
Política e educação em Hannah Arendt

Ivan Serra Braga

Doutor em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba

Hannah Arendt dedicou uma vida à questão da política, também destinou uma parte de sua obra para tratar de educação. Para a autora, a educação é a atividade social cujo escopo não poderia ser outro senão preparar cada nova geração a assumir seu lugar no espaço público. Mas o que é educação em uma modernidade na qual o espaço público sucumbe ante os interesses do privado? É no intuito de fazer uma reflexão sobre este conflito – educar para política numa época de crise política – que se elaborou este texto.

Palavras-chave: Educação. Política. Senso comum.

1 Introdução

Em *A condição humana*, Hannah Arendt assevera que o homem habita o mundo em três níveis que, para ela, seriam a própria tessitura da *vita activa* a saber: o trabalho, o labor e a ação¹. Para Arendt, essas atividades se distribuem em dois espaços: público e privado.

Na esfera privada, ficariam, tomando-se como referência, em sua reflexão, a Grécia antiga, as atividades do “trabalho” e do “labor”. No âmbito privado é que os homens eram forçados a buscar formas de garantir coletivamente sua subsistência tanto na confecção de alimentos quanto na procriação da espécie humana. Tal atividade, que outra finalidade não tem, senão a manutenção e reprodução da vida biológica no homem, foi chamada, pela pensadora, de labor².

Além do labor, Hannah Arendt ainda reconhecia outra atividade adstrita à esfera privada e componente da *vita activa* denominada trabalho. Se de um lado o labor visava à produção do que é necessário à subsistência e perpetuação da vida, o trabalho visava à construção do que é útil e belo. A grande diferença entre o produto do trabalho e o produto do labor é que este era destruído tão logo fosse produzido, uma vez que se prestava apenas à manutenção do processo vital, que não pode continuar sem que se “destrua”: os alimentos, por exemplo, transformando-os em energia para o corpo. Já o produto do trabalho, diferentemente do produto do labor, não se presta a criar coisas que se desfaçam tão logo sejam criadas; antes, visam transcender à própria existência individual de seu criador³. Tal asserção de Hannah Arendt parece muito razoável na medida em que ninguém, *a priori*, construiria uma casa para que ela fosse reduzida a nada em poucas horas, nem se constrói ferramentas para que quebrem tão

logo se inicie o trabalho, e muito menos se erigue um monumento em perpetuação da memória de alguém no intuito de que desapareça na mesma velocidade da digestão em um organismo vivo. Antes, pelo contrário, o produto do trabalho é feito para durar, se possível, muito mais que seu criador.

Todavia, Arendt chama a atenção para o fato de que na esfera privada, em que se pratica o trabalho e o labor, o homem é constantemente lembrado de sua fragilidade, de sua necessidade de sobreviver e, portanto, de sua condição de mortal na medida em que é obrigado a exercer atividades que lhe preservem a vida enquanto indivíduo e enquanto espécie. Mas, na medida em que está sujeito às necessidades, é o homem livre? Aristóteles afirmava que a liberdade seria constituída de quatro elementos, a saber: *status*, inviolabilidade pessoal, liberdade de atividade econômica e o direito de ir e vir. Uma vez que era escravo de suas necessidades, o homem devia trabalhar e laborar, exercendo, dessa forma, atividades “econômicas” que certamente lhe subtraíam a liberdade, o que responde à pergunta acima levantada, negativamente. Como então poderia o homem ser livre? A solução dos antigos se dividia em dois momentos: a escravidão e a ascensão à esfera pública⁴.

A escravidão, a subsunção de um homem por outro, era uma prática corrente na Antigüidade. Entendia-se que, por mais desumana a escravidão, estar preso às necessidades era não ter uma existência autenticamente humana; afinal, qualquer animal está preso às necessidades. Uma existência autenticamente humana, acreditavam os antigos, força os homens à independência das necessidades prementes de trabalhar e laborar; o que só seria possível se alguém trabalhasse em seu lugar. Ora, nada mais lógico, no contexto antigo, do que escravizar alguém para conquistar

essa liberdade. Mas, com que intuito deve o homem estar livre das necessidades? A resposta era a ascensão à esfera pública, o espaço da política, da ação. Dessa feita, escravizando outros homens, os antigos tinham tempo para dedicar-se a questões mais elevadas do que suas elementares necessidades biológicas.

Na esfera pública, o homem podia realizar e falar o que ninguém ainda realizara ou falara, isto é, trazer à tona o novo em ação e discurso de sorte que, ao fazê-lo, cada um podia tornar-se imortal e, assim, estar um pouco mais próximo dos deuses – se não em sua eternidade, certamente em sua imortalidade. É dessa forma que teria surgido a história: a ciência que serve para imortalizar grandes palavras e atos de homens e povos, elevando-os a um nível de existência um pouco mais digno do que a mera subsistência da vida⁵. Mas o que exatamente seria ação e o que seria o espaço público no pensamento arendtiano? Por ação, entenda-se a atividade exercida entre os homens, a própria expressão do ser destes, que sem o discurso que a acompanha, ficaria totalmente desprovida de sentido. O espaço público, nesse contexto, poderia ser entendido enquanto a própria realidade circundante, na qual tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos, isto é, em termos kantianos, seria a totalidade dos fenômenos apreendidos por todos nós e que nos é reconhecida enquanto realidade⁶. Profundamente marcada pela filosofia da *Existenz* alemã, Hannah Arendt acreditava ser o mundo um artefato humano, na medida em que seu significado se constrói na cooperação dos sentidos individuais e no senso comum da coletividade. Ora, se a coletividade participa da construção desse mundo por meio do senso comum, ele é um construído coletivo, algo que pertence à pluralidade humana.

Tem-se, dessa forma, demarcada a linha que divide o espaço privado do público. Enquanto o primeiro é o *locus* da violência – destruição do alimento no labor; destruição da matéria na confecção do que é útil ou belo; escravidão, o outro é o *locus* da liberdade, da imortalidade e da pluralidade daqueles que habitam em pé de igualdade um mundo comum. No entanto, a ação humana possui um caráter de imprevisibilidade e produz, concomitantemente, resultados irreversíveis na teia de interações humanas, na esfera pública. Daí a importância da faculdade de julgar: influenciada pela moral kantiana, Hannah Arendt via no juízo a capacidade de avaliar o teor e os impactos de nossa ação em meio à pluralidade humana e a capacidade de dar-lhe certo controle por meio das leis e, assim, ajudar a preservar a esfera pública dos efeitos nefastos da ação e do discurso. É curioso notar que a palavra grega para lei – *nomon* – tem o mesmo radical da palavra muro, isto é, a lei tanto cerca e protege a esfera pública de problemas internos quanto mantém-na separada do âmbito privado, com sua violência e necessidade inerentes que trariam a “imortalidade” bem como ameaçariam a própria continuidade da vida pública⁷.

O exposto até aqui mostra que a vida pública, isto é, o próprio mundo, é um construído coletivo, elaborado por meio do senso comum, que também se presta para julgar, discernir e manter a ética, a moral e a lei no espaço público⁸ e, assim, assegurar sua sobrevivência às presentes e às futuras gerações. Porém, na construção da modernidade, justamente esse senso comum será profanado, abrindo a possibilidade de crise do mundo, da realidade, e, com ela, a própria vida pública. Veja-se isso mais de perto a seguir.

2 A modernidade e perda do senso comum: o declínio da política

O senso comum é uma ferramenta inerente ao espírito humano que, com os cinco sentidos, permite uma avaliação do que venha ser o real, a realidade ou o mundo.

É importante fazer-se notar aqui que, se, por um lado, as experiências dos sentidos são totalmente individuais – não se pode saber como o outro vê ou sente o gosto de algo –, por outro lado, é o senso comum que permite dar a essas experiências totalmente subjetivas dos sentidos um caráter de objetividade. Nesse sentido, então, vale dizer que o mundo, que aqui é entendido como sendo o espaço público onde tudo pode ser visto e ouvido por todos, é um construído coletivo, isto é, é produto da pluralidade dos homens, que, por causa do senso comum, podem construir um senso de “mundo”.

O problema é que no século XVII – no qual, de acordo com Anthony Guiddens, inicia-se a modernidade – a tradição ocidental seria assaltada por uma avalanche de neoplatonismo, que lançava o senso comum à beira da marginalidade, na construção do conhecimento humano. Note-se que o senso comum só pode trabalhar com o real, isto é, com o mundo dos entes concretos apresentados aos sentidos. O neoplatonismo do século XVII, deveras notório na obra de Descartes e de Leibnitz, tentava reforçar a antiga predominância das idéias sobre a realidade sensível, tão dogmatizada pelo pensamento de Platão e tão perpetuada na teologia medieval. Mas, o que é a idéia? Quando a palavra idéia fora usada por Platão ela significava o “arquetipo de todas as coisas existentes”. Isso não quer dizer outra coisa senão que, apesar de, por exemplo, ha-

ver vários tipos de mesa, o modelo *in abstracto* de mesa corresponde à “verdadeira” mesa, de sorte que todas as mesas existentes no mundo seriam apenas a manifestação visível e imperfeita da verdadeira mesa. Dessa feita, pode-se concluir que todo o pensamento platônico foi construído sobre a dicotomia “realidade *versus* aparência”, dando a entender que esse mundo concreto captado pelos sentidos e transformado em conceito de “realidade” pelo senso comum ocupava o segundo lugar, em face da primazia do mundo invisível das idéias.

É nesse solo idealista que Descartes viria a fundar sua teoria do conhecimento. Em *Regras para Direção do Espírito, regra III*, escreveria Descartes que só se pode chegar ao verdadeiro conhecimento das coisas por meio de dois atos do espírito: a intuição e a dedução, entendidas como atos do pensamento, atuantes num nível puramente inteligível sem nenhuma referência aos sentidos e ao mundo sensível que, para Descartes, servem apenas para confundir o entendimento e desviá-lo da verdade⁹. Dessa feita, no idealismo cartesiano, os sentidos ficariam suspensos e as características reais dos entes dados *in concreto* seriam aproveitadas apenas na medida em que fossem reduzidas a uma ordem matemática, puramente formal. Nesse contexto, então, qual o papel do senso comum? Nenhum, sem sombra de dúvidas, na medida em que sua matéria-prima, o testemunho dos sentidos, era simplesmente ignorada. É obvio que Descartes, o pai da metafísica moderna, não tinha em mente o perigo a que estava lançando o campo da política - espaço da ação, do discurso e da liberdade humanas. Ora, como poderia em tal contexto continuar vivo o espaço público, se seu agente construtor, o senso comum, e, por extensão, seu alimentador, os sentidos, simplesmente são renegados a uma posição su-

balterna no espírito humano? Além disso, no pensamento arendtiano é ao senso comum (os quais para ela são sinônimos de bom senso e juízo) que se deve, como já visto, a capacidade humana de aplicar os princípios morais e éticos às questões práticas pertinentes à ação humana, a “substância” de vida política. Conclui-se, assim, que o neoplatonismo cartesiano que ensinou o ocidente a desconfiar dos sentidos e do senso comum, acabou por destruir não apenas o sentido de “mundo” ou “realidade” – o que permite pensar em termos de espaço público – como também destruiu a concepção de verdade inerente a esse espaço: deve-se ter em mente que, contrariamente ao filósofo cuja verdade só se pode vislumbrar no mais secreto recôndito do pensamento humano, a verdade na esfera pública é todo evento, em palavras e ação, que possa ser visto e ouvido por todos, testemunhados pelo senso comum e os sentidos de todos nós. Assim, o declínio da verdade do homem comum da esfera pública se dá na medida em que sua origem, o senso comum e os sentidos, são renegados a um papel secundário frente à solitária reflexão filosófica que prescindia desses meios para atingir uma verdade, muitas vezes, puramente inteligível e, dessa forma, independente da pluralidade dos homens.

É dessa maneira que, ao pensamento arendtiano, o *modus cogitandi* da filosofia cartesiana que re-introduz na tradição ocidental a predominância das idéias sobre o senso comum, acabou por contribuir, em conjunto a invenção da cartografia e a expropriação da acumulação capitalista – que não cabe discutir aqui – para o isolamento do homem moderno da esfera pública, o espaço da ação e da liberdade, sujeitando sua ação às atividades da esfera privada – o trabalho e o labor.

3 A Educação e a Política

Em sua obra *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt fez uma observação um tanto quanto alarmante para qualquer educador, ao afirmar que a educação americana passava por uma crise no final dos anos 60; uma crise entendida por ela como tendo correlação direta com a crise da república norte americana. Segundo a autora, a educação contemporânea estaria colocando todas as regras do juízo humano normal à parte, o que estaria causando uma deterioração desse mesmo juízo, que, para Arendt, seria o próprio senso comum, por meio do qual os cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós e com a ajuda do qual (senso comum) nele nos movemos¹⁰. Explique-se isso um pouco melhor.

Para que se possa compreender a correlação entre alienação da esfera pública e a crise da educação, deve-se ter em mente o conceito de autoridade tal qual os romanos a concebiam. Para eles, autoridade *auctoritas* significa a obrigatoriedade de cada nova geração dar continuidade ao que os antepassados iniciaram¹¹. No caso de Roma, os antepassados deram início à República. Por isso, era dever de cada geração dar continuidade a essa fundação. Nesse sentido, a perpetuação do espaço público é dever de cada nova geração que dele se utiliza. Mas quem deve assumir essa responsabilidade? Certamente são os adultos. Mas onde a educação entra em tudo isso? Observe-se que o papel da educação é justamente preparar cada nova geração, ainda em sua infância, a assumir a responsabilidade que seus pais, avós e bisavós tiveram de assumir antes dela. Ora, o problema é que uma vez que a modernidade foi construída na alienação do homem da esfera pública, as gerações que deveriam cuidar do espaço reservado

à ação e ao discurso simplesmente se eximem de tal empreitada. Em *A condição humana*, Arendt asseverava que a modernidade teria não apenas afastado o homem da vida política, mas transformado o espaço público em privado. Isso é notável no equacionamento da ação – conceito terminantemente político – com trabalho e labor. É como se a república se transformasse em um grande lar, onde o exercício da vida pública consistisse em gerenciar trabalho e labor. Em tal estado de coisas, a autoridade entrara, é óbvio, em declínio junto com o espaço público. Não seria em vão lembrar aqui que Platão, em *A República*, foi tomar como modelo de governo atividades inerentes à esfera privada – o trabalho do artesão, a “autoridade” do senhor sobre seu escravo, do tutor sobre seus pupilos – afinal, em seu tempo, a *polis* estava em franco declínio, tal como na modernidade, e com ela a concepção genuinamente política de autoridade.

É em semelhante contexto de crise do espaço público e, conseqüentemente, da autoridade que os adultos – e nisso se incluem os educadores – não querem mais exercer o seu papel de instruir os outros acerca do mundo, e da responsabilidade que nossas palavras e ações assumem nele¹².

É nesse quadro que Hannah Arendt assiste, na América do Norte, ao declínio da educação *pari passu* ao do estado-nação norte americano. A alienação do homem moderno do espaço público, levou-o a recusar assumir sua responsabilidade para com esse espaço, fazendo dele um irresponsável ante as futuras gerações que não estariam aprendendo qual deveria ser a atitude correta diante do espaço comum da ação e do discurso. Em resposta a esse adulto sem autoridade, a educação, na visão de Hannah Arendt, teria fragmentado o mundo da criança do mundo adulto, fazendo-a aprender de uma

forma que lhe fosse inerente, isto é, “aprender brincando”, tal como ensina, por exemplo, o método pragmático, sem que, contudo, essa mesma educação se comprometesse a preparar essa criança para ser adulta.

Nessa situação, ao invés de se aproximar a criança do adulto e fazê-la perceber que um dia ela também vai crescer e ter que assumir as responsabilidades inerentes não só à vida privada, mas, também à vida pública, ela fica isolada desse processo de preparação para fase adulta, faltando-lhe, dessa maneira, o modelo necessário do que é ser adulto.

Para concluir, nessa reflexão sobre a educação no pensamento de Hannah Arendt, nota-se uma estreita correlação entre uma crise do espaço público – próprio da era moderna –, uma crise da autoridade a ele inerente e, por extensão, uma crise da educação.

Torna-se oportuno, neste ponto do texto, anunciar sua intenção em responder se de fato a análise de Arendt acerca da crise da educação, como reflexo de uma crise política, procede e, em se constatando que sim, tentar saber se nos últimos 34 anos – contados a partir da crítica feita pela autora à educação – a pedagogia de alguma forma teria desenvolvido alguma resposta a essa questão de interesse não só do “Joãozinho que precisa aprender a ler”, mas, principalmente, a uma questão de perpetuação, ou não, da esfera pública, que é do interesse de todos nós.

4 Hannah Arendt tinha razão?

Segundo o historiador e educador Moacir Gadotti, a teoria pedagógica da Escola Nova foi a que mais se disseminou no mundo ocidental, em decorrência de sua capacidade de formar indivíduos capazes de uma tenaz postura ati-

va e pragmática perante o mundo. Deveras, sua influência no modo de pensar o ensino foi tão decisiva que as demais escolas da pedagogia que a sucederam foram em maior ou menor grau influenciadas por meio de suas idéias.

Por outro lado, não seria correto ver a Escola Nova como uma ruptura com as concepções pedagógicas que a precederam. Na realidade, sua postura pragmática, com ênfase no “aprender fazendo”, *pari passu* a um anseio de revolucionar o ensino das massas, encontra suas raízes na pedagogia realista moderna, na positivista e socialista que a antecederam, guardadas as devidas divergências entre esses diferentes matizes da pedagogia na modernidade; fincando a Escola Nova suas raízes em praticamente todas as demais propostas de ensino subseqüentes. Dessa forma, apesar de a Escola Nova ter seu mérito de inovadora em sua proposta e métodos de ensino, ela se mantém presa aos paradigmas que fundamentam o pensamento moderno: o *ergo cogito* cartesiano e o empirismo científico.

Como visto, o *cogito* cartesiano levou a uma inadequação dos sentidos e do senso comum na construção do real. Antes, o *cogito* cartesiano encontra a verdade na solidão da interioridade, pois lá estão depositadas as “idéias inatas”. Ora, se a verdade está na solidão, por que então senso comum? Qual sua utilidade, uma vez que o “eu pensante” prescinde da presença dos outros para a construção do real, do mundo, de espaço comum a todos, o espaço público?

Concomitantemente, o pensamento empírico gerava no mundo moderno a convicção de que o “eu” só pode conhecer o que ele mesmo faz.

Uma passagem atida pelas principais vertentes do pensamento pedagógico na modernidade (não é o caso fazer esta passagem aqui, pois, ocuparia muitas páginas), do realismo ao pensamento pedagógico crítico, a todo tempo

se vê que a visão moderna de que os sentidos não constroem o conhecimento, e de que só é possível aprender fazendo, constituiu-se na pedra de toque das principais escolas pedagógicas do século XVIII para cá.

Portanto, não é de todo implausível que se concorde com Hannah Arendt quando ela denuncia uma correlação entre crise política e crise da educação: na medida em que a modernidade significou a alienação do homem da esfera pública – a construção do espaço público é fenomenológica para Hannah Arendt, isto é, os sentidos e o senso comum dão a textura do real – a educação nada mais teria feito, pelo menos até o momento em que ela escrevia (final dos anos 60), senão aprovar paradigmas de ensino que ajustavam os indivíduos ao *modus cogitans* da modernidade. Mesmo a pedagogia socialista, com sua proposta antialienação não escapa à crítica arendtiana. Apesar de toda a couraça materialista-realista do socialismo, ele também se teria mostrado incapaz de devolver o homem ao senso comum e à confiança nos sentidos, até porque alienação para o socialismo diz respeito a uma alienação do produto do trabalho. Além disso, a teoria social socialista não serve para tratar de política do ponto de vista arendtiano, uma vez que vê a esfera dos negócios públicos como “superestrutura”, para usar uma expressão gramsciana. Isso significa dizer que para o socialismo a esfera dos negócios públicos nada mais é do que a expressão do modo como os homens se organizam para produzir e distribuir a riqueza. Como bem afirma Hannah Arendt em *A condição humana* (1981), só o fato de ver a política como forma de gerir recursos financeiros e econômicos já é um claro sinal da decadência da esfera pública no ocidente moderno. Para ela, o espaço público é distinto do privado pelo fato de signi-

ficar fundamentalmente a fuga da necessidade de trabalhar e laborar, inerente a este último. Assim, enquanto o espaço privado se constitui no *locus* do trabalho e do labor, a esfera pública, como já explicado, é o lugar da ação, entendida fenomenologicamente enquanto a maneira de o homem se manifestar aos seus companheiros humanos, não resguardando nenhuma semelhança com o sentido de *praxis* socialista.

Portanto, em um momento histórico em que o espaço privado, projetado no público, transforma-o não no *locus* da manifestação do homem, mas, antes, reserva-o à gestão econômico-financeira; num momento em que os homens são convidados a abandonar o senso comum e com ele a faculdade de julgar do espírito em nome do *cogito* e da experiência científica, não é de admirar que a educação, que para Hannah Arendt deveria preparar as crianças e os jovens para assumir sua responsabilidade pelo mundo (o lugar onde tudo pode ser visto e ouvido por todos), esteja preparando as gerações do futuro para o mercado e seu indispensável saber científico-tecnológico. Se tal não fosse verdade, não seria necessário que pensadores de peso na história contemporânea, como Walter Benjamim, Marcuse, Hockheimer, Adorno e Heidegger, apontassem para o nefasto predomínio da razão instrumental e da tecnocracia sobre qualquer outra forma alternativa de o homem enxergar o mundo e a si mesmo nele.

Igualmente, nunca, em toda história da Educação, houve tanta rejeição pela autoridade do que na pedagogia contemporânea. Como já visto, Arendt via na educação, exercida pela autoridade adulta, a maneira de preparar a criança para o mundo, isto é, o espaço público no qual todos têm que conviver. Todavia, na medida em que há uma fragmentação do mundo (que deveria ser uma unidade, uma vez que é

o espaço público onde todos, crianças, jovens adultos, velhos crianças, têm que conviver) em “mundo da criança” versus “mundo do adulto” – basta ler *Liberdade sem medo*, de Alexander S. Neill, ou ainda *Reflexões: a criança, o brinqueado, a educação*, de Walter Benjamim, para se ter uma idéia disso – comprova-se que o temor de Hannah Arendt de que os adultos estivessem se eximindo de exercer sua autoridade sobre as crianças, no intuito de prepará-las para assumir sua responsabilidade ante o espaço comum a todos os homens, tem respaldo concreto na história contemporânea.

Haveria uma saída para esse estado de coisas? De que forma poderia a educação servir de instrumento para o resgate do espaço público no mundo contemporâneo?

Notas

- 1 “Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades humanas fundamentadas: o labor, o trabalho e a ação. Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra.” (Arendt; 1981; 15).
- 2 “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.” (Ibidem).
- 3 “O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade.” (Ibidem).
- 4 “O que todos os filósofos gregos tinham por certo, por mais que se opusessem à vida na polis, é que a liberdade situa-se exclusivamente na esfera política; que a necessidade é primordialmente um fenômeno pré-político, característico da organização do lar privado; e que a força e a violência são justificadas nesta última esfera por serem os únicos meios de vencer a necessidade – por exemplo subjugando escravos- e alcançar a liberdade. Uma vez que todos

os seres humanos são sujeitos à necessidade, têm o direito de empregar a violência contra os outros; a violência é o ato pré-político de libertar-se da necessidade da vida para conquistar a liberdade no mundo.” (op. cit. P. 40).

- 5 cf. Arendt, Hannah. “Entre o Passado e o Futuro”, capítulo 2: “O Conceito de História – Antigo e Moderno p. 69-126; 5ª edição, São Paulo, editora Perspectiva, 2001.
- 6 “Mundo [...] significa o conjunto matemático de todos os fenômenos e a totalidade da sua síntese [...]” (Kant; 2002; 351).
- 7 “A organização da polis, fisicamente assegurada pelos muros que rodeavam a cidade, e fisionomicamente garantida por suas leis – para que as gerações futuras não viessem a desfigurá-las inteiramente – é uma espécie de memória organizada.” (Arendt; 1981; 27).
- 8 Em sua *Crítica da Razão Pura*, Kant escrevia, na parte concernente às antinomias da razão, que o senso comum encontra muito maior facilidade de descender de princípios ideais até os casos particulares do que descrever o caminho ascendente, isto é, das condições até o incondicionado, a premissa maior. No campo da moral, significa afirmar que, apesar de as teses defendidas pela razão pura serem muito especulativas e sujeitas a contradições, elas são úteis ao campo da moral, enquanto reguladores da ação humana; afinal é mais fácil ao homem vulgar – que vive tão só em seu senso comum – assimilar e referendar sua ação por meio de princípios transcendentais do que questioná-los e tentar um fundamento empírico – talvez impossível de existir – para seu agir.
- 9 Cf. “Regras para a Direção do Espírito” a terceira regra, na qual escrevia Descartes: “[...] vamos enumerar aqui todos os atos de nosso entendimento por meio dos quais podemos chegar ao conhecimento das coisas sem receio de engano; não se admitem mais que dois, a saber, a intuição e a dedução... Entendo por intuição, não o testemunho flutuante dos sentidos, nem o juízo enganador de uma imaginação de composições inadequadas, mas o conceito do espírito puro e atento [...] Assim, cada homem pode intuir com o espírito” Quanto à dedução, dizia Descartes que é “movimento contínuo e ininterrupto do pensamento.” (Descartes; 2001, 78, 79).
- 10 “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. Um procedimento como esse possui sempre grande e perniciosa importância, sobretudo em um país que confia em tão larga escala no bom senso em sua vida política. Sempre que, em questões políticas, o são

juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta [...] o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.” (Arendt; 2002; 227).

11 Cf. (Arendt; 2001; 111)

12 “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças [...] 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” de sorte que qualquer “pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo, não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (Arendt; 2001; 239).

Referências

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense-Universitária, 1981.

_____. *Crises da República*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *A dignidade da política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *Eichman em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.

DESCARTES, René. *O discurso do método e regras para direção do espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. *Obras selecionadas*. São Paulo: coleção: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).

KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

