

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

THE TIME IS OUT OF JOINT – EDUCAÇÃO E AUTORIDADE: A CRISE NA
EDUCAÇÃO SEGUNDO HANNAH ARENDT

Curitiba
2010

OTÁVIO CAMARGO LOBO NETO

THE TIME IS OUT OF JOINT – EDUCAÇÃO E AUTORIDADE: A CRISE NA
EDUCAÇÃO SEGUNDO HANNAH ARENDT

Monografia apresentada ao Curso
de Especialização em filosofia,
política e educação como requisito
parcial para obtenção grau de
especialista.

Curitiba
2010



Universidade Federal do Paraná
 Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética,
 Política e Educação – Setor de Educação.

Ata da Banca Examinadora de Monografia

Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e dez, na sala 411, do Edifício D. Pedro I, campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se a Comissão de Avaliação de Especialização do Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação para argüir o aluno **OTÁVIO CAMARGO LOBO NETO** e avaliar a apresentação de sua monografia *The time is out of joint – educação e autoridade: a crise na educação segundo Hannah Arendt*, apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação. A comissão esteve constituída pelos professores, Celso de Moraes Pinheiro, Karen Franklin da Silva e Udo Baldur Moosburger (orientador).

A comissão atribuiu ao trabalho escrito o grau 7,0 (sete inteiros) e à defesa o grau 7,6 (sete e seis). A média final foi 7,3 (sete virgula três).

Nada mais havendo a constar eu, Udo Baldur Moosburger, presidente desta Banca do Curso de Especialização em Filosofia da Educação, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos integrantes da Comissão Examinadora.

Udo Baldur Moosburger

Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger – orientador

[Signature]
 Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro – membro argüidor

[Signature]
 Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro
 Coordenador

Especialização em Filosofia da Educação
 ED / UFPR

[Signature]
 Prof. Dr. Karen Franklin da Silva – membro argüidor.

Dedico o esforço dispendido neste estudo
à amada Raquel Schier Guerra.

Agradeço a paciência do Professor Udo, sempre solícito e atencioso. Aos amigos Cláudio Sehnem, Fábio Schier Guerra por sua amizade e compreensão. E aos inúmeros que participaram, ainda que passivamente, na formulação desta monografia.

*“Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
uma geografia?*

*um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?*

*Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?”*

Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE ABREVIATURAS

EPF: Entre o Passado e o Futuro
HC: A condição Humana
OT: Origens do Totalitarismo

RESUMO

A educação é para Hannah Arendt uma atitude conservadora que visa proteger o *status quo* contra a avassaladora força do novo que está em potência a cada nascimento. Por outro lado, visa também a proteger o novo diante do velho. Pois, metaforicamente falando, somente à sombra da luz, da publicidade que advém do mundo público, é que a criança pode se nutrir do solo onde é criada. O solapamento das *esferas privada e pública* e a concomitante sobrelevação da *esfera social* desencadeou no mundo moderno a perda de autoridade. Na educação, o profissional que mediaría o velho e o novo, não tem mais o fio condutor da *tradição* e, portanto, os critérios que lhe davam autoridade e que lhe serviam como amparo. Isso graças ao esgarçamento totalitário que não permite a retomada de velhos paradigmas. Sobrevindo uma grande aporia uma vez que a natureza da educação não permite que se abra mão nem da autoridade, nem da tradição. Partindo de noções como crise, autoridade, esfera privada, pública e social; compreender o lugar da educação no pensamento arendtiano.

Palavras-chave: Crise, Educação, Tradição, Autoridade, Política.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. A Condição Humana	4
1.1 – Trabalho, Fabricação e Ação	4
Excurso: Percibilidade e Imortalidade.....	6
1.2 – Esferas Pública e Privada.....	8
1.3 – Sobrelevação da Esfera Social.	15
2. Autoridade	17
2.1 – Tradição, Autoridade e Educação	20
3. Crise na Educação	26
Considerações Finais	29
Referências	30

Introdução

A noção de Crise é uma das ideias centrais na profusão de temas abordados por Hannah Arendt. Tendo esta noção como fio condutor, a autora percebe o abismo entre nossas categorias de pensamento e a factualidade do mundo moderno. Esta preocupação a conduz ao impensado de nossa tradição, com a intenção de resgatar nos subterrâneos da história a possibilidade de instaurar um novo elo entre o presente e o passado para que um futuro seja pensável.

Em sentido amplo, crise significa um estado de dúvidas e incertezas que aparecem na tensão entre o que está posto e as escolhas feitas a partir daí. É o momento decisivo em que o conjunto das situações pede respostas às suas perplexidades. Em Hannah Arendt, esta noção mostra a atitude intelectual da autora face às vicissitudes do mundo moderno. Segundo ela, uma crise nos dá uma oportunidade "... de explorar e investigar a essência da[s] quest[ões] em tudo aquilo que foi posto a nu..." e mais à frente

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

Esta atitude nasce de seu entendimento de como as experiências da tradição, que um dia serviram de amparo às repostas e formulavam expectativas diante do mundo, foi esgarçada "cada vez mais à medida que a época moderna progrediu" (EPF, 40) e obliterada pela ascensão dos regimes totalitários. Diante da perda do fio que nos conduzia através do passado, presente e futuro; Arendt percebe que para uma correta compreensão do mundo moderno, seria ilusório proceder segundo um mero resgate e colagem dos cacos restantes dessa tradição; mas antes e criticamente, recuperar aquilo que não foi legado historicamente e ainda se encontra sob os escombros do presente. Nesta busca, a autora percebe uma série de nuances implícita ao sentido originário de tradição. Falar de tradição, portanto, significa retomar as experiências subjacentes à criação do significado.

Estas experiências têm como base a Fundação da Cidade Eterna e nas ideias que a permitiram vir à luz e garantiam sua vigência. Esta polaridade ato – ideias articularam numa co-determinação radical o pleno sentido de *Tradição* e também *Autoridade* e *Religião*. Onde *Tradição* corresponde ao desejo de continuidade; *Autoridade*, respeito; *Religião*, restabelecimento. Cada qual nesta tríade estabelece um elo com o passado com vistas ao futuro. Onde o desejo da continuidade é o desejo de se medir pelo modelo de excelência dos antepassados, não do *status quo*. O respeito ao passado, mas com vistas ao aumento das conquistas anteriores. O restabelecimento do sagrado pela repetição simbólica da intervenção divina que permitiram que essas experiências existissem.

O inconveniente desta delimitação mútua é a fragilidade de suas fronteiras. E à medida que individualmente foram postas em cheque, além de retirarem algo de essencial uma da outra, infligiram duros golpes a outras relações que orbitavam a seu redor. Deste modo, se há crise nos termos que definiam a esfera propriamente política, isso não deixou incólume a esfera pré-política das relações entre os homens, dentre elas, a educação.

Segundo a autora, educação é a atitude especificamente humana que possibilita aos mais velhos introduzirem os mais jovens ao mundo. Esta atitude é conservadora em termos ambivalentes, pois, de um lado, protege o mundo contra a avassaladora força do novo que potencialmente existe a cada nascimento. Por outro, as protege do mundo. Pois, metaforicamente falando, somente à sombra é que a criança pode se nutrir do solo onde é criada: preservando a novidade de cada nascimento e introduzindo-a em um mundo que necessariamente é mais velho que ela. Em suma, a educação é o vínculo pré-político entre o mundo e a novidade trazida pelo recém-chegado.

Assim, Crise na Educação significa a aporia entre o que foi perdido em termos de tradição e autoridade, e a essência da educação. Uma vez que a natureza da educação não permite que se abra mão nem do respeito pelo passado, nem do desejo de continuidade.

O Objetivo deste trabalho é compreender as relações de reciprocidade entre tradição, autoridade e educação, que nos aparece no mundo moderno sob o termo médio que é a noção de crise. Colocada em termos gerais a relação entre tais noções, não se deve perder de vista que a abordagem sempre terá em vista aquilo

que toca necessariamente à essência da educação. Já que os caracteres da elaboração arendtiana das noções de tradição e autoridade trariam em seu escopo uma série de problemas que nos fariam perder o foco. Dado este horizonte interpretativo, as perguntas que se pretende responder para uma adequada visualização do problema podem ser colocadas sob os seguintes pontos: O que significa educação? O que possibilitou na educação a perda da autoridade à proporção que autoridade, segundo a compreensão romana, é de viés político e educação se refere ao pré-político? Quais foram os entraves entre tradição e educação criados pelo mundo moderno, de tal monta que perdemos o fio condutor que nos ligava ao futuro?

Segundo nos parece, a abordagem que deve ser feita para uma adequada visualização do problema é mostrar o sentido de educação para Hannah Arendt; Como se articulam educação e autoridade; os elementos perdidos do vínculo educação – tradição. Estes pontos não se traduzem nos números de capítulos como o evidencia o sumário. Eles indicam os temas que serão desenvolvidos em consonância com a questão proposta.

Esquemáticamente falando, esta monografia terá como movimento a passagem dos conceitos de caráter mais geral da obra da autora até o tema específico proposto. Assim, no primeiro capítulo partiremos das noções como esferas pública, privada e social; trabalho, fabricação e ação. O que garantirá o enfoque ao tema proposto. Em seguida trataremos do sentido perdido de autoridade. Passando ao que tratará especificamente do entendimento de “Crise na Educação”.

Em termos metodológicos, o texto-base em cujo horizonte esta discussão será realizada é o ‘A crise na Educação’ que figura entre ensaios de ‘Entre o Passado e o Futuro’. Os textos coadjuvantes ‘A tradição e a Época Moderna’ e ‘O que é Autoridade?’ – que também estão nesta coletânea – e por último, embora não menos importante, o livro ‘A Condição Humana’. Evidentemente outras obras da autora serão utilizadas, embora mais em caráter ilustrativo que de análise, como o demonstra a bibliografia que ocupa a outra extremidade do trabalho.

1. A Condição Humana

Os conceitos mais gerais da obra de Arendt como que garantem uma unidade ao seu projeto de compreensão do mundo contemporâneo. Estes, por meio de uma cuidadosa hermenêutica, foram tematizados em várias de suas obras. Ocupar-nos-emos aqui d *A Condição Humana* por entender que nesta obra o estilo ensaístico da autora é deixado de lado garantindo, uma melhor visualização de seus conceitos filosóficos. A saber, as distinções entre as esferas pública, privada e social e concomitantemente a percepção das atividades realizadas nestas esferas, o trabalho, a fabricação e a ação. Iniciemos por estas últimas.

1.1 – Trabalho, Fabricação e Ação¹

Para Arendt, se desejarmos compreender as condições básicas mediante as quais a vida do homem é possível na Terra, é necessário compreender as três atividades humanas fundamentais: o trabalho, fabricação e ação.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo metabolismo relaciona-se com as necessidades de mantê-lo vivo, sendo a vida o seu marco regulatório. Duas citações dão margem à compreensão, mas não esgotam seu sentido:

“Ao trabalhar, partilha com o resto da criação a servidão à necessidade, preocupando-se tão-somente em preservar a vida como tal”.

“o marco de todo trabalho... é que nada deixa para trás, o resultado do seu esforço é consumido quase tão rapidamente quanto o esforço é despendido.”²

O trabalho é a mediatização do metabolismo homem-natureza. A vida que, como para todo ser vivo, foi dada ao homem tem o pressuposto de sua manutenção. A sua não satisfação implicaria na morte biológica. A caça, o pasto, a reprodução, que são as buscas de todos os animais, ganham no homem outras roupagens, v.g., a criação de animais, a agricultura, o matrimônio. Ao fazê-lo, isto é, ao trabalhar, o

¹ A controvérsia erudita sobre a correta tradução dos termos ‘*labor*’ e ‘*work*’ para o português ainda não encontrou seu termo. De nossa parte admitiremos a tradução proposta pelo professor André Duarte onde *labor* seria traduzido por trabalho e *work* por fabricação.

² HC, 226.

homem arranca da natureza seus frutos satisfazendo suas necessidades. Cria uma espécie de ciclo: das necessidades que o compelem a trabalhar, advém o cansaço, daí o descansar, e a volta às necessidades. O único resultado inequívoco deste metabolismo é a preservação da vida no eterno ciclo do cansaço-regeneração, 'produção'-consumo. O trabalho seria, portanto, a condição que garante a vida biológica do homem no ciclo em que se encontra o trabalhador pela preocupação com o 'si mesmo' e sua prole, em termos fisiológicos.

Já a fabricação teria como imagem o artesão que produz objetos. De modo diverso ao trabalho, a fabricação produz um mundo artificial de coisas que carregam consigo uma durabilidade que ultrapassa, em muito, a de qualquer 'produto' do trabalho. A fabricação dá ao homem a possibilidade de produzir um mundo artificial de coisas, que difere das que são encontradas na natureza por transformar os materiais ali encontrados. Quando o artesão as transforma, dá ao produto uma durabilidade que ultrapassa o tempo de vida do próprio fabricante. Este mundo artificial de coisas criado pela fabricação dá habitação a toda vida humana, embora possa ultrapassar em muito a durabilidade de qualquer vida. Cujas durabilidade empresta à fugacidade da vida humana um *habitat* estável no mundo. Se víssemos o mundo somente a partir daí, ele estaria conjugado nas relações entre produtor-produto, e nas relações *entre* produtores que as produziram, a saber, como homens tentando vender seus produtos num mercado. Este par de conceitos, trabalho e fabricação, constitui as atividades que compõe a Esfera Privada, para Arendt.

Por ação, a autora compreende a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem mediação de coisas ou matéria. Uma vez que os homens vivem na Terra e habitam um mundo³, o agir é a condição através da qual os homens relacionam-se como entes absolutamente singulares. A pluralidade humana consiste na paradoxal formulação 'igualdade na diferença': "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" (HC, 16). Outrossim,

³ Dito isto podemos mostrar mais claramente o que significa 'mundo' para Arendt. Mundo é a articulação entre aquilo que é dado dialogicamente entre os homens e o movimento impresso a partir daí, assegurando o sentido da estabilização do artifício humano. Contrapõe-se à natureza (Terra), que se definiria pela eterna repetição imposta pela circularidade da vida biológica.

mediado pelo discurso, é onde o agente manifesta seu 'quem' não como mero objeto físico/ fisiológico mas enquanto homem⁴.

Ora, a ação é o que reúne os indivíduos em torno daquilo que transcende seus objetivos mesquinhos, proporcionando aos homens ocuparem-se dos problemas comuns a todos. Igualmente, por esfera pública entende-se a um só tempo tudo aquilo que é contrário à esfera privada, já que guarda a conotação do que se dá em 'público', 'entre os homens': "publicidade". E assim, o engajamento político dá ao agente a 'publicidade', garantia da pluralidade humana.

De tal sorte que para ela 'agir' aponta para o 'tomar a iniciativa', 'iniciar', 'imprimir movimento a algo'. Assim, o agir guarda íntima conexão com a noção pré-política de *natalidade*, porque nascimento implica em algo que é iniciado. Juntamente ao vir-a-ser biológico, o que vem ao mundo é o singularmente novo, o recém-chegado. Sua inerente 'novidade' traduz-se na idéia de que se pode esperar dele o inesperado, à medida que é capaz de realizar o infinitamente improvável. Dada esta singularidade que vem à luz, apenas o discurso e a ação efetivariam a condição humana da pluralidade, ou seja, do viver sendo distinto e singular entre iguais. O espaço onde seria possível a distinção é o que Arendt entende por Esfera pública.

Excursão: Perecibilidade e Imortalidade

Para além da fugacidade do agir, há na esfera pública a necessidade de vencer a mortalidade dos agentes e a perecibilidade do mundo. Seja por legar um mundo às futuras gerações ou pela imortalidade historiográfica daqueles que o iniciaram. A percepção subjacente reside no homem mortal diante da imortalidade da Natureza.

Para Arendt, imortalidade é compreendida como continuidade no tempo, "vida sem morte nesta terra e neste mundo"⁵, tendo como referencial a natureza que perpetuamente se cria – a si mesma e para si mesma. Este 'por si e para si' traduziria a idéia de 'circularidade' da natureza, cuja prerrogativa é estendida a todos

⁴ "Isso não ocorre com nenhuma outra atividade da *vita activa*. Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando a outros a trabalhar para eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo das coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil... Por outro lado, vida sem discurso e sem ação... deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens." (HC, 189)

⁵ HC 26.

os animais, exatamente por estarem compreendidos no ciclo vital da espécie, em uma *dzoé*, onde pela procriação é garantida a eles a continuidade no tempo. Remontando-se a um argumento de Aristóteles:

“...através do ciclo repetitivo da vida, a natureza assegura, para as coisas que nascem e morrem, o mesmo tipo de eternidade que para coisas que são e não mudam. ‘O ser para as criaturas vivas é a Vida’, e o ser-para-sempre (aeí eínai) corresponde a aeiguenés, procriação”.⁶

Desse ponto de vista, o gênero humano comunga da imortalidade da natureza pela procriação – libelo da condição humana do trabalho. No entanto, isso não é verdadeiro para o agente. O gênero humano é imortal, mas – como nos revela esta conhecidíssima proposição lógica – Sócrates é mortal. De modo que, se a figura das gerações é circular, a vida do indivíduo como que ‘secciona’ este círculo com uma reta que se inicia com o nascimento e termina com sua morte. Assim, de uma *dzoé*, da vida biológica circular e imortal que se dá pela procriação, emerge uma vida individual, uma *bíos* “... com uma história identificável do nascimento à morte...”.⁷

Pois ora, se pelo trabalho o homem está entregue à necessidade de manter-se vivo, e a fabricação, na relação produtor-produto, só permite o encontro dos homens visando satisfazer suas carências, apenas por intermédio da ação dá-se a realização plena do ser humano:

“A tarefa e a grandeza potencial dos mortais têm a ver com sua capacidade de produzir coisas – obras e feitos e palavras – que mereceriam pertencer e, pelo menos até certo ponto, pertencem à eternidade, de sorte que, através delas, os mortais possam encontrar o seu lugar num cosmo onde tudo é imortal exceto eles próprios. Por sua capacidade de feitos imortais, por poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de sua mortalidade individual,

⁶ *Entre o passado e o futuro* (doravante EPF), pp 71 ênfase da autora e em HC pp 27 “Os homens são ‘os mortais’, as únicas coisas mortais que existem porque, ao contrário dos animais, não existem apenas como membros de uma espécie cuja vida imortal é garantida pela procriação. A mortalidade dos homens reside no fato de que a vida individual, com uma história identificável desde o nascimento até a morte advém da vida biológica. Essa vida individual difere de todas as outras coisas pelo curso retilíneo do seu movimento que, por assim dizer, intercepta o movimento circular da vida biológica. É isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta num universo em que tudo o que se move o faz num sentido cíclico.” Destaques da autora.

⁷ EPF, pp 71.

atingem o seu próprio tipo de imortalidade e demonstram sua natureza 'divina.'”⁸

O que se deixa às futuras gerações possibilita ao homem medir seus feitos com a grandeza da natureza, ou seja, “Não pensava Péricles que o mais alto louvor que ele podia outorgar a Atenas era afirmar que ela não mais precisava de ‘um Homero ou outros de seu mister’... [pois enquanto a obra deste]... fora a imortalização dos feitos humanos, e a polis por oferecer a cada um de seus cidadãos aquele espaço político que... conferiria imortalidade aos seus atos”⁹. Bem como, na formulação de Cícero, “...somente construindo e preservando comunidades políticas poderia a virtude humana chegar às leis divinas”.¹⁰

1.2 – Esferas Pública e Privada

Para Arendt a gênese do sentido do que é privado em contraposição ao que é público nasce no âmbito das experiências políticas gregas na polis. Ao recorrer aos gregos, ela procura exatamente encontrar as fontes originárias de nossa tradição de pensamento político com vistas ao exame crítico, e então, delinear aquilo que não foi adequadamente formulado por esta tradição tendo como horizonte a instauração de um novo elo com o passado. Não se trata da assertiva dita “com injusta impropriedade”¹¹ de um saudosismo helênico¹², que procuraria à fórceps re-instaurar a estrutura da polis nos dias atuais.

Para ela, o que se denota com o termo “público” são dois fenômenos intimamente correlacionados, mas não perfeitamente idênticos: por um lado, aquilo que o indivíduo coloca a vista de todos e por outro aquilo que está para além dos indivíduos e, no entanto, os reúne a seu redor.

O primeiro assume a forma daquilo que nasce na intimidade e assume certa “realidade” quando é trazida à presença de outros. O que é estabelecido assim é propriamente o que somos diante do mundo. Com a apropriação individual daquilo que nos circunda e que é comunicado a outros. Desta forma, o que é expresso na

⁸ HC pp27-28.

⁹ EPF, pp 106, ênfase da autora.

¹⁰ EPF, pp 104-105.

¹¹ LAFER, Celso. A Condição humana (doravante HC) p. 346.

¹² O’Sullivan, Noel. *Hannah Arendt — a nostalgia helênica e a sociedade industrial*. In: **Filosofia política contemporânea**. Anthony de Crespigny e Kenneth R. Minogue (editores). Brasília: Ed. Unb, 1979, p. 271-294.

presença de outros garante o sentido da realidade do mundo e de nós mesmos. Embora nem tudo possa ser comunicado¹³, aquilo que é individualmente trazido à público está acessível a todos desde que seja afixado pela condição de que outros partilhem dessa realidade.

O segundo é o próprio mundo, ou seja, aquilo que é comum a todos, mas que difere na percepção íntima. Centra-se na idéia do artefato humano, do produto de mãos humanas realizado entre os que “juntos, habitam o mundo feito pelo homem” (CH, 62). Trata-se, portanto, do comum, daquilo que é partilhado por todos.

Assim, o termo ‘público’ mostra a sua natureza enquanto dimensão simultaneamente particular e universal. Cujas universalidade reúne os homens vinculando-os a algo comum, mas defendendo suas percepções particulares. A Esfera Pública, isto é, o espaço onde é possível a comunicação intersubjetiva do mundo: a alteridade. Para a autora, alteridade foi o modo descoberto na experiência da vida na *polis* onde os temas da vida pública eram abordados sob uma gama infinita de pontos de vista, onde o grego aprendeu a intercambiar “...seu próprio ponto de vista, sua própria ‘opinião’ – o modo como o mundo lhe parecia... com os de seus concidadãos...”¹⁴ Nessa troca de compreensões distintas eles olhavam o mesmo mundo sob o ponto de vista do outro. Segundo Arendt, “os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos”¹⁵. Segundo essa premissa, a alteridade efetivaria nos homens o respeito às opiniões diversas acerca de um mesmo ponto, havendo a tolerância pela pluralidade humana, bem como cimentaria as relações humanas em termos da igualdade, que uniria os homens em torno de um bem comum.

Em tempo: a igualdade para Arendt é exatamente o que garante ao espaço público a pluralidade dos homens, visto que mediará o respeito à convivência

¹³ Segundo Arendt o exemplo disto é a grande dor física: “[que] é ao mesmo tempo, o mais privado e menos comunicável de [todas as coisas experimentadas na intimidade]. Não apenas por ser, talvez, a única experiência à qual somos incapazes de dar forma adequada à exposição pública; na verdade, ela nos priva de nossa percepção da realidade a tal ponto que podemos esquecer esta última mais rápida e facilmente que qualquer outra coisa. Não parece haver uma ponte que ligue a subjetividade mais radical, na qual eu já sou ‘identificável’, ao mundo exterior da vida.” (CH, 60)

¹⁴ “*dokéi moi, ‘parece-me’, donde doxa, ou opinião*” EPF, pp 82.

¹⁵ EPF 82.

pacífica entre as opiniões diferentes permitindo a persuasão. Exatamente por excluir a violência ou qualquer forma de coação exterior nas decisões públicas.

Conforme mostra Hannah Arendt, a esfera pública é extremamente frágil. Sofre à medida que a ação sempre estabelece relações que violam todos os limites graças à pluralidade dos envolvidos nestas decisões e dos que serão influenciados por ela. Isto ocorre em dois sentidos: ou porque a ação atue sobre a realidade e que todo resultado proveniente dela se converta numa reação em cadeia que é impossível de se prever – esta imprevisibilidade que seria impressa diretamente na história que se estabelece a partir do ato. É bom que se diga que o que é impresso a partir do ato, não são suas conseqüências lógicas, mas o pleno significado que só é revelado à medida que os processos históricos postos em movimento chegam a um fim. A ação “só se revela plenamente para o narrador da história, ou seja, o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe o melhor que aconteceu do que os próprios participantes...” Uma vez que tudo aquilo que estava envolvido “permanecia oculto para o ator”. (CH, 205) Ou ainda, por sua insuficiência diante do impacto infringido por cada nova geração que vem ao mundo. A natalidade, ou o fato de que ingressamos no mundo através do nascimento traz consigo o selo das infinitas possibilidades de mundo. Assim, é necessário proteger o mundo diante do “assédio do novo que irrompe sobre ela a cada geração”. (EPF, 235) Esta característica será melhor vista no último capítulo.

Entre os gregos, o âmbito privado é a esfera da casa (*oikos*), daquilo que é próprio (*idion*) do homem e da família. Os laços aí criados baseiam-se no parentesco como a *phratría* (irmandade) e a *phyle* (amizade). Estas relações fundam-se no exercício do poder despótico do chefe da família sobre seus subordinados (mulher, filhos e escravos). Com efeito, a desigualdade inerente aos membros da *oikos* não era limitada por qualquer lei ou justiça. O chefe da casa comandava e os outros membros obedeciam, à medida que ele proporcionava os alimentos e a segurança face às ameaças internas e externas. Isto mostra que as carências e as necessidades, sejam biológicas ou de alojamento, instauravam a hierarquia relativa a esta esfera. Competia à mulher procriar e cuidar dos filhos, aos escravos ajudar o chefe da família nas atividades domésticas. Assegurando a manutenção da ordem doméstica, exercia esse poder despótico sobre a vida e a morte. Este espaço de subordinação às necessidades vitais não permite qualquer discussão livre, já que os discursos formulados nesse âmbito são como que determinados pelas necessidades

intrínsecas da *oikos*. A esfera privada limitava-se, portanto, aos interesses pessoais restritos aos encargos da sobrevivência biológica na família e na casa.

Para Arendt, historicamente o termo “privado” ganha seu sentido em contraposição àquilo que é “público”. Onde o indivíduo nesta na esfera privada estaria destituído de

“coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma realização ‘objetiva’ com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante o um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência dos outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros.” (HC, 68)

Entre os gregos a percepção é que na esfera privada os homens são privados de algo essencialmente humano: o discurso.

Tome-se o exemplo de Aristóteles que, em sua *Política*, parte da idéia das carências do indivíduo até chegar à noção de polis. Tendo-se em conta estas necessidades, surge a relação humana originária que desenvolverá todas as demais: a vida familiar, que supre carências distintas, a complementaridade entre homem e mulher, cuja aliança, quando não realizada, não permite assegurar os laços de progeneritura e descendência tendo como fim a conservação da espécie¹⁶ e a função econômica (*oikonomia*) que permite a correta condução das atividades intra-domésticas, que vinculam o senhor da casa ao escravo, em sua relação vantajosa por conservar a subsistência de ambos.

Destarte, se o lar satisfaz as necessidades imediatas – a saber, alimentação do indivíduo, garantias à reprodução da espécie – o vilarejo nasce das necessidades não mediadas pelo *oikos*¹⁷. Comunidade que, segundo Aristóteles, dá origem à utilidade da troca, por atender às demandas não supridas pelo lar, uma vez que não

¹⁶ “...aqueles que não podem existir sem o outro devem formar um par. É o caso da fêmea e do macho para procriar. (e isto nada tem a ver com uma escolha já que, como nos animais e nas plantas, a necessidade de progeneritura é, em si, um fato natural)...” 1252a25.

¹⁷ Segundo Wolff, (p. 70), por se submeter ao controle de uma autoridade comum aos lares: a administração da justiça e das cerimônias religiosas.

encontra ali função alguma¹⁸ o que origina o estatuto *crematístico*¹⁹, que provê o lar com os recursos indispensáveis à sobrevivência. Isto nos mostra que a sucessão gradual das formas de comunidades baseia-se na satisfação de certas necessidades cuja forma de comunidade anterior não mitigasse. Donde, se uma comunidade atingisse o perfeito atendimento às necessidades de seus membros tornar-se-ia *polis*, porque autárquica. Assim, o bem último a ser alcançado por qualquer comunidade é a satisfação de todas as carências; tornando-a independente de qualquer outra relação, o que permite dizer: que a *polis* somente existe em vista de si mesma e, portanto, que “é uma comunidade de lares e de famílias com a finalidade da vida boa (eudaimonia) e a garantia de uma existência perfeita e autônoma.” (1280b34).

Seja como for, em Aristóteles as condições materiais não têm o crédito de estabelecerem a polis. O que cumpre essa função é o discurso: por ser algo comum apenas ao gênero humano. Pela linguagem o homem expressa, como os animais, prazer ou o sofrimento, mas pelo discurso torna claro a (in)utilidade de algo – bem como o necessário e o desnecessário, o sentimento do justo e do injusto – perante outros homens. Exprime, portanto não só o imediato, mas o mediato também, não somente os afetos, mas os valores. Assim, se pelo discurso comunicamos aquilo

¹⁸ “Na comunidade primitiva, ou seja a família, não havia lugar para o comércio, que só aparece quando as comunidades se tornam mais numerosas. Os membros da comunidade primitiva costumavam partilhar os produtos que tinham; ao contrário, um agrupamento dividido em diversas famílias tinha acesso também a numerosos produtos pertencentes aos seus vizinhos, de acordo com as necessidades que o forçavam a partilhar por meio de trocas, como muitas tribos bárbaras ainda fazem; tais tribos, aliás não vão além da permuta de alguns produtos por outros, por exemplo entregando vinho em troca de grãos, e fazendo o mesmo com vários produtos semelhantes. (...) (Da permuta deste tipo) porém, originou-se a arte de comerciar.” (Aristóteles, Política, III, 1257 a). (Boletim do CPA)

¹⁹ Em Aristóteles as palavras *oikonomia* e *khrematistikes* têm sentidos diferentes. A confusão entre os termos dá-se graças à tradução χρηματιστικῆς (*khrematistikes* - 1256a1) por ‘arte de enriquecer’ ou ainda, por ‘modo de ganhar dinheiro’. Tradução que encontra eco no moderno uso da palavra “economia” em seu sentido amplo: seja a “economia” da casa, sejam as operações comerciais e mercantis ou das operações financeiras, enquanto a capacidade de obter os recursos, propriedade e riqueza. O inconveniente de se traduzir este termo simplesmente por “economia” é que para Aristóteles *oikonomia* tem o sentido muito preciso de como conduzir os negócios da casa, administrar os recursos do *oikos*, não do como adquiri-los. Uma vez que, em termos etimológicos *oikonomia* deriva dos étimos *oikos*- casa e *-νομος* norma, lei, donde: o que normatiza a casa, o que a administra. Uma passagem em particular (1256a10) é bem ilustrativa neste sentido: “Parece óbvio que a *crematística* não é o mesmo que a arte de governar a casa: uma refere-se à arte de adquirir, outra à arte de utilizar. Que outra arte, para além da do governo da casa, pode fazer uso do que se encontra na casa?” Assim a utilização do termo *crematística*, em consonância à tradução portuguesa de Amaral e Carvalho Gomes, por nossa parte, refere-se muito mais à esfera extra-doméstica onde a troca, a paga (*χρῆμα*) donde moeda, são utilizadas para a satisfação das necessidades não mitigadas pelo lar. Enquanto que ‘economia’ refere-se aos assuntos domésticos em que a relação despótica do senhor da casa para com o escravo, por exemplo, é parte constituinte.

que se crê útil ou inútil, apenas na polis, não na privacidade do lar, é que o homem pode falar e ser ouvido. Como comenta Arendt:

“todos os que viviam fora da polis – escravos e bárbaros – eram aneu logou, destituídos, naturalmente, não da faculdade de falar, mas de um modo de vida no qual o discurso e somente o discurso tinha sentido e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era discorrer uns com os outros.”²⁰

Mesmo entre os romanos havia a compreensão da distinção entre estas esferas que são simultaneamente existentes. Entre eles a esfera privada possibilitava as ‘atividades espirituais’, como o estudo das ciências e das artes, embora não fosse intercambiável com a esfera pública. Com o advento do cristianismo houve quase a extinção da idéia de que o lar era sinônimo de privação. Entre eles, seja na esfera privada ou na esfera pública, o buscado era o amor do próximo objetivando a salvação, evitando a condenação. As atividades do lar serviriam para obter o bem-estar material da comunidade, eliminando-se dele retirando a idéia de um poder despótico, uma vez que a humildade era a principal premissa da caridade cristã. A tarefa do âmbito público residia em proporcionar o bem-estar e as privações da casa, referenciando-se numa soteriologia.

Para Arendt, o ideal cristão de subordinar o mal necessário que é a política à teologia desdobrou-se na noção de que a esfera pública restringia-se à ideia do bem-estar vital. Esta influência pode ser sentida em Marx, para quem a política e o estado devem ser substituídos pelo modelo comunista onde a preocupação do estado deve ser também este bem-estar. Esta perspectiva foi herdada diretamente da modernidade, que transformou a economia doméstica em economia política do Estado nação²¹.

²⁰ HC, 36.

²¹ “A moralidade cristã, em contraposição a seus preceitos religiosos e fundamentais, sempre insistiu em que cada um deve cuidar de seus afazeres e que a responsabilidade política constitui, em primeiro lugar, um ônus aceito exclusivamente em prol do bem-estar e da salvação daqueles que ela liberta da preocupação com os negócios públicos. É surpreendente que esta atitude tenha sobrevivido na era secular moderna a tal ponto que Karl Marx – que neste particular, como em outros, apenas reuniu, conceitualizou e transformou em programa as premissas subjacentes a duzentos anos de modernidade – pôde eventualmente predizer e alimentar esperanças quanto à ‘decadência’ de toda esfera pública. A diferença entre os pontos de vista cristão e socialista a este respeito – o primeiro vendo o governo como um mal necessário em virtude da natureza pecadora do homem e o outro esperando aboli-lo algum dia – não é uma diferença de avaliação da esfera pública em si, mas da natureza humana. O que é impossível de perceber de um ponto de vista ou de outro é que a ‘decadência do estado’ de Marx havia sido precedida pela decadência da esfera pública ou, antes, por sua transformação numa esfera muito restrita de governo. Nos dias de Marx esse governo já

Há para Arendt um equívoco nestas perspectivas, ao confundirem propriedade privada e riqueza e seu inverso, pobreza, com a inexistência da propriedade. Para ela, na antiguidade ser proprietário guardava o sentido de que o indivíduo possuía uma parte do mundo e comandava uma família. Isto é, o indivíduo exercia o controle sobre uma parte da população e do território que seriam um elemento *sine qua non* da formação do corpo político. Ser privado da propriedade sinalizava estar impedido de garantir a subsistência do lar e da família – o que o faria perder igualmente a cidadania e a proteção da lei. Ser pobre, entretanto, não implicava estar sem a propriedade e a perda da cidadania.

Na polis, as leis regulavam a liberdade dos cidadãos em sua ação política, deixando à esfera privada a lei do mais forte. Para ela, as leis seriam como que um muro que separava o terreno comum da política do terreno particular do *oikos*. O que era previsto por elas era para o cidadão, nunca a lei da casa e da família. Assim, a propriedade assegurava um lugar para o domínio das necessidades naturais, que seriam parte integrante do ser humano. A produtividade da propriedade privada seria o caráter distintivo pelo qual o homem não estava dependente de um senhor, mas que ele próprio garantia sua sobrevivência. Ou seja, garantia a liberação do homem das fadigas do dia-a-dia, possibilitando-lhe preocupar-se com assuntos que transcendiam a privatividade. Já a busca pela riqueza tirava-lhe o do tempo disponível para as coisas públicas, já que estaria ocupado na ampliação da propriedade para além da subsistência. Nas palavras de Arendt: “Caso o dono de uma propriedade preferisse ampliá-la ao invés de utilizá-la para viver uma vida pública, era como se ele espontaneamente sacrificasse a sua liberdade e voluntariamente se tornasse aquilo que o escravo era contra a vontade, ou seja um servo da necessidade” (HC, 75).

Assim se delimita a linha que separa a esfera privada da pública. Enquanto que a primeira é o lugar da violência e do despotismo de quem manda – destruição do alimento no trabalho, destruição da matéria na fabricação do que é útil ou belo, articulados pela submissão às necessidades – no espaço público tem-se como foco a ação – a liberdade, a imortalidade e pluralidade daqueles que habitam igualmente um mundo comum.

começara a decair ainda mais, isto é, a ser transformado numa ‘economia doméstica’ de dimensões nacionais, até que, em nossos dias, começa a desaparecer completamente sob a forma da esfera mais restrita e impessoal da administração.” (HC, 69-70).

1.3 – Sobrelevação da Esfera Social.

Segundo ODILIO (2004: p. 9)

“A esfera social é o resultado de um certo hibridismo entre as esferas privada e pública e se põe na perspectiva que, segundo Arendt, constituiu uma característica específica da modernidade que foi a resolução e o empenho dos homens em se desfazerem de uma vez do constrangimento que a dimensão da reprodução biológica impõe a todos. É em função dessa perspectiva que vai surgir o social. O social retirou da esfera política a dimensão de publicidade e da esfera privada a ocupação com a esfera das necessidades. Com a ascensão do social, as atividades executadas privadamente passaram a ter importância pública e o que era típico do público passou a ser um luxo. É como o pássaro da mitologia grega que esconde a rica plumagem e expõe as entranhas. A tentativa de gerar condições de abundância para a reprodução biológica fez com que o labor, atividade na qual os homens produzem e reproduzem as condições de sobrevivência, adquirisse um status impensável na visão tradicional.”

Assim, se a sobrelevação das preocupações privadas acabou dilapidando a esfera pública, o mundo comum, a esfera privada também sofreu com isso, ao ver aniquilada a estrutura estável que permitia esse mundo.

A preocupação com a propriedade privada tornou-se preocupação pública, não nos termos dos direitos tradicionais de acesso a um âmbito comum – onde o indivíduo exercia o controle sobre uma parte da população e do território – mas na exigência de que esse âmbito garantisse proteção para o acúmulo de mais riqueza. A riqueza, no entanto, não deixa de ser algo destinado ao uso e ao consumo, e quando historicamente a riqueza tornou-se capital – cuja única função é se tornar mais capital – a propriedade privada emulou a permanência inerente ao mundo compartilhado por todos.

O modelo liberal que estabeleceu a legitimidade do governo na proteção aos direitos individuais na luta competitiva por mais riqueza, contraria a permanência de uma esfera pública enquanto salvaguarda de uma estrutura estável para as futuras gerações. Mas a riqueza não consegue emular adequadamente um mundo público

comum. Se ligamos riqueza à permanência, ela seria formulada nos termos de processo de acumulação, pois sem isso, cairia imediatamente no processo oposto, de desintegração através do uso e do consumo, destruindo a pretendida estrutura estável ao futuro. Por outro lado, o destaque público às preocupações econômicas acaba engendrando uma situação geral de escravidão, findando a perspectiva da liberalidade das necessidades para a constituição de um mundo comum.

Nesta linha de raciocínio, a esfera social não se relaciona com a fabricação, porque empenhada na manutenção da vida entendida fisiologicamente, o que aproxima o homem do seu aspecto mais natural (animal). Para Arendt, o desdobramento accidental da ascensão do social foi o surgimento das sociedades de massa, onde os homens são reduzidos à função de suporte do ciclo vital – possibilitando o seu controle. O consumo e a funcionalização permitiram a previsão, a padronização da capacidade humana de agir, potencializando, assim, a descartabilidade dos homens enquanto tais. A abundância permitida pelo progresso tecnológico apenas acentua essa “fisiologização” do homem, pois permite que a natureza sobreponha-se à fabricação impedindo sua característica fundamental: a de tornar o mundo humano um lugar estável.

Para Arendt, a esfera social é algo que surgiu com a modernidade, em que a socialização²² e funcionalização das atividades humanas impuseram uma forma de organização humana, onde o homem não passa de um meio, para atingir o progresso, onde sua singularidade é supérflua.

²² Já que a priorização dos aspectos fisiológicos impõe uma forma de organização própria com vistas à satisfação das necessidades.

2. Autoridade

Ao colocar a questão do que é autoridade – ou antes, o que foi autoridade – Hannah Arendt instaura uma hermenêutica deste conceito com vistas à compreensão adequada de algo que não mais existe no mundo moderno. Perguntar sobre o sentido dessa noção não significa definir um tal conceito e a partir daí tentar subsumir-lhe as experiências que lhe correspondem, mas inversamente compreender as experiências que lhe serviram de base, donde tais perspectivas retiraram os usos que foram historicamente representados como autoridade. Assim, o que ela busca é compreender as significações históricas do termo que bem ou mal foram vigentes durante certo período e que *foram perdidas*. Não se trata de encontrar a essência da “autoridade em geral”, que buscaria o sentido a-histórico do termo, desprezando em sua generalidade as experiências singulares que lhe forneciam o uso.

Entretanto, para ela existe um fio condutor do que permite uma melhor aproximação do sentido da palavra, a despeito dos usos que tiveram ao longo da história. Esse fio condutor assegura o enfoque daquelas experiências que se tenta recuperar, para que não se busque numa massa caótica de experiências o que foi traduzido por autoridade. O fio condutor dessa hermenêutica é a noção negativa dessas experiências, ou seja, aquilo que a autoridade nunca foi em nossa tradição de pensamento. Para ela, autoridade nunca traduziu duas vinculações: a utilização de formas de coerção externas, seja a violência ou qualquer outra forma de constrangimento que subjuga alguém obrigando-o à vontade de outrem, e a persuasão, que supõe a igualdade daqueles que dialogam. Negativamente a autoridade mostra aí sua face, pois a relação de autoridade entre aquele que manda e aquele que obedece não se estabelece pela força, muito menos na igualdade entre as partes, mas pela hierarquia, “cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado” (EPF, 129)

Este fio condutor conduz à pré-história da noção de autoridade que se encontra entre os gregos. Entre eles não havia uma noção que equacionasse apropriadamente a submissão voluntária a alguma hierarquia política. Os modelos a que se reportaram foram achados na esfera pré-política, já que não tinham

referencial na então existente esfera pública de algo que se assemelhasse conceitualmente à autoridade.

Platão e Aristóteles, frente à necessidade de legitimar a obediência na relação entre governantes e governados – que não passasse pelo convencimento ou coerção externa –, partiram de relações pré-políticas como as que existem entre velhos e jovens, entre o especialista e o leigo, entre o professor e o aluno. A obediência voluntária é aí formulada em termos de confiança, pois há a concordância entre as partes que aquele que conhece é superior àquele que ignora, hierarquizando o mundo pelo respeito necessário àquele que sabe. A utilização destas figuras denota a idéia de que o conhecimento especializado é capaz de produzir objetivos propostos, de tal sorte que aquele que sabe conduz e ordena, enquanto que os que lhe são subordinados obedecem e executam as ordens.

Em Platão esta “obediência voluntária” está inscrita na teoria do Rei-Filósofo, segundo a qual a dominação ocorre por meio das idéias que foram contempladas pelo filósofo: aquilo que viu ao ‘sair da caverna’ é transmitido aos outros como modelos de conduta a serem seguidos. O saber do imutável torna o filósofo qualificado para guiar os homens que vivem na aparência.

Em contrapartida, Aristóteles não recorre ao conhecimento do imutável para traduzir a capacidade de ordenação e fundamentação desta obediência voluntária. Recorre à experiência do perito. O conhecimento e a experiência que alguém possui em algum domínio particular lhe confeririam condições para desempenhar algum cargo ou função. O vínculo entre os mais velhos e os mais jovens, por exemplo, entre os que têm mais experiência e os inexperientes, fundamentaria a idéia de uma obediência voluntária nos assuntos da polis.

Apenas entre os romanos é que se formulou uma noção estritamente política a propósito desta “obediência voluntária”, a autoridade – ainda que influenciados pelo pensamento político grego. A própria palavra foi elaborada de acordo com as experiências políticas romanas. No latim *auctoritas* deriva-se do verbo *augere* aumentar, ampliar, fazer crescer; mas guarda em si o radical *auctor* que corresponde à qualidade ou condição de autor, que se relaciona com aquele que cria, funda, traz algo à existência. O registro etimológico mostra, portanto, o sentido implícito de autoridade, aquele que age com vistas a ampliar tendo como parâmetro o passado.

O esteio da formulação da palavra foi a fundação da Cidade Eterna e as idéias que a permitiram vir à luz. A glória do evento coligou as manifestações desse

respeito ao que se entendeu por *tradição* e *religião*. Associou-se do evento a uma ascendência divina, dava-se-lhe contornos sacros. Não se deve entender isto em termos dos desígnios divinos que a seu bel prazer mudam o curso das ações humanas, como se dava entre os gregos, mas diretamente em termos da aprovação dos deuses a estas ações:

“A força coerciva dessa autoridade está intimamente ligada à força religiosamente coerciva do auspices, que ao contrário do oráculo grego não sugere o curso objetivo dos eventos futuros, mas revela meramente a aprovação ou desaprovação divina das decisões feitas pelos homens.” (EPF, p.165).

Isto é, os autores da fundação foram como que “autorizados” miticamente pela aprovação divina. Mostra-se aí o sentido político da religião romana, pois, nas palavras da autora: “a religião significava, literalmente, re-ligare: ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre humano e, por conseguinte sempre lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade” (EPF, 163).

Ao combinar o mítico com o futuro, reinstaura-se na ampliação do império a sacralidade de sua fundação. O irrepetível princípio de sua história dava pleno sentido às suas auto-interpretações a cada novo território conquistado. Como em Cícero: “Em nenhum outro campo a excelência humana acerca-se tanto dos caminhos dos deuses (numem) como na fundação de novas comunidades e na preservação das já fundadas” (EPF, 163). Esta ênfase no passado, no início, é que garantia a Jano, o deus do princípio, e à Minerva, a deusa da recordação, uma profunda admiração por parte dos romanos. Politicamente organizando e garantindo não só aos homens, mas também aos deuses do povo moradia estável para o futuro.

Assim, o fazer crescer é em direção ao passado, objetivando estar mais próximo dos antepassados. Esta percepção dava aos mais velhos uma natural superioridade sobre os mais jovens, uma vez que eles estariam mais próximos do ato sagrado da fundação que os mais novos. Mais próximos da *auctoritas maiorum* – dos que haviam lançado as fundações de Roma – estariam, portanto, como que ungidos de uma excelência paradigmática.

De tal sorte que esta excelência exemplar influenciou até mesmo a qualidade mais prezada entre eles, a *gravitas* – o senso de propósito e circunspeção que só poderia ser atingido na maturidade – a noção de responsabilidade e seriedade que deve zelar pela continuidade da Fundação de Roma. Segundo Arendt:

“a capacidade de arcar com esse peso [da tradição], torna-se o traço proeminente do caráter romano, assim como o Senado, a representação da autoridade na República, podia funcionar – nas palavras de Plutarco (Vida de Licurgo) – como ‘um peso central, que, à maneira do lastro de uma embarcação, mantém as coisas sempre no justo equilíbrio’” (EPF, 165-166).

Refletiu-se isto diretamente no modo como os romanos viam o senado, cuja autoridade foi recebida pela descendência ou transmissão dos fundadores. Sua grandeza decorria do agir em conformidade com o sagrado, que se convertia em autoridade graças aos valores que seriam transmitidos e continuamente preservados, legando às futuras gerações os padrões e os modelos consagrados – o que caracteriza a *tradição*. Valendo-se desta mesma *tradição* para confirmar e aconselhar o que deveria ser feito, o consentimento do povo romano era justificado pelo consenso entre homens e deuses.

A tríade tradição, autoridade e religião estabelecia um elo político com o passado, e conduzia às expectativas futuras, exatamente por representar e garantir uma continuidade entre o passado e o futuro diante da perecibilidade do mundo – que existiu antes deles e continuará existindo para aqueles que os sucederão. Assim, os costumes e realizações dos antepassados transformavam-se em padrões políticos e morais conservando a autoridade, desde que a tradição não fosse rompida. A autoridade exprime a conservação dos atos consagrados protegendo-os da deterioração do mundo. Esta tríade operava, portanto, a necessidade, proteção e conservação de um mundo comum.

2.1 – Tradição, Autoridade e Educação

O lócus específico da crise da educação é influenciado pelas crises mais gerais como a da tradição e da autoridade. Como vimos, o binômio autoridade - educação foi sendo dilapidado com o advento das preocupações modernas. Estas preocupações não eram mais possíveis de serem adequadamente abordadas pelos critérios legados pela tradição.

A dúvida cartesiana insinuou-se na religião tradicional trazendo a desconfiança aos dogmas da religião institucional. Tornou evidente seu declínio, todavia não representou exatamente a perda da fé – “mas quem pode negar que também a fé, protegida durante séculos pela religião, suas crenças e dogmas, foi

gravemente ameaçada pelo que é na realidade apenas uma crise da religião institucional?” (EPF, 131). Nesse sentido, em razão dos questionamentos dos dogmas (até então indiscutíveis e tidos como legítimos), a perda da religião (o *re-ligare* romano) traduziu-se, na Era Moderna, no predomínio da dúvida e da desconfiança. Ao cabo, a dúvida, que inicialmente se fez presente no âmbito das preocupações sobre o conhecimento científico, contagiou a religião e se desdobrou sobre o domínio da tradição, questionando sua legitimidade e resultando na sua perda.

Com a revalorização do trabalho na Revolução Francesa e na Revolução Industrial, novos problemas foram colocados à mesa. Face às novas perplexidades, as repostas formuladas ainda beberam na tradição e, portanto, foram como que “contaminadas” por ela. Tentou-se desenvolver teorias através de uma hierarquia conceitual “ultrapassada”²³, sem conseguir adequadamente explicar o que ocorria, nem estabelecer um elo com o passado, fazendo a tradição perder sua autoridade. Deixando o caminho aberto à dominação totalitária, que representaria a ruptura factual com a tradição²⁴.

No texto ‘A crise na educação’, Arendt parte da análise das ‘políticas educacionais’ norte americanas, pois percebe que a crise ali delineada não se encontra presa às suas fronteiras nacionais, como se fosse um fenômeno local e como se a singularidade do caso não encontrasse paralelo nas demais partes do mundo. Ao contrário, o que ocorre ali tem um sentido mais amplo e se relaciona com as principais questões do século. O que a faz admitir: “como regra geral neste século... qualquer coisa que seja possível num país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (EPF, 222). Dada a crise que “dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (EPF, 223), ela pretende expor as condições de possibilidade da crise tentando resgatar a essência da educação.

²³ Segundo Arendt, os pensadores rebeldes do século XIX, Marx, Kierkegaard e Nietzsche, conseguiram perceber os problemas de sua época, problemas que extrapolavam os limites de compreensão dentro da tradição (EPF, 53). No entanto, trataram destes problemas e desenvolveram suas teorias sobre eles ainda dentro do quadro de referência tradicional, isto é, tentaram compreender coisas novas através de conceitos ultrapassados. O que houve, então, foi uma reversão de valores antigos (EPF, 132). Este movimento de saída da tradição, seu esgotamento percebido por Marx e pelos outros pensadores, teve seu ápice no advento do totalitarismo, que foi a quebra efetiva da tradição. Não que o totalitarismo tivesse sido consequência dos rebeldes pensadores do século XIX, muito antes pelo contrário, eles detectaram os problemas, mas não cabia a eles resolvê-los (EPF, 54).

²⁴ Consoante Arendt, o fenômeno totalitário não é passível de ser compreendido dentro do quadro referencial da tradição – tendo como exemplo a industrialização da morte nos campos de concentração. Mortes em massa eram previstas em guerras ou conflitos, mas não como parte de programa de construção de estados. Assim, as teorias políticas tradicionais não dão conta de compreender o totalitarismo porque este “*difere essencialmente de outras formas de opressão política que conhecemos*”. (OT, 512-3.)

Ora, se desejamos compreender qual é o sentido de Crise na Educação, é necessário que saibamos o que significa a essência do ato educativo, para daí encontrarmos os caracteres dessa crise.

Para Arendt, a essência da educação é “a natalidade, o fato que seres nascem para o mundo” (EPF, 223) Natalidade não significa o vir a ser biológico do homem, mas o desdobramento que se dá a partir desse vir a ser. Conquanto o homem partilhe com os outros animais o cuidado de seus processos metabólicos de manutenção da vida – deste modo, a criança seria um ser em processo de formação, assim como “um gatinho é um gato em formação” (EPF, 235) – o que vêm ao mundo não é meramente um ser vivo, mas um recém-chegado ao artifício humano, cujo sentido advém por meio do discurso que o articula. Caso a criança fosse apenas uma criatura viva não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não consistiria “em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos filhos” (EPF, 235). Mas à medida que a criança chega ao preexistente edifício humano e ao concomitante sentido articulatório, a natalidade é o novo que vem investido com as possibilidades inerentes de rearranjar esse sentido.

Isto já nos dá um vislumbre de como a natalidade guarda conexão com a *vita activa*. Porém, cada uma das atividades ali previstas tem certa relação com a natalidade, seja com relação ao trabalho, à fabricação ou à ação. Enquanto o primeiro assegura a sobrevivência do indivíduo e também da espécie, a fabricação e seus produtos garantem certa permanência e durabilidade à fugacidade da vida humana face ao efêmero tempo humano. Já a ação cria a condição para a lembrança, por fundar e preservar corpos políticos. Os três garantem, produzem e preservam o artefato humano no mundo onde a criança chegará como um estranho. Porém, é com a ação que a natalidade guarda maior afinidade: ação representa a expectativa de iniciar algo novo, partindo do que está dado, enquanto que a natalidade introduz um novo ser e as possibilidades dele iniciar algo num mundo preexistente, ou seja, de agir. O que ela formula como a um corolário: “como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (HC, 17).

Assim, não deveríamos falar em ‘conexão’ entre educação e *vita activa*, mas em ‘conexões’, uma vez que o ato educativo relaciona-se com as duas esferas da

condição humana, a privada e a pública. Esta bipolaridade reveste-se em termos de atos conservadores, seja conservação da vida biológica e o concomitante desenvolvimento humano da criança ou conservação de uma continuidade do mundo. Sentidos que não coincidem e eventualmente “podem entrar em mútuo conflito” (EPF, 235), pois a criança requer cuidado e proteção perante o mundo e, contrariamente, o mundo precisa de proteção “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração” (EPF, 35). O que está em jogo é mostrar que o mundo é feito por mãos humanas, e dada a sua perecibilidade precisa ser constantemente ordenado e restaurado, reformado e mantido. A criança, por ser um recém-chegado a ele, pode não percebê-lo como um bem comum que deve ser garantido para as futuras gerações e assim pode destruí-lo. Mas também é necessário conservar a criança do mundo público face à sua “publicidade”, uma vez que ela não teria meios para compreender e se localizar diante dele.

Consoante Arendt, falar em conservação e *vita activa* refere-se à responsabilidade humana perante o mundo. Pois responsabilidade para ela é a assunção de algo coletivo, por isso ela não coloca em termos de culpa, que é de cunho individual. Essa responsabilidade deriva do fato de que nascemos no mundo, para o mundo e diante dele somos responsáveis – mesmo não sendo por ele culpados. Assim, nas palavras da autora: “[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de que eu pertença a um grupo, o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver [...] somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos.” (EPF, p. 216-217).

Assumir a responsabilidade pelo mundo é assumir a responsabilidade pelas crianças, garantindo-as suas possibilidades inerentes e resguardando o mundo da ruína. Como afirma Hannah Arendt: “Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha... Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores habitantes, ele deve ser posto continuamente em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que este pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado” (EPF 243).

Segundo ela, na educação essa “responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (EPF, 239). Isto significa que a autoridade daquele que educa

é legitimada pelo mundo que representa. Sua função é apresentar aos mais jovens o mundo para que, compreendendo àquilo que os precedeu, possam, ao cabo do processo educativo, reconhecer-se como novos diante dele. Aquele que educa é, portanto, representante da tradição, pois não permite que a memória naufrague no esquecimento. Com a tradição é que a educação pode manter a possibilidade do novo.

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

Por outro lado, é bom lembrarmos o que dissemos anteriormente sobre o negativo do que autoridade foi. Para Arendt, autoridade nunca traduziu duas vinculações: a utilização de formas de coerção externas, seja a violência ou qualquer outra forma de constrangimento que subjuga alguém obrigando-o à vontade de outrem, e a persuasão, que supõe a igualdade daqueles que dialogam. A relação de autoridade entre aquele que manda e aquele que obedece não se estabelece pela força, muito menos na igualdade entre as partes, mas na hierarquia, “cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado” (EPF, 129).

Na educação, a autoridade daquele que educa é legitimada por sua responsabilidade de preservar a tradição e pela estrutura estável que garante a ele levar isso a cabo. Daí a hierarquia entre o educador e a criança. Desta forma pré-política de autoridade não se segue a autoridade política, já que não há superioridade absoluta entre os adultos. Sem falar que a superioridade entre adultos e crianças é naturalmente temporária, porque relacionada ao ciclo da vida biológica e ao desenvolvimento da criança, que cedo ou tarde terminará. Por outro lado, a relação de hierarquia entre governantes e governados não é naturalmente temporal, mas necessária, dada a estabilidade que é necessária ao âmbito público.

Nossa tradição de pensamento político aplicou incondicionalmente o conceito de autoridade exercida na esfera privada – dos pais sobre os filhos e dos professores sobre os alunos – à esfera política. Como vimos, Platão e depois dele Aristóteles, frente à necessidade de legitimar obediência na relação entre governantes e governados, partem destas relações pré-políticas em que a

obediência voluntária é formulada em termos de confiança, pois há concordância entre partes que aquele que conhece é superior àquele que ignora, pois adequadamente traduziria o respeito necessário àquele que sabe.

Sem ter o claro-escuro das particularidades entre as formas público e privada do conceito de autoridade, a crise gerada no interior da modernidade que desencadeou a perda da autoridade na esfera pública acabou interferindo diretamente nos moldes pré-políticos de autoridade. Seja porque a preocupação com o privado tomou de assalto a esfera pública retirando dela dignidade e a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo, ou ainda pelo repúdio de dar ordens e recebê-las que extraviariam o homem de suas preocupações privadas.

Assim temos os eixos na crise da educação. Como na educação a autoridade daquele que educa é legitimada por sua responsabilidade de preservar a tradição e pela estrutura estável que garante a ele levar isso a cabo, dá-se a aporia uma vez que a natureza da educação não permite que se abra mão nem da autoridade, nem da tradição.

3. Crise na Educação

A crise na educação, como vimos, tem dois eixos: os aspectos pertinentes à crise na autoridade e aos da crise na tradição. Cabe agora compreender como esses eixos se relacionam com a crise na educação.

No texto 'A crise na educação', Arendt parte da análise das 'políticas educacionais' norte americanas, pois percebe que a crise ali delineada não se encontra presa às suas fronteiras nacionais. Ao contrário, o que ocorre ali tem um sentido mais amplo e se relaciona com as principais questões do século. Assim, compreender como a crise veio à tona no interior do sistema estadunidense é compreender exatamente a Crise na Educação.

Arendt aponta três medidas tomadas que precipitaram a crise na educação:

O primeiro é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomo e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos estão aí apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças [...] e é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual. (EPF, 200, 229)

Este pressuposto coloca sobre os ombros do grupo de crianças assumir o papel principal na educação. À medida que o adulto delega essa responsabilidade ao grupo, isso implica que a autoridade dele sobre as crianças sofre um sério abalo, pois o que se exige deste grupo é a responsabilidade pelo mundo a que elas foram trazidas. Ao educador caberia a função de mero auxiliar, castrando exatamente a autoridade do adulto perante elas, de tal sorte que “ele pode apenas dizer-lhe que faça aquilo lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça”. (EPF, 230)

O desdobramento desse pressuposto é que a “autoridade de um grupo, mesmo que este seja de um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (EPF, 230). O que indica que esta pretensa libertação da criança do mundo adulto termina por abandoná-la aos próprios meios, pois a criança como indivíduo não teria como se situar individualmente contra essa opressão. Se antes poderia rebelar-se contra a superioridade de uma pessoa específica, contando com a solidariedade das demais; agora suas ações estão situadas dentro de um grupo de crianças no qual, se suas atitudes forem contrárias ao do grupo, a criança estaria em uma posição “de uma

minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros” (EPF, 230). O que impossibilitaria qualquer possibilidade de a criança expressar sua singularidade como indivíduo.

Esta “emancipação” das crianças, embora tivesse sido criada com o único propósito de servir a criança, não se constituiu em algo benéfico para elas, uma vez que *“a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”* (EPF, 230). Esta “emancipação” infantil tem como influência as preocupações da esfera social em sua relação com a “publicidade” de um mundo público com as prerrogativas da vida privada. As atividades ligadas à preservação da vida passaram a ser expostas ao público, retirando-se de seu lugar tradicional que era na obscuridade da esfera privada. Historicamente, depois de as mulheres e os trabalhadores terem conquistado seu espaço no mundo público, chegava então a hora das crianças. As consequências do aniquilamento da privacidade foram desastrosas para as crianças, e jogá-las num ‘espaço público’ – que, como vimos, é o lugar da publicidade das singularidades dos agentes – implica o abandono das crianças, já que elas não possuem ainda essa singularidade e provavelmente se guiarão pelas vontades do grupo, sob pena de serem isoladas. E impedidas de entrar no mundo adulto, as reações possíveis da criança são de conformismo, delinquência ou a mistura dessas duas formas.

O segundo pressuposto básico “tem a ver com o ensino. Sob influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de emancipar-se inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada.” (EPF, 231). A preocupação em se enfatizar os métodos de ensino, as etapas de aprendizagem, criou a pedagogia como uma ciência do ensino em geral que desenvolve as formas do ensinar à revelia do que deve ser ensinado. Os professores então se tornam aqueles que sabem ensinar, mas que não são necessariamente conhecedores do que ensinam. Esta negligência dos conteúdos das disciplinas que devem ser ministradas fragiliza ainda mais a autoridade do professor, porque se a autoridade daquele que educa repousava no fato que ele é o representante da tradição – e em seu conhecimento sobre a disciplina – na medida em que ele não pode responder por ela, esses métodos querem assegurar uma aprendizagem que não se baseie em sua autoridade.

O terceiro é o pressuposto que é retirado do pragmatismo, *“é o 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” (EPF, 232). Assim, o que importa não é mais facultar um saber, mas o de inculcar uma prática. Nisto está implicado que, quando o aluno aprende algo, aprende fazendo-o sozinho, por si mesmo. Nesse sentido, Arendt afirma que a “habilidade e o saber como se constrói o conhecimento se tornaram mais importantes que o ensino de conhecimento” (EPF, 232).

Este pressuposto liga-se ao primeiro, a ênfase pragmática nos processos de aprendizado reconhece que existe um modo próprio ao mundo da criança. Onde o fazer traduz-se em brincar. O que se tem é que o trabalhar é deixado de lado em favor do brincar. Isto exclui ainda mais a criança do mundo adulto, já que ela não é preparada a ser um, e pior, assim prolonga-se a infância. Hannah Arendt coloca que o ensino de línguas é um exemplo dessa prolongação da infância: tenta-se ensinar a língua estrangeira falando, o que seria o processo de se aprender a língua materna, e não mais pela gramática, como seria o caso de um adulto.

“O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade. A atividade da criança, pensava-se, está no brinquedo; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica. [...] Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (EPF, 233).

A ligação entre estes pressupostos dá-se quando se tenta a “emancipação da criança” através da promoção do tema dos ‘direitos da criança’. Arendt aí percebe a constituição de um mundo autônomo da infância em que as crianças teoricamente teriam seus gostos, suas necessidades e as suas lógicas próprias, o que se desdobra num “mundo público infantil” no qual a criança é obrigada a viver e a se expor.

Considerações Finais

A educação é para Hannah Arendt uma atitude conservadora que visa a proteger o *status quo* contra a avassaladora força do novo que está em potência a cada nascimento. Por outro lado, visa também a proteger o novo diante do velho. Pois, metaforicamente falando, somente à sombra da luz, da publicidade que advém do mundo público, é que a criança pode se nutrir do solo onde é criada.

A crise que se abateu sobre o mundo moderno, seja sob o vies da autoridade ou o da tradição, influenciou diretamente o modo como nos relacionamos com o mundo. O aniquilamento das esferas privada e pública culminou na glorificação de uma nova esfera, a social.

Nesta esfera, por ser um amálgama das outras esferas, as preocupações privadas foram trazidas à publicidade do mundo. Isto desdobrou-se em todas as formas do relacionamento humano, sejam elas políticas ou pré-políticas. Assim, o relacionamento entre adultos e crianças não passou incólume por essa prova.

O professor, que seria o elo entre as duas esferas, foi vilipendiado ante essas novas perspectivas que nasceram da crise, seja por que lhe é negado seu lugar no mundo como responsável em trazer a criança ao mundo, seja por que lhe são negadas as possibilidades de mostrar o mundo para as crianças

Este relacionamento próprio do ato de educar, que tem o sentido de conservar tanto o mundo quanto a criança, tem segundo Arendt a premissa de educar

“... para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha... Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores habitantes, ele deve ser posto continuamente em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que este pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado” (EPF, 243).

A pergunta que resta é: Como será possível restabelecer o elo com a tradição, de cuja autoridade estaria investido o professor, sendo que é inviável simplesmente colar os cacos dessa tradição?

Referências

AGUIAR, Odilio Alves. Juízo, gosto e legitimidade em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 27(2): 7-20, 2004.

AMIEL, A. **Hannah Arendt, política e acontecimento**. Lisboa: Piaget, 1996.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

_____. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Lisboa: Piaget, 1997.

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

_____. **A crise na educação** in Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio d'Água, 2000a.

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000b.

_____. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2005a.

_____. **Trabalho, obra, ação**. Tradução de Adriano Correia. *in* Cadernos de Ética e Filosofia Política 7, [s/l], 2005b.

_____. **On revolution**. New York: Penguin Books, 2006a.

_____. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios) 1930-54**. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008a.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das letras, 2008b.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2009a.

_____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009b.

CARDOSO JÚNIOR, Nerione N. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2. ed., 2007.

CREPIGNY, A. & MINOGUE, K. **Hannah Arendt: A nostalgia helênica e a sociedade industrial**. *in* Filosofia Política Contemporânea. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1979.

DUARTE, André. **Hannah Arendt: repensar o direito à luz da política democrática radical** *in* O direito e o discurso – discursos do direito. Ricardo Marcelo da Fonseca, org. Florianópolis: Borteu, [s/d].

_____. **O pensamento à sombra da ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste Gilbenkian, 1997.

_____. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Crítica do juízo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (coleção Os Pensadores)

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento persuasão e poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

MORAES, Eduardo Jardim de & BIGNOTO (org.), Newton. **Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HELFENSTEIN, Mara Juliane Woiciechoski. **Juízo político em Hannah Arendt**. (Dissertação) Programa de Mestrado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 2004.

VALLÉE, Catherine. **Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo**. Lisboa: Piaget, 2003.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx**: o mundo do trabalho. Cotia, SP: Ateliê, 2002.

_____. **Hannah Arendt**: ética e política. Cotia, SP: Ateliê, 2006.

YOUNG-BRUEHL, E. **Por amor ao mundo**: A vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

VILLA, Dana (ed.) **The Cambridge Companion to Hannah Arendt**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.