potencialidades humanas.<sup>24</sup> Desde o século XVII somos regidos pela soberania do princípio da utilidade, da instrumentalização, da confiança nos métodos, meios e instrumentos destinados à produtividade sem limites de objetos artificiais destinados ao

---

<sup>22</sup> ARENDR, 1989, p. 12.

<sup>23</sup> ARENDR, 1989, p. 13.

<sup>24</sup> Cf. ARENDR, 1989, p. 318.

consumo. Uma mentalidade reducionista e simplificadora toma conta do espírito da nossa época: a inteligência é equiparada à engenhosidade, desprezando todo o pensar que não esteja orientado para fins práticos, equacionando o significado da ação à sua identificação com a fabricação. A soberania do fim prático, do utilitário se antecipa e se sobrepõe à atividade reflexiva e contemplativa. Os efeitos para a ciência são drásticos, pois a torna refém da fabricação de objetos artificiais, principalmente, da construção de ferramentas que possibilitam maior eficiência qualitativa e quantitativa na produção, justificado pela necessidade de geração de uma variedade infinita de objetos que alimentam o ciclo do consumo contínuo. A motivação e o sentido do homem, o fazedor e fabricante, portanto, está centrado no princípio da utilidade e no desejo de domínio total da natureza que, no campo da economia, equivale ao critério de máxima produtividade. A predileção do *homo faber* pela engenhosidade e a fabricação não se funda no desejo de interpretação, mas no desejo de domínio da natureza, com o propósito de transformá-la em coisas consumíveis e de durabilidade reduzida.

Ao investigar essa tendência pragmatista e utilitarista da filosofia moderna, Arendt percebe que essa tendência não se caracteriza apenas pela alienação cartesiana do mundo, isto é, a redução da realidade à razão, mas que esta orientação representa uma “*unanimidade da filosofia inglesa do século XVII em diante e da filosofia francesa do século XVIII que adotaram o princípio da utilidade como a chave que abriria todas as portas à explicação da motivação e da conduta humanas.*”<sup>25</sup> O que intriga a pensadora não é tanto o fato da predileção desta filosofia pelo *homo faber*, mas “*o fato de que essa estima tenha sido tão*

---

<sup>25</sup> ARENDT, 1989, p. 319.

*rapidamente seguida da promoção da atividade do labor à mais alta posição na ordem hierárquica da vita activa.*”<sup>26</sup>

O homem moderno – cuja mentalidade está determinada pelo desenvolvimento da ciência e da filosofia pragmática - está mergulhado numa série de mudanças, entre as quais, a do próprio sentido daquilo que faz. O que mudou a mentalidade do *homo faber* foi a promoção do *processo* para a posição central em substituição da fabricação em si. A ênfase não está mais centrada no “*o que faz*”, mas no “*como faz*”, isto é, na execução ou no modo como executa o processo de fabricação<sup>27</sup>. A consequência desta guinada – que Arendt denomina “*inversão*” - significou uma perda substancial para o *homo faber*, pois,

*embora adquirisse engenhosidade jamais sonhada na fabricação de instrumentos para medir o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, perdeu aquelas medidas permanentes que precedem e sobrevivem ao processo de fabricação e que constituem um absoluto confiável e autêntico em relação à atividade da fabricação. Certamente, nenhuma outra atividade da vita activa tinha tanto a perder com a eliminação da contemplação do âmbito das capacidades humanas importantes a fabricação. Pois, ao contrário, que consiste em parte no desencadeamento de processos, e ao contrário do labor, que segue de perto os processos metabólicos da vida biológica, a fabricação percebe os processos (...) como simples meios para um fim (...). Além disto, nenhuma outra capacidade tinha tanto a perder com a moderna alienação do mundo e a promoção da introspecção a expediente onipoderoso para a conquista da natureza quanto aquelas faculdades destinadas basicamente a construir um mundo e produzir coisas mundanas. (AREDT, 1989, p.320).*

Com a exclusão da contemplação do âmbito das capacidades humanas, perdeu-se uma das capacidades fundamentais desencadeadoras do processo de fabricação, afetando gravemente, inclusive, a capacidade de percepção do próprio processo. O processo é

---

<sup>26</sup> ARENDT, 1989, p. 319.

<sup>27</sup> Cf. AREDT, 1989, p. 319-320.



percebido na atividade da fabricação como uma relação meio-fim, ou seja, como simples meio – derivado e secundário - para alcançar um fim, derivando e subordinando o fazer a fins onipoderosos: transformar e dominar a natureza. Na modernidade, aquelas faculdades destinadas a construir um mundo e produzir coisas mundanas destinadas a acrescentar algo no espaço entre os humanos agora estão orientadas para a produção de objetos passageiros, úteis e destinados unicamente ao consumo. Aí, segundo Arendt, reside o fracasso do *homo faber*. e um profundo engano na medida em que a relação do homem e as coisas por ele produzidas se transformou num território inseguro devido a substituição do valor de uso pelo valor de troca, do princípio da utilidade pelo princípio da felicidade (que tem relação com outros dois princípios: o da dor e do prazer)<sup>28</sup>. As coisas fabricadas são consideradas como o “*resultado do processo de produção que lhe deu existência e (...) a coisa produzida é avaliada não em relação ao uso (...), mas em relação à sua capacidade de produzir outra coisa*” (...) *seu valor é apenas secundário*”.<sup>29</sup> Essa perda de valor da atividade do *homo faber* fabrica gera uma crise de sentido e de identificação do *homo faber* na sua relação com as coisas por ele fabricadas, uma vez que ele

*se define, não como fabricante de objetos e construtor do artifício humano que também inventa instrumentos, mas se considera primordialmente como fazedor de instrumentos e ‘especialmente (um fazedor) de instrumentos para fazer instrumentos’, que só incidentalmente também produz coisas. (AREDT, 1989, p.322).*

Portanto, considerando o deslocamento da fabricação para o processo em si, o princípio da utilidade deixa de ter como referência o “uso” para centrar-se no “processo” de produção. Em outras palavras, a fabricação de instrumentos que possibilitem o aumento da produtividade ou ao consumo com o mínimo de esforço e dor e o máximo de prazer e

---

<sup>28</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 331-332.

<sup>29</sup> AREDT, 1989, p. 321.

felicidade passa a ser o critério de utilidade, assim como, o maior ou menor grau de felicidade e de dor passam a ser o critério de valor e guia de todas as ações humanas.<sup>30</sup>

As noções de valor de uso e valor de troca estão diretamente associadas à noção de propriedade. As faculdades humanas que se dedicavam a produzir coisas mundanas destinadas a construção de um mundo comum, tais artificialismos não esgotavam sua finalidade apenas na condição de objeto acrescentados nos espaços entre os homens, mas, eventualmente, também poderiam converter-se em objeto de discursos.<sup>31</sup> Ocorre que, com a inversão de valor, tais objetos perderam a função mediadora e converteram-se em objetos de um dono privado, ou seja, de alguém que advoga para si o direito de apropriar-se dos objetos de uso comum assumindo uma nova função: servir como objeto de dominação.

Revisitando a tradição grega antiga, percebemos que Aristóteles<sup>32</sup> destacava duas funções da propriedade, distintas entre si: aquela que se destina ao uso direto e particular (por exemplo, o calçado que levo e que protege os pés); a outra transformada em objeto de troca. A natureza da posse em quantidade maior ou menor dos objetos pelos homens, tem sua razão no uso apropriado e direto segundo as necessidades da existência. É contra a natureza dos objetos serem trocados, assim como, conforme Aristóteles, “*o sapato não foi feito para ser trocado*”. Tanto para Aristóteles quanto para Marx, as necessidades humanas precedem a

---

<sup>30</sup> Cf. AREDT, 1989, p. 321-322, nota nº 72. Segundo Arendt, “*Bentham deduziu o princípio da felicidade do princípio de utilidade, divorciando o conceito de utilidade da noção de uso*” desvinculou a idéia de utilidade das referências do mundo de coisas destinadas ao uso. O “princípio da felicidade”, enquanto princípio do agir humano produtivo e enquanto princípio de utilidade é um princípio interior, alheio aos objetos que constituem o mundo e alheio a própria atividade de fabricação. Arendt contesta a tese de Bentham sobre a felicidade e o prazer como sendo o fim último de toda ação humana, mas, referindo-se ao pensamento de Hume, é o princípio do medo da dor, “*único sentido encontrado na introspecção*”.

<sup>31</sup> No texto *Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing*, incluído na obra *Homens em tempos sombrios* (1987, p. 31), Arendt escreve: “*o mundo não é humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se torna objeto de discurso. Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possamos nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros. Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos*”.

<sup>32</sup> Cf. *Política*, Coleção Os Pensadores, 1987, p. 25).

propriedade, pois, a propriedade deve levar em conta as necessidades humanas, do contrário, ao equacionar proprietário e necessitado, desumaniza ambos.

A expropriação cria uma sociedade de donos privados – os proprietários - contra a maioria de necessitados. Para Arendt, o conceito de propriedade não se refere somente à posse das coisas; ela altera substancialmente o conceito e a natureza das próprias coisas ou objetos do mundo comum.

*A propriedade, em contraposição à riqueza e à apropriação, refere-se a uma parte do mundo comum que tem um dono privado e é, portanto, a mais elementar condição política para a mundanidade do homem. Pelo mesmo motivo, a expropriação e a alienação do homem em relação ao mundo coincidem; e a era moderna (...) começou por alienar do mundo certas camadas da população. (ARENDR, 1989, p. 265).*

Esta visão da alienação, entretanto, nem sempre mereceu a atenção nos termos devidos. Pelo fato da era moderna ter dado maior importância à secularização e menos à mundanização e, por vezes confundindo uma com a outra, a tendência foi esquecer a alienação de expressivas camadas populares dos bens econômicos como um fato importante, concentrando-se nos eventos relacionados com a separação entre o Estado e a Igreja, religião e política. Para a Igreja, a mundanização trazia como consequência imediata à perda da fé.

Arendt argumenta que “a moderna perda da fé não é de natureza religiosa”<sup>33</sup> e, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à Reforma e a Contra-Reforma os efeitos da crise gerada pela secularização, que não se limitam à esfera religiosa. A perda da crença no discurso da transcendência não fez com que o homem se voltasse mais para a mundanidade. Ao contrário, o homem da modernidade foi jogado para dentro de si mesmo. O zelo quase

---

<sup>33</sup> ARENDR, 1989, p. 265.

obsessivo pelo ego subjetivou a atividade humana, alienando-a do mundo, numa flagrante tentativa de reduzir todas as experiências, com o mundo e com os outros seres humanos, a experiência entre o homem e si mesmo. Arendt destaca que “*o que distingue a era moderna é a alienação em relação ao mundo e não, como pensava Marx, a alienação em relação ao ego*”.<sup>34</sup>

A expropriação, como uma expressão da alienação do homem em relação ao mundo, deu origem à acumulação da riqueza, e a possibilidade desta ser transformada em capital através do trabalho. A expropriação e a acumulação, cujos indícios constatados por Arendt são muito anteriores aos eventos da Revolução Industrial e o início da era moderna, dão origem a uma dinâmica, e que dela se nutre, resultando no aumento da produtividade humana. Mas este evento não significou a libertação do trabalho, pois a nova classe trabalhadora, teoricamente livre, que vivia para trabalhar e se alimentar, permaneceu circunscrita às necessidades decorrentes do processo biológico de manutenção e reprodução da vida.

O mundo comum e o mundo privado são antagônicos e estão em franca oposição. O mundo comum, enquanto um espaço de aparecimento e constituição humana é o lugar onde os homens no plural acontecem. Acontecer significa, em linguagem Aristotélica, realizar a passagem da potência para o ato ou, nos termos de Arendt, os homens acontecem quanto atuam por palavras e ações no mundo comum. E, se o mundo comum é a condição para o acontecimento humano, a apropriação privada de parte deste lugar comum inviabiliza a outra parte ao aparecimento na medida em que lhes é negado um espaço para se apresentarem e interagirem. O espaço privado ameaça a vida comum, o diálogo persuasivo, aliena o homem

---

<sup>34</sup> ARENDT, 1989, p. 266.

do mundo e o torna desprezível. A expropriação é a expressão moderna da alienação do homem do mundo, evento que despoja importante parcela do mundo comum.

## 1.2 - A *vita activa* e as categorias fundamentais do totalitarismo

O *locus* a partir do qual Hannah Arendt articula o seu pensamento sobre as atividades humanas é a ruptura totalitária. Arendt compreende o fenômeno totalitário, não apenas como um simples evento, mas como “*movimentos totalitários em geral.*”<sup>35</sup> O totalitarismo é uma categoria central no pensamento de Hannah Arendt que, em síntese, se apresenta como uma vontade de poder, uma vontade de domínio total. E é neste quadro de circunstâncias sombrias que homens e mulheres inscreveram suas vidas, seus dilemas, perplexidades e esperanças, bem como, incidiram e revelaram suas singulares presenças nos espaços possíveis através de suas narrativa e ação. Arendt concebeu o totalitarismo como um evento político vinculado à história do mundo moderno, cujo significado excede a todos os elementos pregressos que lhe deram origem.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> ARENDT, 2004, p.355.

<sup>36</sup> Cf. ARENDT, 2004, p. 488-511 – Para ilustrar, destacamos alguns pontos em que a pensadora percebe, estudando o “*percurso da pretensão do domínio total*”, elementos extremamente chocantes em meio à complexidade do conjunto dos acontecimentos que configuraram o horror totalitário que teve lugar especialmente na primeira metade do Século XX tais como: fabricar uma massa humana através da doutrinação ideológica, isto é, “*sistematizar a infinita pluralidade e diferenciação dos seres humanos como se toda a humanidade fosse apenas um indivíduo*” forçando todos a uma mesma identidade de reações, transformar a personalidade e a conduta humana numa simples coisa à semelhança do cão de Pavlov (p. 489). A massa, constituída nestes moldes, inviabiliza o surgimento de uma comunidade política; face à doutrinação ideológica de que “*tudo é possível*”, cria-se na massa uma “*imaginação amedrontada*” mais propensa ao esquecimento e a resignação: é a constituição de um “homem impessoal”, um “*materal humano supérfluo*” e sem esperança (p. 493-497); a destruição da pessoa jurídica (p. 449-450); a “*preparação de cadáveres vivos*” pela morte da pessoa moral incapaz de protestar e de agir por livre consentimento (p. 502); a força do judiciário agindo sempre no sentido de manter as pessoas transparentes, um mecanismo de tortura que obriga as pessoas a falarem (p. 504).

No capítulo conclusivo de *Origens do Totalitarismo* intitulado *Ideologia e Terror: uma nova forma de governo*, Arendt destaca e distingue três conceitos sobre os quais se estrutura a experiência do totalitarismo: isolamento, desamparo (*loneliness*) e solidão.<sup>37</sup>

O isolamento é “a experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter”.<sup>38</sup> O efeito do isolamento é a impotência. “Os homens isolados são impotentes por definição”.<sup>39</sup> O isolamento é uma atividade que não visa à violência e se opõe à força. Em outros termos, o isolamento é a atividade que se dá sobre os indivíduos que, pelo fato de eliminar os espaços de ação, o isola e torna incapazes para agir “porque não há ninguém para agir comigo.”<sup>40</sup> A violência atua na esfera dos interesses comuns substituindo-o pelo interesse privado e, conseqüentemente, reduzindo o coletivo à condição de massa.

A força tem um sentido político, pois visa o poder, não a violência. “A força sempre surge quando os homens trabalham em conjunto”.<sup>41</sup> Portanto, é do agir em conjunto que resulta a força e, pois isto, ela pertence ao espaço público e não está nos indivíduos, mas nos arranjos coletivos enlaçados pelos interesses de ação inerentes ao mundo comum, criando uma situação de solidez através da “ação concertada”.

---

<sup>37</sup> Os excertos que seguem são ilustrativos do cenário do debate de Arendt: “O terror, como execução da lei de um movimento cujo fim ulterior não é o bem-estar dos homens nem o interesse de um homem, mas a fabricação da humanidade, elimina os indivíduos pelo bem d espécie, sacrifica as “partes” em benefício do “todo”. A força sobre-humana da Natureza ou da História tem o seu próprio começo e o seu próprio fim, de sorte que só pode ser retardada pelo novo começo e pelo fim individual que é, na verdade, a vida de cada homem”. (ARENDR, 2004, p. 517). O terror destrói os canais de comunicação entre os homens, dilui suas individualidades, elimina dos espaços entre os homens a liberdade eliminando o próprio espaço entre os homens e, em substituição, “constrói cinturões de ferro que os cinge de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas” (ARENDR, 2004, p. 518). Nas páginas seguintes, a partir da 525 até o final do capítulo, Arendt discorre sobre o isolamento, desamparo e solidão produzidos pela pretensão de domínio total e a eliminação da ação da cena entre os homens levada a efeito pelos totalitarismos. Uma conseqüência imediata destas considerações pode ser lida no capítulo V d’A *condição humana*, Arendt retoma a questão do isolamento, agora analisando o isolamento como condição prévia necessária ao trabalho (labor) e, considerando que “é próprio do labor agrupar homens em turmas de operários, nas quais certo número de indivíduos labutam juntos como se fossem um só’ (...). Mas esta ‘natureza coletiva do labor’ (...) exige a perda efetiva de toda consciência de individualidade e identidade” (ARENDR, 1989, p. 225) causando problemas consideráveis às pretensões do Movimento Operário.

<sup>38</sup> ARENDR, 2004, p. 527.

<sup>39</sup> Cf. ARENDR, 2004, p. 526.

<sup>40</sup> ARENDR, 2004, p. 526-7. Embora isolados, algo permanece a salvo. “nem todos os contatos são cortados

<sup>41</sup> ARENDR, 2004, p. 526.

A massa, por sua vez, não tem por vocação agir concertadamente porque não possui interesses comuns e nem convicções próprias. Com efeito, destituída de sua condição política, a massa não age, pois seus movimentos, ou até mesmo a inércia, são consequência de ações coercitivas exercidas por forças que nem sempre são externas, já que se encontram internalizadas e naturalizadas em cada indivíduo. Em resumo, ao destruir o espaço entre os homens, o totalitarismo

*massifica-os, constitui-os como espécie, cria o Uno a partir do múltiplo. Em suma, trata-se aqui da destruição da condição prévia de qualquer liberdade: a faculdade de se mover. O totalitarismo não precisa, no sentido estrito, de um princípio de ação, pois, pelo contrário, trata-se de erradicar qualquer possibilidade em si. E não pode ser uma questão, para os indivíduos, de agir por medo (...), nem por convicção, porque o regime pretende erradicar até a possibilidade de formar convicções. É necessário substituir a vontade humana de agir pela necessidade de penetrar a lei do movimento, de preparar cada um para o papel de vítima ou verdugo. O equivalente ao princípio de ação, quando a ação erradicada, é a ideologia. (AMIEL, 1997, p. 41-42).*

Ao criar as condições para erradicar do homem até mesmo a possibilidade de “formar convicções”<sup>42</sup> e “substituir a vontade humana de agir” (o princípio da ação) pela ideologia, o que fica destacado, segundo a interpretação de Amiel, não é o conteúdo ou a idéia da ideologia, mas o a “lógica do movimento”: o medo de entrar em contradição com a lógica da política totalitária<sup>43</sup>. O medo é o princípio orientador mais difundido das ações dos governos totalitários, embora por si só não seja suficiente para impor o domínio total. Ele inspira também o modo de existir dos cidadãos e serve de critério para julgar seus atos em relação aos negócios públicos.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> ARENDT, 2004, p. 520 escreve: “O objetivo da educação totalitária nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las”.

<sup>43</sup> Cf. ARENDT, 2004, p.520ss.

<sup>44</sup> Cf. ARENDT, 2004, p. 519.

À reflexão sobre o isolamento e a impotência, Arendt associa a noção de desamparo. Isolamento e desamparo (ou solidão) não significam a mesma coisa; são conceitos que representam condições distintas. Em *Origens do Totalitarismo*, a autora esclarece que o isolamento é uma condição que pertence ao território político, à ausência do espaço de linguagem e de ação entre os homens, enquanto o desamparo, cuja condição gera estados de solidão e desolação entre os homens,<sup>45</sup> se refere à esfera das relações humanas, dos contatos sociais, enfim, a vida humana como um todo. O desamparo é descrito como uma situação de tal abandono que os indivíduos, pela ausência de interesses comuns ou da experiência de não se sentirem pertencentes ao mundo, ou ainda pela ausência de um espaço para agir com os outros, sofrem por não terem quem os perceba e “sinta comigo”, inviabilizando o reconhecimento mútuo. Este fato concorre também para a inviabilização daquelas condições fundamentais que possibilitam a iniciativa e a ação em conjunto. O argumento de Arendt é o de que o projeto que se fundamenta no isolamento dos homens pretende apenas impedir o surgimento das condições básicas necessárias para o exercício político, do poder, inviabilizando a ação (*práxis*) concertada com os outros, porém, mantém intocáveis as atividades produtivas do homem. Para Arendt, o isolamento é condição necessária, ao menos num certo momento, da atividade produtiva.

Para explicar este argumento, Arendt recorre à distinção aristotélica entre *práxis* e *poiésis* e do trabalho em si. A *práxis* requer a presença dos outros; enquanto a *poiésis* requer o isolamento. O homem, como *homo faber*, tende a deixar o convívio com os outros, ao menos enquanto está inteiramente entregue à relação com a obra através do próprio trabalho de fabricação. Nesta situação, o homem está totalmente entregue a atividade de fazer ou criar

---

<sup>45</sup> O termo original *loneliness* empregado por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo*, no capítulo *Ideologia e terror: uma nova forma de governo* e em *A Condição humana*, capítulo V – *Ação, seção O movimento operário*, ambas as obras traduzidas para o português por Roberto Raposo, é traduzido com o termo “solidão”. Anne Amiel, em *Hannah Arendt – Política e acontecimento* prefere traduzir *loneliness* com o termo “desolação”.



objetos (*poiésis*) e, portanto, neste momento, está desvinculado dos interesses comuns, que é a esfera da ação (*práxis*). Mas, o *homo faber*, mesmo isolado, permanece em contato com o mundo, imprimindo nele as suas marcas e acrescentando os objetos da sua obra. Esta situação é, ao mesmo tempo, paradoxal e dramática para os homens. O intento dos sistemas políticos e produtivos fundados no espírito totalitário é o de destruir as condições políticas, ou seja, de impedir qualquer possibilidade de ação coletiva que seja fruto do pensar e da organização autônoma dos homens, preservando, contudo, as energias produtivas, dóceis, isentas de interesses comuns, isolando-os da atividade política, mas não da atividade laboral. O trabalho dos homens isolados acrescentam objetos ao mercado de consumo e nada de si ao mundo comum. Em resumo, Arendt observa que

*o isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de interesses comuns, é destruída. E, no entanto, o isolamento, embora destrua o poder e a capacidade de agir, não apenas deixa intactas todas as chamadas atividades produtivas do homem, mas lhe é necessário. O homem, como homo faber, tende a isolar-se com o seu trabalho, isto é, a deixar temporariamente o terreno da política. A fabricação (*poiésis*, o ato de fazer coisas), que se distingue, por um lado, da ação (*práxis*) e, por outro, do mero trabalho, sempre é levada a efeito quando o homem, de certa forma, se isola dos interesses comuns (...). No isolamento, o homem permanece em contato com o mundo como obra humana; somente quando se destrói a forma mais elementar de criatividade humana, que é a capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor [mundo comum]. (ARENDDT, 2004, p. 527. O grifo é meu).*

O mundo difere da natureza por ser constituído de artifícios criados pelos homens e acrescentados ao mundo comum, cuja estabilidade e durabilidade vão além do próprio fabricante. O *animal laborans*, por sua vez, é aquele que nada acrescenta ao mundo porque não obra, mas apenas trabalha (ou labora) e, nestas condições, apenas faz parte da natureza como um exemplar da espécie.

Portanto, pelo isolamento, o *homo faber* é reduzido àquelas condições próprias da espécie, situação inteiramente insuportável, pois percebe que é reconhecido e tratado como um *animal laborans*. Enquanto as atividades do *homo faber* forem consideradas segundo o princípio de valor centrado no trabalho em si, que é o labor, tais atividades ficam completamente destituídas de sentido política e reduzidas à pura energia motora ou “intelectual”. Nessas condições,

*a única coisa que sobrevive é o mero esforço do trabalho [labor], que é o esforço de se manter vivo, e desaparece a relação com o mundo como criação do homem. O homem isolado que perdeu o seu lugar no terreno político da ação é também abandonado pelo mundo das coisas, quando já não é reconhecido como homo faber, mas tratado como animal laborans, cujo necessário “metabolismo com a natureza” não é do interesse de ninguém. É aí que o isolamento se torna solidão. A tirania baseada no isolamento geralmente deixa intactas as capacidades produtivas do homem (...). Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo. O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, destruir, através do isolamento dos homens, as suas capacidades políticas. (ARENDT, 2004, p. 527. Grifo meu).*

O isolamento e solidão, segundo Arendt, não são a mesma coisa. O homem isolado é aquele que perdeu o seu lugar no mundo comum; tem impedida a sua vida política e, como não bastasse, o empreendimento totalitário, inviabiliza também a vida privada. A solidão, por sua vez,

*é um requisito do pensamento, mas este afastamento das aparências e da pluralidade não significa nem uma ausência de relações com os outros, nem sobretudo, ausência de relações consigo próprio: o pensamento solitário é o diálogo da alma consigo própria. Mas, como o isolamento podia tornar-se desolação, a solidão, por sua vez, também está ameaçada pelo risco do desprezo da própria vida. (AMIEL, 1997, p. 34).*

Em *Origens do Totalitarismo* Arendt reflete sobre alguns efeitos manifestados através dos sentimentos de superfluidade, de desarraigamento, de desenraizamento e auto-

compulsão: a “perda do eu”. Tais manifestações são características próprias do espírito do homem-da-massa, cujo fenômeno foi verificado na Europa do século XIX (e, seguramente, permanece ainda hoje espalhado entre os homens pelo planeta) cuja origem é atribuída a fatores como o desemprego e ao crescimento populacional elevado. Arendt verificou, entre os efeitos da massificação, a ocorrência, no homem massificado, do desprezo pela própria vida em si, mas também à vida que acontece no espaço entre os homens. Arendt utiliza o termo *massa* com um sentido específico que só se aplica quando nos referimos às pessoas que

*devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto.* (ARENDR, 2004, p. 361).

A indiferença em relação aos assuntos públicos é utilizado como um mecanismo básico pelos movimentos totalitários para arrebatar as massas. Para Arendt, essa situação expôs as fragilidades do sistema democrático parlamentarista europeu e dissolveu as duas principais “ilusões democráticas”: primeiramente, a de que “o povo, em sua maioria, participava ativamente do governo e todo indivíduo simpatizava com um partido ou outro” e, em segundo lugar, a crença de que as massas desorganizadas e “*politicamente indiferentes não importavam, que eram realmente neutras e que nada mais constituíam senão um silencioso pano de fundo para a vida política da nação*”.<sup>46</sup> Arendt entende que as democracias baseadas na igualdade dos cidadãos perante a lei pode representar um perigo ao servir de instrumento de manipulação ideológica quando intenta alterar o sistema de

---

<sup>46</sup> ARENDR, 2004, p. 362.

identificação dos cidadãos criando a ilusão da “ausência de estratificação social” e de uma vida de plenas liberdades. A democracia é um sistema que funciona em sociedades organizadas e quando o povo estiver suficientemente esclarecido para entender a importância e significado do seu engajamento em algum tipo de instituição da sociedade, agremiações civis ou classistas e tiver uma educação política para compreender o jogo do mundo comum e se posicionar com palavras e ações<sup>47</sup>.

O sentimento de superfluidade - que é a consciência da desimportância e da dispensabilidade,<sup>48</sup> causadora da desolação e indiferença nos homens que aparentemente afetava apenas os indivíduos - evoluiu também em relação à coisa pública. Isto, segundo Arendt, é obra da

*sociedade competitiva de consumo criada pela burguesia [que] gerou apatia, e até mesmo hostilidade, em relação à vida pública, não apenas entre as camadas sociais exploradas e excluídas da participação ativa no governo do país, mas acima de tudo entre a sua própria classe.* (ARENDDT, 2004, 263. Grifo meu).

O homem isolado é o homem sem raízes, sem um lugar de reconhecimento, desvinculado das tradições sociais e instituições políticas, enfim, difuso no mundo sem condições de singularizar-se. Sem a garantia de pertencimento ao mundo comum e deserdado inclusive do mundo das coisas, é relegado à terrível experiência do abandono e desamparo. A solidão é reconhecida por Arendt como um dos fundamentos da ideologia totalitária, e

---

<sup>47</sup> Arendt observava ainda que a democracia, enquanto regime de igualdade e livre participação de todos os cidadãos, “só adquirem significado e funcionam organicamente quando os cidadãos pertencem a agremiações ou são representados por elas, ou formam uma hierarquia social e política” (ARENDDT, 2004, p. 362).

<sup>48</sup> Cf. ARENDDT, 2004, p. 365.

*tem íntima ligação com o desarraigamento e a superfluidade que atormentam as massas modernas desde o começo da Revolução Industrial e se tornaram cruciais com o surgimento do imperialismo no final do século passado e o colapso das instituições políticas e tradições sociais do nosso tempo. Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma. (ARENDDT, 2004, p. 528).*

O espírito totalitário que, segundo Arendt, vai além dos limites das organizações dos regimes de governos com pretensão de domínio amplo, de certa forma atenta destrutivamente contra a própria natureza humana, pois, na medida em que investe na transformação dos homens em massa supérflua, cria indivíduos semelhantes, legítimos exemplares da espécie humana, indivíduos destituídos completamente da condição de sujeitos, ou seja, reduzido à condição de não-homem. Este fato que permite-nos concluir que o totalitarismo é um sistema que não reserva um lugar para o aparecimento, para os homens poderem se apresentar uns aos outros assim como cada um é em sua singularidade.<sup>49</sup> Arendt, no entanto, escreve que a principal característica do homem-da-massa não é a brutalidade nem a rudeza, mas o seu isolamento e a sua falta de relações sociais normais.<sup>50</sup> A indiferença neutraliza a capacidade dos homens no plural constituírem o tecido social e, neste sentido, massa não é sinônimo de tecido, pois, no máximo, pode compor um ajuntamento no sentido do espírito gregário. É por esta razão que

*o homem de massa é aquele que é incapaz de se integrar numa comunidade qualquer – o que resulta na atomização da sociedade – e se caracteriza pelo sentimento de inutilidade, de sua ausência de convicção, da sua neutralidade política, do seu desinteresse, do seu desprezo pelo bom senso, da perda do instinto de conservação. Ele é o homem supérfluo, desenraizado, isolado, desolado. (AMIEL, 1997, p. 29)*

---

<sup>49</sup> Cf. AMIEL, 1997, p. 29 -34.

<sup>50</sup> Cf. ARENDT, 2004, p. 367.

À estas reflexões podemos acrescentar considerações para o campo dos sentidos. O sentido é um acontecimento que não pertence ao indivíduo isoladamente, visto que, em situação normal decorrente do nascimento, passamos a pertencer a uma comunidade e partilhamos dos sentidos que se mobilizam no seu interior. O sentido atribuído a qualquer realidade deriva do “senso comum”, isto é, o sentido pode ser entendido como uma “obra concertada”<sup>51</sup> resultado da pluralidade dos homens que se intercomunicam. Nestas condições, o termo “comum”, denota não as qualidades que, teoricamente, devam ser iguais ou no mínimo, semelhantes e assumidas por cada indivíduo, tendo por meta a uniformidade, mas sim, prevalecendo o espírito e o colorido da pluralidade, constitui-se numa propriedade construída em comum: um modo de vida que possa ser vivida de modo singular entre os demais seres vivos.

O domínio político não se objetiva nas coisas, mas nos fenômenos. Os fenômenos podem ser compreendidos como acontecimentos ou eventos que promovem interrupções no processo histórico, mas também, em sentido positivo, dão origem a fatos novos. O drama da humanidade é como interromper o curso ou os efeitos do totalitarismo que persistem ainda nas mais diversas formas de vida e das organizações, quase como um espírito constitutivo da própria natureza das relações entre os homens na sociedade.

### **1.3 - A *vita activa* e a condição humana**

A tendência da era moderna em super valorizar um tipo de pensamento em que o conhecimento é resultado da relação eu-objeto na qual o eu que conhece estabelece um

---

<sup>51</sup> O termo “*concertado*” é empregado no sentido arendtiano, isto é, fruto da capacidade humana de “*agir concertadamente*”, em coletividade.

domínio sobre o objeto, afirma o caráter absoluto da razão enquanto um instrumento de dominação do eu-ativo sobre o objeto-passivo – a razão instrumental – originando a crença de que ela tudo pode abranger. Este modelo de racionalidade, para Arendt, é próprio do totalitarismo cujas versões mais recentes na história podem ser encontradas nas perspectivas do stalinismo e do nazismo que mostrou os feitos que esta lógica de pensamento é capaz de produzir, favorecendo o desaparecimento da responsabilidade com o mundo. Os tempos modernos são tempos de obscuridade e ruptura onde a racionalidade instrumental e técnica se sobrepõe à racionalidade política entendida pela tradição do mundo grego antigo não como uma forma de dominação, mas como “um modo-de-ser-no-mundo”. Por isto, revisando criticamente o pensamento moderno e os feitos e acontecimentos que dele resultaram, no prefácio de *A Condição Humana*<sup>52</sup> Arendt esclarece que sua intenção é percorrer o desafio de compreender as implicações dos fenômenos produzidos pela racionalidade moderna e propõe pensá-los formulando a partir do seguinte questionamento: “*O que estamos fazendo?*”. Mas o que significa “*pensar no que estamos fazendo?*”

Segundo CORREIA (2006), interpretando o pensamento de Arendt,

*pensar no que estamos fazendo é, antes de tudo, considerar as implicações das transformações operadas no domínio dos negócios humanos e da vitória do animal laborans para a compreensão da vida desejável e para o domínio político. Em vista disso, Arendt examina as condições da vida humana sobre a Terra, a distinção entre as esferas pública e privada, o referencial da polis; no mesmo sentido, busca elucidar o significado do trabalho, da obra e da ação, e as transformações operadas nestas capacidades humanas gerais, assim como na sua disposição hierárquica. (p.234).*

Arendt encontra estes referenciais, que são dois modos de vida distintos (*bioi*), na tradição do pensamento greco-romano antigo: a *vita activa* e a *vita contemplativa*. Nestes

---

<sup>52</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 13.

dois modos de vida, Arendt encontra os eixos centrais que a conduzem à compreensão das atividades humanas fundamentais que compõe a condição humana.

A *vita activa*<sup>53</sup> corresponde às atividades mais gerais exercidas pelos homens no mundo: o *trabalho*(ou *labor*), é a atividade realizada para a manutenção e/ou reprodução da vida biológica; a *fabricação* corresponde aquelas atividades que envolvem a vida produtiva/construtiva e concorrem para a construção da “casa onde habitam os humanos;” a *ação* corresponde a vida política que é exercida com vistas a criar um modo humano organizado para estabelecer a sua existência.

A *vita contemplativa* (*bios theoreoretikos*), é a vida do pensamento, da atividade reflexiva que se dá na quietude da vida e no distanciamento do mundo real e envolve “as faculdades superiores”.

Estes modos de vida e suas respectivas atividades existem em inteira interdependência, ao contrário da tradição que considerava a contemplação como uma atividade superior e as demais atividades da condição humana como “servindo às finalidades da contemplação”. É uma exigência da própria condição humana que, nos termos de CRUZ

*la contemplación permanezca dependiente de todos los tipos de actividades; depende de la labor (trabalho) que produce todo lo necesario para mantener vivo el organismo humano, depende del trabajo (fabricação) que crea todo lo necesario para albergar el cuerpo humano y necesita la acción con el fin de organizar la vida en común de muchos seres humanos de modo que la paz, la condición para la quietud de la contemplación, esté asegurada.* (CRUZ, 1995, p. 90. Grifos nossos).<sup>54</sup>

<sup>53</sup>Alguns autores, entre eles, Celso Lafer e André Duarte, entendem que a tradução para a língua portuguesa dos termos “*labor*” e “*trabalho*” empregados por Hannah Arendt que melhor representam o sentido pensado por ela é “*trabalho*”, “*fabricação*” e “*ação*”, discordando da tradução proposta por Roberto Raposo em *A Condição Humana*. Sobre isso, ler em DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo, Paz e Terra, 2000, p. 90; LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 2ª ed., revista e ampliada, São Paulo, Paz e Terra, 2003, p. 29.

<sup>54</sup> Os termos grifados representam o sentido que adotamos nesta tese, conforme já mencionamos: Trabalho (labor), Fabricação (obra ou work) e Ação.



Na antiguidade grega, a *vita activa* tinha um significado político (*bios politikos*). Com a decadência das cidades-estado e o ingresso na era cristã, a *vita activa* foi perdendo o significado político e

*passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo (...) e a ação passou a ser vista como uma necessidade da vida terrena, de sorte que a contemplação (bios theoretikos, traduzido como vida contemplativa) era o único modo de vida realmente livre. (ARENDR, 1989, 22).*

Arendt busca interpretar e compreender o modo de vida humano e as ações desencadeadas sob os efeitos reais dos ideais do totalitarismo, tendo em vista a seguinte indagação: o que fazemos quando agimos? O homem, cuja existência é condicionada pela objetividade do mundo constituído por coisas e objetos, é também condicionante à medida que as coisas e os objetos que compõe um amontoado de objetos incoerentes representariam um não-mundo, se não fossem percebidos e tocados pelos sentidos humanos, significados e comunicados pela ação e o discurso entre os homens. Nesta perspectiva,

*A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato tornam-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vita activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus atores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. (ARENDR, 1989, p. 17).*

A distinção entre os dois modos de vida (*bioi*) - a *vita activa* e a *vita contemplativa* - era assim reconhecida até meados da era moderna na tradição filosófica e religiosa. A idéia tradicional do mundo grego compreendia a contemplação como a mais elevada das faculdades humanas, atividade de ordem superior em relação à *vita activa*. Esta percepção coincidiu com a descoberta dos filósofos que adotaram a contemplação como seu modo de vida, considerando-a superior à vida política do cidadão na *polis*. Arendt acredita que no transcurso da existência, é possível que um homem viva sem nunca ter se entregado à contemplação, porém, não é possível que um homem permaneça em estado de contemplação durante toda sua existência. É da condição da vida contemplativa, portanto, a dependência aos demais tipos de atividade: do *trabalho* que prove tudo o que é necessário para garantir a existência biológica do homem; da *fabricação* através do qual constrói todos os objetos, instrumentos e demais artifícios que dão sustentabilidade aos homens no mundo e, da *ação*, que se destina a organizar a vida dos humanos entre os humanos no mundo dos humanos, de modo que todos possam viver em paz, assegurando as condições de quietude necessária à contemplação.

Na visão tradicional, as três atividades – trabalho (labor), fabricação (obra, work) e ação – articulam-se na direção de um fim superior: a vida contemplativa. A defesa da superioridade da contemplação sobre todos os outros modos de vida pode ser encontrada na filosofia política de Platão, onde a *pólis* era concebida não na perspectiva da participação do *polites* – cidadão da polis, e do autogoverno<sup>55</sup>, mas do “rei-filósofo”, um “governo de peritos” e sábios, e não tinha outra finalidade senão criar as condições para que pudesse vingar um modo de vida filosófico. A *pólis* tradicional se constituía, diariamente, a partir da ação política, ou seja, da práxis, do discurso, da persuasão e da intervenção direta do cidadão no processo e no ato decisório. A *pólis* do “rei-filósofo” se constitui a partir do ideal da

---

<sup>55</sup> Sobre as questões que envolvem, inclusive, as divergências entre Sócrates e a *pólis*, sugiro a leitura da primeira parte do livro STONE, I. F. *O julgamento de Sócrates*, São Paulo, Editora Schwarcz, 2005.

contemplação (*theoria*) atribuindo um papel secundário ao debate da cotidianidade e seus problemas. Esta supremacia da *vita contemplativa* aparece carregada pela interpretação, definida e defendida por aqueles que adotaram a vida contemplativa como o seu modo de vida.

*Todos los tipos de actividad humana, comparados con la absoluta quietud de la contemplación, parecen similares en la medida en que fueram caracterizados por la quietud, por lo negativo, por a-skolia o por nec-otium, por el no-ocio, o por la ausencia de las condiciones que hacen posible la contemplación. Comparadas con esta actitud de quietud, todas las distinciones y articulaciones inherentes a la vita activa desaparecen ...*(CRUZ, 1995, p. 90).

Na era cristã, a *vita activa* permaneceu em seu papel secundário de coadjuvante da *vita contemplativa*. Uma inversão hierárquica das atividades humanas seria impossível devido ao regime de verdade, entendida como verdade única, revelada e dada ao homem, distinta da verdade racional, fruto do pensamento ou dos conhecimentos construídos na atividade de fabricação dos objetos a partir da natureza.

Em *A Condição Humana*, Arendt, sob forte inspiração do existencialismo heideggeriano, afastando-se da metafísica moderna, pensa os homens “no plural” – e não sobre o homem - como ser-no-mundo, isto é, homem que “nasce, trabalha e morre”.<sup>56</sup> O percurso que Arendt faz ao pensar a condição humana é na perspectiva da crítica à tradição filosófica para pensar e reconsiderar a condição humana no mundo moderno.

---

<sup>56</sup> Aproveitando a anedota formulada por Heidegger sobre Aristóteles: “Aristóteles nasceu, trabalhou e morreu”, mencionada in ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. De Denise Bottmann; pós-fácio de Celso Lafer. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p. 225.

A vida humana acontece na forma de atividades e aparece nas coisas produzidas pelos humanos como obras que dão origem a algo diferente das coisas oferecidas pela natureza que, no seu conjunto, vão constituindo o mundo e o modo propriamente humano de ser e aparecer. Arendt entende que

*a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo, tem suas raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso das coisas fabricadas; que ele cuida, como o caso das terras de cultivo; ou que ele estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. (ARENDR, 1989, p. 31).*

Retomemos a temática da *vita activa* - trabalho (labor), fabricação (work ou obra) e ação – para compreendermos como Arendt articula e elucida as condições em que a vida – enquanto vida humana - acontece. Cada uma destas atividades é considerada fundamental “*porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra*”<sup>57</sup>: a vida, o pertencer-ao-mundo (mundanidade) e pluralidade<sup>58</sup>. O *trabalho* é a atividade que corresponde ao processo biológico, próprio da natureza e, portanto atividade natural do corpo humano e sua condição é a própria vida; a *fabricação* ou obra (*work*) é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, isto é, ao mundo das coisas feitas, introduzidas no mundo por obra da engenhosidade e das mãos humanas, por isso, são consideradas atividades não-naturais, e sua

---

<sup>57</sup> ARENDR, 1989, p. 15.

<sup>58</sup> Uma importante referência a estes aspectos é o estudo realizado pela Dra. Thereza Calvet de Magalhães “A atividade humana do trabalho (labor) em Hannah Arendt”, publicado na Revista Ensaio, nº 14, pp. 131-168, 1985, revisado em 2005, disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~tcalvet/A%20aAtividade%20Humana%20do%20Trabalho%20em%20Hannah%20Arendt.pdf>.

condição é a mundanidade; a *ação* é a atividade que correspondente à política e sua condição é a pluralidade, ou seja, “ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo.”<sup>59</sup>

Além destas condições, Arendt considera ainda outras duas esferas da *vita activa* em termos de espaços de acontecimento da vida humana: a esfera ou espaço privado, que corresponde ao espaço onde se realizam as atividades do trabalho e da fabricação e a esfera pública, que corresponde ao espaço da ação, da cena política.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt destaca as três atividades fundamentais da *vita contemplativa*: o pensar, o querer e o julgar.

Resumindo, a *vita activa*, que compõe o objeto de estudo de *A Condição Humana*, é constituída pelo conjunto das atividades que os homens realizam na presença uns dos outros: o trabalho, a fabricação e a ação; enquanto a *vita contemplativa*, que constitui o objeto de estudo da obra *A Vida do Espírito*, corresponde às atividades que o homem realiza no âmbito de si mesmo: o pensar, o querer e o julgar. Orientando-se pela pergunta “*o que nos faz pensar*”, Arendt lança-se, então, na tarefa de compreender a autonomia das atividades do espírito:

*Os homens, embora sejam inteiramente condicionados existencialmente – limitados pela duração do tempo entre o nascimento e a morte, sujeitos ao labor para poderem viver, motivados para trabalhar com o fim de se sentirem bem no mundo, e instigados à ação com o fim de encontrarem o seu lugar na sociedade dos outros homens – podem transcender mentalmente todas estas condições, mas só mentalmente, numa realidade ou cognição e conhecimento, em virtude dos quais são capazes de explorar o ser-real (realness) do mundo e de si próprios. Podem ajuizar afirmativa ou negativamente das realidades em que nasceram e pelas quais são também condicionados; podem desejar o impossível, por exemplo, a vida eterna; podem pensar, isto é, especular com sentido, acerca do desconhecido e do incognoscível. E embora isto*

---

<sup>59</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 15.

*nunca possa alterar diretamente a realidade – de fato, no nosso mundo não existe oposição mais radical do que a oposição entre pensar e fazer – os princípios segundo os quais agimos e os critérios segundo os quais ajuizamos as nossas vidas dependem em última instância da vida do espírito. (ARENDDT, 1999, p. 83).*

Em *A Condição Humana*, Arendt se limita à tarefa de estudar as articulações das três atividades da *vita activa* enquanto fenômenos e não como atividade de pensamento, embora a atividade de pensar seja reconhecida por Arendt como a mais alta e pura dentre as atividades de que os homens são capazes de realizar.<sup>60</sup>

Considero oportuno neste momento tecer ainda algumas considerações a respeito da compreensão e das distinções elaboradas por Arendt sobre o conceito de vida e suas implicações sobre as atividades humanas.

A vida, compreendida por Arendt enquanto atividade puramente biológica (*zoe*), corresponde à condição humana do trabalho. O trabalho tem como função a preservação da vida no eterno movimento de esgotamento e regeneração, consumo e produção para que o ciclo vital da natureza se perpetue até seu esgotamento final representado pela morte do organismo vivo. Mas a morte do indivíduo não esgota o ciclo vital da espécie, embora, segundo Arendt, a relação entre o homem e a natureza através do trabalho, tenha como objetivo apenas a manutenção da vida e não de se empenhar em deixar vestígios duradouros dos indivíduos. O trabalho corresponde ao caráter natural da existência humana.

Da obra ou fabricação (*work* ou *fabrication*) resulta um mundo de objetos artificiais, decorrentes de um tipo de relação estabelecida entre o homem e a natureza que tem em vista a construção de um mundo de coisas para servirem ao homem, para serem usadas, valoradas, bem como, de usufruir dos benefícios deles decorrentes. Por isto, a obra corresponde ao

---

<sup>60</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 13.

caráter não natural da existência humana e sua condição é a mundanidade. Cada objeto criado e disponibilizado no conjunto dos demais objetos criados tem uma vida que muitas vezes ultrapassa até mesmo o fabricante, pois, gozam de uma durabilidade diferente daqueles que são resultados do trabalho que destinam-se ao puro consumo e cessam sua existência tão logo são consumidos, ou seja, cessa com a sua destruição. Os produtos da obra se destinam ao uso tendo como consequência, o desgaste ao longo do tempo. O desgaste dá ao objeto uma certa sobrevida e independência do homem, pois pode, como já mencionamos, ultrapassar o tempo de vida do próprio fabricante, além de poder ser útil a muitos outros homens.

Em *A Condição Humana, capítulo III – trabalho*, na parte que desenvolve a reflexão sobre *Trabalho e Vida (Labor and Life)*, Arendt introduz uma distinção entre vida (no sentido biológico, natural, do organismo vivo) e vida humana:<sup>61</sup>

*A vida é um processo que, em tudo, consome a durabilidade, desgasta-a, fá-la desaparecer, até que a matéria morta, resultado de pequenos processos vitais, singulares e cíclicos, retorna ao círculo global e gigantesco da própria natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais circulam em imutável, infundável repetição.* (ARENDR, 1989, p. 108; CALVET, 1985, p. 163).

Arendt define a *vida humana* como atividade, diferente da vida natural, biológica que é marcada pelo movimento cíclico, da “*eterna recorrência*” A vida humana acontece sob condições muito específicas e como um conjunto de eventos. O reino da natureza

*desconhece o nascimento e a morte tais como os compreendemos. O nascimento e a morte não são ocorrências simples e naturais, mas referem-se a um mundo ao qual vêm e do qual partem indivíduos únicos,*

---

<sup>61</sup> Cf. Arendt, 1989, p. 109.

*entidades singulares, impermutáveis e irrepetíveis.* (ARENDDT, 1989, p. 108).

É somente no mundo humano que a vida, como um evento situado entre o nascimento e a morte é reconhecida como “*crescimento e declínio.*”<sup>62</sup> O nascimento e a morte para os homens pressupõem um mundo relativamente estável, cuja durabilidade pré-existe ao nascimento e sobreviva, ao menos por um certo tempo, ao seu desaparecimento. A vida humana está referenciada ao mundo humano, às coisas produzidas pelos humanos e que permanece entre eles, ocupando um espaço que lhes é comum, do contrário, se assemelharia apenas a qualquer elemento comum da natureza. O homem chega a este mundo como um ser capaz de singularizar-se e parte também como um ser singular e, ao partir, diferente dos demais seres da natureza, deixa suas marcas como eventos mundanos que podem ser, posteriormente, narrados como história ou estabelecer uma biografia. Eis aí, segundo a distinção aristotélica, a grande distinção entre a vida humana (*bios*) e a vida das demais espécies da natureza (*zoe*): a *zoe* representa apenas como um evento biológico, enquanto a *bios* se refere à

*um modo de vida autônomo e autenticamente humano” (...), à vida como práxis na pólis (bios politikos), um modo de vida que, “segundo o conceito grego de vida na pólis, (...) denotava uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, bem mais que mera forma de ação necessária para manter os homens unidos e ordeiros.* (ARENDDT, 1989, p. 21).

Para Arendt, na *bios* estão contidos os conceitos de natalidade, ação e discurso, categorias intimamente ligadas à visão grega da política e entendidas como atividades cujo resultado final, é sempre uma história possível de ser narrada<sup>63</sup>; na *zoe* existe apenas o

<sup>62</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 109.

<sup>63</sup> Resumindo, Arendt acentua o significado da *vida humana* e *vida natural* através da distinção dos diferentes usos do termo “vida”: a palavra vida adquire significados diferentes quando utilizado para designar o evento



impulso vital próprio de cada espécie<sup>64</sup> que, com o declínio ou o desaparecimento característico da *zoe*, não deixa vestígios para a história.

#### 1.4 - Trabalho, fabricação e ação

A primeira experiência, o *trabalho* (labor), é a condição humana da própria vida e corresponde às atividades relacionadas com as necessidades, e os processos biológicos do corpo que são permanentemente repostas pelo processo vital, e o metabolismo do homem com a natureza evidenciados tanto no desenvolvimento quanto no declínio da própria vida. O trabalho é a atividade que se empenha em assegurar as condições de sobrevivência dos indivíduos e da espécie. Esta é a atividade do *animal laborans*.

O termo *laborar*, em sentido etimológico, está relacionado ao exercício de tarefas penosas, atividades que causam cansaço, esgotamento. Um termo correlato na língua portuguesa é “*labuta*” cuja origem possivelmente deriva do termo latino *labor*.<sup>65</sup> Segundo Celso Lafer e outros intérpretes da obra de Arendt, a palavra etimologicamente indicada para traduzir, em português, *labor*, que é o termo que Hannah Arendt emprega no original, seria ‘*trabalho*’, pois este termo, traduzido do latim “*tripalium*”, “*tripaliare*” ou “*trabaculum*” sempre se refere à penosa *labuta* que os homens carregam ao lidar com as necessidades. Desde a antiguidade grega, as atividades que se ocupam das necessidades da manutenção da vida tem, em si, a natureza servil. Para os gregos, a subjugação do trabalho escravo equivalia

---

biológico comum às várias espécies de seres, qual seja, a vida limitada pelo intervalo de tempo que transcorre entre o nascimento e a morte, entre o aparecimento e o desaparecimento de qualquer ser vivo, seguindo uma trajetória linear determinado pelo ciclo da natureza. Mas, “*a principal característica da vida especificamente humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem eventos mundanos, é que ela, em si, é plena de eventos que podem posteriormente ser narrados como história*” (Cf. ARENDT, 1989, p. 108-109, p. 109).

<sup>64</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 108-109.

<sup>65</sup> Cf. nota nº 53.

“a transformação do homem em algo semelhante a um animal doméstico. (...) Trabalhar (laborar) significava ser escravizado pela necessidade”.<sup>66</sup>

A elucidação deste termo nos ajuda a entender a reflexão de Arendt que, ao esclarecer a distinção entre *zoe* e *bios*, analisada anteriormente, de fato pretende estabelecer a relação entre o trabalho (labor) do nosso corpo e a atividade de fabricação ou obra<sup>67</sup>, pois, “*embora a natureza se manifeste na existência humana através do movimento circular de nossas funções corporais (atividade própria do trabalho)*<sup>68</sup>, *faz-se presente (também) no mundo fabricado pelo homem através da constante ameaça de subjugá-lo ou fazê-lo perecer*”.<sup>69</sup> Arendt considera a atividade do trabalho (labor), que tem por finalidade responder ao reino das necessidades do corpo, como um movimento repetitivo, pois que “*move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo*”<sup>70</sup> e somente cessa com a morte do mesmo. Ao contrário do trabalho (labor), o processo da fabricação é resultado da intervenção do homem sobre a natureza com o objetivo de produzir e acrescentar algo de novo ao mundo comum e só termina quando a atividade de feitura do objeto se acaba, estando ele “*pronto para ser acrescentado ao mundo comum das coisas.*”<sup>71</sup> A fabricação corresponde à atividade humana de transformar elementos originários dos estados brutos da natureza em artifícios humanos, objetos distintos e úteis e, portanto, não pode ser entendida

<sup>66</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 94 e 108-109.

<sup>67</sup> No Capítulo III de *A Condição Humana*, na parte intitulada “*O trabalho do nosso corpo e a obra de nossas mãos*” (*The Labour of Our Body and the Work of Our Hands*) (ARENDT, 1989, p. 90 ss), Arendt se refere a esta distinção como inusitada. Ela reclama a carência de estudos teóricos e provas históricas, embora haja importantes evidências fenomenológicas que justifiquem tal distinção e que não pode ser ignorada. A favor deste argumento, advoga como testemunha o fato de que “todas as línguas européias, antigas e modernas, possuem duas palavras etimologicamente diferentes para designar o que, para nós, hoje, é a mesma atividade” (p. 90). Na nota nº 3, (p. 90) Arendt explica que “a língua grega diferencia entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, que tem a mesma raiz etimológica; o francês, entre *travailler* e *ouvrier*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*”. Somente os termos equivalentes de “labor” (trabalho) tem conotação com dor e atribulação.

<sup>68</sup> Os acréscimos grifados a esta citação são meus.

<sup>69</sup> ARENDT, 1989, p. 108-109, p. 109.

<sup>70</sup> ARENDT, 1989, p. 109.

<sup>71</sup> ARENDT, 1989, p. 109.

como um mero movimento repetitivo, mas sim, como atividade criadora que não se destina a sustentar “o metabolismo do homem com a natureza”, como entendia Marx.

Para Arendt, o ciclo da vida biológica “*é sustentado pelo consumo*”<sup>72</sup> e a atividade que provê os meios de consumo é o trabalho.”<sup>73</sup> O ciclo de sustentação vital é garantido pela “necessidade de subsistir” que, em verdade, é composto por um movimento dinâmico, repetitivo e reprodutivo de consumo-regeneração da força de trabalho sucessivamente e indeterminadamente, e acontece tanto no indivíduo quanto na própria sociedade. O princípio de sustentabilidade da vida biológica é o consumo e o da fabricação é a criação/transformação. Esse jogo de subsistência, observa Arendt, acontece no interior de uma dinâmica destrutiva, devoradora: pelo trabalho há o consumo de material cujo objetivo é incorporá-lo e manter o metabolismo do corpo e preservar vivo o organismo; na fabricação acontece um processo de transformação e o objetivo final é a produção de artifícios úteis. Entretanto, o aspecto destrutivo embora seja comum tanto ao trabalho quanto a fabricação, em ambas as situações se apresenta sob aspectos diferentes:

*o aspecto destrutivo e devorador da atividade do trabalho só é visível do ponto de vista do mundo e, em oposição à fabricação, que não prepara a matéria para incorporá-la, mas transforma-a em material a ser trabalhado e utilizado como produto final. Do ponto de vista da natureza, a fabricação, e não o trabalho, é destrutivo, uma vez que o processo de fabricar subtrai material da natureza sem o devolver no curso rápido do metabolismo natural do organismo vivo. (ARENDDT, 1989, p. 112).*

---

<sup>72</sup> No centro desta questão está a polêmica interpretação que Arendt faz de Marx sobre o metabolismo homem-natureza, sobre trabalho, consumo produtivo e consumo individual e toda dinâmica reprodutiva para garantir a sustentabilidade do ciclo vital. A este respeito, o artigo de Thereza Calvet de Magalhães, já citado, é bem esclarecedor.

<sup>73</sup> ARENDT, 1989, p. 110-111.

A segunda experiência, a da *fabricação ou obra* (Work), é a experiência do homem que cria coisas a partir de elementos extraídas da natureza e sua condição é a mundanidade. O habitat humano é cercado por objetos produzidos, frutos do fazer, que se interpõe entre a natureza e o homem, unindo-os ou separando-os. Nesse sentido, “*o trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano.*”<sup>74</sup>

Para Arendt, a modernidade representa a generalização do paradigma da fabricação. A adaptação plena das atitudes culturais às realizações científicas e tecnológicas representa a adaptação das nossas vidas àquilo que artificialmente construímos ou, em outras palavras, significa reger as nossas vidas pelo princípio do artificialismo. Isto traz como consequência a eliminação da possibilidade dos homens pensarem e agirem, como seres que se revelam e se singularizam na trama das relações humanas, no espaço público, no mundo comum pensado e construído mediante juízos políticos e históricos.

E a crítica de Arendt à era moderna<sup>75</sup> se direciona contra esse mundo governado pela tecnologia e reduzido aos artificialismos; que cria um mundo “sem sentido”, fato que nos coloca numa situação muito complexa ao sermos levados a um fazer sobre o qual não podemos pensar, pois o mundo dos artificialismos imita a natureza e possui uma capacidade de iniciar processos. O temor é quanto ao risco de fugir ao controle do próprio homem, podendo chegar a destruir o mundo.

Para compreender esta crítica e o significado da tecnologia é preciso que tenhamos presente a distinção que Arendt faz do trabalho, fabricação e ação na perspectiva dos processos em que cada atividade acontece e se efetiva ou até mesmo compreendendo que tipo de processo desencadeia.

---

<sup>74</sup> ARENDT, 1989, p. 16.

<sup>75</sup> Hannah Arendt esclarece em letras textuais: “*a era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas.*”.(ARENDT, 1989, p. 13-14).

Arendt estuda a técnica a partir da atividade humana do trabalho. As questões por ela suscitadas vão muito além do problema das relações de trabalho no sentido moderno. Sua abordagem sobre o processo de automação, por exemplo, põe em relevo um duplo significado para a técnica: como criação de utensílios, instrumentos e ferramentas destinadas ao próprio trabalho e, como o conjunto dos artefatos fabricados dando origem ao “mundo de artificialismos”, isto é, um mundo auto-fabricado.

A automação, fenômeno considerado por Arendt como o estágio mais recente da evolução da história da produção moderna mecanizada que propicia a auto-fabricação, é responsável por uma verdadeira revolução no campo do trabalho e na concepção de fabricação e protagonizou uma inversão de posições entre o homem e a máquina, pois estas não são mais simples ferramentas úteis para fabricação de algum objeto artificial senão elas mesmas fabricam e requerem a presença do trabalhador apenas como um servo, um operador de comandos. Arendt assim se expressa:

*Na sociedade moderna, o trabalhador não está sujeito a nenhuma força nem a uma dominação, ele é forçado pela necessidade imediata inerente à própria vida. Portanto, aqui a necessidade substitui a força e é duvidoso qual coação é mais repugnante, a coação da força ou a coação da necessidade. Além disso, todo desenvolvimento da sociedade só vai até ali, ou seja, até o momento em que a automação abolir realmente o trabalho, tornando todos os seus membros “trabalhadores” na mesma medida – homens cuja atividade, não importa em que consista, serve sobretudo para obter o necessário para a vida. (ARENDR, 1999, p. 80-81).*

A terceira experiência, a *ação*, é a condição humana da pluralidade, única atividade que se exerce entre os homens sem a necessidade da mediação das coisas pertencentes ao mundo da natureza. A ação está relacionada à política uma vez que homens e não o Homem vivem e habitam a Terra e o mundo por eles construído através do seu conhecimento e da sua engenhosidade. “*Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política;*

*mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a conditio sine qua non, mas a conditio per quam – de toda vida política.”*<sup>76</sup> A política, portanto, resulta da capacidade humana de agir (do latim, *agere* = por em movimento; *gerere* = criar, trazer) Mas Arendt sublinha uma idéia rousseoniana: *“todos os aspectos da condição humana têm relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição (...) de toda vida política..”*<sup>77</sup> A pluralidade decore do fato de todos sermos iguais em espécie, ou seja, humanos, e isto não significa que sejamos iguais enquanto indivíduos pois, pelo nascimento, os indivíduos vêm ao mundo na qualidade de estranhos, pela ação e o discurso, singularizam-se, revelam-se, mostram-se quem são, identificam-se.

Essas três atividades se relacionam com as condições gerais da existência humana e fundam-se na natalidade e se empenham em produzir e preservar o mundo para aqueles que vêm chegando na qualidade de estranhos. A natalidade<sup>78</sup> é considerada a categoria central do pensamento político<sup>79</sup> pela capacidade de iniciativa, de desencadear novos inícios, enfim, de sempre iniciar algo novo, pois, *“o mundo no qual transcorre a vita activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas.”*<sup>80</sup> A política está relacionada com a condição humana da ação. E, pelo fato dos homens tomarem iniciativa e atuarem sobre o mundo

---

<sup>76</sup> ARENDT, 1989, p. 15. À propósito da temática *“tudo se liga à política”* desenvolvida por Arendt in *O que é política?*, recomendo a leitura do artigo GARCIA, Cláudio Boeira. *Cidadania, Educação e vida planetária*, in MASS, Adriana Kemp; ALMEIDA, Airton Lorenzoni e ANDRADE, Elisabete (Orgs.) *Linguagem, Escrita e Mundo*, Vol. 10, Ijuí, Editora Unijuí, 2005, p. 133-150. Garcia aborda a política, este espaço que existe não no homem, mas entre os homens, como um espaço de interpretação e compreensão da própria vida. Uma outra abordagem muito interessante é a visão das temáticas da cidadania e da educação na perspectiva cosmopolita, abordagem muitas vezes relegada pelo estreitamento da visão de cidadania e da educação centrada no indivíduo.

<sup>77</sup> ARENDT, 1989, p. 15.

<sup>78</sup> O conceito “natalidade” para Arendt é carregado de sentido e representa uma de suas grandes contribuições à teoria política. Ela o relaciona com a idéia de “fundação”; o nascimento é um acontecimento fundante, de natureza política, através do qual o indivíduo aparece e revela “quem” ele é aos seus pares no mundo comum e, de outro lado, Arendt percebe na “fundação” um fenômeno revolucionário, cujos atores revelam sua vontade de “fundar a liberdade”, “uma nova Roma”, como ela bem descreve ao se referir às Revoluções Americana e Francesa.

<sup>79</sup> ARENDT, 1989, p. 17.

<sup>80</sup> ARENDT, 1989, p. 17.

cercado de objetos naturais, imprimindo as suas múltiplas marcas pelo fato da pluralidade de compreensões, “*a política é a fonte do significado da vida humana*”.

A natalidade comporta um sentido político fundamental. Segundo a tradição da pólis, seu sentido está no fato dela organizar e regular o convívio de diferentes e não de iguais. Em *O que é a política?*, Arendt introduz uma reviravolta na compreensão da política. O sentido da política é ser um espaço de liberdade e de iniciativa, compreensão que Arendt opõe a de totalitarismo, que é a ausência de espaço entre os homens, reduzindo-os à massa e à passividade. Os sistemas totalitários analisados por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo* revelam a forma extremada de desnaturalização da política e tem por consequência a supressão da liberdade humana, submetendo-a às determinações das ideologias que pretendem o controle e o domínio total das pessoas enquanto indivíduos e das sociedades. Arendt se opõe à tese aristotélica do homem como um “animal político” - *zoom politikon* - para o qual a política é inerente à lei da natureza do homem, ou seja, é parte da essência do ser do homem, e propõe a compreensão da política como um espaço *entre* os homens no qual a liberdade e a espontaneidade são pressupostos básicos pra o surgimento da política em sentido verdadeiro. “*O homem é a-político. [...] A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação*”,<sup>81</sup> e “*o sentido da política é a liberdade*”<sup>82</sup>. Livre dos determinismos totalitários, a política se afirma como um espaço de liberdade, de ação e de iniciativas. “*O milagre da liberdade está contido nesse poder começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele*”.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> ARENDT, 1989, p. 23.

<sup>82</sup> ARENDT, 1999, p. 38.

<sup>83</sup> ARENDT, 1999, p. 9.

Entretanto, segundo Arendt seria uma ingenuidade crer que, uma vez eliminados os regimes totalitários stalinistas, nazistas e outros, a humanidade estaria livre da supressão da liberdade, e, portanto, recuperar a característica essencial da política. O espírito totalitário é um princípio que se assemelha a um bacilo que pode infectar todas as esferas da vida dos humanos no mundo. Tal princípio é tão poderoso que continua rondando como uma ameaça à restrição da liberdade, da espontaneidade humana, a corrupção do poder através da violência mesmo nos regimes que se apresentam como liberais e democráticos.

Em *O que é política?* Arendt afirma que a política, ao contrário da filosofia tradicional, teologia e as ciências em geral que se ocuparam *do* homem e não *dos* homens no plural, trata “*da convivência entre diferentes;*”<sup>84</sup> “*no ponto central da política está sempre o mundo e não os homens*”<sup>85</sup>. Segundo a tradição do pensamento grego

*O mundo não é humano apenas porque agimos no seu interior (...), mas porque dialogamos acerca dele, porque debatemos o sentido que se produz no seu interior. A autora vê esse diálogo, essa partilha do sentido, precisamente na relação da fundação e da tradição com o passado. (ROVIELLO, 1987, p. 72.)*

Em outra passagem, a autora descreve a política como um espaço de debate e reconciliação do sentido no mundo:

*O político é essencialmente essa reapropriação instituinte, por parte dos homens, do seu ser-deste-mundo sob a forma de uma responsabilidade pelo mundo; o mundo só se pode reconciliar com o sentido, e tornar-se, então, num lugar para o homem, instituindo-se como mundo comum. O sentido só pode penetrar no mundo como senso comum. O sentido é introduzido no mundo através do debate entre os homens acerca do mundo que herdaram e partilham, e da ação comum no seio desse mundo. (ROVIELLO, 1997, p. 8).*

---

<sup>84</sup> ARENDT, 1999, p. 21.

<sup>85</sup> ARENDT, 1999, p. 151



O estranhamento<sup>86</sup> é a atitude que define o ritual de boas-vindas aos recém-chegados ao mundo que lhes é dado e, no qual, por suas ações e discursos, deve singularizar-se e dizer para que veio a este mundo. Pela natalidade, aparecemos no mundo. Cada evento natalício é prenúncio de novidade. Pela natalidade o mundo das pessoas e coisas já existentes têm a oportunidade de testemunhar “novos começos”, pois somente os recém-chegados têm a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir e de entrar em diálogo com o mundo. Pela natalidade o homem aparece, mas, pela ação e o discurso, se apresenta não como um ente isolado e absoluto, mas como uma vida que ao mesmo tempo em que entra em contato com tudo o que pré-existe a sua chegada e que compõe o mundo, pelo fato de interagir, é também condicionado por ele. Por isso,

*o impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante; (...) por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana. (ARENDDT, 1989, p. 17).*

No primeiro capítulo de *A vida do espírito* Arendt analisa a natureza fenomênica do mundo no qual, pelo nascimento, os homens se inserem juntamente com uma variedade de coisas naturais e artificiais, vivas e mortas. Toda essa variedade de coisas têm em comum o fato de aparecerem e, por isso, são feitas para serem percebidas pelas criaturas dotadas de sentidos apropriados. A aparência está condicionada ao fato de existirem seres vivos dotados de condições sensoriais que as tornam aptas a perceberem e a apreciarem ou não. Perceber é dar conta de que algo existe, de reconhecer e reagir e, por isso, nos termos de Arendt, “*Ser e Aparência coincidem.*”<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 17.

<sup>87</sup> ARENDT, 1999a, p. 29.

Anne-Marie Roviello<sup>88</sup> comenta que na fenomenologia de Arendt a questão da manifestação é central para o pensamento político. *“Aparecer é mostrar-se: o aparecer (l'apparaître) pressupõe outros seres aos quais nos mostramos. A pluralidade, conceito central na filosofia política de Hannah Arendt, fundamenta-se nesta fenomenologia geral: ”a pluralidade é a lei da terra.”*<sup>89</sup>

O aparecer significa muito mais do que um ato da natureza biológica dos humanos que, nessa hipótese, pode representar simplesmente o acréscimo de um objeto a mais na natureza sem ser percebido. O sentido do aparecimento humano se dá sob o olhar dos espectadores:

*Nada nem ninguém existe nesse mundo cujo verdadeiro ser não pressuponha um espectador. Por outras palavras, nada do que é, na medida em que aparece, existe no singular; tudo o que é está destinado a ser percebido por alguém. Não é o Homem, mas sim os homens quem habita o planeta. (ARENDR,1999a, p.29)*

A natalidade tem o dom de introduzir no mundo a pluralidade não de homens prontos e acabados, mas sim, frágeis, inacabados e que precisam se identificar no espaço que lhes é comum. Arendt explica:

*Só os homens interessam quando se trata de política e da coisa política e, na verdade, os homens e sua diversidade e igualdade relativa. Entre os homens em seu convívio, agir em conjunto e conversar entre si surge o mundo como um lugar de poder e não de força. (ARENDR, 1999, p. 152).*

A força se alinha à idéia de coação; o poder à idéia de possibilidade de ação em conjunto num espaço de liberdade, pois a ação em concerto é precedida por escolhas livres. O poder não está no homem, mas no espaço entre os homens e, portanto, sua existência está

<sup>88</sup> Cf. ROVIELLO, 1997, p. 13-38.

<sup>89</sup> ROVIELLO, 1997, p. 13; A expressão “a pluralidade é a lei da terra” é extraída de ARENDR, 1999a, p. 29.

condicionada à liberdade; a força, ao contrário, visa à extinção dos espaços entre os homens e, pelo domínio que exerce, reduz o homem ao um simples estar aí – oposto ao aparecer. A política é um espaço de ação e de fala, portanto, um espaço de intensa atividade e de debate. Nestas mesmas condições, é que surge o mundo das relações humanas. A força, por sua vez, age no sentido de neutralizar as atividades e o debate, substituindo-as pela inatividade e o silenciamento e, uma vez eliminado o espaço de fala e de ação, elimina-se o espaço de aparecimento das singularidades, nivelando os homens à condição de massa.

O aparecer, portanto, é um co-aparecer e acontece nos espaços entre os homens: os outros seres aos quais apareço, por sua vez, simultaneamente aparecem a mim. O sujeito, puro espectador, não existe, pois cada um é, simultânea e indissociavelmente, espectador e ator, pois “*quem vê quer ser visto, quem ouve quer ser ouvido, quem toca quer ser tocado*”<sup>90</sup> assim como, “*todas as coisas são feitas para serem vistas, ouvidas, tocadas, saboreadas e cheiradas, para serem percebidas por criaturas conscientes dotadas de órgãos apropriados.*”<sup>91</sup>

O mundo é o lugar onde encenamos as nossas vidas. Viver no mundo é existir, e, segundo a compreensão romana, significa *inter homines esse*; o oposto, a morte, significa deixar de ser entre os homens. A existência está condicionada ao aparecimento diante dos outros homens e ao acolhimento daqueles que aparecem como realidades complexas que acontecem num espaço que lhes é comum: o mundo enquanto um mundo comum. “*O aparecer é a dimensão comum que unifica os diferentes aspectos da condição humana: nascimento e morte, pluralidade, mundanidade.*”<sup>92</sup> Arendt reflete sobre este doloroso processo de “desaparecimento” e descreve na sua Carta a Mary Mc Carthy, datada de 1973 a

---

<sup>90</sup> ROVIELLO, 1997, p. 13,

<sup>91</sup> ARENDT, 1999, p. 29.

<sup>92</sup> ROVIELLO, 1997, p. 14.

existência como um movimento progressivo em direção a culminância e, em seguida, tende, também progressivamente, em consequência do processo de envelhecimento, para o completo apagamento. Se for através do nascimento que aparecemos e acedemos ao mundo comum, o “desaparecimento” não é um fenômeno que se caracteriza como uma progressiva retirada do mundo causada pelo processo de envelhecimento. *“Envelhecer significa a transformação gradual de um mundo de rostos familiares numa espécie de deserto habitado por rostos estranhos. Por outras palavras, não sou eu que me retiro do mundo; é o mundo que se desfaz.”*<sup>93</sup> Se a condição do aparecimento é que existam os outros – o espectador - para o reconhecimento e o reconhecimento torna-nos visíveis ao mundo comum, o processo de “apagamento” torna-nos progressivamente invisíveis para o mundo, ou seja, não há ninguém para receber a revelação do nosso ser e para testemunhá-lo.

Arendt centra a reflexão fenomenológica não no “*como a coisa é*”, mas nas possibilidades e formas de *como as coisas se apresentam ao mundo*, isto é, como as coisas vão acontecendo, se apresentando. O aparecimento deixa de ser apenas um “estar aí”, na medida em que exista alguém dotado das condições de re-conhecer. Por isso, reconhecer é uma condição para o aparecer. O nascimento é vinda ao mundo enquanto vinda ao aparecer. Mas esse aparecer bruto que partilhamos com todos os seres terrestres é objeto de uma reapropriação por parte do homem; através da palavra e da ação, os homens humanizam esse aparecer. Com o nascimento natural, o homem nasce para o aparecer, com o verbo e o gesto, nasce para si próprio e para o outro. Nesse segundo nascimento, o homem institui o espaço especificamente humano.

---

<sup>93</sup> Trecho da Carta a Mary Mc Carthy, datada de 1973, Apud ROVIELLO, 1997, p. 14.

Retomemos um pouco mais as reflexões em torno das idéias de “aparecimento” e “apagamento” que, para Arendt, são essencialmente duas categorias políticas.

A conceituação da filosofia como contemplação se opõe à ação e de aparecimento. Os estudos realizados por Arendt sobre os acontecimentos que envolveram o julgamento e a morte de Sócrates revelam o tensionamento entre a filosofia e a ação e “*marca a separação entre pensamento e ação, filosofia e política*”.<sup>94</sup> A compreensão desse tensionamento nos ajuda a entender a tradição da filosofia e da política no Ocidente.

O julgamento e a condenação de Sócrates suscitou um debate fundamental para a vida política na pólis da antiguidade grega. O conflito colocava em jogo a filosofia, que de agora em diante se posiciona uma instância fundamentadora da vida na polis, isto é, como metafísica, pois defende a necessidade de um fundamento externo que rege toda a vida na polis e, de outro, à própria pólis, cujo conceito nos remete à idéia de povo civilizado, capaz de se autogovernar através do diálogo e da participação direta e irrestrita e de todos nas discussões das questões relativas à vida na pólis. Esta questão é fundamental em Arendt, pois daí derivam as compreensões de poder e dominação. O poder emerge da polis, enquanto a dominação deriva de um fundamento – verdades – externo à polis e ao diálogo ocupando o lugar de instância legitimadora e justificadora das ações e decisões. A consequência é dramática, pois, havendo esta instância legitimadora, externa à vida da comunidade, ficam dispensadas a palavra, a participação, o diálogo entre os cidadãos impedindo qualquer intento de autogoverno, abrindo caminhos para o domínio total dos governantes sobre os cidadãos, respaldados por esta “autoridade externa à cidadania”. A análise de Arendt caminha nesta direção, desvendando a tradição Ocidental onde a filosofia funcionava como instância

---

<sup>94</sup> Cf. AGUIAR, 2006, p. 27.

fundamentadora a partir da racionalidade contemplativa, isto é, com base em verdades e em saberes oriundos da vida contemplativa. Esta conduta, como já nos referimos anteriormente, substituiu a ação, o debate, o diálogo, a participação ativa dos cidadãos que permitia o aparecimento de todos os cidadãos e a sua livre manifestação da pluralidade e de todas as diferenças e singularidades como constitutivas do processo decisório da pólis.

A prática da política inspirada em princípios metafísicos e contemplativos inviabilizou a pluralidade, subjugando todas as diferenças. Os princípios metafísicos são sempre universais, dispensando o diálogo, pois a existência do diálogo se fundamenta na possibilidade da expressão das diferenças e da projeção das singularidades de cada indivíduo. Portanto, uma vez que a cidade é governada através de princípios universais, externos e alheios às experiências cotidianas, vindos do mundo das idéias – isto é, não mais se fundamenta na sociedade e nas lides da própria cotidianidade dos cidadãos – obriga as sociedades a se orientarem por um funil de consensos monolíticos, inviabilizando qualquer tipo de consenso que possa emergir do diálogo das diferenças. O conflito entre a filosofia e a política, segundo a tradição Ocidental, trouxe conseqüências que até hoje podem ser sentidas. Segundo Aguiar:

*O surgimento da filosofia, na expressão socrático-platônica, tal como foi concebida, assimilada e praticada pela tradição, isto é, como instância fundamentadora, está na raiz dessa concepção de política e, por isso, mostra-se como uma forma de pensar inapropriada para lidar com a pluralidade humana inerente à esfera pública. O grande erro da tradição ocidental, contemporâneo da filosofia platônica, reside justamente na transformação de público em universal, na assunção da objetividade racional como critério de validação da ação política. O que surgiu daí ainda hoje experimentamos: a completa burocratização da vida pública, ficando completamente sem sentido a participação viva dos cidadãos nos assuntos que dizem respeito a todos. (AGUIAR, 2001, p. 32).*

Arendt, após concluir os estudos sobre *A Origem do Totalitarismo*, prossegue tentando entender como estes princípios que concorrem para a justificação e o aparecimento de um tipo de poder entendido como “domínio total”, permaneciam determinantes nas principais categorias que compõe a condição humana, inviabilizando qualquer tentativa de vida autônoma e autenticamente humana.

## II SOBRE A CRISE DA EDUCAÇÃO

A natalidade é a categoria central da reflexão arendtiana sobre a condição humana; é o grande acontecimento humano que funda a possibilidade de uma vida ativa no mundo. Este acontecimento atravessa e dá sentido às demais dimensões e atividades da existência humana na terra, entre elas: o pensamento, o juízo, a educação, a política, a palavra e a ação. A negação da natalidade como princípio originário das dimensões humanas, bem como a potencialidade para gerar o novo, está na origem dos fenômenos destrutivos da ação, da política, sintetizados no fenômeno do totalitarismo.

Prossigo, agora, refletindo na direção dos assuntos relacionados à esfera da educação, atividade que não escapou das influências do rompimento do projeto de modernidade com a tradição, bem como, do fenômeno totalitário contemporâneo, razão pela qual, segundo Arendt, está em crise.

Arendt não escreveu uma obra específica sobre educação, considerando que ela própria confessa não ter muita familiaridade com esta temática, pois se considerava leiga no



assunto e tão pouco educadora profissional.<sup>95</sup> O legado do seu pensamento contendo posições a respeito deste assunto aparece em dois textos: “*A crise da Educação*” (incluídos na obra *Entre o Passado e o Futuro*); e “*Reflexões sobre Little Rock*”, (incluído na obra *Responsabilidade e Julgamento*). Escreveu outros dois textos que podem oferecer-nos alguns subsídios para melhor compreendermos as suas posições: “*A crise da Cultura: Sua importância social e política*” e “*Que é autoridade?*”, ambos igualmente incluídos na obra *Entre o Passado e o Futuro*.

A aproximação com estes textos objetiva destacar os seguintes temas: a separação entre a educação e a política; compreender o papel da tradição e a defesa da autoridade; o mal da irreflexão como fator de alienação e a responsabilidade dos adultos frente ao mundo e à criança. Alargando o campo de análise da crise da educação para além da América, Arendt propõe duas questões fundamentais: em primeiro lugar, “*quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional (...)?*” e, em segundo lugar, “*o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação (...) sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?*”<sup>96</sup>

## 2.1 A crise da educação

Os problemas da educação são examinados à luz de três categorias relevantes no discurso da autora: a natalidade, a tradição e a autoridade. Nas suas reflexões mais originais aparecem com relevância temas como a tradição e a autoridade que, à época, causaram grande impacto justamente no momento em que as modernas teorias pedagógicas

---

<sup>95</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 222.

<sup>96</sup> ARENDT, 2003, p. 234.

apresentavam como novidade outros marcos teóricos como flexibilidade pedagógica, liberdade, bem como, difundiam a crença na auto-educação, enfim, uma educação centrada mais nas técnicas – formação no ensino - do que no conteúdo e na trajetória histórica da humanidade. Arendt resume a questão fundamental de sua reflexão sobre a educação formulando a seguinte pergunta: Por que educamos? (em lugar da pergunta metafísica: o que é educar? Ou o que é a educação?) E ela mesma responde: “*porque a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo*”.<sup>97</sup>

Arendt percebe que um conjunto de teorias educacionais descritas como “educação progressista” alterou completamente todas as tradições, provocando o abandono dos métodos de aprendizagem tradicionais baseados nas questões da própria vida para dar respostas aos problemas do mundo comum. Tais teorias deram origem a equívocos como a substituição do juízo por procedimentos, os quais foram aceitos de modo tão servil e indiscriminadamente e impostos às massas. A educação moderna é uma educação para as massas: ensina-se um conjunto de conhecimentos previamente selecionados segundo os critérios de importância estabelecidos por pedagogos (que demandam as necessidades da sociedade industrial e de consumo), de igual forma e para todos. O mundo comum foi substituído pelas demandas da sociedade de massa, industrial e de consumo. O fato importante é que, segundo Arendt:

*por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. Um procedimento como esse possui grande e pernicioso importância, sobretudo em um país que confia em tão larga escala no bom senso em sua vida política. Sempre que, em questões políticas, o bom senso humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. (ARENDR, 2003, p. 227).*

---

<sup>97</sup> ARENDR, 2003, p. 223.

No texto *A Crise da Educação*, Arendt analisa quatro questões cruciais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pela educação moderna na sua relação com a política.

A primeira trata do problema dos riscos de se procurar compreender os problemas da educação a partir do estreitamento da visão ao âmbito puramente local, como se a educação fosse apenas um fenômeno local, reduzindo seu objeto de estudo ao papel e aos estudos ou a elaboração de métodos destinados à medição dos efeitos que a educação produz nas pessoas e grupos diretamente afetados, descolada de uma visão mais alargada como fenômeno imerso na teia dos amplos acontecimentos humanos em conexão com as questões principais do século. Arendt, de imediato, esclarece que a perspectiva de sua análise da crise da educação está inserida no curso geral da crise do mundo moderno, especialmente na Europa no período em que vivia um mal-estar em consequência das duas grandes guerras e o fenômeno da imigração na América. Em face destes grandes problemas, alerta para o risco de sermos tentados a “*crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados*”<sup>98</sup> ou limitados aos problemas pedagógicos que cercam o cotidiano das instituições de ensino e do processo de aprendizagem.

Arendt entende a crise da educação “*como um problema político de primeira grandeza.*”<sup>99</sup> Se há uma crise na educação isto significa que não conseguimos elaborar respostas para os problemas que se apresentam no mundo comum ou então que os velhos conceitos já não respondem mais aos novos problemas. A crise põe às claras os problemas e, portanto, serve de oportunidade para “*explorar e investigar a essência da questão em tudo*

---

<sup>98</sup> ARENDT, 2003, p. 222.

<sup>99</sup> ARENDT, 2003, p. 221.

*aquilo que foi posto a nu.*”<sup>100</sup> Por isto, precisamos voltar à raiz dos problemas que envolvem os assuntos da educação através de novos juízos de realidade, aproveitando a oportunidade que ela nos oferece. Nos termos de Arendt,

*Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2003, p. 223).*

Uma crise deve servir de oportunidade de reflexão para retomar e encarar as questões fundamentais.

A segunda questão se refere a alguns equívocos a respeito do papel da educação nas sociedades, propiciados pelo que a autora nomeia de “*entusiasmo pelo novo*” e ao ideal da educação descrito por Rousseau, na sua forma conceitual e política, no século XVIII, como um “*instrumento da política*”<sup>101</sup> que foi interpretado na perspectiva das utopias políticas como a possibilidade de se construir um novo homem e uma nova sociedade a partir da educação dos recém-chegados. De fato, Arendt considera que “*a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos*”<sup>102</sup> que chegam ao mundo na condição de seres inacabados.

As sociedades, principalmente as modernas, sempre confiaram na possibilidade de iniciar algo novo, de dar início à “*uma nova ordem*” e alimentavam o sonho de criar “*um*

---

<sup>100</sup> ARENDR, 2003, p. 223.

<sup>101</sup> ARENDR, 2003, p. 225.

<sup>102</sup> ARENDR, 2003, p. 234.

*novo mundo*” a partir daqueles que “*são por nascimento e por natureza novos*”<sup>103</sup> e acreditavam que a educação seria o meio mais eficaz para a realização de tal projeto.

Segundo Arendt, a educação na América, em face da complexidade de uma nação que vinha se constituindo por imigrantes de línguas, culturas e origem étnicas diferentes, assume um papel mais significativo politicamente<sup>104</sup> cabendo, pois ao Estado e à escola desenvolver atividades que em nações tradicionais européias, cabiam ao lar, fato que pode ser exemplificado com a necessidade do ensino da língua, dos costumes, sem os quais os imigrantes recém-chegados teriam dificuldade de se inserirem na “nova terra”. Neste caso, a educação assume também um papel de instrução. Arendt reconhece, no entanto, que a necessidade de instruir ou de “*americanizar os filhos de imigrantes*”<sup>105</sup> não é, de fato, a questão central. Ela inverte o problema e questiona porque tantos imigrantes buscam a América para viverem e o que isto significa para a própria América? Os imigrantes buscam na nova terra a oportunidade de fugirem da pobreza e opressão, ordem esta que já estava presente no momento da fundação – Declaração da Independência, ou seja, a “*emancipação da parte escravizada do gênero humano sobre toda a terra*”<sup>106</sup> que, em outras palavras, significava o desejo, quase utópico, de fundar um novo mundo em oposição ao velho.

A terceira questão destacada por Arendt, com estatuto distinto das anteriores, se refere ao uso da educação como instrumento que, quando operado por regimes políticos

---

<sup>103</sup> Cf. ARENDT, 2003, 225.

<sup>104</sup> Arendt sustenta a separação entre a educação e a política, assunto que trataremos com mais detalhes adiante. A política é da ordem dos iguais, enquanto a educação pertence à ordem dos diferentes. No caso específico, daquele momento histórico da Nação Norte-Americana que acolhia grandes levas de imigrantes vindos de diferentes partes do mundo em busca de oportunidades, fugindo das dificuldades enfrentadas pelos seus países de origem, a nação Americana se obrigou a valer-se da educação como um meio de proporcionar instrução aos recém-chegados, como, por exemplo, ensinar a nova língua. Esta tarefa, em condições normais, era tarefa da família. Neste sentido, a educação se transformou num caso de política pública. Portanto, o “uso político da educação”, nesse caso, não se dá no mesmo sentido do uso feito pelas utopias políticas que pretendiam iniciar uma nova sociedade a partir da educação dos recém-chegados. No caso Americano, tratava-se, nos termos atuais, de um processo de inclusão.

<sup>105</sup> ARENDT, 2003, p. 223.

<sup>106</sup> ARENDT, 2003, p. 224.

tirânicos ou afins, tem como real intenção (nem sempre evidente aos olhos da maioria) agir sobre os indivíduos como guardiões: “o que há de fato é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força.”<sup>107</sup> O dilema das crianças é que elas, ao chegarem a este mundo, entram num mundo que já é velho, pré-existente e tudo o que os adultos podem ensinar a elas é, seguramente, mais velho que elas e, portanto, retira delas a potencialidade de criar algo realmente novo. O uso político da educação, só serve para “modelar as mentes”, ou, nos termos de Arendt, “americanizar as crianças.”<sup>108</sup>

Em vários momentos de sua obra Arendt manifesta sua crítica à educação compreendida por muitos como um “*instrumento fundador*” ou, em outras ocasiões, como um “*mito salvador*”, que, ao longo da história, tem se naturalizado como uma verdade irretocável. Em *A crise da educação*, Arendt escreve:

*O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um fait accompli, isto é, como se o novo já existisse. [...] Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDDT, 2003, p. 225-226).*

<sup>107</sup> ARENDT, 2003, 225.

<sup>108</sup> Em 1959 Hannah Arendt publica um de seus raros textos sobre a educação: *Reflexões sobre Little Rock*, incluída na obra ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*, São Paulo, Companhia das Letras, 2004, p. 265ss, no qual ela reflete sobre o problema da educação pública e a questão da segregação racial nos Estados Unidos da América, onde ela escreve: “A idéia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antigüidade. O problema com essa idéia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola de tal modo que acabam se virando contra seus próprios pais. É o que acontece nas tiranias. Por outro lado, se as autoridades públicas não estão dispostas a inferir as conseqüências de suas esperanças e premissas vagas, todo experimento educacional acaba, na melhor das hipóteses, sem resultados, enquanto, no pior dos casos, irrita e antagoniza tanto os pais como os filhos, que sentem estar sendo privados de alguns direitos essenciais”.

Um quarto problema: Arendt crítica a concepção pragmática da educação moderna originária do movimento da Escola Nova (que se apresentou ao mundo “com pose revolucionária”) que tem como centralidade a concepção de aprendizado para a vida. Essa compreensão do ensino vem fortemente influenciada pela psicologia de inspiração pragmatista-utilitarista que deu à pedagogia o status de ciência no ensino – privilegiando os mecanismos de transferência de conhecimentos, prescindindo do conteúdo, isto é, o processo de construção do conhecimento, substituindo o “*aprender pelo fazer.*”<sup>109</sup> Isto pressupõe que um professor pode ensinar muito e de tudo, mesmo sabendo pouco. O resultado dessa relação é o abandono dos estudantes aos seus próprios recursos, dado que a fonte, cuja autoridade emana do conhecimento, está esgotada ou nivelada aos patamares próximos do estudante. Arendt rebate esta tese dizendo que a “*função da escola é ensinar à criança como o mundo é, e não instruí-la na arte de viver.*”<sup>110</sup>

Resumindo, sob estas questões consideradas pela pensadora, podemos identificar quatro pressupostos básicos da crise da educação: em primeiro lugar, a crença das sociedades na educação como um “mito fundador”, ou seja, na possibilidade de iniciar algo novo, de dar início à “*uma nova ordem*”, de criar “*um novo mundo*” a partir da educação; segundo, a emancipação da criança do mundo adulto e da autoridade; terceiro, a centralidade nas técnicas de ensino (formação no ensino) e o abandono do domínio do conhecimento, substituindo o pensamento por técnicas de aprendizagem; por fim, a substituição do aprendizado pelo fazer, do trabalho pelo brincar.<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> ARENDT, 2003, p. 232.

<sup>110</sup> Cf. ARENDT, 2003, 246.

<sup>111</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 229-234.

A invasão pragmatista no ensino tem como pressuposto básico a idéia de que “*só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.*”<sup>112</sup> O papel do professor não é o de transmitir conhecimentos alegando que este só poderia transmitir “*conhecimentos petrificados*”<sup>113</sup>, velhos, e que o ideal seria mostrar como se produzem conhecimentos. Entretanto, sob a imagem de aprendizagem democrática, de respeito à liberdade na aprendizagem, a intenção real, segundo Arendt, “*era de inculcar uma habilidade*” nos educandos, transformando as instituições de ensino em instituições vocacionais<sup>114</sup> – as escolas profissionais de hoje.

Ao ser mantida afastada artificialmente do mundo dos adultos e mantida no seu próprio mundo – o mundo da infância - por meio de uma série de artifícios sob o pretexto de respeitar a liberdade e os ritmos da criança, afasta-a da experiência do mundo dos adultos e, portanto, de uma importante aprendizagem adquirida gradualmente pela própria experiência da convivência que todas as crianças, em condições normais de permanência entre os adultos vão adquirindo, como podemos exemplificar através da aprendizagem da língua, o hábito de trabalhar, o reconhecimento dos valores, costumes e tradições, entre outras aprendizagens<sup>115</sup>. Segundo Arendt, as relações reais e normais entre as crianças e os adultos acontecem no espaço comum e não do confinamento em espaços artificiais destinados a abrigarem grupos

---

<sup>112</sup> ARENDT, 2003, p. 232.

<sup>113</sup> ARENDT, 2003, p. 232.

<sup>114</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 232.

<sup>115</sup> Uma mãe não ensina a língua ao filho a partir do ensino da gramática, nem mesmo o ensino da língua se constitui, no cotidiano das experiências familiares e da própria comunidade adulta, em um momento específico da jornada das atividades realizadas diariamente. Esta experiência de aprendizagem é típica, por exemplo, nas famílias rurais onde a criança, participando das lides diárias da família, vai aprendendo os afazeres, sem deixar de brincar, mas também, aos poucos, vai aprendendo distinguir aquilo que realiza como “faz-de-conta” do fazer propriamente dito. Um sistema de educação semelhante pode ser observado nas tribos indígenas. Arendt critica este isolamento da criança das experiências do mundo adulto, a extinção do relacionamento natural entre adultos e crianças e, em substituição, tentar “*tornar absoluto o mundo da infância*” e pretender criar, mediante os processos de aprendizagens, de “*educação para...*”, uma criança artificial que se transformará no adulto desejado para a sociedade idealizada.



de iguais. Elas emergem do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo que lhes é, pelo próprio fato do nascimento, comum.<sup>116</sup> Deste modo, o afastamento da criança do mundo adulto só pode ser conseguido por meios artificiais, e o resultado deste exercício só pode ser a criação de um mundo igualmente artificial. Em outros termos, significa decretar a suspensão das formas naturais e reais de relacionamento existentes no mundo dos humanos.

Um destes artifícios advém da moderna pedagogia, representado pela diluição da distinção entre o brincar e o trabalhar, privilegiando o brincar<sup>117</sup>. O brincar era considerado a forma natural e espontânea da criança expressar toda sua vivacidade nas aprendizagens resultantes da sua relação com o mundo e com os outros, enquanto a aprendizagem, entendida no sistema antigo como um trabalho, obrigava a criança a abrir mão das suas iniciativas lúdicas. O fato é que a educação não se inscreve entre as atividades da ordem natural e espontânea dos humanos, por isto, requer esforço e desejo do educando em aprender aquilo que é ensinado por um adulto. Para Arendt, a insistência da fórmula pragmática em manter a criança o maior tempo possível afastada do mundo dos adultos também representa retê-la o maior tempo possível fora do curso natural do desenvolvimento do ser humano em favor da autonomia da infância, quando o correto seria que a educação introduzisse a criança numa progressiva preparação para, através do relacionamento natural entre as crianças e os adultos que, em última instância é uma relação de ensino e aprendizagem, ir assimilando as características próprias do mundo dos adultos, adquirindo o hábito de, gradualmente, ir substituindo as brincadeiras pelo trabalho. Arendt reitera que esta

---

<sup>116</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 230.

<sup>117</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 232. A diluição do brincar e do trabalhar em favor do brincar segue a mesma lógica da substituição do aprender pelo fazer. Tais premissas representam modelos educacionais e institucionais igualmente distintos: o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades em favor desta.

visão desconsidera que “a infância é apenas uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.”<sup>118</sup>

## 2.2 A distinção entre a educação e a política

Arendt percebeu que as nações democráticas contemporâneas, inspiradas nas noções humanistas e iluministas de liberdade, igualdade, fraternidade, autonomia dos sujeitos, consentimento, contrato, direitos, bem comum, felicidade pública e instrução laica, passaram a estreitar as relações entre os seus princípios políticos e os propósitos das instituições educacionais<sup>119</sup>. “A política não é uma atividade que brota da intimidade de cada humano, mas algo que nasce e sobrevive no intra-espço que a pluralidade humana estabelece para lidar com assuntos que interessam a todos.”<sup>120</sup> Para Arendt, as atividades da política se distinguem da educação, considerando que

*A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política. (ARENDR, 2003, 225).*

A política pertence ao mundo dos adultos que agem como iguais na sociedade. Pelo fato de caber ao adulto, através da educação, conduzir as crianças e introduzi-las no mundo assim como ele é, esta ascendência do adulto sobre a criança torna impraticável a relação de igualdade.

Nestas condições, a pretensão da educação moderna e progressista de autonomia das crianças que, ao recusar a autoridade do educador (que é diferente das qualificações do

---

<sup>118</sup> ARENDR, 2003, p. 233.

<sup>119</sup> Cf. GARCIA, 2003, p. 99-108.

<sup>120</sup> GARCIA, 2005, p. 134.

professor<sup>121</sup>), equivocadamente, acaba por expô-la à tirania do próprio grupo. “Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos“. <sup>122</sup>

A autoridade do educador é oriunda, em primeiro lugar, não da sua capacidade de possuir e transmitir conhecimentos, mas do seu grau de engajamento e responsabilidade que ele assume por este mundo. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo.”

<sup>123</sup> A relação pedagógica e a política tem em comum o fato de serem atividades não naturais entre os humanos porém, o que as diferencia é o fato de que a primeira funda-se numa relação de desigualdade e a segunda na igualdade. E, pelo fato do conhecimento estar disponível de forma desigual entre os humanos o objetivo da pedagogia é, gradativamente, ir reduzindo a desigualdade através da aquisição dos conhecimentos.

### **2.3 O papel da tradição e defesa da autoridade**

Arendt atribui parte da causa da crise da educação, à crise da autoridade e ao desprezo com o passado, fato que ocasiona graves implicações para a “conservação da tradição”. Em *Que é autoridade?*, a pensadora constata que a autoridade parece ter desaparecido do mundo moderno. <sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 239.

<sup>122</sup> ARENDT, 2003, p. 230.

<sup>123</sup> ARENDT, 2003, p.239.

<sup>124</sup> Cf. ARENDT, 2003, 127.

Quais os vínculos que Arendt estabelece entre autoridade e tradição? A que tipo de autoridade ela se refere? Como estes temas se relacionam com a educação?

A resposta para estas indagações, admite Arendt, não se encontra nas definições quanto a natureza ou essência da “autoridade em geral”, pois, “*a autoridade que perdemos no mundo moderno não é a “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo mundo ocidental durante longo período de tempo*”<sup>125</sup>. Arendt se propõe refletir sobre o sentido da autoridade ao longo da história e as fontes de sua significação<sup>126</sup>.

As sucessivas crises de autoridade que se sucederam ao longo do período moderno são crises relacionadas com a autoridade política originadas a partir de uma atmosfera política e social tendo como pano-de-fundo os intentos dos movimentos políticos-partidários que gradativamente conduziram à perda do prestígio do sistema político-partidário e a descrença na autoridade governamental, culminando com a quebra mais grave e dramática da autoridade: a substituição da autoridade tradicional e o aparecimento do sistema totalitário.

Um dos sinais indicativos da gravidade desta crise é o fato de que ela não permaneceu circunscrita apenas ao âmbito da política, mas se espalhou em outras áreas da vida em sociedade, penetrando inclusive em esferas pré-políticas como a da esfera doméstica, influenciando a criação e educação dos filhos. Historicamente, a autoridade, em sentido lato, sempre foi identificada e aceita como uma necessidade natural, tanto na esfera doméstica quanto na esfera social. No âmbito doméstico, a autoridade era requerida em face da necessidade de garantir amparo a criança; no âmbito social, por uma necessidade política: a necessidade de introduzir os recém-chegados no mundo já existente, na tradição e no processo civilizatório. Com o aparecimento dos sistemas totalitários, os modelos tradicionais

---

<sup>125</sup> ARENDT, 2003, p. 129.

<sup>126</sup> Arendt reconhece que o próprio termo *autoridade*, em face da escassez de experiências e referências autênticas e incontestes comuns a todos, está enevoado por controvérsias e confusões. Por isto, no texto em referência “O que é autoridade”, a pensadora se precavê de possíveis mal-entendidos, praticando algumas distinções e destacando, inicialmente, alguns aspectos do que a autoridade nunca foi. Para saber mais, cf. ARENDT, 2003, p. 127 e 129.

de autoridade perderam o poder de referência, enfim, estamos confusos em relação ao que a autoridade realmente é.

Arendt distingue *tradição* e *passado* e explica que o que se perdeu foi o vínculo com a *tradição*. “A perda inegável da *tradição* no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do *passado*, pois a *tradição* e o *passado* não são a mesma coisa”.<sup>127</sup> A *tradição* nos termos de Arendt, é “o fio que nos guia com segurança através dos vastos domínios do *passado*”.<sup>128</sup> A perda do vínculo com a *tradição* nos faz perder a âncora da história e nos coloca no risco de esquecermos e perdermos parte do conteúdo construído pelas gerações que nos antecederam conservados através dos domínios do *passado*. Por isto, a perda do vínculo com a *tradição* sempre implica na perda de sabedoria e na rejeição do senso comum constituído pela trajetória histórica da humanidade.<sup>129</sup> A educação moderna, segundo a pensadora, padece da ausência de vínculo com a *tradição* e o que se pode observar, à semelhança dos moldes do conflito tradicional entre fé e razão, é a perda da confiança no senso comum da *tradição* e um salto para a razão científica na forma das teorias e tecnologias educacionais, enfim, dos pedagogismos. “Sob a influência da *Psicologia moderna* e dos princípios do *Pragmatismo*, a *Pedagogia* transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada.”<sup>130</sup> A técnica do ensino tomou lugar em importância sobre o conteúdo.

Arendt distingue a autoridade do autoritarismo. A autoridade pressupõe a obediência concedida, enquanto no autoritarismo a obediência é imposta. A autoridade, embora sempre exija obediência, não pode ser confundida com poder ou alguma forma de violência. A

---

<sup>127</sup> ARENDT, 2003, p. 130.

<sup>128</sup> ARENDT, 2003, p. 130.

<sup>129</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 11.

<sup>130</sup> ARENDT, 2003, p. 231.

autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção, pois onde a força é usada é porque a autoridade por si mesma fracassou. Da mesma forma, a autoridade é incompatível com a persuasão, pois ela pressupõe a igualdade, e o uso da argumentação é a sua principal forma de atuação. A autoridade, assentada sobre a tradição do passado,

*deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começa desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para a outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protético onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. Mas a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após. (ARENDETT, 2003, p. 131-132)*

Mais adiante ampliaremos a reflexão sobre o tema da durabilidade e da tradição. Ao defender a autoridade no exercício da educação Arendt reivindica o primado do respeito ao conhecimento adquirido pelos adultos durante a trajetória das experiências realizadas ao longo de suas vidas. É por isso que as crianças devem respeitar “a voz da experiência” e a sabedoria dos mais velhos. Ao reivindicar o valor da sabedoria adquirida pela experiência dos mais velhos, Arendt denuncia a efemeridade do conhecimento moderno que valoriza o “novo” e descarta o “saber mais velho”. A sabedoria e a experiência dos mais velhos oferece a solidez da tradição e tem a função de introduzir a criança na história, fá-las “beber das fontes do passado” para possibilitar a interação e a superação da futilidade do presente e revelar-se como novidade e assim, estender adiante o fio da tradição.

A crítica de Arendt se dirigia à concepção de escola que considerava a criança como um ser autônomo, capaz de se auto-governar e de assumir responsabilidade pelo mundo que legou. Para Arendt a criança não pode ser responsabilizada por um mundo sobre o qual ela não exerce controle, pelo contrário, ela deve ser preparada para isso. Dito em outras palavras, o mundo deve ser apresentado para a criança pelos adultos. Nesse sentido, Arendt defende que existem hierarquias que devem ser respeitadas – professor, estudante, pais, filhos - e cabe ao professor cumprir e assumir seu papel e suas responsabilidades como educador. A argumentação de Arendt é contrária à eliminação das diferenças entre os sujeitos além de ser considerada como fundamental e imprescindível para a construção do conhecimento. Se considerarmos os sujeitos como iguais teremos como consequência a estagnação do conhecimento. O professor só é professor porque tem algo a mais de experiências e saberes que o credenciam a ensinar.

Arendt é criticada por alguns intérpretes que a consideram, neste aspecto, como uma pensadora “conservadora” na acepção negativa e, ainda por pensar a trajetória da história da humanidade em termos de superação das gerações quando nos tempos atuais se pensa na linha da sobreposição das gerações. Estas críticas, no meu entender, não desmerecem o mérito de suas teses. Em defesa da pensadora, podemos argumentar que em nenhum momento ela nega as possibilidades e até mesmo a necessidades das sociedades evoluírem e se transformarem historicamente. O contexto da sua crítica é a compreensão que Arendt têm da ruptura entre o passado e o futuro,<sup>131</sup> e a perda que as novas gerações têm do legado da tradição não transmitida e, conseqüentemente, dificultando a sua projeção rumo ao futuro, o que equivale a dizer que as novas gerações estão condenadas a viverem exclusivamente do

---

<sup>131</sup> Cf. ARENDT, 2003, 28-42.

presente. Assim, escreve Arendt em *A crise da Cultura*, “desde que o passado deixou de lançar luzes sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas.”<sup>132</sup>

Arendt emprega ainda um segundo conceito, o de “*conservação*” não na acepção de manutenção da ordem estabelecida, e nem com o objetivo de reivindicar o passado como um modelo de conduta para as sociedades e seus descendentes ou difundir a crença de que toda grandeza jaz no que já foi - atitude romana diante da vida<sup>133</sup> - mas entendida como a possibilidade de desfrutarmos com segurança do vasto patrimônio global herdado pela humanidade na trajetória civilizatória. O conservadorismo, no sentido de conservação assim como compreendida por Arendt, faz parte da essência da educação, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa. Arendt propõe um olhar crítico sobre o “novo”, em sentido moderno, nem sempre é sinônimo de bom, construtivo e válido para a história. Arendt critica o “assédio do novo” pelo seu potencial de corrupção da tradição: “*É preciso proteger a criança do mundo e o mundo da criança.*”<sup>134</sup>

A acepção de que somente o que é moderno, entendido como sinônimo de útil e prático, fruto da conjugação da ciência com a técnica, tem validade é um equívoco e tende a afastar o pensamento da realidade. O utilitarismo e o pragmatismo sugerem uma cultura que transforma indivíduos em usuários e consumidores de objetos e, na condição de alienados do mundo, se tornam incapazes para distinguir e julgar e tanto menos de testemunhar. A tradição relaciona-se com os fenômenos protagonizados pelos homens que desfrutam de maior ou menor durabilidade enquanto os objetos consumidos pelo desejo humano ou pela necessidade tendem a desaparecer tão logo o desejo ou necessidade for cessado. Os fenômenos ou feitos humanos permanecem eternizados na memória transmitida de geração em geração, constituindo-se no cordão orientador seguro no qual as gerações que chegam se

---

<sup>132</sup> A citação é de Tocqueville, apud ARENDT, 2003, p. 32.

<sup>133</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 244,

<sup>134</sup> ARENDT, 2003, p. 242.



agarram, não para permanecerem estagnados, mas para seguirem um rumo que será, de agora em diante, demarcado pelas suas marcas.

Então, o que Arendt propõe que seja conservado pela educação? Em *A crise da cultura: sua importância social e política*,<sup>135</sup> Arendt afirma que “o grande usuário e consumidor de objetos é a própria vida, a vida do indivíduo e a vida da sociedade como um todo”.<sup>136</sup> Tudo o que se relaciona com a conservação da vida requer que seja funcional, isto é, que se destine a cessar uma necessidade. Os homens seguramente não constroem um mundo fabricando coisas para que este *sirva de lar sobre a terra*<sup>137</sup>, ou somente para atender as suas necessidades. Os homens constroem um mundo também para se eternizar, ou seja, para que “*esse lar terreno (...) entendido como a totalidade das coisas fabricadas é organizado de modo tal a poder resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, sobrevivendo assim a elas.*”<sup>138</sup> Portanto, um dos papéis centrais reservados por Arendt para a educação é o da conservação da tradição e da cultura, isto é, aquele patrimônio constituído pelas gerações passadas que sobreviveram e resistiram a todas os processos vitais consumidores, bem como, as referências utilitárias e funcionais.<sup>139</sup> Nesse sentido, a conservação da tradição proposta por Arendt abrange um espírito com um conteúdo que representa muito mais do que a simples conservação dos elementos culturais, como cuidar dos monumentos do passado expostos nas praças, considerando que a cultura guarda uma estreita relação com a própria natureza enquanto ela se empenha em adequar esta à habitação

---

<sup>135</sup> ARENDT, 2003, p.248-281.

<sup>136</sup> ARENDT, 2003, p. 260.

<sup>137</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 262.

<sup>138</sup> ARENDT, 2003, p. 263.

<sup>139</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 263.

humana,<sup>140</sup> enfim, abrange o cuidado com todo o patrimônio material e imaterial capaz de representar a memória da humanidade.

#### **2.4 O mal da irreflexão como fator de alienação e a responsabilidade dos adultos frente ao mundo e à criança**

O crescente afastamento do pensamento da realidade produziu alterações significativas no conteúdo do pensamento e na forma de abordagem das realidades. Segundo Arendt, as modernas pedagogias não-diretivas e emancipacionistas cometeram alguns equívocos, entre os quais, o de equacionar o educar a não ensinar. *“Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional,”*<sup>141</sup> ou em ativismo lúdico.

A ausência de pensamento (pensamento é diferente de ação) parece ser uma característica do mundo moderno. A compreensão é definida por Arendt como uma atividade sintonizada com todas as nuances dos acontecimentos que ocorrem no processo da existência dos humanos no mundo criado pelos humanos. *“A finalidade da compreensão é a reconciliação do homem com a realidade”*<sup>142</sup>; atividade que está diretamente relacionada com a necessidade do homem sentir-se em casa no mundo. A responsabilidade dos adultos é, repito, *“mostrar o mundo como ele é,”* ou seja, introduzir a criança no mundo real e não

---

<sup>140</sup> Em *A crise da cultura: sua importância social e política*, Arendt discorre sobre esta questão nos seguintes termos: *“A cultura – palavra e conceito (...) que origina-se de colere – cultivar, habitar, tomar conta, criar, preservar – relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanhã e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana. Como tal palavra indica uma atitude de carinhoso cuidado e se coloca em aguda oposição a todo esforço de sujeitar a natureza à dominação do homem.”* (ARENDR, 2003, p. 265), envolvendo inclusive o cuidado com culto aos deuses.

<sup>141</sup> ARENDR, 2003, p. 247.

<sup>142</sup> Cf. ARENDR, 2003, p. 34: *“A função da mente é compreender o acontecido, e essa compreensão, de acordo com Hegel, é o modo do homem se reconciliar com a realidade; seu verdadeiro fim é estar em paz com o mundo”*.

aliená-la em um mundo que não existe. Conseqüentemente, o papel do professor não é o de encenar ou representar o mundo. A compreensão, por ser um processo complexo, aberto e vinculado à durabilidade da própria vida do vivente, não tem por finalidade gerar um resultado final, pois ela “*é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade.*”<sup>143</sup> A incapacidade de refletir sobre este mundo gera um mal-estar, um estranhamento que só pode ser superado na medida em que, conhecendo este mundo, os recém-chegados puderem imprimir suas marcas e mostrarem para que vieram.

Se, por um lado, a responsabilidade do adulto é de introduzir a criança no mundo pré-existente, dizendo-lhe como ele é, de outro, tem o compromisso com a natalidade, isto é, de não impedir que a novidade aconteça, irrompa da potencialidade em ação. O recém-chegado é símbolo de novidade porque “*possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir.*”<sup>144</sup> Alienar, neste caso, tem um duplo sentido: primeiramente, o de afastar a criança do mundo real introduzindo-a num mundo fantasioso, imaginário ou de não mostrar como o mundo dos adultos realmente é e, em segundo lugar, o de constranger os recém-chegados e impedir que criem no mundo algo novo. Em outras palavras, alienar significa impedir que a criança aconteça no mundo com os outros.

## **2.5 O amor ao mundo e a responsabilidade coletiva**

A educação, assim como pensada por Arendt, tem uma estreita relação com a responsabilidade pelo mundo. Arendt escreve que

---

<sup>143</sup> ARENDT, 1993, p. 39.

<sup>144</sup> ARENDT, 1989, p. 17.

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vida 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. (ARENDR 2003, p. 247).*

Pelo fato dos recém-chegados não serem apenas “*criaturas vivas ainda não concluídas*”,<sup>145</sup> a educação também não se reduz apenas a uma função da vida. Arendt considera o papel dos pais humanos (e não somente dos professores): eles “*não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.*”<sup>146</sup> O mundo e a vida, segundo Arendt, nem sempre caminham numa mesma direção e por vezes se opõe. O mundo dos humanos não é feito somente de paz e harmonia, mas também e, quem sabe, principalmente, de tensionamentos e conflitos de toda ordem. Por isto, o recém-chegado, necessita ser cuidado e protegido contra qualquer efeito destrutivo ou ameaça. Por outro lado, o próprio mundo também necessita de proteção “*para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.*”<sup>147</sup> O lugar privilegiado da proteção da criança é o espaço privado da família, funcionando como um escudo contra as ameaças do mundo público. A família é o espaço de proteção da intimidade, válida não somente para a criança, mas para a vida humana em geral, pois toda vez que a vida humana é “*exposta ao mundo sem a devida proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída.*”<sup>148</sup> A família é o espaço seguro onde a criança encontra um lugar para crescer. A excessiva exposição ou invasão do espaço público sobre o privado destrói o lugar de crescimento.

---

<sup>145</sup> Cf. ARENDR, 2003, p. 235.

<sup>146</sup> ARENDR, 2003, p. 235.

<sup>147</sup> Idem

<sup>148</sup> Idem.

Uma das críticas de Arendt à educação moderna é justamente a tentativa de criar um “*mundo da criança*”, isto é, dos seres em processo de formação e que necessitam de condições especiais para se desenvolverem – aos moldes do mundo público, forçando as crianças a se exporem permanentemente ao mundo público, destruindo o espaço vital real. O grande equívoco da educação moderna que, sob a pretensão de “*levar em consideração a natureza íntima e as necessidades*” da criança e, opondo-se aos sistemas tradicionais de educação, pretendia emancipar a criança e libertá-la dos padrões tradicionais do mundo adulto foi, segundo Arendt, o fato de ignorar e desprezar “*as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança*”<sup>149</sup> expondo-a justamente àquelas condições que mais caracterizam o mundo adulto: a vida pública. A educação moderna eliminou o espaço privado da criança ao emancipá-la do ocultamento e proteção da vida privada, expondo-a à tirania dos iguais no mundo público. Mas, qual é o problema que se esconde por trás deste projeto de emancipação? Para Arendt, é o fato de que simplesmente foi ignorado que a criança, por se encontrar em estágio de desenvolvimento, o amadurecimento e o crescimento vital prepondera sobre os fatores que envolvem a personalidade.<sup>150</sup>

Arendt reconhece que a “*violação das condições para o crescimento vital*” não foram intencionais, considerando que os esforços educacionais da modernidade sempre estiveram orientados para o bem-estar da criança. O problema se agrava quando a criança, já crescadinha, inicia sua vida escolar, onde ela deixa temporariamente o espaço da proteção privada e se dirige ao espaço público onde encontra seus pares. Nessa situação, a tarefa da escola é a de introduzir a criança no mundo. A escola não é o lar e nem deve substituir o lar. Esta visão, segundo Arendt, é equivocada, pois, “*a escola é uma instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de que seja possível a transição, de*

---

<sup>149</sup> ARENDT, 2003, p. 236.

<sup>150</sup> Cf. ARNDT, 2003, p. 238.

*alguma forma, da família para o mundo.*”<sup>151</sup> A presença na escola é uma exigência do Estado, ou seja, da esfera pública, e, neste caso, a escola, de certa forma, representa o mundo. No espaço da família o adulto assume a responsabilidade de prover as condições e zelar pelo bem-estar da criança; no espaço público da escola a tarefa agora é de oportunizar o desenvolvimento daquelas qualidades e capacidades próprias de cada indivíduo para que ele possa distinguir-se e singularizar-se no mundo e mostrar que ele não é apenas um estranho ou um forasteiro no mundo, mas, na condição de novidade, possa, através das palavras e ações, interagir com o mundo e garantir a sua continuidade. A educação tem a função de introduzir a criança aos poucos no mundo que ela ainda não conhece de tal forma que ela possa fruir deste mundo assim como ele é, mas com a consciência de que este mundo está em contínua mudança.

Diante desta visão de educação, qual a função da escola e do educador? Hannah Arendt responde: A escola, repito, é *“uma instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo;”*<sup>152</sup> enquanto *“o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secretamente ou abertamente possa querer que fosse diferente do que é.”*<sup>153</sup>

Para Arendt, *“na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”*.<sup>154</sup> Arendt distingue “autoridade” das “qualificações” do professor. *“A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa”*.<sup>155</sup> Embora

---

<sup>151</sup> ARENDT, 2003, p. 238.

<sup>152</sup> ARENDT, 2003, 238.

<sup>153</sup> ARENDT, 2003, p. 239.

<sup>154</sup> ARENDT, 2003, p. 238.

<sup>155</sup> ARENDT, 2003, p. 239.

não negue que o professor necessite ser bem qualificado, afirma que a autoridade não deriva das qualificações pois:

*A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo. (ARENDR, 2003, p. 239).*

A educação, no âmbito do pensamento de Hannah Arendt, pode ser entendida como uma forma de preparar os mais novos nas lides de renovar o mundo, não tanto no sentido que é dado nos dias atuais como o desenvolvimento de habilidades e competências, mas prepará-los para assumirem o compromisso com o futuro da humanidade.

A criança é um ser que a cada momento acontece como novidade na cena do mundo, seja pela condição do nascimento ou pelo fato derivado do próprio processo de desenvolvimento da criança e do mundo, que é visto pelo educador sob um duplo aspecto: “*é novo em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em processo de formação.*”<sup>156</sup> Tanto a criança que adentra ao mundo preexistente e estranho quanto o próprio mundo – incluindo os adultos – existem sob o signo da incompletude e do inacabamento e, portanto, tem em comum o fato de que ambos se relacionam num processo de vir-a-ser permanente.

Resumindo, para o educador, a criança representa uma dupla novidade em relação a si e em relação ao mundo: pelo nascimento, o recém-chegado é um novo ser humano que vem ao mundo já existente, porém, não acabado, pois o próprio mundo também está em processo

---

<sup>156</sup> ARENDR, 2003, p. 235.

de formação; de outra parte, mas não entendido como separado do primeiro, o recém-chegado é um novo ser humano em processo de formação. Para Arendt, esta condição corresponde a um duplo relacionamento: de um lado, com a vida, pois a criança é um ser biológico em processo de formação, situação idêntica que ela partilha com todos os demais seres vivos; e, de outro, a criança é nova em relação ao mundo que existia antes dela e que continuará existindo após a sua morte. Porém, ela não existe no mundo apenas como uma criatura viva inacabada. Nesse sentido, a educação de nada significaria e sua função não iria além da preservação da espécie e, no máximo, do treinamento de alguns movimentos semelhantes aos treinamentos e práticas dos demais seres animais adultos com seus filhotes.<sup>157</sup>

Os pais humanos, segundo Arendt, ao trazerem uma criança ao mundo mediante as suas capacidades biológicas reprodutivas, assumem o compromisso de introduzirem o recém-nascido no mundo humano através da educação. Esse compromisso se dá num duplo sentido: em relação ao desenvolvimento da vida da criança e, em outro, pela continuidade do mundo tende a se prolongar em durabilidade a cada nascimento. Portanto, os pais humanos assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.

O afastamento das crianças do mundo adulto é a senha indicativa de que os adultos estão se retirando da responsabilidade pelo acolhimento e introdução dos recém-chegados ao mundo preexistente acreditando que a formação da criança acontece naturalmente no relacionamento e nos embates entre crianças, supondo que a melhor forma de educar é “criança educando-se entre crianças”, reguladas por uma dinâmica de pressão entre iguais. O resultado dessa atitude equivocada é o sentimento e a percepção de abandono do mundo dos

---

<sup>157</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 235.



adultos que, em última instância, é o mundo que lhes pode oferecer alguma proteção, e “*a reação das crianças (...) tende a ser o conformismo ou a delinqüência juvenil, e freqüentemente é a mistura dos dois.*”<sup>158</sup> Educar para o mundo significa, entre outros aspectos, assimilar a noção do coletivo, do plural, da co-existência inacabadas, em permanente vir-a-ser.

---

<sup>158</sup> ARENDT, 2003, p. 231.

### **III SOBRE A VITA ACTIVA E A EDUCAÇÃO**

Neste movimento final penso sobre algumas implicações do pensamento arendtiano para o estudo da relação entre as atividades humanas e a educação, partindo das categorias da *vita activa*. Teço considerações sobre a educação e performance técnica e a gradativa substituição da ação pela fabricação e o conseqüente afastamento do homem da política e o uso instrumental da educação. Destaco também um conjunto de noções presentes no pensamento de Arendt as quais considero importantes para pensar a educação, tais como: a hospitalidade, o compromisso e a abertura com o mundo comum, conservação da tradição, milagre, promessa, pluralidade, imprevisibilidade e pensamento. A pergunta que perpassa estas reflexões é a seguinte: podem as categorias da *vita activa* oferecer algum fundamento para pensarmos a educação?

Abordo estas questões preferenciais em três movimentos: no primeiro, reflito sobre as categorias fundantes das atividades humanas e suas implicações para a educação; no segundo, trato da relação educação, técnica e fabricação; e, no terceiro, penso sobre a pluralidade e a imprevisibilidade: uma ameaça ou a possibilidade do inusitado?

1. No primeiro movimento penso as questões suscitadas pela *vita activa* e a educação tendo como pano-de-fundo a indagação: quais as relações que a educação pode ter com o labor, a fabricação e a ação?

Vimos que a condição humana do labor é a vida em si mesma, a *zoé*; o ciclo vital das necessidades e equaciona o ser humano à eterna repetição de atos destinados única e exclusivamente à manutenção do ciclo vital biológico. A necessidade e a repetição parecem ser a lei da *zoé*. Além destas, podemos reconhecer no conjunto da obra de Arendt outras categorias que decorrem da condição humana do labor, tais como: circularidade, fugacidade (não durabilidade, o reino das coisas descartáveis), consumo imediato, entre outras. Neste mesmo espaço de discussão, Arendt retoma e reinterpreta duas outras categorias: a distinção entre o domínio privado (*óikos*) e a esfera pública (*ágora*). A *óikos* está circunscrita ao reino da necessidade e do isolamento, enquanto a *ágora* representa o espaço onde a liberdade acontece. Diferente da *ágora*, o isolamento da vida privada (*ídion*) não permite que os indivíduos se singularizem e desenvolvam uma identidade livre, uma vida ligada ao mundo comum, uma vida pública (*koinón*).

Neste sentido, não podemos falar da possibilidade de um labor educativo, pois, neste caso, as pessoas não estão implicadas na construção de uma teia de relações ou na construção de um mundo comum ou na apresentação de si aos outros com sua identidade singular. Ao contrário, estão ocupadas em sobreviver, em garantir a satisfação das necessidades e, conseqüentemente, estão prisioneiras dos princípios da circularidade e da fugacidade próprias da atividade laboriosa.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 32-36.

Evidentemente, não é papel da escola formar o *animal laborans*, considerando que para isto não se faz necessário que se criem escolas ou toda sorte de instituições humanas implicadas com a educação. Neste caso, bastaria oferecer ao aluno as condições mínimas de abrigo, proteção e alimentação e deixá-lo desenvolver-se. As sociedades não criaram instituições educacionais destinadas a restringir ou dar sustentação às atividades do metabolismo biológico de cada humano existente no mundo, como também, não é próprio das atividades das instituições educacionais criar, por exemplo, corpos saudios, apesar de que ainda persiste em algumas situações, na educação, a crença de que, pela pedagógica da repetição, dos treinamentos, é possível “domesticar” os movimentos do corpo, supondo ser possível obter como resultado o metabolismo do movimento corporal perfeito (ou quase perfeitos) segundo os objetivos pretendidos.

A fabricação corresponde ao modo de vida, ao como os humanos introduzem objetos no mundo. Pela fabricação o homem produz coisas que vão compor o universo dos objetos existentes no mundo comum. A finalidade, a durabilidade e a existência destes objetos fabricados transcendem os princípios da necessidade, da circularidade e fugacidade, pois adquirem uma certa independência em relação a quem o fabricou; transcendem a finalidade temporal e a vida de cada pessoa. A fabricação e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano.”<sup>160</sup> O mundo de objetos artificiais fabricados pelos seres humanos ao passarem a compor o mundo dos demais objetos que entram em contato permanente com os humanos, passam a ser referências, meios de comunicação e interação e podem ser compartilhadas num espaço comum. Neste cenário, não se trata mais de um simples *zoe*, ou seja, uma vida biológica, mas de uma *biós*, isto é, “*um modo de vida humana autônoma e autenticamente*

---

<sup>160</sup> ARENDT, 1989, p. 16.

*humano*,<sup>161</sup> fruto da pluralidade, das interações que acontecem no espaço comum dos humanos. A originalidade humana aparece na pluralidade de suas interações onde cada um elabora uma espécie de síntese vital e não na absoluta capacidade de auto-criação. O resultado da fabricação será sempre um objeto, uma obra e nunca um mundo comum. Embora a relação educacional entre professor e aluno necessite de mediações, mesmo assim não podemos falar de que desta relação resulte uma obra, como por exemplo, a de um aluno exemplar.

Arendt alerta para alguns perigos que envolvem a necessidade dos humanos terem que produzir coisas, objetos artificiais para servirem de meio para as suas interações, tais como o risco da *reificação dos objetos fabricados*,<sup>162</sup> da *instrumentalização*<sup>163</sup> e a *mercantilização*.<sup>164</sup> Isso indica que a fabricação não nos oferece um marco seguro para pensarmos a educação, pois, pela fabricação os humanos introduzem objetos no mundo e não aqueles que, pelo nascimento, estão chegando a este mundo para singularizarem-se. De outra parte, a fabricação requer conhecimento técnico, cujo único objetivo é a produção e reprodução de artifícios e não de relações.

A ação, ao contrário do labor e da fabricação, é a atividade mais especificamente humana que se exerce entre os homens sem a necessidade da mediação de corpos naturais ou artificiais e possui duas características essenciais: fundar e preservar corpos políticos e criar as condições para a lembrança e a história e sua raiz é a natalidade.<sup>165</sup> Embora a ação se funde na natalidade, única que possui a potencialidade para produzir a novidade, ela possui

---

<sup>161</sup> ARENDT, 1989, p. 21.

<sup>162</sup> Cf. ARENDT, 1989, p.152 ss

<sup>163</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 166 ss.

<sup>164</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 172 ss.

<sup>165</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 16-17.

um traço de conservadorismo, entendido no sentido arendtiano de conservar a tradição, o fio que conduz a trajetória humana por entre as nuances do cotidiano, sentido oposto à estagnação, ou como símbolo de atraso. A preservação deste fio condutor permite que os recém-chegados, embora cheguem na qualidade de estranhos, possam interagir com a história da humanidade e não apenas com os indivíduos presentes no momento de sua chegada e demais contemporâneos. Arendt - é importante que recordemos - estrutura seu pensamento como reação aos totalitarismos do século XX e ao individualismo subjetivista. O projeto de Arendt é o de destacar a singularidade de cada pessoa, sem negar a multiplicidade dos indivíduos que encenam suas vidas no espaço comum que é mundo de todos. Cada recém-chegado se apresenta ao mundo como um ser irrepetível, imprevisível, surpreendente<sup>166</sup> - uma vez que sua trajetória no mundo não está pré-determinada, mas totalmente por construir -, ao contrário do que ocorre na visão liberal do trabalho (labor) e da fabricação em que o indivíduo se apresenta ao mundo como um ser dotado de capacidade para produzir objetos artificiais e consumir bens. A singularidade dos indivíduos implica sempre em uma novidade, pois decorre do modo próprio de como cada um se manifesta e interage com o mundo comum. Pelo fato do nascimento, alguém chega a este mundo, mas a grande novidade é o como ele se apresenta aos pares. Interpretando este pensamento de Arendt, podemos deduzir que a singularidade do indivíduo que se manifesta na ação e no diálogo não decorre das suas habilidades ou competências para produzir ou consumir coisas, ou então das obras que produz pela fabricação ou das escolhas que faz na vida. Ela decorre do fato da própria natalidade. A natalidade só pode ser testemunhada pelos outros, pois ela acontece diante do olhar dos outros. Portanto, a natalidade é um acontecimento que se dá no mundo comum,

---

<sup>166</sup>ARENDR, 1989, p. 16 e 190-1 - *“É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de alguma coisa que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem. [...] O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estáticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”*.

numa comunidade e, por isto, Arendt a considera como um acontecimento político por excelência.

Estas considerações nos autorizam a abrir uma perspectiva de reflexão e tecer algumas considerações sobre as implicações do pensamento de Arendt para educação. Esta tarefa é incômoda, pois Arendt foge aos modelos tradicionais de reflexão sobre o fenômeno e o significado da educação. O liberalismo moderno transformou a educação num instrumento da ideologia materializada nas mais diversas formas de demandas instituídas pelo sistema capitalista. Neste sentido, o modo de pensar de Arendt foge ao estatuto do pensamento instrumental da educação.

A reflexão de Arendt não nos permite localizar e tão pouco nos estimula a pensar a educação como fabricação. A educação que pensa os indivíduos como seres de habilidades, capacidades e competências a serem desenvolvidas em função da empregabilidade, da competitividade que envolve o mundo da produção de bens de consumo obviamente não consegue pensar cada pessoa não no sentido da novidade e tão pouco no sentido da história, pois neste caso, tudo aquilo que resulta das atividades humana da fabricação se destina a não perdurar, ou seja, a não produzir história.

Assim, a interação dos recém-chegados com a trajetória humana representada pela experiência dos adultos não significa que sejam subjugados pela imposição do mundo dos adultos e nem tão pouco enclausurada pela subjetividade pessoal de cada indivíduo como se construísse um mundo para si próprio. Os recém-chegados interagem com o mundo pré-existente e, por sua capacidade que lhe é inerente de iniciar novos começos, contribui para a construção de um mundo novo comum, incluindo a previsão de que novos continuarão chegando.<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Cf. ARENDT, p. 17.

À noção de ação arendtiana transparece a convicção de que o que é verdadeiramente humano não pertence ao reino das necessidades, à semelhança do trabalho e da fabricação que tem por finalidade a manutenção da vida biológica (*zoe*) e a necessidade de criar um mundo artificial (*bios*) e nem a racionalidade instrumental. O “*agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega archein, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento em alguma coisa (que é o significado original do termo latino agere)*”.<sup>168</sup>

A noção de “início” empregada por Arendt é dotada de uma certa complexidade, pois ao que, de fato, dão início os recém-chegados pelo nascimento a este mundo? Arendt, busca em *De civitate*, de Santo Agostinho, a distinção entre “*initium*” e “*principium*” para esclarecer a noção de “início.”<sup>169</sup>

Que luzes a noção agostiniana de “*initium*” pode nos oferecer para pensarmos a educação? A educação, apesar dos muitos esforços de educadores agirem pedagogicamente de forma “revolucionária”, “libertadora”, “construtivista”, entre outras formas que buscam respeitar as liberdades dos educandos e a capacidade crítica e de autoconstrução pode ser confundida com a renúncia ao ensinar. Este é o risco de certos modismos pedagógicos. A responsabilidade do educador é com o ensinar e “*a missão da educação é conservar a natalidade*”. A natalidade é uma noção que está imbricada com a ação, que pertence à esfera política. Embora no mesmo texto Arendt proponha uma distinção entre o papel da política e o papel da educação, esta deve ser entendida no contexto das reformas no sistema educacional Norte Americano na segunda metade do século XX que, seguramente, estava empenhado em instrumentalizar cada vez mais a educação, massificando o ensino como uma

---

<sup>168</sup> ARENDT, 1989, 190.

<sup>169</sup> Cf ARENDT, 1989, p. 190, as notas 2 e 3 de rodapé.



das premissas das regras gerais do jogo do projeto social da modernidade<sup>170</sup>, o que não implicava necessariamente o mesmo esforço no sentido do desenvolvimento de saberes, do pensamento de forma plural, ao contrário, a tendência era de utilizar-se dos mesmos métodos empregados na linha de produção das fábricas e aplicá-los à educação. Ainda hoje a educação sofre com a intervenção do pensamento de instituições empresariais e, mais recentemente, de instituições financeiras, propondo um modelo mercantilista do conhecimento, sustentando práticas de ensino uniforme para todo o país através da definição de conteúdos, distribuição de livros didáticos e aplicação de métodos de avaliação quantitativa e qualitativa do desempenho tanto do professor quanto do aluno no sistema de ensino como meio para medir o grau de qualidade do ensino. Esta prática em educação somente é possível quando o sistema se funda sobre a noção de uniformidade e não de pluralidade. As conseqüências destes modelos e práticas industriais da educação são de uma gravidade profunda se analisarmos do ponto de vista da substituição tanto da singularidade (que é diferente de uniformidade) quanto da pluralidade pela imposição de um padrão único do modo-de-ser humano. A naturalização de um sistema padronizado representa o embretamento das potencialidades que a natalidade pode significar em termos de novidade, de criatividade, de renovação.

Diante destes problemas com que se depara a educação, retomo a questão que nos ocupa nesta parte final: Que iluminações podemos buscar na categoria de natalidade de Hannah Arendt para refletirmos sobre os desafios da educação? Como aproveitar a noção de natalidade arendtiana para questionar o modelo de educação vigente e ao mesmo tempo,

---

<sup>170</sup> No caso Norte-Americano, o país estava sofrendo com a forte concorrência internacional, considerando que os países que foram destruídos pela Guerra emergiam rapidamente como potências e seus parques fabris já adotavam tecnologias competitivas, cujos produtos disputavam os melhores mercados mundiais. O governo Norte-americano estava premido pela necessidade de dar respostas rápidas a questões relacionadas com a rápida formação de mão-de-obra e instituir uma nova cultura produtiva, competitiva e de consumo nas massas em função da concorrência internacional.

perceber novos horizontes educacionais? Qual a relação que podemos visualizar entre natalidade e educação?

Pensar a educação implica em ter presente noções tais como: pluralidade, discurso, fragilidade, finitude, imprevisibilidade, entre outros. A ação educativa no sentido que estamos propondo a partir das considerações de Arendt, pode ser entendida como um acontecimento que se inscreve no espaço entre as pessoas, como acontecimento essencialmente político<sup>171</sup> e, por isto, implica na existência de uma comunidade educativa. Assim como a ação corresponde à atividade que se exerce *entre os homens*<sup>172</sup>, o mesmo ocorre com a educação.

A educação desde que passou a ser utilizada como um instrumento ideológico, seja na forma de percepção estatística do quanto ela pode contribuir para a ampliação do capital e da riqueza, ou para a formação de uma nova cultura de produção ou que responda aos projetos de poder dos governos, deixou de se caracterizar como uma “ação entre os homens” e foi-lhe atribuído o papel de formação, isto é, de ação sobre os homens. A ação de um indivíduo sobre o outro implica numa relação de submissão, de assujeitamento, de alguém que determina ao outro o que deve ser, ao contrário da ação entre os homens que pressupõe sempre uma comunidade de sujeitos, isto é, de pessoas aptas para interagirem com palavras e ações no espaço que lhes é comum.

A sociedade moderna se caracteriza como sendo uma sociedade de massas, o que sugere a necessária homogeneização dos seres humanos<sup>173</sup>, isto é, impedir que cada um se

---

<sup>171</sup> Arendt escreve: “A ação é a atividade política por excelência...” (ARENDT, 1989, p. 17).

<sup>172</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 15.

<sup>173</sup> Recordemos uma passagem de Arendt que citamos na primeira parte: “a pluralidade é a 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 a existir” (ARENDT, 1989, p. 16).

apresente aos semelhantes de forma singular. A educação concebida como ação implica em reagir à homogeneização, à eliminação da pluralidade e das diferenças e no reconhecimento da singularidade como o modo com que cada um dos seres humanos se apresenta e encena suas vidas diante da coletividade com autoria própria.

A pluralidade, portanto, se opõe ao isolamento e à homogeneização e estimula o aparecimento de cada um como verdadeiramente é. A pluralidade só é possível ser percebida numa comunidade, mediante a presença e o reconhecimento dos outros. Assim, entendemos que a dimensão da pluralidade resgata para o interior da ação educativa o horizonte da multiplicidade, seja de idéias, de olhares e narrativas sobre o mundo, de mútuo reconhecimento, discursos, desvelando, deste modo, não uma verdade, mas as múltiplas verdades possíveis que envolvem a existência humana envolta em todas as circunstâncias possíveis, além dos valores que são fundamentais ao convívio<sup>174</sup>, à *ação concertada* e ao desenvolvimento de cada um. As conseqüências da ação educativa que tem como um dos fundamentos a pluralidade pode ser percebida sobremaneira nos conteúdos dos regimes cognitivos e de verdades que permitem reconhecer e promover tanto a diversidade de olhares e narrativas sobre o mundo comum, quanto à diversidade de processos de aprendizagem em geral. Homogeneizar os conteúdos da educação e, conseqüentemente, em certa medida, a percepção dos problemas da sociedade, é estabelecer os limites para o pensamento de quem nela existe e incapacitá-la de estabelecer seus próprios juízos. Pensar a educação a partir da perspectiva da *vita activa* de Arendt significa caminhar na abertura de um horizonte de pensamento em meio à realidade plural onde a vida humana acontece efetivamente. Pensar a educação é antes de tudo uma manifestação de uma vontade de agir sobre o fenômeno da

---

<sup>174</sup> Este tema é muito bem desenvolvido por MELICH, Joan Carles, BARCENA, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000, pp. 63-90.

própria existência humana histórica – que tem testamento - transcendendo os limites do presente e das categorias utilitaristas de meio-fim.

Retomando o conjunto do pensamento da autora, podemos identificar algumas noções as quais considero serem basilares, expressas não exatamente com os termos utilizados para apresentá-las, e que podem indicar um horizonte para refletir sobre a educação como ação no sentido arendtiano. As noções que compõe a fenomenologia humana de Arendt sobre a *vita activa* – trabalho (*labor*), obra (*fabricação*) e ação podem inspirar uma fenomenologia da práxis educativa. Limito-me aqui a mencionar algumas sem me prolongar nas reflexões.

A primeira noção: a *hospitalidade*<sup>175</sup> que é o espírito de acolhida solidária dos recém-chegados, elevando os indivíduos-natureza para a condição dos humanos, instituindo uma “política da amizade”. É próprio da condição humana os recém-chegados necessitarem ser introduzidos e iniciados no mundo propriamente constituído pelos humanos. Portanto, a acolhida é esta atitude que sempre envolve gestos de proteção e cuidados<sup>176</sup> daquele que é recebido.

A segunda noção: *o compromisso de abertura para o mundo comum*, que é a dinâmica decorrente da própria pluralidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças como antídotos a hegemonização e massificação. Trata-se da aceitação da premissa de que “*a pluralidade é a lei da Terra*”; do compromisso solidário de viver no mundo comum partilhando e interagindo nele as experiências de vida.

---

<sup>175</sup> Este tema, assim como o da imprevisibilidade, é estudado na perspectiva arendtiana na obra: MELICH, Joan Carles, BARCENA, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000.

<sup>176</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 235.

A terceira noção: *a conservação da tradição* que representa a natureza inclusiva num mundo comum construído historicamente, vinculando o passado e o futuro.

A quarta noção: *revolucionar o mundo comum*, isto é, criar as condições necessárias para que a natalidade possa de fato acontecer e revelar a novidade dos recém-chegados, evitando cair no ciclo repetitivo da vida.

A quinta noção: *o milagre (e esperança)*.<sup>177</sup> A capacidade de produzir milagres é inerente ao agir cuja matriz ontológica é a natalidade.<sup>178</sup> O milagre é o acontecimento que se caracteriza como “*a interrupção de processos naturais, que ocorrem de forma automática, em favor do inesperado*”.<sup>179</sup> Neste sentido, o milagre também significa esperança, aquela possibilidade sempre aberta para que novos acontecimentos possam surgir permitindo com que algo novo possa aparecer no mundo através das palavras e ações.

Segundo Ortega, citando Arendt<sup>180</sup> é:

*O milagre que sempre de novo interrompe o decurso do mundo e a marcha dos acontecimentos humanos e que os salva da ruína que se encontra como um germe nele e que como ‘lei’ determina seu movimento é no fundo o fato da natalidade, o nascimento, que constitui o pressuposto ontológico da existência do agir.* (ORTEGA, 2000, p. 34).

O acontecimento, ao produzir uma interrupção nas leis da natureza e da necessidade, introduz o acaso, o contingente, a novidade, a diferença, vontade de jogo e de sociabilidade,

<sup>177</sup> Arendt utiliza o termo “milagre” em sentido metafórico. Cf. ARENDT, 2003, p. 216-219; ARENDT, 1989, p. 258-9; ORTEGA, F. 2000, p. 33-43.

<sup>178</sup> ORTEGA, 2000, p. 37.

<sup>179</sup> ORTEGA, 2000, p. 35.

<sup>180</sup> A citação de Ortega é do original alemão da *Condição Humana*. Na edição brasileira, encontra-se em ARENDT, 1989, p. 259.

enfim, permite que a força da vida rompa a crosta de uma mecânica paralisada na repetição.<sup>181</sup> A natalidade, é o acontecimento que, ao mesmo tempo em que revela a novidade, introduz também um elemento de instabilidade no mundo e inaugura um momento de renovação, mantendo o horizonte da vida no mundo aberto, inacabado.

A sexta noção: *a promessa*, ou seja, o desejo de interromper e fazer cessar os efeitos dos ciclos destrutivos da cultura utilitarista. E toda educação tem um ingrediente de reconciliação com a história, com os descuidos com a tradição. Os adultos têm o papel de, pela experiência, reatar o presente com o passado e recompor as “fugas” ao utilitarismo, à ênfase na supervalorização do presente, enfim, com a falta de paciência e interesse em compreender que tudo é uma história.

A promessa tem também o dom do encorajamento (quase utópico), que rompe a inércia e faz andar mesmo em meio a obscuridade do vir-a-ser e as incertezas, afinal, a vida é um horizonte aberto de possibilidades - uma promessa - que não se orienta somente por verdades absolutas.

Como podemos perceber, a proposição da educação como ação com fundamento nas categorias da *vita activa* deve ser considerada numa perspectiva que vai muito além do desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências humanas demandadas pelas necessidades de mercado.

2. Nos capítulos IV - *Fabricação*, V - *Ação* e VI - *A vita activa e a Era Moderna* da obra *A Condição Humana*, Arendt desenvolve reflexões sobre o homem, enquanto *homo faber*, o “fazedor de instrumentos”, a substituição da ação pela fabricação e, por fim, a

---

<sup>181</sup> Cf. ORTEGA, 2000, p. 34.

derrota do *homo faber* e a vitória do *animal laborans*. A intenção da autora era de descrever como a glorificação do homem como “*fazedor de instrumentos*”<sup>182</sup> na Era Moderna resultou, do ponto de vista da condição humana, na substituição da ação pela fabricação. Na sua reflexão sobre *O Mercado de Trocas*<sup>183</sup> Arendt demonstra que a intenção do projeto da modernidade é, na verdade, o de excluir o homem da esfera pública, de relegar o cidadão comum da cena política para transformá-lo num profissional ou especialista, num homem dedicado exclusivamente à função de *trabalhador*<sup>184</sup>, ao exercício de suas capacidades, competências, enfim, num homem dedicado a excelência na produção de artifícios.

A implicação desta decisão produziu reflexos importantes afetando, inclusive, a identidade dos lugares sociais, alterando a estrutura das relações do homem comum e do exercício da sua existência humana e política. O homem fazedor de coisas – o trabalhador em sentido moderno - aparece, em sentido arendtiano, como um homem que não fala e não age e tudo o que tem a mostrar aos outros é apenas as coisas que produziu e muito pouco de si mesmo. Na Grécia Antiga, a *ágora*, era o lugar de encontro dos cidadãos no espaço da praça pública, o lugar onde acontecia a sua efetiva apresentação aos pares, revelando-se através da participação, por palavras e atos, no debate e na tomada das decisões sobre os assuntos de interesse comum. Com a gradativa substituição do homem de ação e a glorificação do *homo faber*, este lugar foi sendo transformado em mercado de trocas, isto é, no lugar onde os homens que produzem coisas artificiais exibem seus produtos. O mercado público é o lugar de exibição da produção ostensiva. O homem comum que fabricava coisas para o povo, o

---

<sup>182</sup> Arendt escreve: “*Num dos apartes que revelam o seu senso histórico, Marx observou certa vez que a definição de homem por Benjamim Franklin como fazedor de instrumentos é tão típica da “ianquidade”, isto é, da era moderna, quanto a definição do homem como animal político o era na era da antiguidade. O acerto desta observação reside no fato de que a era moderna estava tão decidida a excluir de sua esfera pública o homem político, ou seja, o que fala e age, quanto à antiguidade estava interessada em excluir o homo faber*”. (ARENDR, 1989, p. 172).

<sup>183</sup> ARENDR, 1989, p. 172ss,

<sup>184</sup> O termo trabalhador é empregado aqui em sentido moderno, o “*fazedor de coisas*”.

*demiourgos*,<sup>185</sup> é persuadido a se retirar da política para não desperdiçar suas energias e seu tempo útil à produção. Arendt acentua a distinção entre os significados de “esfera pública” para os gregos na antiguidade e para o homem moderno, o *homo faber*. Na antiguidade, a centralidade das relações dos homens na *pólis* se efetivavam através da política, na ação e no discurso, por isto, a esfera pública e a política se confundiam. Na modernidade, a esfera pública não coincide necessariamente com a política, uma vez que, transformada em esfera social, as relações sociais agora acontecem centradas no trabalho e na produção. “*O fato é que o homo faber, construtor do mundo e fabricante de coisas, só consegue relacionar-se devidamente com as pessoas trocando produtos com elas, uma vez que é sempre no isolamento que ele os produz*”.<sup>186</sup> O resultado do curso destas mudanças aparece no fato de que o homem de ação foi reduzido a *homo faber* e, destituído da sua condição de homem de ação, sofreu o duro golpe da despolitização e, conseqüentemente, acabou transformado em massa trabalhadora.<sup>187</sup>

É prudente, segundo recomenda Garcia no texto *Dimensões políticas da educação*, que nestas circunstâncias se retome os argumentos de Arendt a qual

*insistiu que a política tem a ver com a preocupação com o mundo, ou com o singular espaço que surge quando os homens se juntam para lidar com os assuntos de interesse comum. Arendt sempre destacou a*

<sup>185</sup> Arendt explica que “*na antiguidade a vida pública do homem comum era limitada a ‘trabalhar em benefício do povo’, isto é, o homem comum era um demiourgos, um homem que trabalhava para o povo, em contraposição ao oiketes, que era um trabalhador doméstico e, portanto, escravo*”. Cf. ARENDT, 1989, p. 173.

<sup>186</sup> ARENDT, 1989, p. 174.

<sup>187</sup> Para saber mais sobre a fissura entre o âmbito da produção econômico e a esfera política sugiro a leitura da obra WOOD, Ellen Meiksins, *Democracia contra o capitalismo – a renovação do materialismo histórico*, São Paulo, Boitempo, 2003. Ao revisar a literatura referente a alguns princípios da teoria marxista, especialmente do materialismo histórico, Wood reclama que, depois de Marx, muitas vezes os marxistas perderam de vista o projeto teórico e seu caráter essencialmente político na medida em que prevalece a tendência de separação entre as categorias de análise conceituais “economia” e “política”. O artifício da diferenciação destas esferas utilizado pelos economistas clássicos esvaziou, numa manobra estratégica e intencional, o capitalismo do conteúdo político e social, privilegiando o conteúdo produtivista-economicista. E se é certo que as formulações teóricas produzem efeitos práticos, no caso específico, o que mais se evidenciou é a separação das lutas políticas das lutas econômicas, características das ações do operariado da era moderna.



*fecundidade dessa compreensão originária segundo a qual o sentido da política é a liberdade que por sua vez está ligada ao poder de começar algo novo (...). Compreensão decisiva porque concebe a liberdade em relação ao agir no mundo e na coisa política, ou porque se contrapõe a noção de que os critérios da política devem ser criados a partir do aperfeiçoamento de uma constituição cujas leis correspondem às idéias acessíveis apenas a alguns do corpo político. (GARCIA, 2007, p. 145).*

Na medida em que se relega uma parte significativa da sociedade do poder de agir dentro dos espaços de discussão e deliberação dos assuntos de interesse comum torna as práticas sociais compartilhadas acessíveis apenas a alguns membros da sociedade. As atividades humanas realizadas e/ou mantidas fora do âmbito da ação permanecem circunscritas no âmbito da manutenção da vida, como é o caso do trabalho, ou à mera produção de artifícios consumíveis, o caso da fabricação, mas nunca chegarão a constituir um mundo em comum.

Desta despolitização se mobilizaram argumentos que produziram o cenário de definições sobre o papel da educação e das instituições educacionais no contexto da racionalidade da sociedade contemporânea.<sup>188</sup> Quatro idéias merecem nossa atenção: a primeira diz respeito à crença de que a construção da sociedade almejada no futuro começa necessariamente pela educação; a segunda é idéia de que a educação deve se ocupar da formação global do homem; a terceira, a função social de formar o cidadão e a consciência cidadã; e a quarta, idéia de que cabe a educação preparar os jovens para o mercado de trabalho.

De modo geral, é importante reconhecermos que os assuntos relacionados ao âmbito da política e da educação jamais foram indiferentes entre si, especialmente após as grandes

---

<sup>188</sup> Para saber mais sobre esta temática, sugiro a leitura de dois artigos elaborados por José Sérgio F. de Carvalho, intitulado “*Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau*”, publicado na Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 36-39, 1996 e Pedro L. Goergen, intitulado “*A crítica da modernidade e a educação*”, publicado na revista Pro-Posição, vol. 7, Nº 2 [20], p. 5-28, julho de 1996.

revoluções do período moderno da sociedade, no qual a educação representa boa parte das preocupações das instituições estatais<sup>189</sup> e esperanças de que algo novo possa surgir na trajetória da evolução das sociedades. A prova disto são os textos constitucionais emanados pelas esferas públicas estatais e de instituições dedicadas aos assuntos da educação e, neste momento, envolvendo inclusive instituições financeiras, canonizando o princípio teórico de que a escola tem como ideal e responsabilidade primordial a tarefa de formar o homem em sentido global, que, nos termos atuais, coincide com o compromisso político de formar o cidadão. No entanto, em termos práticos, a compreensão de formação global do homem vem sendo afetada pela crescente demanda da necessidade dos jovens, seja por razões decorrentes da situação sócio-econômica familiar ou pelo desejo de conquistar a sua autonomia através do êxito financeiro, ingressarem cada vez mais precocemente na disputa pela conquista de um lugar no mercado de trabalho. A educação oferecida, especialmente em nível médio, tem o sentido de preparação para o trabalho, funcionando geralmente como um dos pré-requisitos para a empregabilidade. Nesta mesma direção, a escola moderna é concebida dentro desta visão pragmática e utilitarista cujo papel social é preparar os jovens para atuarem nos processos produtivos, operarem as novas linguagens e tecnologias, desenvolvendo as suas habilidades, competências, espírito competitivo, além de implementar a formação da consciência ética entendida, principalmente, como responsabilidade social e ambiental focadas na perspectiva da gestão empresarial. Por sorte, esta visão do papel da escola não goza de unanimidade e são cada vez mais razoáveis “*os argumentos dos que não aceitam que as instituições e atividades educacionais sejam reduzidas ao preparo de adultos e das novas gerações para as demandas do mercado de trabalho.*”<sup>190</sup>. De outra parte, a oposição a essa visão utilitarista/pragmatista do papel da educação tem freqüentemente se orientado pela compreensão de que cabe à escola contribuir de forma decisiva com um projeto político,

---

<sup>189</sup> Cf. GARCIA, 2007, p. 143-151.

<sup>190</sup> GARCIA, 2003, p.105.

utilizando-se de diretrizes e meios pedagógicos, destinados a promover o desenvolvimento e implementação da consciência e de ações que concorram para a construção de uma nova realidade.

O que se observa, no entanto, é que o ideal da educação comprometida com a formação do cidadão, segundo as políticas educacionais governamentais, o Pensamento Pedagógico Empresarial e instituições financeiras internacionais, no momento atual, ainda reflete o compromisso com a formação do “capital humano”, a preparação do homem excelente e útil à produção, enfim, um “*homem fazedor de instrumentos*”<sup>191</sup> e objetos para o consumo. Considerando esta perspectiva, as políticas educacionais são avaliadas e “*julgadas unicamente pelas taxas dos recursos do PIB utilizados para financiar a educação e qualificar a população para o mercado de trabalho*”<sup>192</sup> e não pela contribuição que oferecem para ampliar os espaços de participação e engajamento das novas gerações nas esferas dos assuntos de interesse comum. A nova centralidade da educação se resume na tarefa de oferecer o suporte para que as relações sociais de produção se perpetuem através de práticas e discursos que promovem o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas em geral, inclusive, instituindo mecanismos destinados a medir a sua eficiência, ou seja, os indicadores estatísticos que demonstram a qualidade dos resultados. O desenvolvimento humano e a educação adquiriram tal grau de tangibilidade a ponto de agora serem mensurados estatisticamente.

Arendt alerta para o que ela considera ser um equívoco praticado pelas utopias educacionais modernas para as quais a educação tem o compromisso político com o futuro, seja preparando as novas gerações para assimilarem as novas técnicas e linguagens utilizadas

---

<sup>191</sup> ARENDT, 1989, p. 172.

<sup>192</sup> GARCIA, 2003, p.104.

nos processos produtivos de bens e riquezas ou preparando-as para o exercício da cidadania, conduzindo à crença de que todas as mudanças sócio-econômicas são possíveis e viáveis quando a nova ordem pretendida for construída a partir da educação dos recém-chegados. Esta idéia é extremamente problemática e equivocada. A pretensão de preparar os jovens para serem os cidadãos (ou homens produtivos) de um amanhã projetado pelos adultos pode significar a negação da acolhida dos recém-chegados ao mundo como ele se apresenta e é, e demonstra o quanto os adultos se recusam a assumir o mundo que eles próprios construíram, gerando, nos termos de Arendt, um mal-estar, pelo fato dos mais velhos desejarem preparar os jovens para assumirem um mundo novo transferindo-lhes responsabilidades por um mundo que eles criaram e, de outro, retirar deles a responsabilidade, que lhes é própria, pelos caminhos do mundo a ser construído.

A educação para o trabalho carrega este traço de instrumentalização quando compreendida como preparação para o futuro e atribui à escola o papel de preparar os jovens para integrá-los nos processos da produção, inculcando neles os conteúdos relacionados com as técnicas e informações, de cujo domínio presume-se poder alcançar o êxito futuro econômico e profissional na perspectiva individualista. Esta perspectiva nega, embora muitas vezes de forma camuflada no interior das práticas pedagógicas, o verdadeiro papel da educação expressa na idéia de preparação para a cidadania, reificando o homem produtivo. Um dos principais encargos para a educação passou a ser decodificar o saber e facultar o acesso ao maior número possível de cidadãos e não mais educá-lo para um ideal de vida humana individual e social, mas para assimilar um modelo de racionalidade técnico-instrumental, preparando indivíduos que comporão equipes responsáveis pela solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. No atual estágio de desenvolvimento do mundo produtivo, percebe-se que é cada vez mais estreita a relação entre educação e produtividade. Os indivíduos necessitam dominar certos conhecimentos

para poderem operar os vastos e complexos sistemas científico-tecnológicos e produtivos. De igual forma, a educação é concebida em estreita relação com a concepção de instrumentalização do ser humano segundo os interesses produtivos. Em decorrência desta evolução científico-tecnológica, das novas metodologias de produção e dos novos perfis profissionais, à educação é acrescido o papel de proporcionar o desenvolvimento comportamentos humanos tangíveis e mensuráveis, com ênfase na performance técnica. É oportuno, no entanto, clarear que qualquer crítica feita às concepções utilitarista ou pragmatista, a intenção não é de denegar a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e até mesmo o aprendizado de um ofício, pois ambas são atividades de primeira grandeza relacionadas ao vasto repertório das ações civilizatórias da humanidade. O que está em debate é o fundo ideológico destas atividades que, como já nos referimos, resultam na retirada do homem da política, pois tanto o conhecimento quanto a técnica e o ensino de ofícios não estão isentos de interesses.<sup>193</sup>

A idéia de capacitação humana ou o conceito de capacidade norteadora da educação moderna tem sua inspiração no modelo de sociedade liberal. Sustenta-se que o verdadeiro destinatário das ações sociais e educativas está centrado no indivíduo tendo como um dos principais valores a defesa da liberdade individual traduzida na forma de liberdade de escolha entre as oportunidades que lhe são oferecidas. A responsabilidade pelo êxito ou fracasso do indivíduo, profissional e socialmente, recai exclusivamente sobre ele próprio, fato concebido como consequência das escolhas pessoais. A pretensão, neste caso, é que a educação funciona como um instrumento de democratização das oportunidades de capacitação do

---

<sup>193</sup> É oportuno referir sobre esta questão os dois textos de HABERMAS: *Conhecimento e interesse e Técnica e ciência enquanto "ideologia"*, ambos publicados na Coleção Os Pensadores, da Abril Cultural. Segundo Habermas, a racionalização da sociedade em sentido moderno está ligada a um modelo de planificação concebido como um agir racional-com-respeito-a-fins, isto é, com a institucionalização da racionalidade científica e técnica. Esta racionalidade, entendida não no estrito sentido da atividade da razão, no entanto, esconde-se uma determinada forma inconfessa de manipulação e de dominação política.

indivíduo com vistas à democratização das oportunidades de trabalho produtivo. Entretanto, considerando os moldes como tal projeto vem sendo proposto, suspeita-se que este discurso pode funcionar como mais um mecanismo seletivo, de exclusão através da criação da consciência da auto-responsabilização pelo seu destino pessoal, escondendo os reais mecanismos excludentes do próprio sistema produtivo, ou seja, a evidência, que pode ser comprovada estatisticamente, de que os espaços de trabalho disponíveis nas sociedades atuais são desproporcionais considerando-se o número daqueles que estão chegando e as demandas que são oferecidas pelo mercado. Considero muito simplista, salvo situações casuais e pontuais, o argumento que domina o senso comum de que “*trabalho existe, o que não existe são as pessoas especializadas para ocuparem os espaços disponíveis*”. Garcia observa que

*é desejável, mas não sensato, por exemplo, acreditar que o ideal da inserção e da preparação plenas das novas gerações nas escolas garanta por si mesmo ocupações dignas para todos os que habitam o planeta. Ilusão produzida tanto por mentiras deliberadas quanto pela boa-fé expandida cotidianamente pelos discursos e instituições que lançam, para um futuro indefinido, expectativas que favorecem a generosa crença de que a repetição e a expansão de práticas e concepções do presente esse futuro logo chegará. (GARCIA, 2005, p. 136).*

Garcia argumenta que estes discursos sintetizados por expressões como *qualificação profissional e formação para o mercado de trabalho* que perpassam as políticas educacionais governamentais e de instituições privadas representam engodos que “*ganham vida sob o modo de promessas, de esperanças e mesmo de mentiras adotadas como verdades,*”<sup>194</sup> pois nenhum destes agentes está em condições de assinar um termo de compromisso garantindo

---

<sup>194</sup> GARCIA, 2005, p. 136.

de forma absoluta, um posto de trabalho por um longo tempo, pois, na atual conjuntura, não é necessário muito esforço para evidenciar que não há lugar para todos no mercado de trabalho, bem como, a velha lógica da concorrência em que o sucesso de alguns representa o fracasso de muitos.

Certamente Arendt já tinha alguma percepção desta realidade que é próprio da dinâmica do capital e conduz sua reflexão fora da perspectiva utilitarista e imediatista sobre a educação (“educação para...”) até porque a educação não se entende como prisioneira de receituários ou de fins específicos, característico dos sistemas totalitários do século XX e o individualismo da sociedade contemporânea. Este modelo de racionalidade transformou o homem em número, em objeto coisificado regido, tanto no seu pensar quanto na sua forma de agir, pelo princípio de meio-fim. É importante considerarmos, como já afirmamos anteriormente, que não é para o *animal laborans* e tão pouco para o homem fazedor de artifícios que as sociedades criaram instituições destinadas a acolher os recém-chegados e introduzi-los na cultura e no curso dos acontecimentos da tradição e da vida humana cotidiana, pois “*a vida só pode ser constituída entre os indivíduos e os povos que habitam o planeta*”.<sup>195</sup> Nestas circunstâncias, isto implica em “*saber que tudo se liga à política; que a ação política demanda a criação e a manutenção de espaços de mediação nos quais os finitos e precários inter/esses humanos possam aparecer na sua incessante e infinita variedade local e planetária*”.<sup>196</sup>

Tendo diante de nós estas considerações podemos, inspirados numa célebre passagem de Arendt, nos perguntar: Tem algum sentido ainda a educação? Para que serve a educação?

Como podemos frear o curso instrumentalizante da educação?

---

<sup>195</sup> GARCIA, 2005, p. 138.

<sup>196</sup> GARCIA, 2005, p. 138.

3. Conceber a educação como ação promotora da pluralidade cuidadora da tradição pressupõe assumir o risco da *imprevisibilidade*<sup>197</sup>, pois os seres humanos, no jogo das suas existências estabelecidas através das relações entre si no mundo comum, sempre assumem a condição de condicionados e condicionantes, mas não de modo absoluto<sup>198</sup>. A imprevisibilidade como elemento constituinte das relações estabelecidas entre os homens pressupõe a necessária atitude da predisposição para ouvir, dialogar, atuar como meio para perceber e reconhecer que neste espaço de aparição, o outro pode revelar alguma novidade. É da natureza da imprevisibilidade humana gerar instabilidade, insegurança que põe em choque a tendência de buscarmos sempre algo seguro, estável, acabado e de fácil mensuração demonstráveis estatisticamente. Ao contrário, a imprevisibilidade, segundo o pensamento de Arendt, se apresenta como um espaço onde o inusitado pode acontecer.

A noção de imprevisibilidade parece não se adequar aos modelos de educação contemporânea instrumental, pois aparece como uma ameaça ao próprio sistema e aos fins pré-determinados a cada etapa do ensino ou a preparação a que se destina a variedade de cursos que são oferecidos pelas instituições de ensino. Contraditoriamente, um dos propósitos que mais se procura alcançar, sempre destacados nos discursos políticos e de representantes de instituições educacionais alinhadas com este pensamento, é uma educação que possibilite a formação de pessoas com perfis bem qualificados, tais como, criativas, inovadoras, comunicativas, capazes de resolver problemas, entre outras.

É razoável, no entanto, que reconheçamos que um dos papéis da educação é promover a liberdade, essência da ação, a condição para que os “milagres” aconteçam. A

---

<sup>197</sup> Arendt explica que a imprevisibilidade decore da própria condição da ação, pois uma vez “desengatilhada” uma ação não se sabe com absoluta certeza qual será o seu resultado. “(...) É a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos e sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível, quer sejam desencadeados na esfera humana ou no reino da natureza” (ARENDR, 1989, p. 243).

<sup>198</sup> Sobre isto, ler mais em ARENDR, 1989, p. 19.



ação, o “milagre”, se opõe ao labor, que é o determinismo da natureza, e a fabricação que é determinismo do cálculo. A ação é a liberdade, um horizonte de dimensões ilimitadas sempre aberto ao inusitado. A característica da educação como ação fundada nas categorias da *vita activa* é a capacidade de revelar ao mundo a novidade.

Na ação educativa, a imprevisibilidade põe em evidência uma outra noção muito importante no pensamento de Arendt: a fragilidade. As relações que se estabelecem entre as pessoas no processo da ação educativa e em todos os momentos da existência, quando acontecem como relações não instrumentalizadas e condicionadas por fins pré-determinados, se revelam como frágeis. A fragilidade, no entanto, é o elemento que dá sustentação ao dinamismo da existência e evita o risco da petrificação das relações, das visões de mundo, dos saberes, enfim, da compreensão de que as coisas são imutáveis e põe-nos no exercício constante da capacidade de modificação das coisas e de si próprio. A ação não é um ato de um indivíduo solitário, ao contrário, por ser essencialmente política, acontece no espaço público, coletivo, no inter-espaço dos humanos. Da mesma forma, os acontecimentos coletivos também estão sujeitos a este contingenciamento das relações. Por isso, a necessidade de constante renovação dos vínculos com todos os acontecimentos relacionados à esfera dos assuntos humanos, mediante o compromisso de todos em torno dos interesses comuns.

O esforço do projeto da modernidade é de eliminar a fragilidade através do cálculo dos riscos e da promoção do *culto ao êxito*. É possível perceber como esta noção vem se infiltrando e produzindo efeitos na educação impondo-se como o grande objetivo de preparar pessoas profissionais hábeis tecnicamente, pessoas exitosas para as demandas do mercado, porém, nem sempre acompanhada do mesmo esforço em preparar pessoas capazes de serem

solidárias, de criarem teias de relações humanas no espaço público. O que é mais grave ainda: pessoas vinculadas às necessidades do capital, do mundo presente e desconectadas do passado histórico, ou seja, sem tradição.

A educação, entendida como um espaço de ação, não acontece no âmbito privado dos indivíduos, pois, entendida na perspectiva da *vita activa* é um acontecimento revelador de identidades que se dá na comunidade educativa. Deste modo, podemos concluir que a ação educativa é o espaço revelador de *um quem* e não de *um o quê*, ou seja, de uma pessoa recém-chegada que deve ser acolhida pela comunidade, cuidada e introduzida no mundo comum e não tratada como um cliente que vem em busca de uma capacitação pessoal e cognitiva que a torne apta a enfrentar os desafios da competitividade da vida em sociedade ou melhorar a sua condição para ingressar na disputa pelo mercado de trabalho. A competitividade, a disputa por um posto de trabalho naturalizada ao ponto de ser assumida como um valor primordial na sociedade contemporânea, tem um sentido de sobrevivência, ou seja, está vinculado diretamente aos problemas fundamentais relacionados com as exigências da manutenção da vida, ou seja, está no nível do labor. Resumindo: a educação como ação é um espaço privilegiado de aparecimento e revelação de identidades, *um quem* a qual se opõe radicalmente a educação instrumental que tem como princípio formar um *para que*.

Então, diante destas considerações, qual a reflexão podemos fazer, valendo-nos do pensamento de Hannah Arendt, para darmos uma dignidade maior à educação?

A nossa reflexão se orienta seguindo os caminhos abertos pelo tensionamento da noção da natalidade e o esforço do projeto moderno de excluir o homem da ação, do pensamento, do juízo, ou seja, de excluir o homem da vida pública para poder constituir o homem instrumentalizado.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt observa que se o pensar, na antiguidade grega, representava um modo de vida, a modernidade o “converteu numa *techné*.”<sup>199</sup> Nos tempos atuais *techné* simboliza muito mais do que um modo de fazer, pois inclui regime de saberes, um modo de pensar a relação dos homens com o mundo e entre si. Por isto, a *techné* adquiriu o estatuto de poder, reforçando a estreita relação existente entre os regimes de saber e a necessidade de legitimação destes saberes que, quando reconhecidos pela instância legitimadora (comunidade ou o cientista ou o filósofo) são tomados como verdades e regimes de poder.

Um dos compromissos que considero fundamental da educação fundada na *vita activa* é o compromisso com a dignidade do pensamento, isto é, reconciliação do homem com o mundo em que nasceu e as circunstâncias que envolvem a sua existência. Por outro lado, o pensamento tem um poderoso alcance político<sup>200</sup> ao ponto de ser considerado como uma “*arma de resistência*”, e - conforme Arendt, “*os homens que não pensam são como sonâmbulos*”.

Pensar significa compreender. Em *A Dignidade da Política* a autora define a “compreensão” como uma atividade permanente e complexa, que perdura enquanto a vida do agente durar. “*A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte*”.<sup>201</sup> Por este fato, podemos dizer que o pensamento é uma atividade que está sintonizada com todas as nuances dos acontecimentos que ocorrem no percurso da existência dos humanos no mundo criado por eles próprios. A finalidade da compreensão é a reconciliação do homem com a realidade. A atividade de compreensão, portanto, está diretamente relacionada com a

---

<sup>199</sup> Cf. ARENDT, 1999, p. 172.

<sup>200</sup> Cf. COURTINE-DENAMY (2004, p. 77.

<sup>201</sup> ARENDT, 1993, p. 39.

necessidade do homem sentir-se em casa no mundo<sup>202</sup>. A compreensão, por ser um processo complexo, aberto e vinculado à durabilidade da própria vida, não tem por finalidade gerar um resultado final, pois ela “*é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade.*”<sup>203</sup> Para Arendt, pensar é compreender o sentido e não produzir definições sobre as coisas e o mundo. Pensar é agir, embora sejam atividades distintas, não são desvinculadas entre si.

Arendt pensa a educação como ação humanizadora dos homens, um acontecimento que se institui no espaço entre os homens e não na atividade exclusiva do eu; pensa a ação a partir da ótica da cidadania.<sup>204</sup>

A ausência do pensamento dá origem a homens tolos e irresponsáveis com o mundo e suas circunstâncias, temática muito bem desenvolvida por Ortega Y Gasset, refletindo sobre a necessidade das gerações compreenderem e interferirem nos rumos das circunstâncias do seu tempo, e cunhou a célebre frase: “*eu sou eu e minhas circunstâncias; ou eu salvo as circunstâncias ou corro o risco de não salvar-me a mim mesmo*”. A recusa ao pensar leva ao distanciamento da realidade, isto é, a perda da relação dialógica do eu com o mundo e com os outros. O que se observa na atualidade é que a atividade do pensamento vem dando espaço a mecanismos de substituição do diálogo por clichês, isto é, por palavras de ordem, por idéias pré-concebidas e destituídas de senso crítico, por preconceitos, ou ainda por juízo prévio.<sup>205</sup> A consequência desta situação é a destruição do potencial do discurso e da linguagem plural, como fator de resistência e mudança. A resistência, que em muitos momentos assume o sentido de desobediência, atua no campo da legalidade e tem sua solidez

---

<sup>202</sup> ARENDT, 1993, p. 39.

<sup>203</sup> ARENDT, 1993, p. 39.

<sup>204</sup> AGUIAR, 2001, p. 28.

<sup>205</sup> Cf. WINKLER, 2002, p.40.

na firmeza da consciência, e, no pensamento e na palavra, a sua principal força de ação. A palavra pertence ao campo da comunicação, do diálogo, da persuasão, da compreensão e não da violência. Quando as palavras cessam, inicia a violência ou então,

*Quando usadas como instrumento de luta, as palavras perdem a sua qualidade de fala; transformam-se em clichês. O modo de como os clichês instalaram-se em nossa linguagem cotidiana e em nossas discussões pode ser um bom indicador não só do ponto a que chegamos ao nos privarmos de nossa faculdade de fala, mas também da nossa presteza para usar os meios de violência mais eficazes do que livros ruins (e somente livros ruins podem ser boas armas) para impor nossos argumentos. (Cf. ARENDT, 1993, p. 40).*

Os clichês substituem o diálogo argumentativo e intercomunicativo pela pronuncia de afirmativas categóricas, slogans impensados, resultado de um discurso arbitrário, doutrinador, deturpador de significados, mascarados por uma falsa confiabilidade por impedir o discernimento e imposta como se fossem verdades puras, irretocáveis.

O diálogo tem, entre seus pressupostos, a compreensão. Os clichês, segundo Arendt,

*destroem por completo a atividade da compreensão. É perigosa por nascer principalmente de uma deturpação não do conhecimento, mas da compreensão. O resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos. (ARENDT, 1993, p. 40).'*

Para concluir, verificamos no transcorrer dos nossos estudos sobre as atividades humanas que a filosofia de Hannah Arendt considera a ação entre as três atividades que compõe a *vita activa*, como a mais intimamente ligada à condição humana.<sup>206</sup> Arendt percebe com muita lucidez que os acontecimento do século XX demonstraram que justamente a ação é a atividade que mais vem sofrendo com a ruptura da tradição, promovendo um processo de banimento por completo do homem da política. E, com ele, põe em jogo a pluralidade, a

---

<sup>206</sup> Cf. ARENDT, 1989, p. 17.

liberdade, o *sensu communis*, a diluição do espaço entre os homens; a substituição homem de ação pelo *homo faber*. O mundo comum é substituído pelo mundo útil; a ação substituída pela pragmática, o pensamento pela ideologia. A atividade exercida pelos homens de fabricação de objetos que servem para compor o mundo e mediar as relações, isto é, constituir o mundo comum é substituído pela atividade de fazer objetos para o consumo. Enfim, a vida, enquanto manifestação da novidade que entra no mundo através do nascimento cede espaço a biologização. A educação sofre os mesmos efeitos: em vez de conservar a tradição e ser um espaço em que os jovens possam se inserir no mundo assim como ele é e intervir, com conhecimento, na continuidade do mundo, dá lugar à função de preparação de habilidades e competências para desempenharem funções no mercado de trabalho. O utilitarismo desconecta o homem da tradição e, nesta mesma esteira, é seguida pela educação.

Diante destas considerações de que se tudo o que o homem faz oscila entre as categorias de meio-fim, isto é, tem um objetivo ou utilidade, pois o homem não produz coisas ou pensamentos sem alguma razão maior, precisamos retomar a pergunta de Lessing, em *Homens em tempos sombrios*: “*para que serve a utilidade?*” Esta perplexidade resulta da incapacidade de distinguir utilidade de sentido. Segundo Arendt, o que está em jogo não é sempre uma questão de negar ou denegar a validade das experiências do *homo faber* ou das categorias utilitaristas de meio-fim, mas sim, “*o imperialismo desta concepção, em que útil e utilidade são postos como normas últimas da vida e do mundo dos homens.*”<sup>207</sup>

---

<sup>207</sup> Cf AMIEL, 1997, p. 64-65.

Segundo Calvet há que se promover a “*redenção da ação através das potencialidades da própria ação.*”<sup>208</sup> E a educação, por ter sua essência na natalidade<sup>209</sup>, é essencialmente ação. Ao contrário das outras atividades, destaca Calvet,

*a ação deve a sua redenção não a uma outra faculdade ou a uma faculdade possivelmente superior a ela, mas a potencialidades que são inerentes à própria ação. A primeira potencialidade inerente à ação diz respeito ao passado, e serve para desfazer o que se fez: ‘a redenção possível da infortuna da irreversibilidade – de ser incapaz de desfazer o que se fez, embora não se soubesse, e não se pudesse saber, o que se fazia faculdade de perdoar.’ A segunda potencialidade inerente à ação diz respeito ao futuro e serve para criar, nesse oceano de incerteza, ilhas de segurança: ‘o remédio para a imprevisibilidade, para a incerteza caótica do futuro, está contido na faculdade de prometer e de cumprir promessas’. Estas duas formas de redenção são inerentes à própria ação e estão intimamente ligadas à condição humana da pluralidade. (CALVET, 2002, p. 81).*

As faculdades de *perdoar*, *prometer* e de *cumprir promessas* guardam a potencialidade que possibilita recompor a capacidade de juízo, do gosto de estar junto dos demais ou de reapresentarmos-nos uns aos outros por palavras e ações, enfim, de recompor a riqueza da experiência política e o sentido do “fazer coisas” para compor um mundo comum e não um cenário de exploração e desumanização.

---

<sup>208</sup> A íntegra da conferência “*A redenção da ação através das potencialidades da própria ação – redescobrimo Hannah Arendt*”, escrito por Theresa Calvet de Magalhães está publicado em: WINKLER, Silvana (Org.). *Dossiê Hannah Arendt*, Chapecó, Argos Editora Universitária, 2002, p.71-85.

<sup>209</sup> Cf. ARENDT, 2003, p. 223.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Obras de Hannah Arendt:**

ARENDDT, Hannah. A condição humana; Tradução de Roberto Raposo; Introdução de Celso Lafer. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1989.

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

\_\_\_\_\_ O que é política?; Trad. De Reinaldo Guarany, 2ª ed, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_ Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa e outros, São Paulo, Editora Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_ Homens em tempos sombrios; Trad. Danise Bottmann; posfácio de Celso Láfer, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_ Da violência. Trad. De Maria Cláudia Drummond Trindade, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_ Crises da república; Trad. de José Volkmann, São Paulo, Editora Perspectiva, 1973.



- \_\_\_\_\_ Da Revolução, São Paulo, Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_ Responsabilidade e julgamento, Trad. de Rosaura Eichenberg, São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_ Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo; Trad. de Roberto Raposo, 5ª reimpressão, São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_ A vida do espírito, V. I – Pensar; Trad. de João C. S. Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 1999a.
- \_\_\_\_\_ A vida do espírito, V. II – Pensar; Trad. de João C. S. Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 2000.

**Obras de comentadores(as) da obra de Hannah Arendt e outras referenciadas:**

- ABREU, Maria Aparecida, Hannah Arendt e os limites do novo, Rio de Janeiro, Azougue Editorial, 2004.
- AGUIAR. Odílio Alves, Filosofia e Política no pensamento de Hannah Arendt, Fortaleza, EUFC, 2001.
- AMIEL. Anne, Hannah Arendt: política e acontecimento. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.
- BIGNOTTO, Newton et all, Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias, Belo Horizonte, editora UFMG, 2001.
- COURTINE-DENAMY. Sylvie, O cuidado com o mundo – Diálogos entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Trad. de Maria Juliana Gambogi Teixeira, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.
- CORREIA. Adriano (Org), Livro Hannah Arendt e a condição humana – Colóquio Hannah Arendt e a Condição Humana, Salvador, dezembro de 2006 (obra ainda não publicada).

- CRUZ, Manuel. Hannah Arendt – De la historia a la acción. Traducción de Fina Birulés, Baecelona, Espana, Ediciones Paidós, 1995.
- DUARTE, André. O pensamento à sombra da ruptura – Política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Cláudio Boeira. *Educação e vida republicana*, in GARCIA, Cláudio Boeira, ROSA, Magna S. C. D.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Linguagem, escrita e mundo, Ijuí, Editora Unijuí, nº 3, 2003.
- GARCIA, Cláudio. *Cidadania, educação e vida planetária*, in, MAAS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs). Linguagem, escrita e mundo, Ijuí, Editora Unijuí, nº 3, 2005.
- GARCIA, Cláudio Boeira, *Dimensões Políticas da Educação*, In, NASCIMENTO, Lizandra Andrade; RUWER, Taís Graciele Limassi; BRUTTI, Tiago Anderson (Orgs). Linguagem, Educação e Cidadania, Ijuí, Editora Unijuí, nº 15, 2007.
- Instituto de Ciências de la Educación. Hannah Arendt – De la historia a la acción; Introducción de Manuel Cruz, Barcelona, Ediciones Paidós S.A., 1999.
- LAFER, Celso. Pensamento, persuasão e poder. 2ª Ed, revista e ampliada. São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- ORTEGA, Francisco. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro, Relume Dumara, 2000.
- ROHDEN, Valério (Org). Racionalidade e ação: antecedentes e evolução atual da filosofia prática alemã, Porto Alegre, Ed. Da Universidade/EFRGS e Instituto Goethe/ICBA, 1992.
- ROVIELLO. Anne-Marie, Senso comum e modernidade em Hannah Arendt, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

STONE, I. F. O julgamento de Sócrates. Tradução de Paulo Henriques Britto, Apresentação de Sérgio Augusto. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

WAGNER. Eugênia Sales, Hannah Arendt & Karl Marx: o mundo do trabalho, 2ª ed., São Paulo, Ateliê Editorial, 2002.

WINKLER, Silvana (Org.). Dossiê Hannah Arendt, Chapecó, Argos Editora Universitária, 2002.

XARÃO. Francisco, Política e liberdade em Hannah Arendt – Ensaio sobre a reconsideração da *vita activa*, Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)