



Totalitarismo, educação e justiça: uma abordagem filosófica



Editora UFRB

José João Neves Barbosa Vicente

TOTALITARISMO, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA:
uma abordagem filosófica

UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

REITOR

Paulo Gabriel Soledade Nacif

VICE-REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Fábio Santos de Oliveira

Ósia Alexandrina Vasconcelos Duran Passos

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTE

Ana Cristina Vello Loyola Dantas

Geovana Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

José João Neves Barbosa Vicente

TOTALITARISMO, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA:
uma abordagem filosófica



Editora UFRB

Cruz das Almas – Bahia

2012

Copyright©2012 by José João Neves Barbosa Vicente

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica: *Tag Comunicação*

Revisão, normatização técnica: *Tag Comunicação*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

V632t Vicente, José João Neves Barbosa.
Totalitarismo, educação e justiça: uma abordagem filosófica / José João
Neves Barbosa Vicente. -- Cruz das Almas
162 p.

ISBN 978-85-61346-33-1

1. Totalitarismo I. Título.

CDD 320.53



Editora UFRB

Campus Universitário

Rua Rui Barbosa, nº 710 – Centro

44380-000 Cruz das Almas – BA

Tel.: (75)3621-5865

gabi.editora@ufrb.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
I	13
Hannah Arendt e a Compreensão do Totalitarismo	13
1. A obra.....	13
2. Totalitarismo e causalidade.....	15
3. Acontecimento e seu sentido.....	17
4. Totalitarismo e pensamento político.....	18
5. A compreensão do novo	19
II	22
Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo.	22
1. Origens do totalitarismo e os escritos históricos.....	22
2. Sobre o Antissemitismo.....	23
3. Sobre o Imperialismo	26
4. Antissemitismo e Imperialismo: origens do totalitarismo.....	27
III	31
A Essência do Totalitarismo.....	31
1. Totalitarismo e Tiranias	31
2. As duas faces do Totalitarismo.....	33
3. Singularidade do totalitarismo	39
4. Natureza, História e ideologia	43
IV	47
Natureza Humana e Totalitarismo.....	47

1. O sentido da expressão “natureza humana”	47
2. “Natureza humana” e campos de concentração.....	51
3. O “mal radical”	54
V.....	59
Ideologias Totalitárias nas Práticas Educativas.....	59
1. A proposta educativa	59
2. Escola e Ideologias “totalitárias”	60
3. Modelo da “sociedade democrática”	62
4. Pedagogia por objetivo	64
5. Pensar e funcionar	68
VI	73
A crença na história e as atrocidades políticas.....	73
1. História e progresso	73
2. A guerra	76
3. A luta contra a História.....	79
4. A História reforçada.....	80
5. O efeito da guerra.....	82
VII.....	88
Política e religião em Helvétius e Rousseau	88
2. A religião pagã.....	92
3. Religião e política.....	94
VIII	102
A crítica de Macintyre à teoria da justiça de Rawls	102
1. Considerações iniciais	102
2. A teoria da justiça	103
3. Depois da virtude	106
4. A crítica	108

IX	116
O “milagre” da natalidade	116
1. A “crença”	116
2. O poder de fazer “milagre”.....	118
3. O novo começo	120
4. A pluralidade.....	123
X.....	128
Uma reflexão sobre a prática de educar	128
1. O homem e a educação	128
2. Família e educação	129
3. Família e escola	131
4. Educação, escola, política e sociedade.....	136
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	153

APRESENTAÇÃO

Organizado por capítulos, este livro reúne dez artigos que redigi e publiquei em diversas revistas entre 2009 e 2012, com alguns acréscimos ou exclusão de repetições desnecessárias. Seus conteúdos abarcam, basicamente, a discussão sobre o totalitarismo, a educação e a justiça abordados a partir de uma análise filosófica.

A ideia básica deste livro que tem como pano de fundo, o pensamento de Arendt, em especial, os seus estudos sobre os acontecimentos políticos do século XX apresentados em sua obra *Origens do totalitarismo*, é mostrar que a novidade que assombrou o mundo, o “fenômeno totalitário”, ainda se encontra presente entre nós. Uma presença que não é percebida, necessariamente, como regime político, mas como ideologias que orientam grande parte das nossas práticas educativas. A partir dessa constatação, discute-se, também, o sentido da educação a partir dos trabalhos de Mattéi e Reboul.

Ainda com base em pensadores como Finkielkraut, Helvétius, MacIntyre, Rousseau entre outros, o livro analisa questões importantes que envolvem temas como história e progresso, política e religião, justiça etc.. Assim, *Totalitarismo, educação e justiça: uma abordagem filosófica* é um livro que pretende contribuir, não apenas para o debate sobre a educação, mas, também, sobre temas ligados à Filosofia Política.

INTRODUÇÃO

Este livro apresenta elementos para o debate a cerca da política, educação, justiça e religião, a partir dos pensadores modernos e contemporâneos. A ênfase no o século XX se justifica pelo fato de ser uma época em que se pensou que a humanidade tinha-se triunfado sobre a ignorância, a guerra e a violência graças aos progressos da ciência e ao avanço da democracia. Contudo, o que se viu, foram guerras mundiais, extermínios e genocídios a um grau jamais igualado na história.

Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo são discutidos a partir dos estudos de Arendt como acontecimentos que introduziram rupturas na história da humanidade. Este último, no entanto, se destaca por pelo menos três motivos: provocou uma falência nos conceitos e categorias da tradição de pensamento político ocidental; desafiou as categorias do direito, colocando-se acima de qualquer lei positiva, cometendo crimes que fogem ao alcance do julgamento jurídico e suas ideologias e que, infelizmente, marcam presença nas nossas práticas educativas atuais que se transformaram em uma atividade burocrática e vertical, cujo pano de fundo é o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta. Motivo pelo qual, inspirado no otimismo arendtiano, como aparece em suas análises sobre a “natalidade”, o sentido da educação é discutido a partir dos trabalhos de Mattéi e Reboul.

A partir dos estudos de Finkelkraut, é analisado o modo como a idéia de progresso fundamentada nas conquistas e nos avan-

ços das ciências contribuiu para impulsionar e fundamentar a filosofia da História que, por sua vez, elegeu como fator de desenvolvimento, a violência. Essa crença na História, entendida fundamentalmente, como crença na irresistível realização da humanidade, influenciou e alimentou as grandes atrocidades políticas do século XX.

A relação entre política e religião é apresentada a partir da perspectiva de Helvétius e Rousseau. Suas ideias são consideradas por muitos pesquisadores como divergentes e antagônicas, no entanto, aqui, são apresentadas como semelhantes e convergentes. O problema de justiça é discutido no âmbito da filosofia política, a partir do debate entre Liberalismo e Comunitarismo travado, basicamente, durante a década de 80, dentro do contexto da filosofia anglo-saxônica. O empreendimento proposto aqui, destaca em especial a crítica elaborada por MacIntyre e dirigida à teoria de justiça de Rawls.

I

Hannah Arendt e a compreensão do Totalitarismo

1. A obra

Publicada em 1951 por Arendt, filósofa alemã de origem judaica, *Origens do totalitarismo* (*The Origins of Totalitarianism*) tem como objetivo compreender “o que havia acontecido? Porque havia acontecido? Como pode ter acontecido?” (ARENDA, 1990, p.339-340). É uma obra que apresenta, basicamente, duas novidades: uma forma de dominação nova e sem precedentes na história da humanidade, e uma forma nova de lidar com os acontecimentos do século XX, em especial, os acontecimentos políticos. Ao mesmo tempo, mistura a curiosidade da história, a preocupação do documento e do arquivo, mas também a interrogação filosófica e o fervor ético.

Através da reflexão e da erudição, Arendt apresenta uma surpreendente interpretação das modernas correntes intelectuais europeias e dos acontecimentos políticos que representam a cristalização de um mal absoluto: a ideia e sua colocação em prática no século XX, de que a humanidade é supérflua. É um trabalho cuja originalidade ainda provoca confusão entre seus leitores. W. Gurian, E. Voeglin e D. Riesman, por exemplo, viram na disposição interna da obra *Antisemitismo*, *Imperialismo* e *Totalitarismo*, uma espécie de determinismo, onde o totalitarismo seria inevitável.

¹ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Revista Espaço Acadêmico v.11, n.133/2012, sob o título *Totalitarismo e compreensão*.

O termo *Origens* que compõe o título da obra *Origens do totalitarismo*, não deve ser entendido no mesmo sentido do estudo genético de *A origem das espécies* de Darwin. Arendt não reconstitui apenas os fatos, ela também pensa. Não os universais, hábito daqueles que acreditam ser necessário desprezar as opiniões ou ainda, que é fundamental que a filosofia se feche no puro invisível, na contemplação de uma essência, de algo que está ao alcance de uma minoria. Ela procura nos terríveis eventos do século XX, isto é, nas experiências políticas catastróficas da humanidade, algum sentido, algo que possa iluminá-los.

Apesar da disposição dos temas – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo, a obra não é uma sequencia causal evolutiva, cujo apogeu é o totalitarismo. Em Arendt, nenhuma ação humana é inteiramente explicável à luz do que aconteceu antes, mesmo em retrospecto. Assim, para ela, o fenômeno totalitário é sem precedentes, e nenhuma evolução histórica, perfeitamente articulada, pode dar conta plenamente de suas origens.

14

Essa disposição dos temas, portanto, não se propõe nem a reconstruir uma sequencia histórica cujo desenvolvimento permitiria explicar o totalitarismo, como uma evolução estritamente causal, nem mesmo assediá-la a genealogia que o explicaria do ponto de vista da história das ideias. Se existe algo em comum entre o Antissemitismo, Imperialismo e o Totalitarismo, é não poder ser relacionados com males antigos e analogias históricas.

2. Totalitarismo e causalidade

Para Arendt, o acontecimento ou a ação não conhece nenhuma causa no sentido estrito do termo. No fundo, ela recusa o fata-

lismo e o determinismo. Rejeita qualquer interpretação que admita que o totalitarismo seja antes produto do ateísmo moderno, que de um processo sócio-histórico. Isto é, que considera o nazismo e o comunismo como resultados da doença espiritual do agnosticismo, do desenvolvimento do sectarismo imanentista, desde a alta Idade Média até o século XVIII.

A autora de *Origens do totalitarismo*, em suas análises, não faz uma revelação gradual da essência do totalitarismo, isto é, da sua forma incoativa no passado até ao seu total desenvolvimento, porque, para ela, esta essência simplesmente não existe antes de ter vindo a ser. Os elementos que cristalizaram no totalitarismo não são totalitários. O fenómeno totalitário é único e nenhum dos elementos, seja da Idade Média ou do século XVIII, podem ser qualificados de “totalitários”.

Isso não significa opor-se à explicação causal a incapacidade do homem para compreender o seu passado e para agir sobre a sua história futura, nem negar a legitimidade da explicação causal, todavia, significa uma severa crítica à primazia, e mesmo à exclusividade que lhe é demasiadas vezes concedida pela historiografia moderna. Ao sustentar que o sentido de cada ato, de cada acontecimento, só pode ser revelado por ele próprio,

Isso de certo não exclui, seja a causalidade, seja o contexto em que alguma coisa ocorre... No entanto, causalidade e contexto eram vistos sob uma luz fornecida pelo próprio evento, iluminando um seguimento específico dos problemas humanos; não eram considerados como possuidores de uma existência independente de que o evento seria apenas a expressão mais ou menos acidental, conquanto adequado. Tudo que era dado ou acontecia mantinha sua cota de sentido “geral” dentro dos

confins de sua forma individual e aí a revelava, não necessitando de um processo envolvente e engolfante para se tornar significativa. (ARENDT, 1988, p.96).

A autora de *Origens do totalitarismo* parece concordar com Tocqueville (Apud AMIEL, 1998, p.50), que outrora declarou seu ódio e considerou como “estritos pela sua presumida grandeza, e falsos com os seus ares de verdade matemática”, todos os sistemas que insistem em fazer com que “todos os acontecimentos da história dependam de grandes causas primeiras ligadas umas às outras por uma cadeia fatal e que elimina, por assim dizer, os homens da história do gênero humano”.

Em Arendt, a “causalidade” existente é apreendida *a posteriori*. Isto é, a partir de uma avaliação prévia do sentido do acontecimento. Assim, os elementos do totalitarismo formam suas origens, se por origens não compreendermos “causa”. A causalidade, isto é, o fator de determinação de um processo de acontecimentos, no qual um acontecimento sempre causa e pode ser explicado por outro, é provavelmente, uma categoria inteiramente estranha e falsificadora no reino das ciências históricas e políticas. Os elementos, por si mesmos, provavelmente nunca causam nada. Tornam-se origens de acontecimentos se e quando se cristalizam em formas fixas e definidas. Então, e apenas então, podemos retrair a sua história.

3. Acontecimento e seu sentido

Dentro da perspectiva de Arendt, só podemos inteirar-nos do sentido de um acontecimento interrogando o próprio acontecimen-

to. Se reduzi-lo a mero efeito de uma causa, passaremos ao lado do essencial, do que ela designa por *cristalização* de diferentes elementos.

A explicação dos eventos, “dentro de um quadro de categorias pré-concebidas, sendo a mais grosseira delas a da causalidade” (ARENDR, 1993, p.50), só seria possível em um ambiente de condicionamento absoluto, uma organização totalitária plenamente estabelecida, capaz de privar os recém-nascidos de pensar e de agir, poderia tornar o mundo dócil à explicação por meio de causas e efeitos, ou estipular o seu curso de maneira determinística.

A utilização do termo *Origens* para explicar um acontecimento sem precedentes, não deve ser associado à ideia de um estudo de acontecimentos que evoluem através de causas e efeitos. Esse termo plural quer indicar exatamente a relação que une efetivamente um acontecimento ao seu passado, mas que mostra ao mesmo tempo, que essa relação é estabelecida *a posteriori*, isto é, que o ponto de partida é o próprio acontecimento. A fórmula fundamental que resume tudo isso, é a seguinte: “O acontecimento ilumina o próprio passado; jamais pode ser deduzido dele” (ARENDR, 1993, p.49). Para Arendt, o passado só advém com o acontecimento, ou seja, é o acontecimento que estabelece suas origens como tais. É o efeito que permite compreender melhor o sentido desses elementos, inicialmente dispersos que constituíram as origens do acontecimento.

4. Totalitarismo e pensamento político

O fenômeno totalitário provocou uma falência nos conceitos, doutrinas e verdades da tradição. Assim, o passado não tem au-

toridade sobre ele, estilhaçou todos os fundamentos tradicionais de compreensão. E agora? Como compreendê-lo? Como compreender o inédito e sem precedentes? Como compreender algo que o *sensu communi* não consegue assimilar? Como compreender um acontecimento que rompeu com o fio da tradição?

A tradição uma vez perdida, não pode ser restaurada, não pode ajudar. O que fazer, quando não se pode contar com o senso comum, nem com as “categorias do pensamento político”? Como medir sem o metro? Para Arendt, é necessário pensar de novo, repensar o mundo para torná-lo novamente compreensível, isto é, habitável. Uma atitude possível para “um ser cuja essência é o começo”, ou seja, Arendt (1993, p.53) entende que a perda da tradição não é o fim: o homem “pode trazer dentro de si um teor suficiente de origem para compreender sem categorias preconcebidas e julgar sem este conjunto de regras comuns que é a moralidade”. Uma forma de compreensão que, no final das contas, permite “aprender a lidar com o que, irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”.

18

A única forma de reconciliarmos-nos com o mundo, é tentar compreender o que passou. Não domesticá-lo, nem esquecer-lo. Devemos sempre procurar iluminar com a compreensão, mesmo o mais doloroso e o mais vergonhoso. Esse “reconciliar-se com”, para Arendt, não significa de forma alguma perdoar, muito menos concordar. “Reconciliar-se com”, para ela, insiste precisamente no desafio que representam para o pensamento os acontecimentos recentes da

² O senso comum, a compreensão pré-crítica que Hannah Arendt mantinha fiel, significa a fé no mundo tal como aparece, a faculdade que nos permite inserir-nos no mundo, fazer dele a nossa casa.

História Ocidental, que as categorias tradicionais do juízo já não conseguem integrar.

5. A compreensão do novo

Quando nos confrontamos com alguma coisa que nunca havíamos visto antes, e para a qual não estão a nossa disposição critérios de nenhum tipo, Arendt (1999, p.31-32) nos aconselha a recorrer a nós mesmo: procurar em nós alguma forma capaz de propor critérios novos para julgar e evidenciar a novidade em questão. Um julgar que, para ela, “não tem parâmetro, não pode recorrer à coisa alguma, senão à própria evidência do julgado, não possui nenhum outro pressuposto que não a capacidade humana do discernimento, e tem muito mais a ver com a capacidade de diferenciar, do que com a capacidade de ordenar e subordinar”.

19

Esse julgar significa uma forma de tomar uma posição diante dos eventos particulares do mundo, refletir sobre eles sem que se disponha de antemão de um conceito ou regras universais que possam ser aplicados ao caso. Assim, compreender o fenômeno totalitário, significa, essencialmente, para Arendt (1993, p.39), emitir “juízos” sobre fatos. É uma forma de trabalhar com a realidade humana: “Trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos inserir em casa no mundo”.

Compreender vai muito além do simples relacionar acontecimentos com determinadas leis gerais e compará-los com outros fatos análogos do passado. No caso do totalitarismo, se agirmos apenas

dessa forma, passaremos ao lado daquilo que nele é o essencial, a saber, o seu caráter chocante e monstruoso. Compreender o fenômeno totalitário pressupõe acima de tudo, certa dose de coragem e resistência para enfrentar a realidade nua e crua. É uma atividade que dispensa analogias e generalidades, mas não nega no fenômeno, o chocante e nem elimina dele o inaudito. Significa, portanto, “encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido” (ARENDDT, 1990, p.21).

Para se pôr em condição de julgar, de compreender algo inédito e sem precedentes, Arendt (1973, p.15) recorre a uma “instância da mente”, que segundo ela, é de extrema importância à *imaginação*. Distinta do sonho e da fantasia, a imaginação possibilita ao homem remover-se mentalmente de onde se encontra fisicamente colocado, para pensar “que as coisas poderiam ser diferentes do que realmente são”. A imaginação é entendida por ela, como a capacidade de fazer presente o ausente. Quando o objeto está muito próximo, imediato, a imaginação dá o distanciamento necessário para eliminar eventuais prejuízos e parcialidades; quando o objeto está distante, ela o torna familiar. Além disso, imaginar é também não apenas representar uma coisa ausente, mas também, é pôr-se no lugar de um outro ser humano, próximo ou distante.

A imaginação é a única bússola interior que possuímos, o que quer dizer que, sem ela, não poderíamos referenciar-nos no mundo. De acordo com Arendt (1993, p.53), “a imaginação nos permite ver as coisas em suas perspectivas próprias”, para que possamos compreendê-las sem tendências ou preconceitos. “Só ela permite superar os

abismos que nos separam do que é remoto, para que possamos ver e compreender tudo o que está longe demais como se fosse assunto nosso”.

De um modo geral, para Arendt (1993, p.42-44), “compreensão baseia-se no conhecimento e o conhecimento não pode se dar sem que haja uma compreensão inarticulada, preliminar”. Ao expressar uma compreensão preliminar, a linguagem popular inicia assim o processo da verdadeira compreensão. “O totalitarismo, do mesmo modo, só se tornou um tópico de estudo corrente quando a compreensão preliminar reconheceu-o como questão central e como o mais significativo perigo da época”.

II

Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo.

1. *Origens do totalitarismo* e os escritos históricos

Como mencionei anteriormente, não é possível recusar, por exemplo, que *Origens do totalitarismo* de Arendt é uma obra de difícil classificação. No entanto, não se pode negar, também, que nela a autora narra histórias. Em relação ao povo judeu, ela apresenta a maneira como esse povo veio a ser entendido como supérfluo; narra, também, como milhões de pessoas foram transformadas em um subproduto da Revolução Industrial, em especial, das políticas do Imperialismo. Histórias que, no fundo, apontam de certa forma, um caminho para alienação de um mundo comum, uma situação exacerbada após a Primeira Guerra Mundial pela presença de um grande número de refugiados sem pátria e do peso econômico do desemprego, entre outros fatores.

Mas, apesar de narrar histórias, e as duas primeiras partes da obra serem as mais controversas, uma vez que Arendt faz amplas alegações históricas e sociológicas discutindo o Antissemitismo e o Imperialismo, e descrevendo diferentes incidentes a partir de diversas fontes, para mostrar como o pensamento racial começou a emergir por toda a Europa, *Origens do totalitarismo* se diferencia da maioria dos escritos históricos. Ela não é, por exemplo, uma tentativa positiva de contribuir

³ Versão revisada do artigo aceito para publicação sob o título Hannah Arendt: imperialismo, antissemitismo e totalitarismo. Ensaios Filosóficos (UERJ).

com a história de um povo e de uma cultura no sentido de preservá-los; é uma obra que ataca para analisar e discutir o que historicamente deu errado. Não se trata, portanto, apenas da história dos fatos, mas fundamentalmente, de uma genealogia de formas de pensar.

Outra questão importante para a compreensão da obra é estar ciente que, o Totalitarismo, o Antissemitismo e o Imperialismo são apresentados em *Origens do totalitarismo*, como acontecimentos que introduziram rupturas na história humana. São acontecimentos que não podem ser de maneira alguma, relacionados com males antigos e analogias históricas, nem compreendidos por qualquer continuidade ou explicação causal. Pois, de acordo com Arendt, o curso da história não corresponde a um movimento irresistível à fatalidade.

2. Sobre o Antissemitismo

23

O Antissemitismo Moderno para Arendt (1972a, p.37), entra “no quadro mais amplo do desenvolvimento do Estado-Nação”⁴. Mas, também, coincide com o declínio desse Estado, afinal, para “que um grupo de pessoas se tornasse antissemitas em um dado país, num dado momento histórico dependia exclusivamente das circunstâncias gerais que os levavam a violento antagonismo contra o governo”

⁴ O Estado-Nação, de que a França seria o exemplo “por excelência” como observou Arendt em sua obra *Da revolução* (1980), é uma estrutura autônoma formada desde a Revolução Francesa, fortificada durante o século XIX, e que criou um novo modo do ser social. Fruto de vários séculos de monarquia e de despotismo esclarecido, essa estrutura é ambígua, assim como suas consequências. Exigindo direito do homem *universais*, sempre consideram-se também como *soberano* e, por consequência, não estando a nenhuma lei a ele superior, o Estado francês mostrou seus paradoxos desde o período revolucionário. Substituiu o “homem” pelo “cidadão” nos próprios artigos da *Declaração dos Direitos do Homem*, de 1798, e promulgou leis contra os estrangeiros, antes de voltar-se contra a aristocracia sob o terror.

(ARENDDT, 1990, p.48.)⁵ é, de acordo com Arendt, distinto do ódio ao judeu, de origem religiosa.

Dessa forma, ela distingue o antissemitismo moderno do ódio ao judeu de origem religiosa, rejeitando e denunciando como falsas todas as teorias que o analisam dentro de uma perspectiva de perseguição milenar, ou explicando-o pelo mecanismo do *bode expiatório*. Como nos lembra L. Dumont (1993, p.142), “a continuidade do antissemitismo, desde a Idade Media, não explica a sinistra invenção do extermínio, tal como a continuidade da ideologia alemã, está longe de explicar a catastrófica metamorfose nazista”. A tese do bode expiatório segundo Arendt, ilude fundamentalmente a importância do antissemitismo e vai a ponto de afirmar que os próprios judeus pensaram que o antissemitismo era um excelente meio de manter a unidade do povo judeu, e de lhe garantir uma vida eterna.

24

Da perspectiva de Arendt, talvez a primeira a estabelecer uma distinção fundamental entre o Antissemitismo Pré-Totalitário e o Antissemitismo Totalitário, a teoria de bode expiatório implica simultaneamente a total contingência da “escolha” dos judeus como vítimas, e a sua total inocência. Recusá-la, significa no fundo, uma recusa da causalidade em história. Para ela, nenhum passado relacionado ao

⁵ Por serem ricos e praticamente desinteressados em poder político, e mantendo íntima relação com as fontes do poder do Estado, financiando-o em épocas de crises, os judeus eram invariavelmente identificados com o próprio poder.

⁶ O bode expiatório nada mais é do que um indivíduo, grupo ou categoria de pessoas usadas como objeto de culpa no sistema social. Essa figura fornece mecanismo para dar vazão à raiva, à frustração, ao ressentimento, ao medo e outras emoções que, de outra forma, seriam expressadas de maneira que danificariam a coesão social, contestariam o *status quo* ou atacariam os grupos dominantes e seus interesses. Imigrantes e MINORIAS, por exemplo, são muitas vezes usados como bodes expiatórios durante épocas de dificuldades econômicas e considerados causa de desemprego e de outros problemas sociais. Como resultado, certos aspectos de sistemas sociais que geram crises econômicas, tais como: a competição e a exploração capitalista, são ocultados do público e de possível crítica.

povo judeu explica por que, no século XX, “a ambição totalitária de uma dominação absoluta, que deve ser exercida pelos membros de uma sociedade secreta e com os métodos correspondentes, pode tornar-se um objetivo político sedutor” (ARENDDT, 1972a, p.19). Arendt demonstra que, contrariamente a uma opinião muito facilmente recebida, esse Antissemitismo Moderno não é fruto do nacionalismo tradicional, mas que, ao contrário, este se desenvolve à medida que declina o Estado-nação.

Os “judeus da corte”, nos séculos XVII e XVIII, graças a seus aportes financeiros, já eram influentes junto à Monarquia. Os “Estados-Nações”, que surgem depois da Revolução Francesa, têm mais necessidades de capitais; em troca de seus empréstimos, são ampliados os direitos dos judeus. Contudo, no fim do século XIX, com o nascimento do Imperialismo, os homens de negócios são levados a envolver-se politicamente; os judeus que não participam das colonizações, veem sua influência diminuir. Por fim, no século XX, tanto a comunidade dos judeus quanto o Estado-Nação se desintegram, e os judeus passam a ser alvo de ódio, “cada classe da sociedade que, em um momento ou outro, entrava em conflito com o Estado tornava-se antissemita, porque os judeus eram o único grupo social que parecia representar o Estado” (ARENDDT, 1972a, p.68).

O antissemitismo se revelou uma arma de tão grande eficácia, que era agitada por diversos escândalos financeiros e pelo mito de uma internacional judaica que manipulava os destinos políticos da terra. Desse Antissemitismo Político, Arendt faz questão de destacar com cuidado, o Antissemitismo Social que acontece não em um gru-

po separado, mas em um grupo no qual a emancipação se conciliou com a igualdade; quanto mais esta se afirma, mais se aprofunda uma discriminação animada por sentimento da diferença que suscita, “ao mesmo tempo, o ressentimento social contra os judeus é um atrativo particular” (ARENDDT, 1972a, p.127). Nesse caso também, alerta Arendt, é preciso desconfiar das ideias preconcebidas: não é a sociedade que segrega progressivamente os judeus; eles mesmos, desde o fim do século XVI, afastam-se dos grupos sociais e rejeitam a integração, em nome de uma eleição superior e mítica do povo judeu. E quando, no século XIX, os primeiros partidos antisemitas denunciam uma pseudo-sociedade secreta judaica, que desejaria tomar o poder, porém, já é tarde demais.

3. Sobre o Imperialismo

O Imperialismo⁷, esse desejo insaciável de expansão e de colonização do Estado-Nação no final do século XIX(mais precisamente, de 1884 até 1914), baseado fundamentalmente no princípio proferido por Cecil Rhodes, “expansão é tudo”, ou expansão por amor a expansão, expansão sem limite onde nações inteiras eram vistas como simples degraus para a conquista das riquezas e para o domínio de um terceiro país que, por sua vez, se tornava mero degrau no infundável

⁷ Para Arendt, o Imperialismo deve ser considerado o primeiro estágio do domínio político da burguesia e não o último estágio do Capitalismo. Tudo começou com uma mudança econômica. Por exemplo: observando a Europa de fins do século XIX, percebe-se um rápido crescimento da produção industrial, de repente, superabundância de capital. A Grã-Bretanha, a França, a Alemanha e a Bélgica voltaram-se para ultramar a fim de empregar esse capital, ocupando para esse fim novos e vastos territórios. Em menos de vinte anos, o império Britânico adquiriu 12 milhões de quilômetros quadrados e 66 milhões de almas, a Alemanha 2,5 milhões de quilômetros quadrados e 13 milhões de novos habitantes, a Bélgica 2,3 milhões de quilômetros quadrados e 8,5 milhões de habitantes, ou seja, a “megalomania” dessa política mundial.

processo de expansão e de acúmulo de poder, distingue-se de acordo com Arendt (1990, p.147-48),

tanto das conquistas de características nacional antes levadas adiantes por meio de guerras fronteiriças, quanto da política imperialista da verdadeira formação de império, ao estilo de Roma... Nada caracteriza melhor a política de poder da era imperialista do que a transformação de objetivos de interesse nacional, localizados, limitados e, portanto, previsíveis, em busca ilimitada de poder, que ameaça devastar e varrer o mundo inteiro sem qualquer finalidade definida, sem alvo nacional e territorialmente delimitado e, portanto, sem nenhuma direção previsível.

Essa política Imperialista, portanto, que estabelece “a expansão como objetivo permanente e supremo” (ARENDR, 1990, p.155.), não constitui, segundo Arendt, um princípio político: encontra antes as suas raízes na especulação mercantil, no desejo de escoar os excedentes de produção em novos mercados; consequência da emancipação política da burguesia.

Marca, portanto, a subordinação da política à administração. Uma vez os interesses privados tendo sido transformados em princípios políticos, o poder se reduz, com efeito, a uma dominação pela força, e a exportação de capitais só poderá conduzir à exportação da violência. Concretamente, os pilares da empresa foram o racismo e a burocracia.

4. Antissemitismo e Imperialismo: origens do totalitarismo

Em que sentido é possível conceber o Antessemitismo e o Imperialismo como “origens” do Totalitarismo, se como já foi dito anteriormente, de acordo com Arendt, não há espaço para uma ex-

plicação causal desse fenômeno e muito menos, de uma acusação direta de pensadores ou instituições, como responsáveis pelo seu surgimento? Uma vez que é impossível deduzir de quaisquer elementos passados as causas necessárias de sua explicação, no sentido de que eles tinham inexoravelmente de produzi-lo. A resposta só poderá ser encontrada naquilo que Arendt denominou por *cristalização*.

Na conjugação do racismo e do sistema burocrático, na primeira fase do Imperialismo, onde terras imensas caíram sob o domínio completo, não da lei, mas do decreto. Onde seus nativos eram classificados como cidadãos inferiores na mera base de raça ou cor, e que esteve na origem das selvagens matanças de Carl Petters, no Sudoeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do Congo reduzida de 20 milhões para 8 milhões, Arendt vê um caso de cristalização. Afinal, a “causa” desses massacres residia, portanto, no encontro de duas “causas parciais”, que, inicialmente, não estavam ligadas por nenhuma necessidade intrínseca. Percebe-se que antes da sua conjugação no acontecimento do Imperialismo, nem o racismo nem a burocracia teriam podido abrir-se à dedução do imperialismo.

A burocracia é certamente o tipo mais complexo e altamente desenvolvido de organização formal. Da forma como foi desenvol-

28

⁸ Macridis (1982, p.202-206), aponta para pensadores como Nietzsche, com o seu conceito de “Super-homem”; Schopenhauer, com o seu conceito de “o mundo é uma idéia minha...”; Platão, com a sua definição do mito como uma “mentira de ouro”; Darwin, com a sua noção de sobrevivência dos mais preparados, etc., como sendo “raízes intelectuais do totalitarismo”; Friedrich (1970) interpreta Rousseau como uma espécie de “pai da filosofia totalitária”; Popper (1987, p.69-88), acentua a influência das ideias sobre os acontecimentos, e acusa os “falsos profetas” Hegel e Marx de terem gerados, respectivamente, Hitler e Stalin. Segundo Popper, “Hegel desenvolveu a teoria histórica e totalitária do nacionalismo”, ou seja, “quase todas as ideias mais importantes do totalitarismo moderno são diretamente herdadas de Hegel”; Kelsen (2000, p.210) responsabiliza Platão, e também afirma de que a Igreja é “o mestre do Estado totalitário em quase todos os seus aspectos”. Enfim, a lista poderia estender-se muito mais.

vido por Max Weber, por exemplo, o conceito se refere a uma organização na qual o poder é distribuído em uma hierarquia rígida, com nítidas linhas de autoridade. A divisão do trabalho é complexa, o que implica dizer que pessoas se encarregam de tarefas minuciosamente especializadas e trabalham sob regras e expectativas definidas de forma clara, em geral escritas. São mantidos registros por escritos e gerentes se especializam em supervisionar o sistema. O cumprimento dos objetivos da organização tem precedências sobre o bem-estar dos indivíduos, e a racionalidade impessoal é valorizada como base para a tomada de decisões à luz desses objetivos.

Portanto, de acordo com Arendt, o governo totalitário não foi importado da Lua, o que conseqüentemente, faz cair por terra – como sem fundamento –, qualquer tentativa de “acusá-la de teorizar um Totalitarismo misteriosamente caído do céu” (CHATELET, 1993, p.45.). O Totalitarismo brotou no mundo não totalitário cristalizando elementos que ali encontrou (ARENDR, 1993, p.41). Nesse sentido, o ele é da perspectiva de Arendt, uma “criação” exclusivamente humana. Isto é, como ela mesma disse (1990, p.526): “esse corpo político absolutamente ‘original’ foi planejado por homens e, de alguma forma, está respondendo às necessidades humanas”. É um novo tipo de formação política que não tem precedentes e que difere dos outros tipos de tiranias políticas. Conforme constatação de Arendt (1990, p.513), apenas duas marcas registradas caracterizaram as tiranias ao longo dos tempos: “de um lado, o poder arbitrário, sem freio das leis, exercido no interesse do governante e contra os interesses dos gover-

nados; e de outro, o medo como princípio de ação, ou seja, o medo que o povo tem pelo governante e o medo do governante pelo povo”.

Através de um método perfeitamente original, Arendt analisa os elementos que cristalizaram no Totalitarismo, um regime perfeitamente novo, de maneira alguma pré-formado ou virtualmente presente em suas “causas”. Assim, para ela, compreender um acontecimento pressupõe essencialmente, “retraçar” a sua história:

Antissemitismo e Imperialismo não contêm os germes de um Totalitarismo pré-formado, mas o privilégio de retroação permite, no entanto, descobrir aí “elementos” que, “cristalizando” segundo certos eixos, entram em composição dentro das sequencias parcialmente convergentes, e conferem uma relativa inteligibilidade ao inaudito (CHATELET, 1993, p.45).

30

É esse retraçar, esse privilégio que tem o pensamento de se retroagir que possibilitou descobrir os elementos do antissemitismo e do Imperialismo, tais como o *eurocentrismo*, entre outros, que apesar de não serem separados em si, totalitários, sentimentos antijudaicos, o racismo, a burocracia, a crise dos estados nacionais, o cristalizaram no fenômeno totalitário, permitindo assim pensar aqueles dois acontecimentos como “origens” do Totalitarismo. É nesse sentido que se pode afirmar que o fenômeno totalitário é formado por uma amálgama de elementos, ou ainda, que cristalizou elementos de várias proveniências.

Origens do totalitarismo, portanto, não deve ser lida de diante para trás, como uma obra comum, mas sim, de trás para diante. Como disse Arendt (ARENDR, 1993, p.49), a respeito dos eventos políticos do nosso tempo, nenhum acontecimento pode ser deduzido do seu passado.

III

A Essência do Totalitarismo⁹

1. Totalitarismo e Tirantias

O fenômeno totalitário utilizou como seu principal combustível o “homem massa”. Indivíduos que, potencialmente, existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca filiam-se a um partido e raramente exercem o poder de voto. Indivíduos isolados sem qualquer sentimento claro de integração, em grupo ou classe, com fracassos pessoais, economicamente inseguros, ambiciosos para escapar de suas vidas diárias para a coerência fictícia de uma ideologia. Essa massa de pessoas aparentemente indiferentes, que todos os outros partidos haviam abandonado por lhes parecerem demasiado apática ou estúpida para lhes merecerem a atenção, serviu de fonte para que os movimentos nazistas e comunistas recrutassem seus membros. Os partidos totalitários atraíram essas pessoas desapegadas e lhes inculcaram lealdade, graças às suas propagandas megalomaniacas, oferecendo-lhes como meta a dominação mundial e inimigos por toda parte para temer e odiar.

Houve muitas tirantias sangrentas na história da humanidade antes do século XX, como afirma Fukuyama (1992, p.32). No Japão, por exemplo, a tirania diocleciana, ou a dos shoguns, acentuou de maneira especial a aquiescência da população ao controle centraliza-

⁹ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Revista Direito e Liberdade, ano 6, v.12, n.1, jan./jun.2010, sob o título *Para além do direito: o fenômeno totalitário*.

do. Implantou, conforme observação de Brzezinski (1963, p.16), uma atmosfera de medo, através de um sistema de informação de polícia secreta. No entanto, ela não se compara ao Totalitarismo que perpetuou o genocídio através da utilização da “moderna tecnologia”. É essa “capacidade tecnológica”, ausente nas tiranias antigas que caracteriza fundamentalmente o totalitarismo, e que o conduziu a ambição tão grande, como a eliminação de uma classe inteira de pessoas, como os judeus da Europa ou os kulaks da União Soviética.

Portanto, a história é uma estrada jurada de cadáveres e de aspiração ao controle total, de alguns tentando desesperadamente impor a qualquer custo as suas ideias para dominar integralmente as vontades alheias, matando, mentindo e oprimindo; todavia, não significa de maneira alguma que o horror, os massacres e as catástrofes tenham regularmente os mesmos aspectos. Muitos aspiraram ao controle total como observou Latey (1980, p.128.), porém, nenhum tornou-se tão integralmente totalitário e cruel em seu domínio quanto Hitler, com o seu “raciocínio frio como gelo” e Stalin, com a “impiedade da sua dialética”(ARENDT, 1990, p.524). Eles se acham no dever de realizar todas as suas ideias, não importa se têm de matar, “se colocam como objetivo chegar a uma sociedade perfeita, destruindo os elementos negativos que se opõem a ela... ambos se dão o direito – e mesmo o dever – de matar” (BESANÇON, 2000, p.9).

Os regimes totalitários quiseram realizar suas autonomias em relação a toda força posta acima deles. Eles se tornaram seus próprios princípios. Suas liberdades tornaram-se incondicionais, não tendo ninguém que responder por seus atos perante uma instância exterior,

mas comparecendo somente perante seus próprios tribunais, sendo ao mesmo tempo juízes, testemunhas e acusados. Eliminaram todos os limites, mesmo a suposição da existência de um plano superior em relação ao qual eles penhoravam suas responsabilidades, sendo-lhes a liberdade de algum modo confiada sob condições. Sem a alma, e cheio de materialismo, perderam a noção de justiça e da pessoa humana.

2. As duas faces do Totalitarismo

Nazismo e comunismo são classificados em *Origens do totalitarismo* como as duas versões de um mesmo fenômeno: o totalitarismo. Em seu livro *Démocratie et totalitarisme* (1965), Aron procura distingui-los, indo ao encontro do diagnóstico de Lévinas sobre a “decisão original”, que possibilita os movimentos opostos, que é preciso, além disso, uma “causa original”, Aron (1965, p.291) acrescenta a existência de um partido revolucionário, comum ao bolchevismo e ao hitlerismo, que tinha a “intenção original” de derrubar a ordem existente a partir de uma ideologia nova. Tendo chegado a esse ponto, ele faz um esforço, sem sucesso, para distinguir o totalitarismo soviético – o primeiro a tomar o poder em 1917 – , e o totalitarismo nazista, que segue o precedente cerca de dezesseis anos mais tarde, em virtude da ideia que anima as duas ideologias: no caso do marxismo-leninismo, diz Aron (1965, p.302), Lenine poria em prática “uma vontade de construir um regime e talvez um outro homem através de qualquer meio”; e no caso do nazismo, diz o autor, Hitler estaria submetido a “uma vontade propriamente demoníaca de destruição de uma pseudorraça”.

De um ponto de vista lógico e moral, conforme a constatação de Mattéi, em sua obra *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne* (1999), a distinção de Aron não convence. Afinal, o Nazismo também queria construir um regime novo e um outro homem, “através de qualquer meio”; simetricamente, o Comunismo colocou em prática uma vontade igualmente demoníaca de destruição de uma pseudoclasse. Para retomar a expressão de Furet (1995, p.244), ambos pertenciam a “um movimento de dissolução política da civilização europeia”.

Escondendo-se sob a capa da democracia, conforme observação de Mattéi (1999), o Comunismo não foi diferente do Nazismo que, logo de início, fez questão de tirar a máscara. Os dois regimes compartilharam, com efeito, o mesmo modo de funcionamento totalitário: sozinhos, dominaram o Estado, a sociedade civil, as igrejas, o sistema econômico, a vida social, e tomaram o cidadão como indivíduo fundido na massa que comunga coletivamente no culto ao Chefe e na obediência e sem reservas ao partido.

Fora do partido, que encarnava sozinho o Estado, existia simplesmente o inimigo de classe, o burguês e o inimigo de raça: o judeu, contra os quais se cristalizavam o ódio que formava o cimento das massas populares. O Chefe, tanto no Comunismo como no Nazismo, representava o auge do aparato totalitário. Ele significava violência. Rauschnig (1976, p.102) disse sobre Hitler, com quem tinha relação: “ele tinha crises de fúria, explosões de ódio por tudo e por nada”. O Chefe representava a típica encarnação do princípio de dominação, que obrigava o outro a se submeter, a “aniquilar-se” – *subrerprinzip* – pelo qual o filósofo Heidegger demonstrou a maior admiração.

Na conhecida “Noite das grandes facas”, de 29 para 30 de junho de 1934, após ter eliminado rivais e opositores, Hitler mandou matar seus feis S.S.; enquanto Stalin liquidou sistematicamente a “velha guarda” bolchevista e todos aqueles que arriscavam sombreá-lo, o Chefe era o mestre absoluto do instrumento incomparável de tomada do poder e de organização do terror que era o partido.

A violência caracterizava o Totalitarismo (comunista e nazista), ela definia sua vocação, seu programa, seus métodos, seu estilo e, poder-se-ia mesmo dizer, sua paixão, agressões, assassinatos, atentados, chantagens, roubos, destruições, etc. Todavia, por mais odioso que fosse, o sistema totalitário tornou-se suportável para uma população mais ou menos assombrada, porque dava um certo número de gratificações: primeiro ele caminhava no sentido da própria violência interna ao indivíduo, que ele exaltava e justificava: ele mantinha um sentimento comunitário difuso, eufórico, segurador, que se solidificava na exclusão e eliminação dos “parasitas” e “inimigos” internos – judeus, burgueses, kulaks, etc. – ; mas sobretudo ele dirigia uma boa parte da violência coletiva em direção ao exterior, levando uma política excessivamente belicosa, que se traduzia por atos selvagens de agressão, invasão, anexações e ocupações homicidas, que apenas davam uma pequena ideia, das inumeráveis atrocidades perpetradas. Levado por um frenesi de violência, o sistema totalitário necessitou ir sempre à frente: multiplicar massacres e extermínios, exacerbar o terror num movimento de aceleração que parecia só poder desaguar no apocalipse ou no caos. A violência totalitária, organizada, “raciona-

lizada”, implacável, trabalhando no “Milenário” ou “Para a eternidade”, desabou ou implodiu num enredo de violência selvagem.

O Comunismo não escravizava, não deportava e nem executava em nome da força e da raça, mas, escravizava, deportava e executava em nome do conceito e da classe. Portanto, observa Mattéi (1999), no seu “princípio ético”, não havia diferença entre esse regime e o regime nazista. Repousou sobre uma necessidade: arrancar todas as raízes da ordem existente destruir-lhes os fundamentos. Para o comunismo era necessário arrasar todos os sustentáculos do mundo antigo, para construir o novo. A morte rondava na revolução marxista a partir do momento em que sua filosofia da vida transferiu toda a energia e toda a astúcia da razão para o lado da destruição a fim de chegar ao seu objetivo supremo: uma humanidade reconciliada abstratamente consigo mesma sobre os cadáveres dos homens reais carregados com indiferença pelo curso da História.

36

Portanto, não se pode entender o motivo pelo qual Aron, sempre demonstrou repugnância em aproximar o Nazismo e o Comunismo na mesma aberração de crime contra a humanidade. Ele tentou algumas vezes, defender uma teoria acidental da história soviética. Ou seja, o divórcio entre a vontade revolucionária de criar um homem novo, inspirado por um ideal de humanidade, e os obstáculos militares, econômicos e sociais efetivos que teriam coagido o regime a endurecer-se e a utilizar os meios mais violentos para construir “o regime mais humano que a história jamais conheceu” (ARON, 1965, p.294). Ou seja, para Aron, se havia um choque entre a vontade do sujeito comunista e a realidade histórica, era sim, preciso esmagar essa

realidade, a fim de que a vontade do sujeito se cumprisse. Tentativa fracassada de Aron para justificar o aparecimento da violência no universo comunista que, segundo ele, deveria estar livre dela. Retomando o provérbio favorito de Stalin, “não se fazem omeletes, sem quebrar ovos”. A ideia deve submeter-se à realidade porque a realidade é, de maneira paradoxal, a realização efetiva da ideia. Portanto, os dois regimes foram fundados de maneira similar, numa falsa concepção do homem, geradora de crimes contra a humanidade que não foram apenas da ordem da ideia.

As ideias de “raça” e de “classe” são, no plano lógico, perfeitamente inteligíveis. O incoerente, falso e criminoso foram suas aplicações forçadas a indivíduos aos quais, pelo fato de serem reduzidos à sua raça e à sua classe, se negaram o direito de serem homens. Para haver crime é preciso haver passagem ao ato e é preciso que a ideia seja aplicada de maneira violenta à realidade destruindo-a. Não há crime ideológico enquanto o pensamento e a palavra ficarem na simples enunciação mental ou verbal da ideia. A intenção de matar, por exemplo, que pode manifestar-se por meio de ameaças, não se tornará criminosa mais tarde, a não ser que se realize em um ato que virá iluminar retrospectivamente uma intenção que “terá sido” criminosa. Isso significa dizer que as ideias comunista e nazista não eram, em si mesmas “criminosas”. O sofisma comum do Nazismo e do Comunismo consistiu fundamentalmente em ter se apoderado de uma característica particular da humanidade, aliás, discutível, se não controversa, uma vez que nunca ninguém estabeleceu racionalmente a realidade da “classe” ou da “raça”, e elevá-la ao nível do universal.

Os partidários do materialismo histórico, ou os do materialismo biológico, a “decisão original” que possibilitou suas doutrinas foi idêntica: a concepção do homem que se pode definir como materialismo do sujeito. Tanto no Comunismo como no Nazismo, o homem foi fixado ao sujeito-material, segundo as determinações do sujeito-classe e do sujeito-raça, não podendo nenhum dos dois escapar à lei histórica ou à lei biológica que os encerravam na sua interioridade de massa. Isso significava que ninguém podia renegar sua hereditariedade social, ou sua hereditariedade racial a partir do momento em que a ideologia, disfarçada de “ciência proletária” ou de “ciência ariana” fixou o sujeito ao seu fundo material.

38

Ainda com base nos trabalhos de Mattéi (1999), que serviram como base para desenvolver, reforçar e defender aqui a tese de *Origens do totalitarismo* que classifica o Nazismo e o Comunismo como as duas faces do totalitarismo, quando o homem fixo tomava a palavra, nunca estava livre para falar: por intermédio dele era o ariano ou o judeu que falava, era o proletariado ou o burguês que se exprimia, era o Partido Nazista ou o Partido Comunista que ordenava. Visto que o sujeito-classe ou o sujeito-raça se colocava de imediato no centro do mundo, sendo este último, apenas a dilatação social ou racial do sujeito-monódico, não existia mais nenhuma exterioridade conhecida como tal. Com o Comunismo e o Nazismo, apareceu a luz do dia, ou melhor, da noite, um pensamento do *bunker* onde nada podia entrar e de onde nada podia sair. O símbolo máximo do Nazismo, Hitler, se suicidou no seu *bunker*; Lenine, um dos símbolos supremo do Comunismo, se petrificou em seu túmulo para mostrar aos olhos da história,

que o sujeito estava sempre encerrado em seu mausoléu sem que dele pudesse sair. A verdadeira vida não estava alhures, à distância de um sopro, mas, na imanência da raça e da classe que sepultava cada um em si mesmo. O Comunismo e o Nazismo foram as duas figuras da petrificação, com a mesma face de medusa,

Reduzir o ser humano concreto a um material social ou racial, quer dizer, a um sujeito formal definido por meio de processos sociais ou raciais, significa destruir sua realidade substancial, o mesmo que sua humanidade. Em cada criatura humana, era envenenado o “homem de dentro”. O objetivo era acabar com a alma, a velha alma fora de moda. Porém, é sempre bom lembrar que é racionalmente contraditório, olhando a coisa de um ângulo lógico: matar homens reais em nome de um ideal abstrato de humanidade, negando a certos homens o direito de serem homens.

3. Singularidade do totalitarismo

Totalitarismo parece ser a palavra que Tocqueville (1977, p.531) estava procurando quando, em uma das suas passagens proféticas, escreveu:

não creio, pois, que a espécie de opressão de que povos democráticos se acham ameaçados se assemelha a algo do que a precedeu no mundo; nossos contemporâneos não poderiam encontrar na lembrança a sua imagem. Em vão procuro uma expressão que reproduza exatamente a ideia que tenho e que a encerre; as antigas palavras, despotismo e tirania, não convêm de maneira alguma. O fenômeno é novo; é preciso, pois, defini-lo, já que não posso dar-lhe um nome.

Chamar o totalitarismo de tirania ou despotismo, ou simplesmente identificá-lo com os despotismos ocidentais do passado mais remoto, com as monarquias absolutas da Europa da era moderna, com as tiranias das antigas cidades gregas, com o Império Romano, com a tirania das cidades-estados da Renascença italiana ou com as ditaduras militares bonapartistas, significa elogiá-lo.

Se ele pudesse ser realmente identificado com esses tipos de males do passado, certamente, não causaria tão grande impacto, e muito menos seria uma tarefa difícil compreendê-lo. Estaríamos pisando “em terra firme”, observa Arendt (1993, p.41), “pois cremos ter herdado, junto com os males do passado, a sua sabedoria para nos orientar em meio a eles”.

40

Ainda de acordo com Arendt, não é a formulação teórica que distingue o Totalitarismo das tiranias passadas, se considerarmos a teoria pura e os conceitos isolados, pode ser mesmo que não haja absolutamente nada de novo. Para Arendt (1990, p.513), ao longo da história da humanidade, apenas duas marcas registradas caracterizaram as tiranias: “de um lado, o poder arbitrário, sem freio das leis, exercido no interesse do governante e contra os interesses dos governados; e de outro, o medo como princípio de ação, ou seja, o medo que o povo tem pelo governante e o medo do governante pelo povo”.

Algo importante a ser salientado é que, nessas tiranias, a pessoa tinha a liberdade de pelo menos, escolher a oposição, uma liberdade limitada sim, pois sabia que corria o risco de ser torturada ou morta; porém, uma liberdade recusada à vítima do sistema totalitário. Pois, o totalitarismo só se contenta, quando eliminar não apenas a

liberdade em todo sentido específico, mas a sua própria fonte que, segundo Arendt, está no nascimento do homem e na sua capacidade de começar de novo. Como disse Hitler, por exemplo,

a missão principal dos Estados Germânicos é cuidar e pôr um paradeiro a uma progressiva mistura de raças. A geração dos nossos conhecidos fracalhões de hoje, naturalmente gritará e se queixará de ofensa aos mais sagrados direitos dos homens. Só existe, porém, um direito sagrado, e esse direito é, ao mesmo tempo, um dever dos mais sagrados, constituindo em velar pela pureza racial, para a defesa da parte mais sadia da humanidade, tornar possível um aperfeiçoamento maior da espécie humana. O primeiro dever de um Estado nacionalista é evitar que o casamento continue a ser uma constante vergonha para a raça e consagrá-lo como instituição destinada a reproduzir a imagem de Deus e não criaturas monstruosas, meio homem meio macacos. Protestos contra isso estão de acordo com uma época que permite qualquer degenerado reproduzir-se e lançar uma carga de indizíveis sofrimentos sobre os seus contemporâneos e descendentes, enquanto, por outro lado, meios de dividir a procriação são oferecidas à venda em todas as farmácias e até anunciados pelos camelôs, mesmo quando se trata de pais sadios (HITLER, 1983, p.252).

41

Apesar desse “brilhante” discurso de Hitler em defesa da raça, que, aliás, foi o principal fundamento do Nazismo, ele, no entanto, não acreditava no “mito do século XX”, na raça:

também sei bem como os vossos intelectuais, os vossos poços de sabedoria, que não existem raças no significado científico da palavra. Mas vós que sois um agricultor e um criador, vós certamente sois obrigado a vos basear na noção de raça, sem a qual toda a criação seria impossível. Ora bem, eu que sou um homem político, também tenho necessidade de uma noção que me consinta romper uma ordem enraizada no mundo de contrapor à história a destruição da história. Entendeis o que

vos estou querendo dizer? É necessário que eu libere o mundo de seu passado histórico... Com a noção de raça, o nacional-socialismo levará a sua revolução até a fixação de uma nova ordem no mundo (HITLER apud BODEI, 2000, p.120).

No mundo totalitário, realizar um ato voluntário nada mais é, do que a garantia de um castigo máximo que qualquer outro poderia sofrer de qualquer modo. A pessoa já nem pode salvar-se através de uma morte *dotada de sentido*, praticando um ato heroico, visto que essa morte com sentido se dissolverá no meio das incontáveis mortes arbitrárias de pessoas que nada fizeram contra a lei totalitária.

42 O Totalitarismo que segundo F. Sheen (1961, p.22) exige “o domínio total do homem – do homem todo, corpo e alma”, e visa “o controle dos mais recônditos setores do espírito”, e que D. Bell (1980, p.260), caracterizou como uma “eliminação de todas as instituições intermediárias, entre as ‘massas’ e o líder”, uma forma de governo que “não tolera oposição”, nas palavras de A. Brecht (1965, p.566), “a maior desgraça que, no século XX, atingiu o continente europeu”, segundo A. Touraine (1996, p.10), “o único tipo distintamente moderno de governo”, na opinião de B. Crick (1981, p.4), ou ainda, de acordo com G. Sartori (1994, p.261), “um nome novo para algo até então sem nome”, é definitivamente, uma forma de governo inclassificável dentro dos moldes da filosofia política. Nem a autoridade de Aristóteles, nem de Montesquieu podem nos auxiliar nesse caso. O Totalitarismo “destruiu a própria alternativa sobre a qual se baseiam, na filosofia política, todas as definições da essência dos Governos, isto é, a alter-

nativa entre o Governo legal e o ilegal, entre o poder arbitrário e o poder legítimo” (ARENDETT, 1990, p.513).

4. Natureza, História e ideologia

Em sua ação total, o Totalitarismo liberta-se de tudo aquilo capaz de oferecer-lhe resistência. Liberta-se da legalidade, se coloca acima de qualquer objetividade e estabilidade da lei positiva, ao afirmar que “obedecer rigorosa e inequivocamente àquelas leis da Natureza ou da História que sempre acreditamos serem a origem de todas as leis”(ARENDETT, 1990, p.513). Na verdade, ele substituiu o Estado de Direito pela lei de movimento perpétuo, “verdadeira”, “absoluta” que, “incontestavelmente”, lhe dá o “direito de matar” em nome de um domínio total, e cada uma das suas iniciativas pretende inscrever-se única e exclusivamente nessas leis pré-existentes: as leis biológicas da natureza, ou as leis sociais da História.

43

O Führer tem, nesse sentido, por missão interpretar as leis da Natureza e deduzir o que é bom e saudável para o povo alemão; Stalin está encarregado da interpretação das leis da História, a partir das quais elabora máximas da ação imediatamente aplicáveis à sociedade soviética e ao movimento comunista internacional; e é da lei da Natureza e da História eliminar tudo o que é prejudicial ou incapaz de viver. Assim, mesmo pelo absurdo, o Totalitarismo manifesta uma das dimensões essenciais do direito: o direito é uma resposta à necessidade humana fundamental de *estabilidade*.

Liberta-se também da realidade através da *ideologia*. A palavra *ideologia* apareceu pela primeira vez no final do século XVIII. Inventada

por um discípulo obscuro de John Locke, o francês Destuty de Tracy (1754-1836). Ele definia ideologia como a ciência exata das ideias em oposição às hipóteses da metafísica. A palavra ganhou conotações políticas, quando Napoleão usou o termo ideólogos para denegrir não só intelectuais como Tracy, mas também todos os homens de ideias, alegando estarem eles cegos para a realidade histórica em suas buscas de verdades abstratas e serem eles problemáticos apregoadores de ideias em sua luta pela reforma e pelo progresso. Para Arendt, as únicas ideologias que se sobressaíram e praticamente derrotaram todas as outras, foram a ideologia que interpreta a história como uma luta econômica de classes, e a que interpreta a história como uma luta natural entre raças. Ambas atraíram as massas de tal forma, que puderam arrolar o apoio do Estado e se estabelecer como doutrinas nacionais oficiais. As grandes potencialidades das ideologias não foram descobertas antes de Hitler e Stalin. Essa “lógica de uma ideia” que no fundo, é a expressão da vontade do chefe, despreza totalmente os fatos e as opiniões. Elimina-os totalmente, mesmo que esses fatos ou opiniões representem milhões de indivíduos.

44

No mundo totalitário, a ideologia é o instrumento essencial para explicar absolutamente e de maneira total o curso da História: “os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro” (ARENDDT, 1990, p.521). Por um lado, a ideologia forma um sistema de interpretação definitiva do mundo, por outro lado, afirma desde logo o seu caráter irrecusável, infalsificável. Ela é mobilizada para que ninguém jamais comece a pensar, ou pelo menos, como observa Bauman (2000, p.94), para tornar o pensamento dos

indivíduos “impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder”. Ela arruína todas as relações com a realidade e constrói um mundo fictício e logicamente incoerente.

Por último, o Totalitarismo liberta-se da pluralidade, ao exigir a unanimidade e não tolerar nenhum tipo de debate de opiniões. Nada além de obedecer rigorosamente e incondicionalmente às ordens do chefe. Afinal, debater para que, se tudo está “explicado” e “esclarecido”. Todas essas “libertações totalitárias” são levadas a cabo pelo terror implacável. Por isso, o totalitarismo, resumidamente, é definido por Arendt (1990, p.526), como “uma forma de governo cuja essência é o terror, e cujo princípio de ação é a lógica do pensamento ideológico”. Uma mistura nunca antes usada nas várias formas de domínio político.

Para Hitler e Stalin, não existem limites entre pensar ou desejar e fazer. Ou seja, para eles, “tudo é possível”. Se no plano da ideia ou da vontade um Governo total e seguro é real, é possível também torná-lo real na prática. Basta contar com o terror total, para que o mundo torne-se um espelho fiel das premissas ideológicas:

Em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais, constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas... Pressionando os homens, uns contra os outros, o terror total destrói o espaço entre eles (ARENDDT, 1990, p.518).

Para garantir a propagação e aceitação absoluta da sua lógica como única explicação e a única verdade, o Totalitarismo coloca o indivíduo numa solidão extrema. O conceito de solidão tem um amplo aspecto. Pode referir-se a pessoas cujo desejo de amor em relação aos

outros foi muito cedo tão ferido e perturbado que mais tarde dificilmente podem reviver a experiência sem sentir os golpes anteriormente recebidos, sem sentir a dor a que esse desejo as expôs em outros tempos. Outra forma de solidão, que é social no sentido mais estrito, ocorre quando as pessoas vivem num lugar ou tem uma posição que não lhes permite encontrar outras pessoas da espécie que sentem precisar. Neste, e em muitos casos afins, o conceito de solidão refere-se a uma pessoa que por essa ou aquela razão é deixada só. Tais pessoas podem viver entre as outras, mas não têm significado afetivo para elas.

Isso, porém, não é tudo. O conceito de solidão inclui também uma pessoa em meio a muitas outras para as quais não tem significado, para as quais não faz diferença sua existência, e que romperam qualquer laço de sentimentos com ela. Pertencem a esse grupo alguns pedintes e os bêbados que sentam nas soleiras e nem são percebidos pelos passantes. As prisões e câmaras de tortura dos totalitários, são exemplos dessa espécie de solidão. O caminho para as câmaras de gás é outro. Ali, crianças e mulheres, jovens e velhos foram levados nus para a morte por outros que estavam livres de todo sentimento de identidade e simpatia.

IV

Natureza Humana e Totalitarismo¹⁰

1. O sentido da expressão “natureza humana”

Para quem almeja um domínio total e seguro do homem e da história, o seu inimigo principal não é o mundo exterior, mas “a imprevisibilidade que advém do fato de que os homens são criativos, de que podem produzir algo novo que ninguém jamais previu” (ARENDT, 1990, p.509-510).

O poder total requer um mundo de reflexos condicionados, de “cidadãos” com o grau zero de espontaneidade. Por isso, o objetivo supremo do Totalitarismo “não é a transformação do mundo exterior ou a transformação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana” (ARENDT, 1990, p.510).

“Transformar a natureza humana” é uma expressão que pode soar mal, aos ouvidos daqueles que estão acostumados, ou sintonizados à tradição que sempre procurou definir a “natureza humana”, como uma essência imutável, e concluir a partir daí, a impossibilidade de um domínio total. Quase todos os importantes assuntos da Filosofia, da Psicologia, da Religião e do dia a dia do homem envolvem a questão da natureza humana. A maioria dos pensadores da Antiguidade grega, da Idade Média e até da época do Iluminismo, nos séculos XVII e XVIII, assumiram o posicionamento favorável à existência da

¹⁰ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Griot – Revista de Filosofia, v.01, n.01, jul.2010.

natureza humana, isto é, algo que, filosoficamente falando, constitui a “essência do homem”.

No que se refere, por exemplo, à teoria política que naturalmente começou com os gregos antigos que foram, em sentido real, os primeiros a ter ideias políticas, todos os pensadores, de uma forma direta ou indireta, desenvolveram uma concepção de natureza humana. Ou seja, fundamentaram suas teorias políticas sobre aquilo que julgaram ser a “essência do homem”. Hobbes, por exemplo, constatou no homem a tendência natural para a destruição, e procurou a partir dessa constatação, elaborar um conjunto de princípios racionais, capaz de fornecer um poder político bastante forte para controlar essa tendência humana. Desse esforço, surgiu *Leviatã* e a justificação do absolutismo como a forma de governo mais adaptada à natureza humana.

48

Dizer que alguma coisa é natural ou por natureza, significa dizer que esta coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos. Assim como é da natureza dos corpos serem governados pela lei natural da gravitação universal, como é da natureza da água ser composta por H₂O, ou como é da natureza da abelha produzir mel e da roseira produzir rosas, também seria por natureza que os homens sentem, pensam e agem.

Existiram, e ainda hoje existem, as mais variadas ideias do que vem a ser essa essência, mas sempre houve um ponto em comum de que tal essência existe, e alguma coisa há que diferencia o ser humano de qualquer outra coisa no universo. A mais difundida é a visão clássica, a visão racional, herdada principalmente da Filosofia Grega: o que

mais distingue o homem dos demais animais é o fato de que ele é um ser racional.

O filósofo político, E. Voeglin, por exemplo, se mostrou atônico certa vez, com o fato de Arendt julgar possível pensar uma coisa tal como “transformar a natureza humana”, conforme a observação de Young-Bruehl. Segundo as observações de Voeglin (apud YOUNG-BRUEHL, 1997, p.235), é absolutamente impossível mudar ou transformar uma natureza; seria uma “contradição de termos; lidar com a ‘natureza’ de uma coisa significa destruir a coisa”.

Arendt, porém, ao referir-se em *Origens do totalitarismo*, a uma transformação da natureza humana, a sua preocupação fundamental era com aquilo que aparece, com o fenômeno. Referia-se, portanto, a transformações suficientemente radicais nas condições humanas para tornar impossível o exercício de capacidades observáveis sob outras condições menos radicais; referia-se à destruição de qualquer possibilidade de essas capacidades aparecerem. Ela emprega, pela primeira vez, a expressão “natureza humana” em um sentido diferente do habitual, isto é, político e não metafísico.

Assim, “natureza humana”, para Arendt (1983, p.18), não tem nada a ver com uma suposta realidade postada por trás do fenômeno, uma natureza oculta ou uma essência invisível e imutável. Para ela,

é altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre a nossa própria sombra. Além disto, nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas as têm. Em outras palavras,

se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la.

Arendt quer evidenciar, conforme nos lembra Roviello (1990, p.164), a “fragilidade de uma *humanidade* que não é ‘imutável’, no sentido em que não é dada a cada indivíduo pela natureza, já que pode ser destruída”. Isto é, as propriedades que são tradicionalmente atribuídas ao homem, tão logo desaparecem sob condições totalitárias, com isso, fica evidente de que elas não dependem de uma natureza imutável.

Sarttori (1981, p.140), por exemplo, compartilha dessa opinião, e admite também que “o homem tem uma natureza *que não é imutável*; em consequência, sua chamada ‘natureza’ é moldável e se adapta a uma gama muito extensa de ‘compreensão’”. O que a democracia não consegue dos seus cidadãos, um Estado totalitário obtém dos seus súditos. O que parece inconcebível que uma pessoa possa suportar, em condições normais, é suportado num campo de concentração. Comportamentos impensáveis pelo homem ocidental são possíveis no oriente.

Foram muitas as revoluções e reformas que falharam, justamente porque se basearam numa psicologia equivocada, numa concepção errônea da natureza humana. Aliás, alguma coisa não está certa quanto a constatação da natureza humana, afinal, os próprios pensadores discordaram entre si ao longo do tempo quanto a esse assunto, originando deste modo, na busca da melhor forma de governo, três posições distintas: Monarquia Absoluta (Hobbes), Democracia (Spinoza, Rousseau) ou Constitucional Representativo (Locke, Kant). A nossa humanidade, da perspectiva de Arendt (1990, p.507), defini-

tivamente não é uma *natureza*, ela é simplesmente uma condição, que pode sempre ver-se alienada, se não for reconhecida e garantida pela instituição jurídico-política da sociedade. Assim,

o engano trágico dessas profecias, proveniente de um mundo que ainda vivia em segurança, foi supor a existência de uma natureza humana que era imutável através dos tempos, identificar essa natureza humana com a história, e assim declarar que a ideia de domínio total era não apenas desumano como irrealista. De lá para cá, aprendemos que o poder do homem é tão grande que ele realmente pode vir a ser o que o homem desejar.

2. “Natureza humana” e campos de concentração

Nos campos de concentração, nesses “laboratórios”, o Totalitarismo desmascara a ideia de uma natureza humana imutável, ao tornar possível, o que certamente era imprevisível e desconhecido por todos aqueles que, por milhares de anos de filosofia, definiram e redefiniram a natureza do homem. Assim, constata Arendt (apud ROVIELLO, 1990, p.164), “a experiência dos campos de concentração mostra bem (...) que a ‘natureza’ do homem só é ‘humana’ na medida em que abre ao homem a possibilidade de ele se tornar algo de não natural por excelência, a saber, um homem”. Nesses laboratórios, o Totalitarismo demonstra sem piedade alguma, que é “possível fazer tudo o que se quiser com o homem”, como observa Freyer (1965, p.149), inclusive destruí-lo a qualquer momento como se fosse mosquito.

Apesar de não ter inventado a crueldade, o massacre coletivo, o genocídio e não ser o primeiro a imaginar a instituição do campo, no entanto, afirma Baudouin (2000, p.171.), o regime totalitário conferiu-lhe uma significação sem verdadeiro precedentes na história;

administrando a prova da “super fluidez do homem”. Nos campos de concentração o totalitarismo consegue obter o seu “cidadão” perfeito e ideal de reflexos puramente condicionados, capaz de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável. Cidadão pronto para não obedecer a “nenhum outro princípio organizador a não ser o Estado, encarnado na pessoa do chefe”, conforme observação de Ricoeur (1995, p.151), ou ainda, como constatou Arendt (1990, p.506): “horrríveis marionetes com rostos de homem, todos com o mesmo comportamento do cão de Pavlov, todos reagindo com perfeita previsibilidade, mesmo quando marcham para a morte”. Esse processo de mudança ou transformação do homem se dá em três tempos: mata-se a pessoa jurídica, mata-se a pessoa moral e mata-se a individualidade.

52

A morte da pessoa jurídica está associada à produção de apátrida, isto é, o totalitarismo priva o homem dos seus direitos, e lhe transforma em fora-da-lei no seu próprio país; desta forma, ao torturá-los, por exemplo, nos campos de concentração ou mesmo matá-los, o totalitarismo lida com “alguém” cuja existência não é reconhecida por nenhuma lei. Assim sendo, do ponto de vista jurídico, o castigo ou o homicídio pura e simplesmente não aconteceu.

A morte da pessoa moral significa tornar a morte anônima, ou sem qualquer significado quer para os parentes, quer para conhecidos e amigos. Essa façanha é conseguida quando o Totalitarismo interdita toda e qualquer solidariedade, todo e qualquer protesto e apaga a linha de demarcação entre vítimas e carrascos.

A morte da individualidade, ou a morte psíquica significa a destruição da espontaneidade, a capacidade do homem de iniciar algo novo com seus próprios recursos, ou seja, significa transformar os indivíduos em “feixes de reações”. Essa é a etapa mais árdua, porém, mais importante para o Totalitarismo, significa o triunfo do sistema. Essa etapa limita cada indivíduo a ser fundamentalmente um exemplar de uma “espécie”, já não podendo agir, mas apenas reagir ao ambiente, por reflexo condicionado.

Os campos produzem em massa homens sem alma, ou seja, homens cuja psicologia já não é possível compreender, e cujo regresso ao mundo inteligível, quer psicologicamente quer de outra maneira qualquer, assemelha-se à ressurreição de Lázaro (ARENDR, apud ROVIELLO, 1990, p.167).

Para Arendt, o indivíduo nessas condições, perde até mesmo a consciência do seu próprio rosto (isto é, algo que serve para exprimir “quem” ele é). Já nem sequer consegue lembrar que tem um rosto, como nos lembra R. Antelme (apud ROVIELLO, 1990, p.168), ao narrar sua própria experiência:

Primeiro vi aparecer um rosto. Eu tinha me esquecido. Só carregava um peso sobre os ombros. O olhar dos SS, a sua maneira de ser conosco, sempre o mesmo, significavam que para ele não existia qualquer diferença entre este ou aquele rosto de detido (...). Por outro lado, ninguém devia exprimir ao SS, através do rosto, nada que pudesse constituir o início dum diálogo (...) tínhamos chegado ao ponto de fazermos um esforço para negar o nosso próprio rosto, para o tornar semelhante ao do SS. Negado, duplamente negado, ou então, tão risível e provocador como uma máscara – seria literalmente

provocar um escândalo levar sobre os ombros algo do nosso antigo rosto, a máscara de homem.

3. O “mal radical”

Quando esse sistema provou que qualquer ato, por mais unimaginavelmente horripilante que fosse considerado até então, lhe era possível, estava-se diante do “mal radical” – crime imperdoável e impunível. Ou seja,

os regimes totalitários descobriram, sem sabê-lo, que existem crimes que os homens não podem nem punir nem perdoar. Quando o impossível foi tornado possível, acabou-se tornando o mal imperdoável, impunível e absoluto, o qual não podia mais ser explicado pelos maus motivos do interesse pessoal, avaréza, cobiça, ressentimento, desejo pelo poder e covardia; e o qual, portanto, o ódio não podia vergar, o amor não podia suportar e a amizade não podia perdoar (ARENDETT, 1990, p.510).

54

Imperdoável porque mesmo para o perdão há limites. O perdão, como lembra Ricoeur (1995, p.160), é aquilo que somente as vítimas podem conceder. É também o que somente elas podem recusar. Ninguém pode decretar em seu lugar que determinado crime monstruoso deve um dia ser perdoado pelos parentes próximos das vítimas ou por aqueles que se salvaram do terror. Ninguém tem o controle do tempo do sofrimento e do tempo do luto.

Impunível porque o mais alto grau de condenação, a pena de morte, é irrisória em face da amplitude do mal realizado. Com o enforcamento de Eichmann, por exemplo, o mal não é reparado. E mais, esse mal cometido, é inteiramente desconhecido pelos nossos aparatos jurídicos – ele está acima de qualquer tipo de legalidade humana;

o direito está absolutamente incapaz de aplicar uma pena que seja proporcional ao mal cometido sem se tornar ele próprio inumano, ou seja, sem se autodestruir.

Certamente, a maior parte dos grandes testemunhos do século XX gritou aos céus, e teve a impressão de que lá não havia ninguém, pois, estava diante de algo absolutamente inconcebível tanto pela nossa tradição de pensamento como pela própria religião:

É inerente a toda nossa tradição filosófica que não possamos conceber um “mal radical”, e isso se aplica tanto à teologia cristã, que concedeu ao próprio diabo uma origem celestial, como a Kant, o único filósofo que, pela denominação que lhe deu, ao menos deve ter suspeitado de que esse mal existia; embora logo o racionalizasse no conceito de um “rancor pervertido” que podia ser explicado por motivos compreensíveis (ARENDETT, 1990, p.510).

55

Todos aqueles que se empenharam em negar o ser do mal, sempre acreditaram absolutamente que a injustiça exercida no seu mais alto grau, implica uma contradição e que, como tal, ela deve conduzir a uma autodestruição de que seus próprios praticantes não estariam isentos. A falsidade e a má intenção potenciadas a um grau infinito implicam impossibilidades lógicas, e a realização do mal deveria, então, equivaler à sua irrealização.

Todavia, no mundo totalitário – o mundo da contradição existente –, a injustiça suprema – sua característica fundamental, em vez de levar seu autor a um cataclismo final, lhe permite, antes, enfrentar a realidade. Quando após anos de propaganda odiosa esses inimigos irredutíveis, Hitler e Stalin, subitamente se reconciliaram, a ficção, em vez

de ser estourada pelo choque dessa suprema mentira, de alguma forma ultrapassou e estabilizou por um momento o poder de seus mestres.

Esse mal tornado possível pelos regimes totalitários nos campos de concentração, não pode ser compreendido no sentido geral, como simplesmente algo negativo, nocivo e prejudicial a alguém. Não pode ser compreendido como imperfeição, sofrimento ou pecado.

Não é o mal que Plotino, por exemplo, o último filósofo antigo, definiu como “a privação do bem” e que os escolásticos precisaram: a privação de um bem devido. A cegueira, por exemplo, é um mal, porque faz parte do homem o direito de ver. Se ele é incapaz de ver o invisível, apesar de ter bons olhos, ele não pode se lamentar, pois a vista não é feita para ver as coisas mais além de um campo limitado. A ideia é então de que o mal se define negativamente. Ele é puro nada, um vazio no ser. Esse também, não é o mal que como pensava Kant, se encontrava enraizado, por exemplo, nas profundezas insondáveis da alma humana.

56

O horror que se apoderou das pessoas diante do que o Comunismo e o Nazismo lhes infligiram, de acordo com Arendt (1990, p.510), é radical, precisamente, por não possuir raízes na interioridade do sujeito; ele é radical porque deixou de estar limitado pelas motivações ou tendências naturais em que se enraízam, segundo a compreensão kantiana, por exemplo. Como afirma Veto (1989, p.94),

não é uma fatalidade, nem o resultado inevitável dos vereditos que emanam de uma potência superior, estranha e fulgurante. O mal não é o ponto de fuga raro de uma malignidade e de uma perversidade excessivas, ele é simplesmente a consequência da atrofia das faculdades humanas por excelência, que são o pensamento e o juízo.

O mal, portanto, é concebido por Arendt, como tendo sua origem numa ausência, a ausência de pensamento. Esta é uma posição absolutamente desconhecida e inimaginável, quer por Agostinho quer por Kant, os dois pensadores mais admirados por ela. O exemplo está na pessoa de Adolf Eichmann, um antigo diretor do escritório IV-B-4 da Secretaria Central de Segurança do *Reich*. O burocrático que metodicamente coordenava horários ferroviários para enviar os elementos indesejáveis aos campos de extermínio.

Um homem que não era estúpido e muito menos, “fraco de memória”, porém, “incapaz de discernir o certo do errado” (AREN-
DT, 1999); disposto a cumprir com as suas obrigações, ou seja, a cumprir ordens, algo que para Canetti (1995, p.303), prêmio Nobel de Literatura em 1981, “é mais antiga que a fala, pois, se assim não fosse, os cães não a entenderiam”. Chegou a declarar, que “teria mandado até seu próprio pai à morte, se isto lhe tivesse sido ordenado” (AREN-
DT, 1999). Um homem que apesar de declarar ter lido Kant, aparentemente, não o tinha compreendido, visto que a filosofia moral de Kant está, diz Hannah Arendt, estritamente ligada à faculdade de juízo que o homem possui e que exclui a obediência cega.

A conclusão de Arendt, é de que o mal radical não é profundo, não tem raízes. É obra de indivíduos que criaram um vazio interior, de indivíduos insensíveis ao mundo. Mal radical é, portanto, o que ela mais tarde chamará de a “banalidade do mal” (1999), uma vez que se trate sempre, no sistema totalitário, como no caso Eichmann, da destruição do pensamento, uma destruição dissimulada, generalizada,

despercebida e, nesse sentido, banal, mas igualmente escandalosa prefigurando o aniquilamento escandaloso da vida.

“Banalidade”, então, em Arendt, não quer dizer, de maneira alguma, “inocência”; a história de Eichmann, por exemplo, não é absolutamente a de um inocente: Arendt é certamente favorável à pena de morte, uma vez que o direito foi criado para punir os crimes que esse homem cometeu, e não a pessoa incapaz de distinguir o bem do mal. Como ela mesma afirmou em sua resposta a Scholen:

Na hora atual, minha ideia é que o mal não é nunca “radical”, que ele é somente extremo, e não possui profundidade nem dimensão demoníaca. Ele pode tudo invadir, e devastar o mundo inteiro, precisamente porque se propaga como um cogumelo. Ele “desafia o pensamento”, como eu já disse, porque o pensamento tenta atingir a profundidade, tocar nas raízes, e, a partir do momento em que se ocupa com o mal, ele fica frustrado, pois não encontra nada. Nisso reside sua “banalidade”. Só o bem tem profundidade e pode ser radical (ARENDDT, apud KRISTEVA, 2002, p142).

58

Sem serem perversos nem sádicos, indivíduos assustadoramente normais, ou seja, em perfeita e boa consciência, cometem crimes de uma nova espécie, isto é, sem precedentes. Apesar de incapazes de julgar, eles se arrogam no direito de decidir de uma forma radical e sem qualquer piedade, quem deve e quem não deve habitar neste planeta. O comportamento de Eichmann, um homem incapaz de distinguir o bem do mal, significa, também, para Arendt, um benefício que é o de preservar a possibilidade do próprio pensamento. Mas é importante não limita-lo a solidão.

V

Ideologias Totalitárias nas Práticas Educativas¹¹

1. A proposta educativa

O fenômeno político do século XX batizado de “Totalitarismo”, um termo que apareceu pela primeira vez em 1925, inventado ao que tudo indica por Mussolini e popularizado desde os anos 30, assombrou o continente europeu, espaço onde tinha surgido a democracia. Destruiu todo o tipo de ação autônoma dos atores sociais, devorou a sociedade civil, arrancou o indivíduo de seu meio local ou religioso para ser mobilizado ao serviço do Estado, seja este leigo ou religioso. Destruiu também, todas as pertencas culturais do indivíduo, transformou a sociedade numa multidão de massa dócil à palavra e às ordens de um chefe. Destruíu tudo e qualquer espaço público onde se debatem as escolhas.

59

Todas essas ações totalitárias tinham uma proposta “educativa” com objetivos claros: produzir “cidadãos” ideais que seguissem incondicionalmente as ordens do “Chefe”, ou em outros termos, educar o indivíduo para funcionar e não para pensar.

Não há como negar hoje, a presença do totalitarismo “como uma ideologia (...) ainda entre nós” (Macridis, 1982, p.199), como uma possibilidade inscrita na lógica do pensamento ocidental, um fenômeno potencialmente presente em tendências universais que dadas certas condições sociais, emerge dos subterrâneos da mente e con-

¹¹ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Polyphonia v.21, n.1 jan/jun/2010.

verte-se em comportamento. No campo educacional, essa ideologia encontra-se em plena atividade. Em sua essência, a proposta educativa caminha a passos largos para o mesmo rumo do sonho totalitário: produzir seres educados que agem, incondicionalmente, de acordo com a intenção e a vontade dos seus educadores. Ela não permite que o indivíduo desenvolva seu próprio pensamento, suas criatividade e suas propostas, mas que ele caminhe na direção apontada pelo seu educador. O processo todo funciona através de regras, normas e objetivos pré-estabelecidos a serem seguidos e atingidos, sem possibilidades mínimas de serem mudados. Na verdade, antes mesmo de se iniciar uma atividade, o educador já tem pronto os resultados.

2. Escola e Ideologias “totalitárias”

60

Está claro, portanto, que as análises levadas a cabo neste artigo centralizarão, fundamentalmente, no campo da escola e na relação educador/educando ou professor/aluno. Nesse campo e nessa relação, as tendências totalitárias se manifestam através dos métodos e objetivos pedagógicos traçados pelos educadores que começam com a elaboração e apresentação do plano de curso que, geralmente, tratam de assuntos e objetivos de interesse do educador e, raramente, dos assuntos e interesses dos educandos. Assim, o plano como um todo reflete, em sua essência, uma autoridade aparente do educador, que ao longo da sua execução funcionará, basicamente, como imposição de ideias que transforma os educandos em uma massa sem iniciativa própria absolutamente apta à obediência, contrariando assim todo o sentido e finalidade da educação, que tem como regra de ouro, pos-

sibilitar o indivíduo a pensar. Essa prática de impor aos outros o que eles devem aprender – característica essencial do processo educacional atual, típico do pensamento totalitário –, conduz o indivíduo ao funcionamento, mas não ao pensar.

Um exemplo emblemático desse tipo de educação pode ser encontrado na pessoa de Adolf Eichmann, uma pessoa que aprendeu de forma exemplar a funcionar, mas não aprendeu, ou pelo menos não lhe foi permitido aprender a pensar, conforme relato de Arendt (1999). Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam “total ausência de pensamento”.

O criminoso de guerra não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um homem incapaz de pensar. Ele era, contudo, um sujeito, e mesmo durante seu processo, um sujeito de direito; mas era-lhe impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era infactível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspenso, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte.

No caso da instituição escolar, substitui-se a constituição do homem em sua humanidade ou, como dizia Kant (1970), em seu fim

último pela função docente. Por sua vez, como afirmei em outro texto (2006), a função docente é reduzida aos procedimentos didáticos que são postos em prática, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos cujos florões pedagógicos mais conhecidos são os questionários de múltiplas escolhas e os exercícios para completar. No entanto, para se entender melhor a “tendência totalitária” no campo educacional atual, como mencionado anteriormente, é mister buscar suas razões, ou melhor, suas raízes. As análises que serão aqui apresentadas foram retiradas, essencialmente, dos trabalhos de Mattéi, em sua obra *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne* (1999).

3. Modelo da “sociedade democrática”

62

De acordo com Mattéi (1999), as teses “progressistas” de Dewey expressas primeiro em uma série de artigos de 1886 a 1902, condensam sua experiência na escola da Universidade de Chicago, da qual havia feito um laboratório; ele não reconhecia mais na escola um lugar de estudos específicos, e sim um centro social que devia organizar as atividades do grupo de alunos, seguindo o modelo da “sociedade democrática”.

Ainda que ele, observa Mattéi (1999), no prefácio do seu tratado *School of tomorrow* (1931), invoque Platão e Rousseau, que nunca viram na escola um modelo de experimentação democrática, suas teorias consistem em identificar a educação escolar e a adaptação social para melhor poder satisfazer as aspirações igualitárias. Dewey tem, de fato, uma verdadeira fé na realidade democrática que deve ser cons-

truída muito cedo, a partir do interior, nessa sociedade reduzida que é a escola, recusando toda a realidade exterior.

Transfere assim para instituição escolar, doravante integrada ao universo social, a responsabilidade de constituir uma experiência democrática. Para Dewey (1940, p. 226-227) todas as outras formas de “fé moral e social” se assentam na ideia de que a experiência “deve ser submetida a qualquer momento a alguma forma de controle exterior, alguma ‘autoridade’ que se supõe existir fora do processo da experiência”. A democracia está ao mesmo tempo no fato de que o processo da experiência é mais importante que qualquer outro resultado particular obtido, “tanto que os resultados particulares alcançados só têm um valor último, na medida em que são utilizados para enriquecer e ordenar o processo em curso”.

A ideia central da pedagogia de Dewey equivale a assimilar a ação educativa, orientada para fins e sancionada por resultados, ao processo vital da consciência individual, ligada à “consciência social da raça” (Dewey, 1957, p. 92). O processo comanda aqui rigorosamente o fim, a tal ponto que os resultados particulares só têm “valor último” se vierem alimentar o ciclo infinito dos “processos em curso”. Isso quer dizer muito simplesmente, de acordo com Mattéi (1999), submeter a educação à vida nas suas diversas manifestações biológicas e sociais.

Dewey (1957, p. 95-96) acredita, portanto, que a escola seja, em primeiro lugar, “uma instituição social”. Sendo a educação “um processo social”, a escola é simplesmente “essa vida comunitária”, na qual estão concentrados todos os meios de ação mais eficazes para levar a criança a “tirar partido dos bens herdados da raça” e a empregar suas

próprias capacidades “para fins sociais”. Ele acredita “que a educação seja, portanto, um processo de vida e não uma preparação para a vida”.

Entende-se doravante, de acordo com os estudos de Mattéi (1999), que a educação deve introduzir-se no mundo da vida, no duplo sentido biológico e social do termo, sendo a vida assimilada ao ciclo dos processos que garantem a permanência do desenvolvimento ontogenético e filogenético da espécie humana. Este sofisma naturalista leva a que a famosa fórmula de Dewey *learning by doing* (“aprender fazendo”) seja interpretada como *learning by living* (“aprender vivendo”), mas não como *learning by thinking* (“aprender pensando”).

Resultado desse postulado de equivalência entre educação e vida, vida e processos, que a educação será concebida como um processo vital infinito formado por procedimentos de ensino que só remetem a si mesmos e não a uma fonte externa. Assim como a ética e a política moderna, a educação dá aqui sua guinada procedimental e inverte a relação natural das coisas. Durkheim já havia proposto em *Les règles de la méthode sociologique* (1975), substituir o conceito de “finalidade” pelo conceito de “função”, para descrever o papel efetivo que uma instituição desempenha na sociedade.

4. Pedagogia por objetivo

A inversão pedagógica, de acordo com Mattéi (1999), acompanhada por um recurso incessante às ciências da educação que devem coroar essas práticas, já não situa o saber nos conteúdos substanciais ao ensinar ao aluno, mas nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. É o que ocorre, por exemplo, com

o chamado Pedagogia por Objetivos, cujo projeto já se encontra desconsiderado pela sigla, que depende, como toda a sigla, de um processo de etiquetagem, e não de uma reflexão criadora de sentido. Isso equivale a um parcelamento dos conteúdos de pensamento e a uma fragmentação da inteligência dos alunos. Centrar a pedagogia em objetivos é centrar a educação no sujeito que os visa, ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte, são indiferentes às intenções subjetivas e aos processos objetivos, em razão de sua autonomia. A preocupação procedimental das ciências da educação, ligada ao processo dissociador do entendimento, substituem o fim ideal da pedagogia por um conjunto de objetivos virtuais que impõem aos diversos atores, professores e alunos o comportamento adequado. Isso significa dissolver o homem.

Esse tipo de pedagogia que instrumentaliza o sujeito em uma série de procedimentos regulados pelo pedagogo e, por meio dele, pelos procedimentos analíticos das ciências nas quais ele se apóia, provém diretamente do behaviorismo de Watson no começo do século XX. Sabe-se que essa psicologia do comportamento, contemporânea do taylorismo na indústria, se desenvolveu a partir de experimentos em psicologia animal: o comportamento é definido como a resposta observável do sujeito a uma dada série de estímulos, os quais, por sua vez, são construídos pelo experimentador, segundo uma série de processos analíticos.

Não estamos mais no mundo do pensamento nem no mundo do conhecimento, e sim no laboratório experimental das condutas, as quais se exprimem unicamente em termos de funcionamento e pertencem, por isso, à função pedagógica. O comportamento do aluno

doravante é determinado em última instância por um funcionamento correto ou incorreto, cujo sentido é inútil procurar, visto que, na linha de Durkheime (1975), a função deve substituir a finalidade, quer dizer, a significação dos nossos atos. Para dizê-lo mais claramente, o “sentido” de um ato pedagógico, por exemplo, o sentido que o aluno descobre lendo um poema, indo além do poema, ao refletir sobre seus próprios sentimentos, escapa a forma de procedimento didático.

66 Reduzir, portanto, a educação, ainda que reforçada pelo espantoso das ciências humanas, sociais e naturais para uma pedagogia dos objetivos, significa reduzir o ensino a um mosaico de procedimentos parcelares que em contrapartida parcelam seus utilizadores. Um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente, comportamentos observáveis e mensuráveis. Para observar corretamente esses comportamentos e dar-lhes uma medida adequada, é preciso decompô-los e hierarquizá-los submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. O círculo pedagógico é que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir, e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental, privado de qualquer horizonte de significação.

As práticas da pedagogia por objetivos, portanto, não passam de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno. São incapazes de apreciar o pensamento e de

enriquecer os conhecimentos do aluno. O recurso aos novos métodos pedagógicos invocado insistentemente para se opor ao peso dos conteúdos do ensino tende, necessariamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica, pedagógica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados, e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior as condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social.

Essa prática, portanto, é limitada, isso para não dizer perigosa. Nesse processo todo, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno um receptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial, e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Isso explica, de certa forma, o motivo pelo qual o aluno fica mudo, não pensa e não é criativo. Afinal, ele foi reduzido a um sujeito-receptor de informações, definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver ou despertar e ao exercício pessoal de um pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas. Não há escapatória, o próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar, e o funcionamento nunca pode substituir o pensamento no homem.

5. Pensar e funcionar

Pensar não é “funcionar”, ou seja, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. O tipo de pedagogia mencionado encaixa perfeitamente numa educação totalitária, ou melhor dizendo, numa “não educação”. De deriva em deriva e de processos em procedimentos, a pedagogia moderna deixou de julgar o aluno pelo pensamento e deixou de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Ela estabelece, em um rosário contínuo, “avaliações somativas”, “notas”, ou “avaliações formativas”, “apreciações”, que escondem o processo de aprendizagem sem se interessar pelo conteúdo real do ensino e, evidentemente, por aquilo que o aluno sente pensativo perante esses métodos que o submetem ao conformismo pedagógico. Não se deve aceitar em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do aluno a um funcionamento. Os procedimentos não podem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos alunos e sobre a finalidade ideal da educação.

Essa educação funcional, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Restringindo-se à esfera pragmática em detrimento da exigência prática da educação, os objetivos da pedagogia procedimental privam de todo fim, e de todo sentido, os alunos que não sabem por que vão à escola e que não têm nenhuma abertura para aquilo que os ultrapassa. É como bem nos lembra Kant: um fim é uma idéia da razão que, pela excelência de sua perfeição, comanda a experiência em vez de submeter-se a ela. Essa é precisamente a ideia da educação como fim moral da humanidade.

Mas o fim não pode ser reduzido a uma série de objetivos a serem realizados seguindo-se cegamente os “procedimentos corretos”. Definir a educação pelos objetivos, talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido não é somente uma questão de procedimento.

Sacrifica-se o sentido da educação submetendo o aluno aos métodos de controle denominados, como no caso de uma carteira de ações, “avaliação” e que os gestores da pedagogia que persistem em seu ser, isto é, na gestão, estão sempre avaliando, como é a melhor maneira de se gerir a si mesmo. Avaliar não é educar, é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme à utilidade social, medido segundo as exigências dos avaliadores, a falta da eficácia pedagógica medida segundo as práticas pedagógicas. Quanto às exigências do pensamento, parece-me não dizer respeito às normas ministeriais que, segundo as palavras de Rousseau retomadas pelos Saint-simonianos, se interessam menos pelo governo dos homens que pela administração das coisas.

É preciso cuidado, como mencionei em outro espaço (2008), para que o sentido da educação, não seja encoberto pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e do professor. Educar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas despertá-lo para a comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que

não é nem um saber-fazer, nem uma crença, mas compreender. Algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um abranger do que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio, como mencionou Descartes (1977), quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas longas cadeias de razões. Portanto, o sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

O que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo. Às vezes é bom observar a própria palavra educação que, do latim, como mostrei em outro trabalho (2009), proíbe que ela seja tomada no sentido já descrito. Ela originou da raiz “*e*” que quer dizer “para fora” e de “*ducere*” que quer dizer “conduzir” ou “trazer”. Assim, ela significa de um modo simples e direto, revelar o que está dentro. Educar, portanto, não quer dizer “encher alguém de”, mas “permitir que ele seja”.

O indivíduo deve ser entendido em sua própria virtude. Educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é na sua forma mais simples e primitiva, liberar, em cada indivíduo, aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular. O homem exige ser educado, mas não admite uma educação qualquer, apenas uma educação para si próprio, afinal, ele é um fim e não um meio. E como ensinou Kant (1968), a educação é uma elevação espiritual em direção a um fim transcendente. Em Roma, por exemplo, o pai legitimava o filho no dia do *dies lustricus* (dia da purificação) levantando-o do chão (*tollere filium*) e segurando-o no alto; ele

marcava com esse gesto público sua intenção de educá-lo para fazer dele um homem. Se ainda quisermos evitar que o homem sucumba a seus desejos, deixando livre curso a um certo grau de barbárie, é necessário acostumá-lo bem cedo a submeter-se às prescrições da razão. Não basta domar o homem, treiná-lo ou instruí-lo mecanicamente, importa prioritariamente que ele aprenda a pensar. A educação é uma orientação imanente à humanidade que permite a cada um de nós encontrar o lugar certo no mundo.

Quem educa deve respeitar a forma imanente de cada educando. Educação deve permitir, necessariamente, a cada indivíduo encontrar seu estilo; ser ele mesmo, para além da espontaneidade incoerente, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares comuns; ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano e recusar, inclusive, a educação conformista e anárquica que propõe limite susceptível de ser atingido de uma vez por todas, bloqueando, assim, o sujeito. A educação precisa ser vista definitivamente como “negócio” dos educandos. Ou seja, centrada no instruir-se e não no instruir. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com ele. Não é por acaso que J. Holt (1966) ensinou que é impossível uma verdadeira educação enquanto pensamos e acreditamos que é nosso dever e nosso direito impor aos alunos o que eles devem aprender.

De um modo geral, quando se entende a educação como dever de apontar ao outro o que ele deve aprender, o educador é sempre tentado, de uma forma contundente, a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que ele educa. Assim, a edu-

cação vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los, é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Todavia, como um meio, esse entendimento sobre a educação não é ameaçador, o perigo está em transformá-lo como fim. Deste modo, o educador se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Apresenta-se como homem competente para “vender”, por exemplo, matemática, história, ética, inglês, física, geografia etc., mas se recusa tenazmente a refletir sobre o que ensina.

A educação, portanto, deve permitir, necessariamente, que o homem pense. Pois, o pensamento é o hiato que permite ao sujeito suspender uma ação, interromper um processo, estabelecer uma ruptura numa rede tecida de desejos e carências, necessidade e submissão, que é o fluxo contínuo da vida. O pensamento permite ao homem olhar a si próprio, como sendo a cada instante, um começo absoluto, um *initium*. Só o pensamento tem o poder de interromper o encadeamento da vida animal. Nunca se deve esquecer: o homem possui – como ensinou Schiller (1992) –, uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que nada mais é, no começo de cada uma de suas ações, que tomar consciência de sua liberdade. Essa disposição eterna não deve ser dispensada e nem ignorada por nenhum tipo de educação, mas despertada. Por isso, antes de educar é preciso colocar a pergunta radical: que é o homem para que deva ser educado?

VI

A crença na história e as atrocidades políticas¹²

1. História e progresso

Em seu livro, em que a inovação semântica se enquadra antes de qualquer coisa na invenção de uma intriga, a “síntese do heterogêneo” aproxima a narrativa da metáfora e a função mimética interpretada como uma aplicação particular da referência metafórica à esfera do agir humano, um livro que, na verdade, é uma continuação da elaboração de uma hermenêutica da narrativa¹³, o filósofo francês Paul Ricoeur faz uma afirmação importante que merece figurar na abertura desta reflexão: “A vitimização é esse reverso da História que nenhuma astúcia da Razão consegue legitimar e que, ao contrário, manifesta o escândalo de toda teodicéia da História” (RICOEUR, 1985, p.155). As análises que serão aqui apresentadas, sobre o tema que constitui essa reflexão, foram retiradas, essencialmente, dos trabalhos de Finkielkraut, divulgados em sua obra *L’humanité perdue – Essai sur Le XX siècle* (1996).

Na aurora dos tempos modernos surgia a idéia de progresso com o tema da perfectibilidade indefinida do homem ancorada nas conquistas e nos avanços das ciências definida como a conquista e a realização do perfeito, isto é, como a acessão do Homem a uma so-

¹² Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia* v.3, n.8/2011, sob o título *Violência e Filosofia da História*.

¹³ A hermenêutica da narrativa aparece anteriormente na obra de Ricoeur, *La métaphore vive* publicada em 1975 (tradução portuguesa, *A metáfora viva*. Porto: Rés, 1983).

berania absoluta, essa idéia desembocou, no século XIX, em filosofia da História, uma filosofia que acarretou uma grande perturbação na tradição do pensamento filosófica uma vez que, para ela, o imemorial desafio ao logos que a violência representava passou a ser fator positivo de desenvolvimento. Essa filosofia da História, ou melhor dizendo, essa crença na História entendida como crença na irresistível realização da humanidade, influenciou e alimentou as maiores atrocidades políticas da história da humanidade durante todo o século XX.

No livro de Hegel (1995)¹⁴, o fruto das aulas ministradas, provavelmente na Universidade de Berlim, de 1822 a 1831, encontradas nos manuscritos deixados por ele e nas anotações de aulas de seus alunos. Publicado postumamente, em 1837, o autor reúne o Céu e a Terra; a história humana inteira é sacralizada como processo de advento do Espírito.

Os triunfos sucessivos dos Estados, que estiveram alternadamente no centro da cena histórica, representam as vitórias de cada um dos “princípios espirituais” que esses Estados encarnaram. Em cada época, um Estado assume assim a tarefa de expressar o mais alto grau de desenvolvimento do Espírito universal. São negadas, categoricamente, as contingências e as ilusões da iniciativa livre dos indivíduos. Por meio daquilo que Hegel chama de “astúcia da Razão”, o indivíduo ambicioso serve ao advento do novo. Uma perspectiva que esvazia a história do juízo moral e apresenta a história humana como uma teodicéia.

¹⁴ A história humana é aqui considerada segundo o ponto de vista do sistema acabado. Uma introdução célebre conhecida com o título de “A Razão na história” expõe o método, distinguindo em especial vários modos de historiografia e o objeto do conhecimento filosófico da história. Do Iluminismo (Condorcet), Hegel fica com a necessidade de buscar um progresso na história-testemunha do desenvolvimento de um germe presente desde o início do processo: o Espírito.

Marx e Engels (1978)¹⁵, em um texto publicado anonimamente em alemão, em 1848, fruto de um programa da Liga dos comunistas, votado num congresso realizado em Londres, do qual Engels participou ativamente, determinaram o princípio diretor segundo o qual “a história de toda a sociedade é a história das lutas de classes”. Assim, o objetivo dos comunistas é a constituição do proletariado em classe, a destruição da dominação da burguesia, a conquista do poder político pelo proletariado. Ora, o que têm esses pensadores em comum? Em todos eles, ou melhor, na astúcia hegeliana da Razão e na luta marxista de classes, o mal é bom e a violência útil porque eles servem a fins superiores e aproximam a humanidade de sua meta.

No século XIX, os religiosos certamente ficaram preocupados, pois de todos os ângulos possíveis, o “poder” de Deus sobre o destino dos seres humanos parecia radicalmente substituído pela História, cuja missão consistia em liberar a humanidade da finitude, transferindo-lhe os atributos divinos da onisciência e da onipotência. No entanto, como muito bem disse Furet (1995, p.45), foi no século XX que os homens viram e experimentaram “as loucuras políticas nascidas dessa substituição”. Sem querer deduzir um século do outro, o que seria no fundo, defender a ideia de perpetuação e dominação da História. É possível dizer, no entanto, que o século XX foi palco de um confronto entre os dois constituintes da ideia moderna da humanidade, a dignidade e a História, e que essa batalha terminou com o triunfo cruento da História sobre a dignidade. Um triunfo catastró-

75

¹⁵ Terminado com uma palavra de ordem que ficou célebre: “Proletários de todo o mundo, uni-vos”, esse texto contém algumas das “pedras angulares” do marxismo e, por essa razão, é uma das obras mais editadas em todo o mundo.

fico para a humanidade, uma vez que, a dignidade do homem exige que cada ser singular seja visto em sua particularidade e percebido, enquanto tal, como espelho do gênero humano em geral, enquanto o conceito de História só atribui aos seres humanos um valor meramente relativo.

2. A guerra

Um acontecimento inédito, a Primeira Guerra Mundial¹⁶, foi a consequência fundamental para que muitos homens, em pleno século XX, acreditassem na História, isto é, na irresistível realização da humanidade, e para que as versões mais radicais e antagônicas dessa História desembocassem em regimes similares. Essa guerra, naturalmente, não caiu do céu de uma Europa pacificamente regida pelo equilíbrio das potências. Ela não pegou nenhuma potência europeia de surpresa. Como disse Péguy (1992, p.1343), “Há um aspecto da guerra em que tudo tende à beleza do combate, e há um aspecto da guerra em que tudo tende ao veredito da vitória”. Os países estavam todos preparados para uma guerra contra a expansão dos Estados concorrentes e seus projetos de herói. Havia vários anos, azeitavam-se as armas.

Desde 1911, com a crise de Agadir, ou a Segunda Crise de Marrocos¹⁷, que quase culminou em um conflito armado entre Alemanha e França – o que poderia ter ocasionado a Primeira Guerra Mundial três

¹⁶ A Primeira Guerra Mundial, talvez a primeira grande prova da “estupidez humana”, mudou de forma radical o mapa geopolítico da Europa e do Médio Oriente.

¹⁷ Os alemães exigiram compensações dos franceses para que estes pudessem exercer seu “protetorado” sobre o Marrocos. Houve uma vitória política alemã. No entanto, a política externa da Alemanha piorou, uma vez que as relações com os outros países ficaram desgastadas.

anos antes –, as potências sonhavam com uma incursão selvagem e viril. Sonho excessivo e carregado de medo e de razões que atormentava a Europa de tal modo, que ninguém, infelizmente, pensou efetivamente em deter o que foi posto em marcha em Sarajevo em 1914.

Como todos contavam com um conflito armado e acreditavam seriamente em sua iminência, o mecanismo das alianças funcionou de forma impecável. O processo, uma vez iniciado, seguiu um curso sobre o qual nem as razões nem os sonhos exerceram influência. Entre a antecipação da guerra e a guerra efetiva, interveio o que Aron (1951, p.30) chamou magistralmente de “a surpresa técnica”.¹⁸ Essa surpresa tecnológica (a mina, o torpedo, a metralhadora, a artilharia rápida dos tanques) somada ao serviço militar obrigatório da “idade da democracia”, transformou uma guerra de verão num conflito sem limites. Para Aron, a ampliação tecnológica foi mais decisiva na explicação da violência da guerra que as ideologias das nações. Ou seja, a capacidade multiplicada de produção e destruição pesa mais que as ideias. “A técnica” fez o processo desencadeado tomar um rumo diferente. As potências esperavam conseguir sucessos e vitórias decisivas, em poucos dias. Para eles, a guerra empreendida era como as outras. Porém, todos os chamados “ataques-relâmpagos” fracassaram (por exemplo, da Áustria contra a Sérvia; da Rússia contra a Áustria na Galícia e contra a Alemanha na Prússia Oriental; da França contra a Alemanha na

77

¹⁸ Por definição, lembra Aron, a guerra quase coreografada do séc. XVIII e dos séculos precedentes fazia menos vítimas, mas a violência da guerra da secessão americana mostra que a tecnologia já estava disponível e, no entanto, no séc. XIX a diplomacia europeia tinha conseguido escapar temporariamente à guerra localizando os conflitos, sem por em causa a balança dos poderes. Só em 1914, a extensão geográfica das alianças, a surpresa tecnológica e as paixões nacionalistas provocaram um conflito sem limites.

Lorena e nas Ardenas e, finalmente, a ofensiva alemã contra a Bélgica e a França).

O poder de fogo dos exércitos dos diferentes países envolvidos superou todas as previsões, deste modo, a estratégia da guerra foi de vencer “os inimigos” pelo cansaço e de se internar nas trincheiras. Sem resultados estratégicos “grandiosos”, a Primeira Guerra Mundial se transformou em uma guerra angustiante de esgotamento e massacre permanente: aumentava exageradamente o número de vítimas e desapareciam na linha do horizonte as chances de negociar a paz. Amigos ou inimigos, eram seres humanos que, infelizmente, sofreram uma desvalorização sem precedentes e irremediáveis. Os testemunhos mais dolorosos desse acontecimento são certamente, os “famosos” túmulos dos soldados desconhecidos.

78

Roth (1982, p.124), em um romance nostálgico, nos lembra que antes da Primeira Guerra Mundial, a vida ou a morte de um homem não eram indiferentes. Ou seja, quando alguém desaparecia do mundo dos vivos, ficava o vazio no lugar por ele, antes ocupado, um outro não tomava imediatamente o seu lugar. Porém, o grande acontecimento encheu o vazio. O indivíduo perdeu o valor. A guerra esvaziou as vidas individuais e reservou a realidade para os agrupamentos anônimos. A ideia de progresso, com o seu princípio de preeminência da humanidade em marcha, em relação aos homens de carne e osso, havia recuperado para a História e para o “aqui embaixo” humano a grande divisão metafísica do ser, entre uma realidade mesquinha e uma realidade verdadeira. E de repente, sobreveio o acontecimento que pôs essa divisão em prática e a revelou de forma cruel.

3. A luta contra a História

Autores como Rosenzweig (1982, p.10-12) e Valéry (1978, p.12-15), tocados profundamente pelos horrores das mutilações, massacres e desvalorização do indivíduo, começaram, após o grande acontecimento, quase que uma luta contra a História. Filósofo-teólogo importante do século XX, Rosenzweig influenciou Benjamin e Lévinas. Partindo da ideia de que a unicidade de cada ser humano, a realidade do mundo e a transcendência de Deus põem em xeque a ideia de totalidade, mostrando como estas três singularidades encontram sentido uma em relação a outra, Rosenzweig entende que a revelação permite que o ser humano seja orientado pela Palavra divina e a Redenção lhe dá como tarefa de salvar o mundo, essencialmente pelo amor. Assim, ele denuncia a crença na História em nome da criatura que treme diante da morte e de seu dardo envenenado.

79

Para Valéry, filósofo, escritor e poeta francês da escola simbolista, a Grande Guerra demonstrou que somos mortais. Com essa constatação, ele pretendia indicar a divisão e lavrar o registro da separação entre a época inaugurada pela catástrofe sangrenta e o século da História. Com o exemplo da Grande Guerra, constata Valéry, que não se pode mais afirmar tranquilamente que o real é sempre racional, porque o próprio irracional é necessário para a realização da Razão.

Esses autores denunciaram, portanto, a História concebida como aventura da Razão, realização do universal, chegada da humanidade a si mesma. A ideia da Razão histórica acabou, para eles, nos lugares onde se deu a hecatombe. Essa ideia morreu com a Guerra. Rosenzweig e Valéry entenderam, assim como muitos outros autores,

que o homem foi violentado, seu eu passou a ser um isso, a guerra desfez o charme do Um e do Todo. O eu ficou angustiado em seu mundo constituído de homens encolhidos nas trincheiras ou nas reentrâncias da terra. Não se pode mais afirmar que o real é sempre racional, para esses autores, a dialética foi bloqueada ou começou a dizer tolices.

A Razão perdeu a razão. Parece que tantos horrores não teria sido possível sem tantas “virtudes”. Foi preciso, sem dúvida, muita ciência para matar tantos homens. Para esses autores, mesmo tornado mais complexo e menos ingênuo por Hegel, o otimismo das Luzes não parece ser mais aceitável. O terrível acontecimento que acabou de dar lugar, proíbe hipostasiar em progresso da humanidade a fantástica explosão das competências e dos conhecimentos humanos. A virtude se colocou a serviço do horror, a barbárie mobilizou os recursos da Razão e as invenções da ciência. A Europa civilizada, à guisa de cumprir a sua missão histórica, destruiu a civilização europeia.

80

4. A História reforçada

Ora, infelizmente a luta de Valéry e Rosenzweig não foi suficiente para convencer o mundo e, principalmente, a Europa, que a Primeira Guerra Mundial destruiu totalmente todos os princípios e pretensões da História de dar um sentido às experiências humanas. Eles gritaram no deserto. A ideia da Razão histórica, infelizmente, não morreu com a Guerra. O que se viu, para a desgraça e infelicidade do século XX, foi uma História reforçada e engrandecida pela rebelião contra a Guerra. A Primeira Guerra Mundial, como muito bem

comentou Arendt (1982, p.239), funcionou como a primeira grande explosão e “parece ter provocado uma reação em cadeia na qual nos encontramos desde então e ninguém parece capaz de detê-la”.

O primeiro exemplo dessas reações foi a Revolução Russa de 1917¹⁹. Foi, portanto, a Guerra que permitiu que o partido bolchevique tomasse o poder. Foi, também, o grito da Revolução contra a guerra que deu à tomada do Palácio de Inverno no seu caráter imediatamente universal. Os homens de outubro representavam as verdades e as missões que foram traídas em agosto de 1914. Representavam, também, para todos aqueles que se sentiram arrastados pela aventura ou pela propaganda, uma chance ímpar de se reabilitarem de seus desgostos e remorsos. Lênin, que entendia que a sociedade capitalista sempre foi e continua sendo um horror sem fim, não se hesitou, de acordo com observação de Colas (1982, p.66), a afirmar que “a mais reacionária de todas as guerras” preparou para a humanidade um “fim cheio de horrores”, porém isso não era motivo para desespero, afinal, a partir daquele momento, “todas as civilizações bárbaras se conscientizaram que precisavam morrer para que a verdadeira civilização surgisse”.

O século XX, portanto, não foi uma época pós-hegeliana como se esperava. Foi sim, uma época da égide do hegelianismo descomedido. A derrocada da História em 1914 deu ao historicismo, em 1917, um poder antes inimaginável de sedução, de ilusão e também de devastação nunca antes alcançado. Balançada pela Guerra, a ideia

¹⁹ O acontecimento denominado de Revolução Russa de 1917 foi, na verdade, uma série de eventos políticos na Rússia, que, após a eliminação da autocracia russa comandada pelo Czar Nicolau II, e depois do Governo Provisório (Duma), resultou no estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido bolchevique. O resultado desse processo foi a criação da União Soviética, que durou até 1991.

da História conforme à razão, consolidou-se pela Revolução. O real e o racional se reconciliaram. A catástrofe da História deu vida ao conceito de História, e a fé na História agravou a catástrofe, ocultando-a.

Lênin, de forma paradoxal, ganhou prestígio e ascensão em 1918 por ter pregado a paz radical. Ao mesmo tempo em que orientava a Revolução contra a Guerra, submetia a ideia da guerra, sua ideia e sua prática da revolução. Em um sentido inverso, ele admirava Clausewitz (1980, p.78)²⁰ que elaborou um conhecimento empírico da Guerra ao afirmar que a “filosofia (ou seja, a teoria) e a experiência (...) nunca devem excluir-se mutuamente”. Para o grande general prussiano, a guerra não deve ser entendida apenas como um ato político, mas sim, como um verdadeiro instrumento político. Uma vez começada, ela não pode ser mais orientada numa direção que não a que lhe foi dada previamente. Para Lênin, a guerra emancipada da política tornou-se a própria essência da política. A luta de classes também passou a ser a manifestação de violência absoluta, estratégia de aniquilamento levada aos extremos rompendo assim, os últimos laços que, em Marx, prendiam as formas clássicas da hostilidade ou da discórdia. O inimigo político passou a ser o objeto de uma vontade militar de destruição.

82

5. O efeito da guerra

Uma nova época foi inaugurada. Engajar-se não significava mais intervir no espaço público, mas pegar em armas. O militante se

²⁰ Para Clausewitz a guerra devia ser pensada como um processo possível de conhecimento, porque obediente e uma lógica e a leis, e não como algo irracional, absolutamente refratário à teorização. Pensar a guerra como processo domável e compreender sua lógica devem possibilitar a melhor condução da guerra e a obtenção dos seus objetivos. Assim como Comte, ele acreditava que o conhecimento teórico deve conferir, a quem o detém, poder sobre o curso das coisas.

viu militar, o intelectual fazia de tudo para superar o déficit do discurso em poder de fogo, as palavras eram projéteis e a luta tornou-se modelo único tanto para a palavra como para a ação. Lênin, o homem cujo sorriso conquistou os pescadores de Capri, aclamado devido ao seu pacifismo, introduziu na dimensão conflituosa do tempo de paz, a brutalidade, a radicalidade e a desmesura inerente a guerra total. A Revolução que tinha como meta o esmagamento do inimigo, e como ideal a unidade de uma armada em ordem de combate, decorreu da própria guerra que denunciou. A imensa confusão se transformou em um grande batalhão; a multidão cacofônica se transformou em uma estrutura homogênea e terrivelmente harmoniosa; a multidão incontrolável se transformou em um ser uniforme, maleável e disciplinado. Toda a existência foi transformada em energia.

A guerra, ou melhor, o trauma da derrota foi fundamental para que a imagem moderna do Inimigo suplantasse radicalmente o tema tradicionalista da sociedade decaída na extrema direita alemã. Várias reuniões foram realizadas pelo alto comando, porém em nenhuma delas foi anunciada a derrota. O povo da Alemanha foi convencido que o país tinha perdido a guerra “em plena vitória”, que as tropas alemãs formaram sempre uma frente ininterrupta tanto na Bélgica quanto na França e, no momento oportuno, os líderes do alto comando, endossaram a tese da “punhalada nas costas”. Através deles foi possível saber quem desferiu o golpe. O culpado do Armistício assinado em 9 de novembro de 1918 por uma Alemanha “não derrotada no campo de batalha” foi conhecido. A partir daí começou a nascer em Hitler, conforme observou Burrin (1989, p.25-30), “o ódio pelos

responsáveis”. E ele, que gostava de se autodenominar de o “soldado desconhecido da Grande Guerra”, escolheu, quando se tornou o *führer* de seu povo, a data de 9 de novembro de 1938 para desencadear, em resposta ao assassinato de um conselheiro de embaixada em Paris, “o grande incêndio das sinagogas e das lojas judias, conhecido com o nome de Noite de Cristal”. A luta da Alemanha passou a ser motivada pelo inimigo planetário, exaltação da força e da ideologia da vontade.

Outro efeito da guerra que merece também ser destacado: para aqueles que participaram e sofreram, a fraternidade das trincheiras ocupou o espaço do antigo mundo provinciano e agrário. Contra a desgraça da separação, os soldados preconizaram uma volta à origem. Todavia, a origem invocada por eles estava bem perto, era o campo de batalha e não a paisagem pré-industrial. A imagem do campo de trigo se modernizou pela lembrança do campo de batalha: nada de bucólico, nada de virgiliano, nada de saudosismo. O campo cultivado e cevado não era mais o mesmo. Extinguiram-se os antigos modos de vida. Sem sombra de dúvida, como observou Orwell (1968, p.169-171), se podia saudar como progresso histórico “a série de vitórias do homem científico sobre o homem romântico”.

No século XIX e início do século XX, tínhamos uma sociedade dirigida por homens de negócios rapaces, grandes proprietários obtusos, arcebispos, políticos que citavam, por exemplo, Horácio, mas que nunca tinham escutado falar de álgebra. A crença religiosa era obrigatória e a ciência uma atividade honrosa. Praticamente, no mesmo campo, estavam os amores, as guerras, as estupidezes, as religiões, os patriotismos, as superstições, os esnobismos e os tradicionalismos.

Em 1914 o cenário mudou. A ideia dos progressistas da suposta antítese entre o homem da ciência que trabalha para planificar um Estado mundial, e o reacionário que tenta restaurar um passado irracional continuou. Hitler foi visto e entendido, simplesmente, como um absurdo, um fantasma do passado, uma criatura fadada a desaparecer imediatamente. Ninguém quis ver que a Alemanha nazista era, de longe, mais científica e mais bárbara que a Inglaterra.

Com o seu otimismo inabalável, Hitler se tornou o representante fundamental no processo de punição aos “culpados da injustiça” contra a Alemanha, e na implantação de um regime totalitário amplamente estudado por Arendt (1990), em que todos os homens seriam apenas um. Um regime, como mostrei em trabalhos anteriores (VICENTE, 2004; 2009), onde os campos de concentração eram ontologicamente necessários. Afinal, para que o reino da vontade única se efetivasse, era necessário destruir o Inimigo do homem e, no homem, destruir a espontaneidade, a singularidade, a imprevisibilidade, ou seja, tudo aquilo que era entendido como caráter único da pessoa humana.

Os campos de concentração visavam, não só a destruição do adversário, mas, também, a destruição metafísica do Múltiplo no Um. Eram, portanto, fábricas que produziam dois tipos de cadáveres: os cadáveres mortos e os cadáveres vivos, ou seja, marionetes de faces humanas, massas anônimas e continuamente renovadas, pessoas impessoais nas quais a centelha divina se apagou. Criaturas que Levi (1984, p.118) chamou de “homens descarnados, cabeças baixas e ombros curvados”. Rostos e olhos não apresentavam nenhum traço de pensamento. O empilhamento nos vagões para animais, os golpes, a fome, a privação da

palavra, a cabeça raspada, o número tatuado, tudo foi feito para aniquilar, definitivamente, a identidade única de cada um, e para que só restasse do homem um órgão de gênero humano único.

Definitivamente, qualquer que seja a meta que se lhe estabeleça, a disponibilidade absoluta da História, seu ingresso no domínio do factível e do fabricável expõe os homens a uma violência ilimitada, porque lhes tiram toda a dignidade ontológica. Eles serão apenas pedras de um gigantesco edifício, os meios, os obstáculos ou os rascunhos de uma obra que se chamará, de hierarquia ou de igualdade. Ao mesmo tempo em que se revelou frágil e funesta, a ideia de humanidade se revelou, também, mortal e assassina. A ideia de humanidade deve viver, mas ela não pode mais matar. Para isso, ela não deve ser mais concebida, seguindo a fórmula da omelete, como objeto direto do verbo fazer. O homem precisa se reconhecer no outro, não por suas propriedades, suas faculdades ou prerrogativas, mas pelos tormentos que o abatem. Depois de um longo desvio para o lado de Marx, de Hegel e de sua omelete humana, a ideia de humanidade deve se revoltar contra esse destino culinário. No entanto, o problema é quando os nossos olhos, embora bem abertos, não conseguem mais distinguir entre o acidente e a agressão e não veem mais na heterogeneidade das catástrofes senão sinistrados monótonos, vítimas intercambiáveis que caíram aos nossos pés por acaso. Tantos crimes foram cometidos em nome dos mais altos valores, principalmente da humanidade.

Na terra, não vive homem no singular, mas os homens em sua pluralidade infinita. Essa é uma ideia que precisa ser propagada, porque a redução dos homens ao Homem é a tentação permanente do

pensamento. É preciso evitar dizer com Trotski (1994, p.38), que são louváveis os atos, “mesmos os mais ferozes, que levam ao advento da igualdade e detestáveis os atos, mesmo os mais misericordiosos, que retardam ou entram essa moralização definitiva e universal” (1994, p.38), mas a afirmar com Lévinas (1991, p.116) “que a justificação da dor do meu próximo é a fonte de toda imoralidade”. Era em nome da ideologia que outrora as pessoas se recusavam a ser enganadas pelo sofrimento. É baseando-se no sofrimento, e com toda a miséria do mundo ao alcance da vista, que doravante se deve tentar evitar ser enganado pela ideologia.

VII

Política e religião em Helvétius e Rousseau²¹

1. Considerações iniciais

Em relação ao tema dos interesses e dos sentimentos morais, como princípios ou motivos da moralidade, é possível traçar um quadro de polêmica e até de antagonismo entre os dois pensadores. Iniciada quando Hélietiu (1715-1771) enviou a Rousseau (1712-1778) os manuscritos de sua obra *De l'Esprit* (1758)²², condenada imediatamente após sua publicação, em 1758, pelo Conselho de Estado, pelo arcebispo de Paris (Christophe de Beaumont), pelo Parlamento, pela Sorbone e pelo papa²³. No entanto, quando se analisa o tema da relação entre política e religião, nota-se uma aproximação e uma semelhança surpreendentes, entre as ideias dos dois autores.

88

²¹ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Argumentos – Revista de Filosofia ano 3, n.6/2011 com a co – autoria de Genildo Ferreira da Silva. .

²² Nessa obra, Helvétius desenvolve sua concepção materialista do homem. Diferente da concepção de Holbach, desenvolvida em *Système de la nature* (1990), interessado pelo espaço moral, Helvétius forja uma teoria do intelecto. Ele coloca o seguinte problema: como explicar a extrema diversidade dos espíritos, se o espírito se forma com base na sensibilidade, idêntica em todos os homens? Para ele, a resposta que cabe a esse problema está na atenção que o sujeito é capaz de dedicar aos objetos; atenção que depende do grau de paixão determinado pela busca do prazer. No entanto, sublinha Helvétius, os espíritos, em suas paixões dominantes são orientados por uma pressão social que tende a selecionar certas paixões julgadas preferíveis para a sociedade considerada. Assim, admite, a título de exemplo, que mesmo o gênio só tem valor na medida do interesse que uma sociedade particular vê nele. Para dizer de outro modo, o gênio não tem realidade independente do meio onde se desenvolve. Para Helvétius, ainda, o filósofo é superior porque as paixões que ele conhece não estão ligadas a nenhuma sociedade particular, mas ao interesse de todos; pois, seu interesse é sempre universal.

²³ Sobre a polêmica Helvétius x Rousseau em relação ao tema dos interesses e dos sentimentos morais, deve-se consultar MARUYAMA, Natália. *A moral e a filosofia política de Helvétius: uma discussão com Rousseau*. São Paulo: Humanitas, 2005. SILVA, Genildo Ferreira. Moral do interesse e a crítica rousseauiana. In: SANTOS Antonio Carlos (Org.). *História, pensamento e ação*. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 260-273, BESSE, Guy. D'un vieux problème: Helvétius et Rousseau. In: *Revue de l'Université de Bruxelles*, 1, 1972, p.132-142 e MASSON, Pierre-Maurice. Rousseau contre Helvétius. In: *Revue d'histoire Littéraire de la France*, XVIII, 1911, p.104-113.

Este artigo pretende, assim, evidenciar essas ideias através de uma análise dos capítulos XIII, XIV e XV da seção I da obra *De l'Homme* (1773)²⁴ de Helvétius, e da teoria da “Religião Civil” de Rousseau, exposta no capítulo VIII do livro IV do seu *Contrato social* (1983)²⁵.

No Século das Luzes, duas práticas comuns entre seus representantes chamam a atenção: a utilização do método matemático para diminuir a margem do erro e a definição do pensamento político em relação à religião. Os dois autores em questão, representando bem o espírito da época, não se esquivaram a essas práticas e fizeram isso de forma magistral. Rousseau que se vangloriava de seu seguro progresso em matemática, foi quem, em parte introduziu as ciências exatas no âmago da teoria política. Apenas a título de exemplo, numa das passagens do *Contrato social* ele diz:

Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se pretende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a – mais e os a – menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral. (ROUSSEAU, 1983, p.46-47)

²⁴ Essa obra é continuação de *De l'esprit* que Rousseau teve acesso na íntegra. É bom salientar que no prefácio, bem no início, Helvétius afirma: “Não me renuncio aos princípios que estabeleci no *De l'Esprit*... Estes princípios encontram-se mais estendidos e mais exaustivos nesta obra do que no *De l'esprit*”. Na verdade, nesta obra (*De l'Homme*), Helvétius desenvolve as teses da obra anterior (*De l'esprit*) e infere suas consequências. Essas consequências se manifestam principalmente no domínio da educação, que Helvétius considera onipotente na formação dos espíritos. Não acreditando na eficácia de um determinismo interno, de tipo fisiológico, Helvétius afirma que a “educação pode tudo”. Para ele, a mente definitivamente, não é um “dom da natureza”, mas “um feito da educação”.

²⁵ Nessa obra, de acordo com o seu preâmbulo, Rousseau procura “indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são, e as leis como podem ser”. Portanto, o projeto não é de essência histórica: não se trata de descrever a gênese do Estado. O empreendimento aqui é normativo: é necessário dizer o que deve ser o Estado para que o poder por ele exercido seja legítimo, ou seja, conforme ao direito. Nessa obra, Rousseau se distingue de todos os teóricos que apenas explicaram as instituições políticas, mesmo dos maiores, como Montesquieu, que ele admira e a quem muito deve.

Em suas análises sobre a religião universal na obra *De l'homme*, seção I capítulo XIII, Helvétius, não tanto quanto Rousseau, demonstra, também, a influência do método matemático sobre o seu pensamento, quando sem hesitar, propõe que

Uma Religião universal pode ser fundada apenas sobre princípios eternos, invariáveis e suscetíveis, como as proposições da Geometria, das demonstrações mais rigorosas, são extraídos da natureza do homem e das coisas (HELVÉTIUS, 1773, p.91 tradução nossa).

90 No tocante a política e religião, os dois autores demonstram com afinco, que um pensamento político que não se define em relação à religião (principalmente o cristianismo católico) é um pensamento inacabado. Ambos atacam o cristianismo católico e os “fanáticos” que compreendem que devem cegar os povos a fim de subjugar-los. Consideram o estilo do pensamento cristão um perigo para a política, pois ele é uma preparação para servidão. Assim, diz Helvétius (1773, p.96, 102 tradução nossa), os padres comandam “supersticiosos e escravos”, por isso são odiados pelos “bons cidadãos” que os consideram como instrumentos da desgraça das nações. O cristianismo é, assim, para Helvétius, uma religião que “sufoca” e incapaz de produzir “Heróis, homens ilustres e grandes cidadãos”. Rousseau (1983, p.143), por sua vez, afirma que

o cristianismo só prega servidão e dependência. Seu espírito é por demais favorável à tirania, para que ela cotidianamente não se aproveite disso. Os verdadeiros cristãos são feitos para serem escravos; sabem-no e não se comovem absolu-

tamente, porquanto esta vida curta pouco preço apresenta a seus olhos.

Apesar de criticarem a religião cristã, Helvétius e Rousseau²⁶ não imaginam um Estado, política ou sociedade sem religião. Mas não pode ser qualquer religião. Para eles, é preciso uma religião sem fanatismo, sem superstições, sem “reinos”, e que não seja separada do corpo do Estado ou do bem público. Assim, afirma Hélivétius (1773, p.94 tradução nossa): “A vontade de um Deus justo e bom, é que os filhos da terra estejam felizes e que gozem de todos os prazeres compatíveis com o bem público”, por outro lado, diz Rousseau (1983, p.141), “Tudo o que rompe a unidade social, nada vale; todas as instituições que põem o homem em contradição consigo mesmo, nada valem”.

91

Ambos os autores reconhecem a existência de “duas potências” com o advento do cristianismo. De um lado, a potência espiritual implicada na autoridade da Igreja e do outro, a potência temporal implicada na autoridade soberana do Estado. Essas duas potências distintas e antagonicas incomodam Helvétius e Rousseau, que as consideram fontes de conflitos inesgotáveis que conduziram a decadência do Estado e a corrupção da comunidade política na Europa moderna. Assim, pretendem resolver esse problema. Ou seja, unir as duas potências. Para isso, os dois autores voltam seus olhares para o passado e analisam a religião (pagã) na antiguidade e resgatam a ideia da unidade entre o corpo político e religioso.

²⁶ Sobre esse assunto, para um maior aprofundamento em relação às ideias de Rousseau, deve-se consultar BURGELIN, P. *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: PUF, 1952, p.446 e MASSON, P. M. *La religion de Jean-Jacques Rousseau*. Genève: Slatkine, 1970, 461.

2. A religião pagã

Para Helvétius (1773, p.106 tradução nossa), apesar de absurda, uma vez que “não passava de um sistema alegórico da Natureza”, a religião pagã foi, no entanto, a menos prejudicial aos homens. Isso aconteceu porque seus princípios não estavam contra a felicidade pública e suas leis sempre estiveram de acordo com as leis e utilidade geral: “Ninguém dentre eles ousou celebrar um nome que o respeito público já não tinha consagrado” (HELVÉTIUS, 1773, p.113 tradução nossa). Ou melhor, a religião pagã, diferente do cristianismo, “Nunca colocou obstáculos aos projetos de um Legislador patriota. Ela era sem dogmas, portanto, humana e tolerante” (HELVÉTIUS, 1773, p.108 tradução nossa). Sem nenhuma das inconveniências do “papismo”, a religião pagã favorecia o entusiasmo concedido pela “Legislação” aos talentos e à virtude. Assim, o maior interesse dos pagãos era “O de servir sua Pátria através de seus talentos, sua coragem, sua integridade, sua generosidade e suas virtudes” (HELVÉTIUS, 1773, p.111 tradução nossa).

Assim como Helvétius, Rousseau demonstra, também, uma grande admiração pela religião pagã e destaca nela várias características positivas:

Se me pergutarem por que no paganismo, cada Estado possuía seu culto e seus deuses, não havia guerras de religião, responderei que era por isso mesmo, pois cada Estado, tendo tanto seu culto quanto seu Governo próprio, de modo algum distinguia seus deuses de suas leis. A guerra política era também teológica; a jurisdição dos deuses ficava, por assim dizer, fixada pelos limites das nações. O Deus de um povo não dispunha de qualquer direito sobre os outros povos. Os deuses

dos pagãos não eram, de modo algum, invejosos; dividiam entre si o império do mundo (ROUSSEAU, 1983, p.138).

Essas características positivas destacadas por Rousseau, na religião pagã, para efeito da reflexão em questão, sobressaem as seguintes: além de ser tolerante e conhecido como uma única e mesma religião, o paganismo nunca se preocupou em fazer distinções entre deuses e leis, e nunca contribuiu decisivamente para a infelicidade dos homens. Foi uma religião que, sempre proporcionou, do início ao fim, a unidade entre o sistema teológico e o político. Unidade essa que foi separada, lamentavelmente, de acordo com Rousseau, com a vinda de Jesus, que “veio estabelecer na terra um reino espiritual; separando, de tal sorte, o sistema teológico do político, fez que o Estado deixasse de ser uno e determinou as divisões intestinas que jamais deixaram de agitar os povos cristãos” (ROUSSEAU, 1983, p.139).

93

A partir desse fato, a separação entre o sistema teológico e político, sublinha também Helvétius (1773, p. 117 tradução nossa), “Talvez escoar-se-a vários séculos antes de fazer nas falsas Religiões as mudanças que exige a felicidade da humanidade”, e Rousseau, por sua vez, observa que

Inúmeros povos, no entanto, mesmo na Europa ou nas vizinhanças quiseram conservar ou restabelecer o antigo sistema, sem sucesso. O espírito do cristianismo tomou conta de tudo. O culto sagrado sempre permaneceu ou tornou-se independente do soberano e sem ligação necessária com o corpo do Estado (ROUSSEAU, 1983, p.139).

3. Religiao e politica

Os dois autores não pretendem banir a religião da sociedade. Do ponto de vista de Helvétius (1773, p.96 tradução nossa), “Quisera Deus que os sistemas religiosos possam vir a ser o Paládio da felicidade pública” e, para Rousseau (1983, p.140), “jamais se fundou qualquer Estado cuja base não fosse a religião”. Assim, pretendem unir as duas “potências” (espiritual e temporal) novamente, para que seja possível evitar a decadência do Estado e a corrupção da comunidade política. No entanto, se não é mais possível reestabelecer o paganismo, como fazer isso? Como estabelecer uma religião que seja compatível com o bem público, que reforce o sentimento de sociabilidade, a fidelidade à pátria, o amor ao dever, o compromisso com as leis temporais e que não seja antagônica ao Estado? Que tipo de religião poderá ter essas características? Sobre quais princípios ou leis essa religião deverá basear-se?

Para Helvétius (1773, p.91-92 tradução nossa), “os princípios ou Leis convenientes a todas as Sociedades e, também, à Religião, só podem ser extraídos da natureza do homem e das coisas”. No entanto, sublinha que, levando em consideração todos esses princípios ou Leis, a primeira e a mais sagrada é “Aquele que promete a cada um a propriedade de seus bens, de sua vida e de sua liberdade”. Esses princípios ou Leis devem ser descobertos pelo próprio homem através da sua razão.

Deus disse ao homem, eu te criei, te dei cinco sentidos, te dotei de memória e, conseqüentemente, de razão. (...) Quis que cultivando esta mesma razão, chegasse ao conhecimento das minhas vontades morais, ou seja, dos teus deveres para com a sociedade, dos meios para manter a ordem, em fim, do

conhecimento da melhor legislação possível (HELVÉTIUS, 1773, p.93 tradução nossa).

Esse é o único culto possível, segundo Helvétius (1773, p.94 tradução nossa), exigido por um Deus justo. Qualquer outro trará, não a marca do seu “selo” e da sua verdade, mas a “marca do homem, da hipocrisia e da mentira”. A função da Filosofia, nesse sentido, é de revelar às nações o verdadeiro culto em que os únicos santos são os “Benfeitores da humanidade como os Licurgos, os Solons, os Sydney, como os Inventores de alguma arte, de algum prazer novo, mas conforme ao interesse geral”.

Para resolver o problema da relação entre política e religião (a separação entre as duas potências), ou melhor, para evitar a falência do Estado, Helvétius (1773, p.105 tradução nossa), de um modo direto e sem rodeios, admite “Que o interesse das potências espiritual e temporal seja sempre um e o mesmo”, e assim, como em Roma, sugere para o bem das nações, “que essas duas potências”, em vez de separadas, sejam reunidas “nas mãos dos Magistrados”.

Em um outro trecho, pensando na felicidade da humanidade, Helvétius exclui qualquer possibilidade de uma “Religião benéfica” surgir de qualquer outro lugar, senão do “Corpo Legislativo”. Diz ele:

É unicamente do Corpo Legislativo que se pode esperar uma Religião benéfica, pouco custosa e tolerante, que oferecerá apenas ideias grandes e nobres da Divindade, iluminará nas almas apenas o amor aos talentos e às virtudes, e apenas terá, por fim, como a Legislação, a felicidade dos povos por objeto. (...) Que Magistrados iluminados sejam cobertos do poder temporal e espiritual: qualquer contradição entre os preceitos religiosos e patrióticos desaparecerá: todos os Cidadãos ado-

tarão os mesmos princípios da moral e formar-se-ão a mesma ideia, de uma ciência, da qual seja assim importante que todos sejam instruídos igualmente (HELVÉTIUS, 1773, p.116-117 tradução nossa).

A proposta de Rousseau se envereda em um discurso mais longo, ao seu estilo. Porém, o resultado final, basicamente, em nada se difere da proposta de Helvétius. Ele começa sublinhando, contra a opinião que pretendia uma fundação do Estado totalmente laico, a necessidade de um fundamento religioso, e contra a ideia que afirmava ser o cristianismo o mais forte apoio do Estado, ele diz “que a lei cristã, no fundo, é mais prejudicial do que útil à firme constituição do Estado” (ROUSSEAU, 1983, p.140).

96 Com efeito, do ponto de vista da sociedade, Rousseau (1983, p.140-141) apresenta dois tipos de religiões: a do homem e a do cidadão. A primeira corresponde a toda a humanidade, a segunda, corresponde a uma sociedade específica. Mas nem uma nem outra podem tornar-se uma “religião civil”. A “religião do homem” recusa as manifestações externas, visa apenas a interioridade do homem em sua relação com o seu Deus e os deveres eternos da moral; é o verdadeiro cristianismo, “a religião pura e simples do Evangelho”. Por visar um mundo que está para além da história humana, essa religião não pode reforçar a obediência ou a fidelidade do cidadão; pelo contrário, afasta-o da vida do Estado. A “religião do cidadão” ensina a servir ao mesmo tempo Deus e o país, e a fusão do poder político e religioso vai no mesmo sentido de uma divinização do Estado que favorece a adoração dos cidadãos. Mas, fundada sobre o erro e a mentira, pre-

ferindo cerimônias supersticiosas ao verdadeiro culto da divindade, justifica a intolerância, o assassinato ou a guerra contra aqueles que pertencem a uma religião diferente. Há, também, um terceiro tipo de religião, a que dá “ao homem duas legislações, dois chefes, duas pátrias, (...) e o impede de poder ao mesmo tempo ser devoto e cidadão”, como o cristianismo romano, ou a religião do padre²⁷. Ela é, aos olhos de Rousseau, tão má, que ele recusa demonstrá-la.

Chegou, então, a hora de Rousseau apresentar a sua proposta para resolver o problema da separação entre o “sistema teológico e político”. É o momento, como ele mesmo disse, de deixar “as considerações políticas” e voltar “ao direito” para fixar “os princípios sobre este importante ponto” (ROUSSEAU, 1983, p.143). Ou seja, de unir novamente as duas potências separadas com o advento do cristianismo. Fiel à sua teoria do “pacto social”, e ao direito (de não ultrapassar os limites da utilidade pública) que esse pacto dá ao soberano sobre os súditos, Rousseau (1983, p.143-144) propõe, de um modo geral, uma “profissão de fé puramente civil, cujos artigos o soberano tem de fixar, não precisamente como dogmas de religião, mas como sentimento de sociabilidade sem os quais é impossível ser bom cidadão ou súdito fiel”.

97

²⁷ O cristianismo foi uma das causas da corrupção da vida social por pregar o pecado e a salvação sobrenatural. Ao trazer a ideia de que os homens são filhos de Deus e, portanto, irmãos, o cristianismo conquistou o conceito de comunidade universal, mas apenas em nível espiritual. Deixou indefesa a comunidade no plano das relações sociais e terrenas, por forçar e impelir no íntimo as forças dos homens. Por não ser deste mundo, essa religião fez nascer uma sociedade universal que, sendo apenas espiritual, abriu as portas a toda forma de tirania e egoísmo. O cristianismo sublinhado ainda por Rousseau, deve ser combatido, uma vez que separa a teologia da política, o homem do cidadão. É uma religião que, essencialmente, não contribui para o aperfeiçoamento da política que exige, por sua vez, uma religião que fortaleça sua sacralidade e garanta sua estabilidade.

Esses artigos são os mesmos da religião do homem ou religião natural, acrescidos da “santidade do contrato social e das leis” e também de um dogma negativo, “a intolerância”. Esse dogma implica que é preciso tolerar todas aquelas religiões que, por seu turno, toleram as outras, desde que seus dogmas não contenham nada de contrário aos deveres do cidadão. “Mas, quem quer que diga: Fora da Igreja não há salvação – deve ser excluído do Estado a menos que o Estado seja a Igreja, e o príncipe, o pontífice”. (ROUSSEAU, 1983, p.145).

98

Esses “dogmas” da “profissão de fé civil” ou da “religião civil” (entendidos como sentimentos de sociabilidade) são muito simples, e são dirigidos exclusivamente ao controle do comportamento prático, porque o corpo soberano não tem competência sobre o outro mundo, “nada tem a ver com o destino dos súditos na vida futura, desde que sejam bons cidadãos nesta vida” (ROUSSEAU, 1983, p.143). A sociedade pede simplesmente que cada cidadão manifeste o seu respeito, a sua consideração para com a “religião civil”, ou seja, para com a própria sociedade nos seus valores ou regras fundamentais. Considerando que a preservação da sociedade é a condição para se ter qualquer direito, não podemos, de forma significativa, ter direito a algo que tem uma tendência à destruição da sociedade. Pelo fato de certas crenças serem nocivas à sociedade, o Estado deve fazer o que puder para impedi-las ou, pelo menos, impedir que se alastrem.

A teoria de Rousseau sobre a religião civil, no fundo, apresenta uma particularidade não detectada em Helvétius que merece ser destacada. Isso ocorre, exatamente, porque Rousseau, diferente de Helvétius que expressou aquilo que se pode chamar de “ideias sobre po-

lítica”, possui uma proposta de teoria política da qual a “religião civil” faz parte. Assim, ele combina de forma extraordinária, o respeito pela consciência individual com um compromisso igual ao bem comum. Ou seja, as pessoas podem acreditar em qualquer coisa que quiserem, desde que, tal coisa, não prejudique a comunidade.

Os súditos, portanto, só devem ao soberano contas de suas opiniões, enquanto elas interessam à comunidade. Ora, importa ao Estado que cada cidadão tenha uma religião que o faça amar seus deveres; os dogmas dessa religião, porém, não interessam nem ao Estado nem a seus membros, a não ser enquanto se ligam à moral e aos deveres que aquele que a professa é obrigado a obedecer em relação a outrem (ROUSSEAU, 1983, p143).

Algo interessante sobre a teoria de Rousseau, é que a ênfase colocada por ele sobre o respeito pela consciência individual e sobre o compromisso igual ao bem comum é idêntica. Ou seja, pelo fato das pessoas serem geralmente egoístas, Rousseau afirma que deve haver um tipo de profissão ampla de fé civil com artigos determinando, que uma Providência Divina existe e que numa próxima vida, os bons serão recompensados e os maus serão punidos; e mais, a soberania “pode banir do Estado todos os que neles não acreditarem” (ROUSSEAU, 1983, p.144). Afirma, também, que, além disso, “cada um pode ter as opiniões que lhe aprouver, sem que o soberano possa tomar conhecimento delas (ROUSSEAU, 1983, p.143), qualquer que seja o destino da pessoa nos tempos vindouros não é problema da soberania, contanto que sejam bons cidadãos nesta vida. Em uma outra passagem, Rousseau (1983, p.144-145) continua: “Atualmente,

quando não existe mais e não pode mais existir qualquer religião nacional exclusiva, devem-se tolerar todas aquelas que toleram as outras, contanto que seus dogmas em nada contrariem os deveres dos cidadãos.” Esses argumentos são importantes para provar que o discurso de Rousseau sobre a religião civil, resulta diretamente da sua teoria política. Ou melhor, resulta dos princípios articulados nos livros I e II do *Contrato social*.

Enveredando em discursos diferentes, os dois autores, basicamente, chegam ao mesmo resultado. O Estado como lugar privilegiado do desenvolvimento das potencialidades humanas. Em nome da “felicidade humana” (Helvétius) e da preservação da sociedade ou “pacto social” (Rousseau), eles dão ao Estado a incumbência de propor “princípios” sob os quais todas as religiões deverão se submeter. Os dois autores pretendem combater a degradação da sociedade instaurada pelo cristianismo que provocou a separação entre o sistema teológico e o político, dando ao homem duas leis, dois reinos e dois chefes. Uma situação que ameaça sucumbir o Estado e a comunidade política.

Assim, o ponto forte da semelhança entre as ideias de Helvétius e Rousseau, no que se refere à relação entre política e religião, exposto nos capítulos XIII, XIV e XV da seção I do *De l'homme*, e no capítulo VIII do livro IV do *Contrato social*, é a proposta de unir as duas potências (a potência temporal implicada na autoridade soberana do Estado e a potência espiritual implicada na autoridade da Igreja) sob o prisma do Estado, nas mãos do Magistrado, em Helvétius e sob a responsabilidade do soberano, em Rousseau. Uma proposta cons-

truída por ambos, a partir da análise das características contidas na religião pagã.

Um outro ponto importante que aproxima os dois autores, e que merece ser sublinhado, está na própria ideia da religião proposta por eles, que essencialmente, não corresponde a nenhuma das crenças conhecidas e aplicadas às religiões tradicionais. Desse modo, a “Religião” da qual fala Helvétius e a “religião civil”, ou “profissão de fé” da qual fala Rousseau, não são propriamente uma religião. Devem ser entendidas como planos, melhor dizendo, princípios fornecidos pela natureza e pela razão, dentro dos quais cada religião historicamente deve encontrar um limite e uma forma necessária para o bom funcionamento da sociedade.

VIII

A crítica de MacIntyre à teoria da justiça de Rawls²⁸

1. Considerações iniciais

No âmbito da filosofia política, os nomes de MacIntyre e Rawls estão associados ao debate entre Comunitarismo e Liberalismo²⁹ travado, basicamente, durante a década de 80, dentro do contexto da filosofia anglo-saxônica sem deixar, no entanto, de se enraizar também, na grande tradição filosófica europeia: os comunitaristas são herdeiros de Aristóteles, Hegel e da tradição republicana da Renascença como, por exemplo, Maquiavel; os liberais são herdeiros de Locke, Hobbes, Stuart Mill e Kant.

Seguindo os estudos de Van Parijs (1997, p.205-228) e Delacampagne (2001, p.119-135) é possível recordar, de um modo geral, alguns pontos principais desse debate. Os comunitaristas desconfiam da moral abstrata, têm simpatia pela ética das virtudes e uma concepção política com um amplo espaço para a história das tradições. O indivíduo deve ser considerado membro inserido numa comunidade política de iguais e, para que possa existir um aperfeiçoamento da vida política na democracia, devem existir formas de comportamentos que ajudem a enobrecer a vida comunitária; os liberais partilham a ideia de

²⁸ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Trilhas Filosóficas, Ano III, n.2, jul-dez. 2010.

²⁹ Comunitarismo (Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sandel, Will Kymlicka e Michael Walzer); Liberalismo (John Rawls, Robert Nozick, Ronald Dworkin, Thomas Nagel, Bruce Ackerman e Charles Larmare).

liberdade de consciência, respeito pelos direitos do indivíduo e desconfiança frente à ameaça de um Estado paternalista. Defendem dentro da perspectiva hobbesiana, a ideia de que a política está desprovida de significação moral, que o Estado não é mais do que um instrumento destinado a assegurar a coexistência pacífica dos indivíduos numa determinada sociedade contratualista. Já na linha de Kant, considera-se que o Estado tem uma função moral autêntica e que transcende as considerações pragmáticas ou naturalistas. Neste artigo, no entanto, não será analisado a totalidade do debate liberalismo/comunitarismo, mas apenas as críticas de MacIntyre³⁰ dirigidas à *Uma teoria da justiça* (2000) de Rawls expostas em sua obra magna, *Depois da virtude* (2001).

2. A teoria da justiça

Em 1971, com a publicação da obra *A Theory of Justice*, “talvez a obra mais influente da filosofia moral e política produzida no século XX” (SMITH, 2009, p.205), Rawls, que denominou a sua própria teoria de “justiça como equidade”, tenta dar sentido à noção de justiça buscando uma base que possa ser universalmente aceita, capaz de assegurar a legitimação dos valores e normas, no intuito de possibilitar a fundamentação racional da lei. Com base nos principais pressupostos da sua teoria (1. convicção de que a totalidade dos recursos é menor do que a procura; 2. existência de desacordo sobre as concepções do bem defendidas pelos indivíduos e 3. reconhecimento de que todos os membros da sociedade são indivíduos racionais e razoáveis, capa-

³⁰ Nascido em Glasgow, na Escócia, Alasdair MacIntyre é considerado uma das maiores autoridades no campo da ética na atualidade. Suas críticas dirigidas à esterilidade da ética moderna e, em particular, à perspectiva individualista liberal, fazem dele um comunitarista ético.

zes de formular concepções de bem e de desenvolver um “sentido de justiça”), ele retoma a filosofia do contrato social da fundação da sociedade como produto de um acordo entre seus membros acerca do modo “justo” de viver em comum – contrato que constitui a base “moral” de uma sociedade democrática. A sociedade essa que ninguém tem a obrigação de aderir, é definida como um sistema equitativo e voluntário de cooperação entre vários indivíduos.

Meu objetivo é apresentar uma concepção de justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social como se lê, digamos, em Locke, Rousseau e Kant. Para fazer isso, não devemos pensar no contrato original como contrato que introduz uma sociedade particular ou estabelece uma forma particular de governo. Pelo contrário, a ideia norteadora é que os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade, como definidores dos termos fundamentais de sua associação. Esses princípios devem regular todos os acordos subsequentes; especificam os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governos que se podem estabelecer. A essa maneira de considerar os princípios de justiça eu chamarei de justiça como equidade (RAWLS, 2000, p.12).

104

A teoria do contrato social de Rawls fundamenta-se numa posição hipotética em que os indivíduos atuam sob um “véu de ignorância” (RAWLS, 2000, p.146-152) e são racionalmente animados por seus próprios interesses – é a “posição original”³¹ (RAWLS, 2000, p.127-200). Eles devem, também, entrar em acordo sobre um sistema

³¹ A teoria da “Posição Original”, como observou Kolm (2000, p.234-251), serve para justificar a teoria da justiça de Rawls.

de cooperação. No entanto, como desconhecem o lugar que ocuparão nesse sistema, cada um deles considera a possibilidade pior, em outras palavras, o caso em que ocupará uma posição inferior. A partir daí, Rawls explica que cada um desses indivíduos adota uma estratégia em que para o jogador que não tem certeza de ganhar. A melhor jogada consiste em assegurar-se de que o pior resultado será o melhor possível; ele minimiza, deste modo, suas perdas máximas, ou ainda, maximiza suas perdas mínimas – é a famosa “estratégia do máximo” inspirada na teoria dos jogos.

Em virtude da “estratégia do máximo”, na “posição original” nascem os princípios básicos da justiça: liberdade e diferença. De acordo com o primeiro princípio, os indivíduos empenham-se em estabelecer o âmbito de liberdade mais vasto possível, que seja ao mesmo tempo compatível com uma liberdade semelhante para todos. Cada um irá dispor assim da maior liberdade compatível com a liberdade alheia. O segundo princípio, o da diferença, justifica as desigualdades. Rawls dirige aqui severas críticas à teoria utilitarista que ignora as desigualdades, confunde justiça com maximização do bem – estar social e admite, assim, que o sacrifício de um indivíduo pode aumentar o bem-estar de todos.

Na perspectiva da teoria da justiça de Rawls, ninguém é um meio com vistas a servir a sociedade, e as liberdades civis são sempre superiores à economia. Mas as desigualdades não são necessariamente injustiças. Elas podem ser admitidas sob duas condições: as situações capazes de oferecer vantagens devem ser acessíveis a todos; a sociedade deve poder tornar os menos ricos tão ricos quanto seja possível

ser, ou seja, chegar a um ponto ótimo na distribuição da renda. Nesse sentido, as únicas desigualdades admitidas por Rawls são aquelas que dão vantagens aos menos favorecidos.

3. Depois da virtude

Insatisfeito com a tendência em estabelecer o conceito da “filosofia moral” como um campo isolado de pesquisa, e com a esterilidade da “ideia de que o filósofo moral pode estudar os conceitos de moralidade por meio de mera reflexão, no estilo poltrona de Oxford, sobre o que ele e os que o cercam dizem e fazem” (MACINTYRE, 2001, p.9)³², MacIntyre publica em 1981 a sua grande obra *After virtue*, onde discute a questão do relativismo das virtudes e a relação da filosofia com a história.

106

Nessa discussão, ele demonstra e explica a ascensão e a queda das diferentes moralidades e defende a variedade e heterogeneidade das crenças, conceitos e práticas morais. Com uma visão pessimista da condição ética³³ do homem contemporâneo, MacIntyre termina a sua obra dizendo que,

O que importa nesse estágio é a construção de forma locais de comunidade, dentro das quais se possam sustentar a civilidade e a vida intelectual e moral durante a nova Idade Média que já estamos vivendo. E, se a tradição das virtudes foi capaz de sobreviver aos horrores da Idade Média passada, não estamos totalmente desprovidos de base para ter espe-

³² A crítica que faz a esterilidade da ética moderna e, em particular, a perspectiva individualista liberal, faz de MacIntyre um comunitarista ético, profundamente preocupado com a vida boa e com o Bem.

³³ A ética de MacIntyre é teleológica. Uma ética preocupada com a vida boa e com o Bem. O que não significa dizer que é uma ética distanciada do processo de criação das emoções, dos afetos, da dependência das circunstâncias e dos contextos culturais e sociais.

rança. Desta vez, porém, os bárbaros não estão esperando além das fronteiras; já estão nos governando há muito tempo. E é a nossa falta de consciência disso que constitui parte dos nossos problemas. Estamos esperando, não Godot, mas outro – sem dúvida bem diferente – São Bento (MACINTYRE, 2001, p.441).

Essa visão, no entanto, é minimizada pela proposta que vê no regresso à tradição aristotélica e tomista um instrumento de salvação. Pois, nessa tradição a justificação das virtudes não dependia de uma prévia justificação de regras e princípios. As virtudes eram colocadas sempre em primeiro lugar para que a função e a autoridade das regras fossem compreendidas. Uma proposta que, de acordo com MacIntyre, deve passar, necessariamente, pelo reconhecimento da necessidade de nos ligarmos a uma comunidade, com fortes laços de pertença e uma forte identidade cultural, à semelhança do que os primitivos cristãos fizeram nos primeiros séculos da nossa era.

107

Profundamente enraizado na filosofia de Aristóteles e de Tomás de Aquino³⁴ e com forte vínculo no pensamento antiliberal, como observou Macedo (1995, p.43; 2003, p.67), MacIntyre nega, portanto, os valores morais da modernidade e elege como um dos principais objetos da sua crítica, a ética de Rawls que, para ele, não é mais do que um kantismo de conteúdo social e igualitário, que não tem outra preocupação senão com aquilo que, na ética, pode ser formulado

³⁴ À noção aristotélica de erro, MacIntyre mistura o conceito tomista de pecado. Pecado é igual a erro. A verdadeira finalidade do Homem já não pode ser completamente realizada neste mundo, mas apenas no outro. Esta perspectiva percorreu todo o período da História do Ocidente, desde a afirmação do cristianismo até, pelo menos, ao Renascimento. Mas foi só com a vitória do Iluminismo e da sua concepção ética individualista, a partir do século XVIII, que entrou em declínio. É essa concepção que a nova ética de MacIntyre pretende recuperar, colocando-a em diálogo quer com a concepção iluminista, na versão individualista kantiana e na versão utilitarista de Adam Smith, quer com a concepção genealógica de Nietzsche.

em termos de direitos e obrigações e que negligencia assim, todo o domínio da “virtude”. Ou seja, para MacIntyre, a teoria da justiça de Rawls possui um subjetivismo ético que opera com a ideia de um Estado neutro, com respeito aos valores morais. Um Estado que garante apenas a liberdade de expressão dos indivíduos. Em outras palavras, um Estado que garante apenas a capacidade de decidir livremente e de perseguir racionalmente certa concepção de bem.

4. A crítica

Para fundamentar a sua crítica à teoria de Rawls³⁵, MacIntyre recorre à obra *Ética a Nicômaco* (2001) de Aristóteles no Livro V, que trata do tema da justiça, e afirma:

Quando louvou a justiça como primeira virtude da vida política, Aristóteles o fez de maneira a sugerir que a comunidade que carece de acordo prático com relação a um conceito de justiça também deve carecer da base necessária para a comunidade política. Porém, a falta de tal base deve, portanto, ameaçar a nossa própria sociedade (MACINTYRE, 2001, p.409).

Na nossa cultura individualista, no entanto, esse acordo é impossível. Pois, a “virtude”³⁶, como constata MacIntyre, passou a ser entendida como “disposição ou sentimento”, que produz no indivíduo obediência a certas normas. Em outras palavras, a justificação das

³⁵ A crítica de MacIntyre em *Depois da virtude* é dirigida, simultaneamente, a Rawls e a Nozick considerados por ele, como sendo os dois maiores teóricos da “filosofia analítica moral recente”. No entanto, para este trabalho, apenas a crítica dirigida à Rawls será analisada.

³⁶ Para Tomás de Aquino, por exemplo, pensador que influencio fortemente MacIntyre, a virtude é “a boa qualidade da mente, pela qual vivemos diretamente, de que ninguém pode usar mal, e que Deus obra em nós sem nós” (AQUINO, 1980, I-II 55). Em Tomás de Aquino as virtudes mantêm uma conexão mais estreita do que em Aristóteles e estão encadeadas de tal modo que, quem possui uma, parece ter muitas – o que faz com que existam virtudes que pertencem ao homem segundo um estado latente – em potência.

virtudes depende de uma prévia justificação de regras e princípios. A consequência de tudo isso pode ser percebida com maior incidência no campo da justiça, nas controvérsias fundamentais da vida cotidiana (reivindicações com base em direito de propriedade legal contra reivindicações com base na necessidade) impossíveis de serem resolvidas racionalmente. Isso prova

que a tradição das virtudes é incompatível com características fundamentais da ordem econômica moderna e, mais especialmente, com seu individualismo, sua ganância e sua elevação dos valores do mercado a um lugar social de destaque (MACINTYRE, 2001, p.426-427).

Essas controvérsias, no entanto, afirma MacIntyre, poderão ser declaradas falsas caso a “filosofia analítica moral recente” apresente princípios racionais atraentes para que as partes com interesse em conflito possam apelar. Uma das declarações mais importante dessa filosofia sobre o assunto em questão, de acordo com MacIntyre, está na obra *Uma teoria de justiça* de Rawls, onde estão descritos os princípios de justiça como sendo

escolhidos por um agente racional ‘situado por trás de um véu de ignorância’ (p.136), de modo que ele não saiba que lugar ocupará na sociedade – isto é, qual será sua classe ou seu status, quais talentos e capacidade ele possuirá, qual será seu conceito do bem ou seus objetivos na vida, qual será seu temperamento ou que tipo de ordem econômica, política, cultural ou social ele habitará (MACINTYRE, 2001, p.413).

Esse posicionamento de Rawls o conduz, necessariamente, a um conceito geral:

“Todos os bens sociais fundamentais: liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases do respeito a si mesmo – devem ser distribuídos igualmente, a não ser que a distribuição desigual de alguns ou de todos esses bens seja para benefício dos menos favorecidos” (p.303) (MACINTYRE, 2001, p.414).

Deixando de lado as questões relacionadas à estrutura interna dos argumentos, MacIntyre ataca a ausência de uma menção ao demérito na teoria de Rawls. Ou seja, para ele, o autor de *Uma teoria da justiça* falha ao não conceder uma posição central ao demérito nas declarações acerca de justiça ou injustiça. Rawls não conseguiu perceber, por exemplo, que quando alguém reclama em causa própria não significa apenas exigir o direito de posse do que ganhou como fruto do trabalho, mas o que ele merece em virtude de sua vida de trabalho árduo; e que também, quando se reclama em benefício dos pobres e desprivilegiados, significa que a pobreza e a privação não são merecidas e, portanto, injustificadas.

110

Nesses dois exemplos, que para MacIntyre refletem muito sobre o que foi dito nos debates tributários ocorridos na Califórnia, em Nova Jersey e em outros locais, fica evidente que, na vida real, o que leva as pessoas à convicção de que, de fato, estão reclamando de injustiça, e não de outro tipo de erro ou dano, é a menção ao demérito. Uma questão essencial que, infelizmente, Rawls não concedeu a devida atenção. Ele

admite que as teorias da justiça atribuídas ao bom senso a ligam ao demérito, mas antes argumenta que só sabemos o que qualquer pessoa merece depois de formular as normas da justiça (e, portanto, não podemos basear no demérito o nosso entendimento da justiça), e, em segundo lugar, percebemos

que não é o demérito que está em questão afinal, porém apenas expectativas legítimas. Ele também argumenta que seria impraticável tentar aplicar noções de demérito – o fantasma de Hume caminha por suas páginas neste ponto (MACINTYRE, 2001, p.418)

Para MacIntyre, portanto, os argumentos da tese defendida por Rawls deixam claro que, para ele, a sociedade é constituída de indivíduos com interesses próprios e particulares e, por isso, precisam reunir-se para criar normas de vida em comum. As restrições existentes são apenas aquelas impostas possivelmente por uma “racionalidade prudente”. Isso significa dizer que, para Rawls, o indivíduo está sempre em primeiro lugar em relação à sociedade “e a identificação dos seus interesses individuais antecede a criação de quaisquer laços morais ou sociais entre eles, e também é independente dessa criação” (MACINTYRE, 2001, p.419).

111

Mais uma vez aparece a ausência de demérito na teoria de Rawls. Uma ideia que só faz sentido apenas em uma comunidade onde o entendimento em comum, tanto do bem para o homem quanto do bem da comunidade, funcione como o vínculo principal. E mais, nessa comunidade, os principais interesses dos indivíduos são identificados com relação a esses bens. Definitivamente, constata MacIntyre, não é o caso da teoria de Rawls. Ele

transforma isso em pressuposto explícito de sua tese de que devemos esperar discordar de outras pessoas com relação ao que é a vida virtuosa para o homem e devemos, portanto, excluir da nossa formulação dos princípios de justiça qualquer entendimento que dela possamos ter. Só os bens nos quais todos, seja qual for sua opinião acerca da vida virtuosa,

se interessam devem ser levados em conta (MACINTYRE, 2001, p.419)

O que Rawls expressa com toda profundidade em sua teoria da justiça, afirma MacIntyre, é “o ato voluntário de indivíduos pelo menos potencialmente racionais com interesses anteriores que têm de perguntar: ‘Que tipo de contrato social com as outras pessoas me é razoável fazer?’ ” (MACINTYRE, 2001, p.420). Como consequência disso é a exclusão em sua teoria de uma comunidade onde a ideia de demérito pudesse servir de base para juízos acerca da virtude e da injustiça em relação às contribuições para as tarefas comuns na busca dos bens. Um conceito de justiça, para MacIntyre, “mais antigo, mais tradicional, mais aristotélico e cristão” (MACINTYRE, 2001, p.422).

112

De um modo geral, MacIntyre ataca os pressupostos básicos da teoria liberal de Rawls. Ou seja, a concepção “absurda” de pessoa como um indivíduo “sem laços”, sem identidade comprometida apenas com a sua escolha livre. Um projeto centrado em um indivíduo racional atomizado que se sobrepõe à sociedade e que, segundo MacIntyre, não contribui em nada com o objetivo de reconstrução da comunidade. A justiça deixou de ser uma “virtude”. “Ela consiste apenas, doravante”, como observou Delacampagne (2001, p.125) em suas análises sobre os comunitaristas, “no respeito mecânico, pelo Estado e pelos indivíduos, de certas regras formais. É uma justiça desprovida de carne, pela qual é impossível entusiasmar-se”.

Uma ordem social, na perspectiva de MacIntyre, não se pode estabelecer, estruturar e estabilizar baseada num encontro de egoísmos. É necessário um Estado, uma comunidade política com o objetivo de

assegurar a cada um, um livre desenvolvimento, promovendo os valores da tradição e encorajando os modos de vida que realizam esses valores. No entender de MacIntyre, a ideia de Rawls, de um indivíduo racional e capaz de escolher livremente o seu destino deve ser reprovada. A única maneira de entender a conduta humana é através de uma referência aos indivíduos nos seus contextos sociais, culturais e históricos.

A crítica de MacIntyre à teoria liberal de Rawls se estende, também, ao Estado e à sua ordem política. Mesmo reconhecendo que existem tarefas que somente serão realizadas por intermédio das instituições governamentais, como, por exemplo, justificar a imposição e o cumprimento das leis, a defesa da liberdade e a questão da injustiça, MacIntyre entende, no entanto, que

é preciso avaliar os méritos próprios de cada um dessas tarefas, de cada uma dessas responsabilidades. A política sistemática moderna, seja liberal, conservadora, radical ou socialista, simplesmente precisa ser rejeitada de um ponto de vista que deve lealdade genuína à tradição das virtudes; pois a própria política moderna expressa em suas formas institucionais uma rejeição sistemática dessa tradição (MACINTYRE, 2001, p.427).

113

Seguindo as análises de Van Parijs (1997), pode-se afirmar que a teoria liberal da justiça de Rawls, não pressupõe apenas indivíduos sem “laços”, como mostrou MacIntyre, “mas os segrega”. Talvez a realização da preocupação de permitir a cada um perseguir sua própria concepção pessoal da boa vida nas sociedades liberais seja ainda “imperfeita”, mas isso não impede de observar as “tendências penosas que revelam as implicações profundas das teorias liberais da justiça” (VAN PARIJS, 1997, p.224). A grande facilidade de mobilidade

individual (geográfica, certamente, mas também social, matrimonial e política) permite que

Os membros dessas sociedades (...) são mais do que nunca deixados a si mesmos, sem laços duradouros com as comunidades nas quais nasceram, portadores de identidades frágeis, de vínculos precários, de compromissos efêmeros. E seria difícil pretender que a preocupação liberal de permitir equitativamente a todos, perseguir a realização de sua concepção de boa vida (qualquer que seja a interpretação exata que propúnhamos dessa preocupação) é estranha a essa evolução. Por mais justa que possa ser, semelhante sociedade atomizada, sede de uma concorrência onipresente e de uma cooperação ocasional entre indivíduos perseguindo cada qual seus próprios fins, oferece a imagem de uma sociedade desejável? Esta não deve incluir uma dimensão comunitarista que a justiça liberal, por mais imperfeitamente realizada que seja, já solapou seriamente e que a perseguição do esforço para assegurar a 'neutralidade' do Estado corre o risco de terminar por abolir completamente? Se atribuímos a essa dimensão comunitarista mais do que uma importância marginal, não devemos consequentemente rejeitar como profundamente pernicioso o próprio projeto de uma teoria liberal da justiça? (VAN PARIJS, 1997, p.224).

114

Uma sociedade onde os indivíduos perseguem seus próprios fins, não parece ser uma sociedade desejável; assegurar a neutralidade do Estado pode ser o caminho para a sua total abolição. Contra a ideia liberal de Rawls, de um sujeito autônomo, MacIntyre propõe um sujeito integrado, fruto essencialmente de uma construção social, ou seja, todo o indivíduo possui uma pertença ética-política que o liga a outros e o constitui individualmente.

Na democracia, uma discussão importante no campo da ética está diretamente ligada à participação dos membros de cada comunidade na vida pública. A teoria de Rawls defende que uma vez que os cidadãos se vejam a si mesmos como pessoas livres e iguais, reconhecerão que para realizarem as suas diferentes convicções de bem, necessitam dos mesmos bens primários, ou seja, os mesmos direitos básicos, liberdade e oportunidade, bem como dos mesmos meios destinados a todos os fins, como o rendimento, a riqueza e as mesmas bases sociais de autoestima. Nessa perspectiva, a cidadania é entendida como capacidade de cada pessoa formar, rever e realizar racionalmente a sua definição de bem.

Para MacIntyre, no entanto, é preciso resgatar a concepção republicana cívica da política, onde a noção de bem comum está bem presente. Essa noção deverá ser anterior e independente das vontades e desejos individuais. É preciso propor uma homogeneização e uma poderosa forma de união no lugar da exacerbação das diferenças e da desencarnação. Portanto, a crítica de MacIntyre à teoria de justiça de Rawls pode ser encarada como uma discussão política de propor soluções para uma democracia que parece estar longe dos conceitos éticos.

IX

O “milagre” da natalidade⁷

1. A “crença”

Os regimes totalitários desafiaram o sentido dos limites. De acordo com Orwell (1985, p.200.), seus líderes apresentavam-se como os detentores da “verdade absoluta” e exigiam um mundo de uma só vontade, a do chefe. Para Arendt (1972a, p.184) “O inferno totalitário só prova uma coisa: que o poder do homem é maior do que ele teria sequer ousado imaginar, que o homem pode concretizar visões do inferno sem que o céu caia ou a terra se abra”.

Mesmo depois de presenciar as ações dos regimes totalitários, que sem piedade decretaram o massacre de homens, ou seja, a morte da liberdade mediante a prática do *genocídio*³⁸, Arendt não deixou de acreditar na capacidade humana. Para ela, só o homem é capaz de oprimir e de privar o homem da sua liberdade e só ele, também, é capaz de garantir ao seu semelhante um espaço para a manifestação da sua liberdade.

116

³⁷ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Synesis – Revista de Filosofia v.3, n.1/2011 sob o título *Hannah Arendt e o “milagre” da natalidade*.

³⁸ Num sentido jurídico, ratificado por uma convenção internacional, um massacre não é um genocídio. O genocídio é “a destruição metódica de um grupo étnico”. Definição que na opinião de Alain Besançon, é insuficiente. Pois, segundo ele, muitos massacres entrariam nesta definição; e por outro lado, se se coloca em dúvida que os judeus sejam um “grupo étnico” -, o que significaria retomar a concepção nazista – a Shoah não se encaixaria nesta categoria! Para ele, um genocídio no sentido próprio do termo, relativamente ao simples massacre, requer o seguinte critério: é preciso que a matança tenha sido premeditada no quadro de uma ideologia que coloque como objetivo o aniquilamento de uma parte da humanidade a fim de impor a sua concepção do bem. O plano de destruição deve englobar a totalidade do grupo visado, mesmo se ele não é levado até o fim por razões de impossibilidade material ou de reviravolta política. O único precedente conhecido poderia muito bem ser a Vendéia, que, segundo as ordens dadas pela Convenção, deveria ser “destruída” em sua totalidade (Besançon, 2000, p.110-111.).

Uma postura que demonstra a preocupação da autora com este mundo e com os homens que nele habitam. Mundo que, para ela,

não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDETT, 1983, p.62).

A triste experiência que teve com o aparecimento dos regimes totalitários, em vez de contribuir para que ela desistisse de pensar, levou-a a tomar uma atitude semelhante a de Tocqueville (1977, p.540,) outrora. A saber, que “o passado já não esclarece o futuro” e que “o espírito marcha nas trevas”, o que significa necessariamente, que “precisamos de uma nova ciência política, para um mundo inteiramente novo”. Ou seja, o totalitarismo demonstrou,

que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade, mas cujo poder deve permanecer estritamente limitado, estabelecido e controlado por entidades territoriais novamente definidas (ARENDETT, 1990, p.13.).

Tudo isso significa, dentro da perspectiva de Arendt, que a política tem de ser o inverso radical da época de um inferno totalitário. Para isso, no entanto, é fundamental acreditar em cada ser humano,

no próprio homem. Acreditar que o homem é fundamentalmente dotado, de uma maneira altamente maravilhosa e misteriosa, do dom de fazer *milagre*, uma expressão resgatada dos evangelhos, que em Arendt adquire uma conotação bem diferente.

2. O poder de fazer “milagre”

Esse poder de fazer milagres, ao qual Arendt se refere, não é divino ou sobrenatural. E, portanto, não pode ser entendido como aquele poder que segundo os evangelhos, possuía Cristo, o “filho de Deus” de ressuscitar os mortos, curar o paralítico, dar visão ao cego, como aparece relatado na *Bíblia* (no Novo Testamento), no Livro de Mateus, capítulo 9, por exemplo, ou algo que independe inteiramente do homem. O termo *milagre*, em Arendt, remete antes para o poder que o homem possui de interromper o automatismo do encadeamento causal. Significa sim, que o homem pode agir, tomar iniciativa, impor “um novo começo”.

118

O novo intervém na história de modo “milagroso” no sentido em que representa, estatisticamente, o infinitamente improvável, o ir-redutível a uma simples explicação causal. Assim, em 1953, na conclusão de um capítulo (*Ideologia e terror*) que acrescentou ao livro *Origens do totalitarismo*, inspirada nos ensinamentos de Santo Agostinho, Arendt vira o sonho totalitário de cabeça para baixo: se tudo era possível ao homem, como os líderes totalitários procuraram demonstrar ao levar o mal aos seus últimos extremos, isto é, ao transformar os homens em espécies obedientes e absolutamente sem vontade, então, diz ela, algo mais é possível, a saber, um novo começo. Um começo capaz de

mudar radicalmente a ordem totalitária de governar os homens, um começo que garante fundamentalmente a manifestação da liberdade humana. Ou como nos lembra Ricoeur (1995 p.16.), um começo capaz de “pensar a possibilidade de um mundo não-totalitário”.

O reconhecimento da possibilidade de um “novo começo” significa essencialmente, acreditar profundamente que o homem é capaz de romper e inaugurar, de fazer o improvável e o incalculável, de criar um “mundo novo”: um mundo não totalitário, um mundo comum, um mundo de liberdade.

A revolução, por exemplo, cujo conteúdo é a liberdade política, liberdade de participar no governo, nos assuntos públicos, é para Arendt (1980, p.22-29), o tempo do começo ou do recomeço. Ou seja, no plano mais estritamente político, é a revolução que ela confia esse papel de ruptura que quebra o processo de reificação inerente à condição humana moderna e que anuncia, sempre promissora, renovação.

Experimentação da liberdade, experiência segundo Arendt, totalmente desconhecida na Antiguidade grega e romana, a revolução é um pôr à prova a faculdade do homem de começar alguma coisa nova. Melhor ainda, essa ênfase de novidade que é a ruptura revolucionária não é uma insurreição de um contra os outros, mas uma exigência de felicidade para todos: o espírito revolucionário dos últimos séculos, isto é, o impulso da libertação e da construção de uma causa nova, onde a liberdade se possa estabelecer é sem precedentes e sem equivalentes em toda a história até então. Ela permite ao pensamento, por definição solitário, juntar-se ao domínio público e sua ação.

3. O novo começo

A possibilidade de um novo começo é reconhecer que o homem, como constata Castoriadis (1985, p.9.), não só é capaz de criar “o monstruoso”, mas também, de criar o “sublime”. É reconhecer no fundo, que “só o homem pode proteger o homem da perda da sua humanidade, só o homem pode privar o homem dessa humanidade” (ROVIELLO, 1990, p.179.).

Essa possibilidade humana de “um novo começo” pode ser abafada, desvirtuada, ressignificada, como aconteceu nos regimes totalitários, mas jamais suprimida. Ela faz parte da condição humana, é uma das condições nas quais a vida foi entregue ao homem para que ele dê conta da vida através desta condição. E enquanto condição humana, ela permanece como possibilidade humana em aberto para o homem sempre em qualquer lugar e tempo.

120

A “instrumentalização” da ação e a degradação da política como meio de atingir outra coisa, jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas, nem a destruir por completo a esfera dos negócios humanos (ARENDETT, 1983, p.242.).

Dentro da perspectiva arendtiana, portanto, essa capacidade humana implica necessariamente numa recusa deliberada da categoria da causalidade e também de todos os modelos monológicos de conceber o tempo e fundamentalmente o âmbito dos negócios humanos. Conceito que, por muito tempo, tem andado de mãos dadas com a perspectiva dominadora.

Para invalidar a atividade e a participação contingente dos indivíduos, a tradição contemplativa usou e abusou dessa categoria. A recusa arendtiana da causalidade dá-se, assim, em contraposição à ideia de um único começo e em respeito aos vários inícios. O que concebemos hoje como realidade, o mundo terrestre, orgânico e humano surgiu de probabilidades infinitas, ou seja, são verdadeiros milagres e, apesar disso, são dotados de máxima realidade possível. Isso quer dizer que o que chamamos real na vida ordinária veio a existir mediante coincidências. Assim sendo, as ações nas suas contingências realizam a constituição do mundo e da história humana.

O ser humano não será definitivamente controlado pela lógica e previsibilidade totalitária. Os governos totalitários encontram seus limites na própria condição dos homens: a capacidade que eles têm de serem livres e criarem novas realidades, e que não pode ser refreada nem mesmo pelo mais feroz sistema de domínio. Uma ação que, para Arendt (1972, p.15), não significa partir sempre de algo absolutamente novo. Pois,

Uma das características da ação humana é a de sempre iniciar algo novo, o que não significa que possa sempre partir ab ovo, criar ex nihilo. Para dar lugar à ação, algo que já estava assentado deve ser removido ou destruído, e deste modo as coisas são mudadas.

Por ser “criado para que houvesse um começo” (ARENDR, 1990, p.531.), ou seja, capaz de *agir*, significa que se pode esperar do homem o inesperado, “que ele é capaz de realizar o infinitamente im-

provável”, contrariar e romper totalmente com a lógica totalitária de deduzir rigorosamente uma conclusão das premissas.

Esse “novo começo”, esse milagre de que o homem é capaz, “só é possível porque cada um é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDT, 1983, p.191). Deste modo, a fonte suprema que garante ao homem esse “poder de fazer milagres”, ou seja, esse poder “de sempre iniciar algo novo” (ARENDT, 1973, p.15), capaz de salvar o mundo, está no fato da *natalidade*: o mais notável de todos os acontecimentos. Pois, traz ao mundo, imprevisíveis possibilidades guardadas dentro de uma única e insubstituível pessoa no início de sua vida.

Essa esperança e essa fé no mundo encontram sem dúvida sua expressão mais sucinta, porém mais gloriosa, de acordo com Arendt, no anúncio dos evangelhos da *Bíblia*: nasceu-nos um menino:

122

O milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos, de sua ruína normal e “natural” é, em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só o pleno exercício dessa capacidade pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana que a antiguidade ignorou por completo, desconsiderando a fé como virtude muito incomum e pouco importante, e considerando a esperança como um dos males da ilusão contidos na caixa de Pandora (ARENDT, 1983, 259).

O domínio total, projeto dos regimes totalitários que, através da ideologia e do terror pretendiam implantar e organizar um espa-

ço para que os homens se tornassem absolutamente desprovidos de mundo em seu caráter “comum” e “humano”, para que fosse possível dispensar a opinião ou qualquer auxílio humano para a instituição e a preservação do mundo, qualquer traço de espontaneidade e imprevisibilidade, não permanecerá para sempre. No “novo começo” temos a oportunidade, ou melhor, a capacidade de agirmos como se tivéssemos de fundar nossa existência de novo.

Se o totalitarismo nega o princípio básico de qualquer política: o princípio da medida, podemos pensar o seu contrário absoluto. Isto é, pensar o político como “paciência e mediação” (ABENSOUR, apud ROVIELLO, 1990, p.29.), onde a lei, a ação concentrada e o debate surgem como as três figuras fundamentais da mediação política, capazes de criar um espaço entre os indivíduos, que, ao mesmo tempo, os separa e os une. Pensar uma política baseada no fato da *pluralidade* dos homens, levando em consideração que ela deve, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais.

123

4. A pluralidade

A pluralidade apresenta-se fundamentalmente como a medida, e o limite da ação política, em dois sentidos essenciais: sem a presença e a companhia dos outros não existe ação; uma ação na qual o outro é destruído não é mais política. Se isso ocorrer, instaura-se a *desmesura* entre os homens.

A partir do momento que se destrói a alteridade está-se negando a “estrangeiridade essencial” reinante entre os homens, isto é, o fato de cada um ser singular e único. As vidas singulares perdem

sua dignidade quando se destrói o contexto plural da esfera pública e facilmente podem ser ceifadas da terra. Na verdade, da perspectiva arendtiana, foi exatamente o que ocorreu nas experiências totalitárias.

A essência do sentido político da Ação reside fundamentalmente na noção de pluralidade. Arendt quer, através desse conceito, afirmar que a dignidade humana não pode ser subsumida num valor absoluto ou externo, mas no reconhecimento das vozes e poder dos cidadãos nos seus destinos.

Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas, os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos (ARENDDT, 1983, p.12).

124

Tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Pois, é em razão das diferenças que surgem as relações políticas, as promessas e os pactos originadores da esfera pública. E se não há diferença, o espaço público torna-se simplesmente supérfluo. A garantia da realidade na pluralidade vem do outro, jamais de uma esfera externa às relações humanas. Viver num mundo real e discuti-lo com os outros é no fundo a mesma coisa.

A pluralidade, da perspectiva de Arendt, não necessita de representante; toda a ação implica sempre na presença dos outros e realizada sempre em comum. O iniciador não manda, age com e em concerto. A pluralidade é a garantia fundamental contra toda e qual-

quer desmesura: dominação, tirania etc. A humanidade sem a possibilidade de agir e falar, não passa de ficção. A ação e o discurso são os meios pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens.

Portanto, a ideia de pluralidade diz respeito a intermediação da fala e da ação, substituindo assim, os instrumentos e a força, na disputa pelo reconhecimento. Assim, a grandeza da política reside essencialmente nessa possibilidade de destaque dos indivíduos, sem ser ao preço da vida e dominação dos outros.

A ação e o discurso instauram um mundo, cujo conceito é radicalmente diferente daquele realizado pelo artífice, cuja característica fundamental é ter um começo e um fim definidos e previsíveis. Na ação e no discurso, não há um resultado tangível, mas um espaço, uma rede de relações testemunhada e confirmada por todos que a ela acedem.

125

Se a ação fosse previsível, certamente ela deixaria de revelar o agente e na verdade, o que iria aparecer seria o objeto com sua conformação a uma imagem previamente estabelecida, isto é, estaríamos no campo da fabricação.

Como a ação não parte de uma imagem a ser realizada, o que na sua realização aparece são as palavras e os feitos de um agente, o próprio agente revelando-se sem que se conheça a si mesmo ou saiba de antemão “quem” revela. Desse modo, a incerteza é um aspecto básico de todo intercâmbio direto entre os homens, sem a mediação solidificadora e estabilizadora das coisas (AGUIAR, 2001, p.91).

Em toda ação, diz Arendt, o que é verdadeiro e essencial em primeiro lugar para aquele que age, é a revelação da sua própria ima-

gem; ou seja, de acordo com a nossa autora, ninguém age se, agindo, não torna manifesto seu si mesmo oculto. “Esta revelação de quem alguém está implícita tanto em suas palavras quanto em seus atos” (ARENDDT, 1983, p.191).

Sendo assim, a incerteza é um dos aspectos fundamentais de todo intercâmbio direto entre os homens. É, portanto, em função dessa indeterminação que os homens constituem o seu poder: fazem promessas, realizam pactos e fundam Estados. O sentido dessas promessas e pactos está fundamentalmente em oferecer aos indivíduos um espaço para revelação da individualidade.

Para remediar as características básicas da ação humana: imprevisibilidade e irreversibilidade, Arendt aposta nas capacidades humanas de “prometer”, que estabiliza o futuro e remedia a imprevisibilidade da ação; e de “perdoar”, que redime os feitos humanos no passado. Duas virtudes de origens judaico-cristão dos quais ela abstrai o aspecto mais propriamente religioso para desvendar-lhes a forte dimensão política.

As duas faculdades são aparentadas, pois a primeira delas: perdoar, serve para desfazer os atos do passado, cujos “pecados” pendem como espada de Dâmoçles sobre cada nova geração; a segunda: obrigar-se através de promessas, serve para criar, no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, certas ilhas de segurança, sem as quais não haveria continuidade, e menos ainda durabilidade de qualquer espécie, nas relações entre os homens (ARENDDT, 1983, p.249).

Portanto, se as consequências involuntárias das ações dos homens não podem ser de maneira alguma desfeitas, ao menos eles po-

dem perdoar uns aos outros e, deste modo, restabelecer a possibilidade de um novo começo. Se os homens jamais podem ter certeza quanto aos resultados futuros de suas ações, ao menos eles podem comprometer-se mutuamente, estabelecendo “ilhas de segurança” sem as quais nem mesmo a continuidade, para não falar da durabilidade de qualquer coisa, jamais seria possível nas relações entre os homens.

Colocar em prática a possibilidade de um “novo começo” é no fundo, reabilitar o mundo das opiniões, a *doxa* que Platão dispensara em troca do ideal absoluto e universal, como fundamento último para as questões dos assuntos humanos. É evidenciar a qualidade comum deste mundo, segundo a infinita diversidade dos pontos de vista dos homens, onde impera o discurso capaz de expressar e preservar nossa civilidade.

A vida sem discurso e sem ação não tem sentido algum, ela deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens (ARENDDT, 1983, p.189). “A civilização, refletida na linguagem, é o jardim onde crescem as relações; fora dela, está o abismo selvagem” (NEMEROV, apud KARIEL, 1966, p.82). “O curso do mundo”, só poderá “ser determinado e previsto, de maneira determinística”, quando em todos os cantos do planeta, todos “os recém-nascidos” forem absolutamente “privados de sua espontaneidade e de seu direito a começar algo novo” (ARENDDT, 1999, p.58).

X

Uma reflexão sobre a prática de educar³⁹

1. O homem e a educação

De um modo geral, os conteúdos que constituem esta reflexão estão alicerçados, essencialmente, no pensamento do filósofo Reboul, espalhado em sua obra *La Philosophie de l'Éducation* (1971), acompanhado de alguns comentários pertinentes à prática educacional atual.

A análise histórica dos homens, desde os primeiros tempos até ao presente, e desde os modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, revela um fato importante: sempre houve certo interesse pela educação, onde quer que eles tenham vivido agrupados. Percebe-se, também, que à medida em que o agrupamento se tornava mais complexo, aumentava esse interesse e criavam-se instituições encarregadas do ensino. Nasceram, assim, as escolas e desenvolveu-se o sistema educacional.

Com o tempo, filósofos começaram a dedicar considerável atenção à educação. Queriam saber o que se devia ensinar aos mais jovens e como fazê-lo. Refletiram basicamente sobre a relação da educação com a vida do grupo, sua importância e necessidade, bem como as questões dos objetivos e métodos de ensino. Assim, quando o filósofo desenvolvia seu pensamento, via-se frente ao problema de como fazer para que os outros o aceitassem. A resposta era sempre esta: “através do ensino”.

³⁹ Esse texto foi revisado para integrar este livro. Publicado na Saberes – Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação v.2, n.esp/jun/2011. .

Hoje, essa velha e indispensável prática humana, a prática de educar, parece mais uma prática totalitária. Basicamente se transformou em uma atividade burocrática e vertical, que tem como pano de fundo, o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta, esquecendo assim a sua função básica, que é permitir a cada ser humano cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem.

A educação, querendo ou não, é algo total, radical, vital e, como afirmou Whitehead (1967, p.02), “profundo”. Não é um assunto exclusivo da pedagogia, da psicologia da criança e, muito menos, uma prática que tem como meta, simplesmente, uma habilidade ou um saber. Ela engloba uma discussão essencial de tudo quanto acreditamos poder e saber. Assim, refletir sobre o seu fim, ou seja, sobre o motivo pelo qual educamos, é uma questão necessária. Kant ensinou que só é possível ser homem pela educação.

2. Família e educação

Anterior a toda “instrução” existe um núcleo primitivo: a família, amplamente estudado por Platão (1991; 1995) e Aristóteles (1966; 1985), onde educar significa atingir os hábitos, as emoções e as afeições primeiras do indivíduo. Ou seja, essencialmente, o papel da primeiríssima educação é formar a criança, com “meios estéticos”, para amar o bem e odiar o mal. Hoje, a família convive com grandes restrições (no tamanho, nas funções e na autoridade), mas conserva suas principais funções em matéria de criança: protegê-las e educá-las. Ou seja, mesmo controlada e contestada, a autoridade dos pais sobre

os filhos é ainda infinitamente mais real do que aquela que um Hitler ou um Stalin poderiam sonhar exercer sobre os seus súditos.

Parece evidente, que é por meio dos pais que os filhos vivem e escapam da morte. Os pais não só podem proibir este ou aquele comportamento aos filhos, como podem, também, afeiçoá-los nos pensamentos e nos sentimentos mais íntimos e mais duráveis. Em poucas palavras, o poder dos pais (pessoas que podem ser brutais, sádicos, neuróticos ou simplesmente, uns sujeitos quaisquer) continua o mais “absoluto” dos poderes.

Por serem os “detentores” desses “poderes”, os pais acreditam, também, que são os mais indicados para determinar o destino dos filhos. Afinal, para muitos, “ter” filhos significa, essencialmente, direito de “propriedade”. A “posse” de um ser humano. Assim, a família desconfia de toda inovação, de todo não conformismo, de todo pensamento e de toda revolta. Ela se fecha e se transforma numa pequena sociedade essencialmente conservadora.

Na família, portanto, ensina Piaget (1957, p.150-152), a criança aprende uma moral de coerção e de submissão a uma regra, tanto mais sagrada quanto menos compreendida. A família tende a fazer da criança, um eterno “menor”. Os braços dos pais, juntamente com a vontade de proteger, de não causar sofrimento são, também, grades e freios para toda tentativa de crescimento interior, de emancipação e de superação dos filhos. Os pais têm dificuldade em admitir que a criança de ontem se torne, subitamente “outro ser”, com seus segredos, suas ideias, suas revoltas. A família protege sufocando; educa imobilizando. A autoridade familiar, modelo e substância de todas as outras, sem

deixar de ser a mais irracional das coerções, tende, portanto, a entravar o livre desenvolvimento do indivíduo. Mesmo assim, é preciso entender, que o papel educador da família, centrado na criança, está cada vez mais acentuado, como observou Áries (1960, p.414). Pois, existem funções em que a família é praticamente insubstituível: a formação dos sentimentos. Pensa numa criança privada dos pais. Todo o crescimento normal exige afeição, um papel que a família exerce não com o ensinar, mas contentando-se com o existir. Isto é, “amar”. A família educa “amando” e, sejam quais forem seus conflitos, seus erros e suas faltas, o essencial é que “o coração lá esteja”. Isso, no entanto, não impede que os filhos sejam, também, educadores de seus pais.

3. Família e escola

Parece que a educação familiar, para minimizar o seu caráter “sufocante”, precisa de um contrapeso. Hoje, a escola desempenha esse papel. Escola e família se apresentam como duas instituições com funções opostas, porém complementares. Pode se afirmar, que a educação familiar desenvolve no indivíduo os sentimentos, já a educação escolar desenvolve no indivíduo o entendimento. Nesse sentido, não é aconselhável que os pais ensinem os filhos, e nem que os educadores amem seus educandos. Não podemos admitir hoje uma pedagogia fundada nesse tipo de amor que “prefere” (um educador se deve a todos os educandos, igualmente) ou que “exige” em troca (um educador é indigno de educar se não respeitar a primeira dignidade do educando, que é dispor dos próprios sentimentos).

Para que a escola desempenhe o seu papel de contrapeso, é preciso entender e distinguir as várias formas de instruções. Uma delas, o adestramento, técnica aplicada à domesticação dos animais, mediante ameaça ou recompensa, estendida aos seres humanos, precisa desaparecer das escolas. Afinal, adestrar não significa desenvolver. Significa adquirir uma conduta útil e dócil ao dono ou responsável, e não um desenvolvimento próprio. Os processos do adestramento explicados por Pavlov (1971) consistem, absolutamente, na transferência mecânica e passiva da energia espontânea para um objeto artificial, sem significação própria para o indivíduo, o qual adquire, assim, comportamento rígido, não suscetível de adaptação. Deste modo, tanto pelo propósito como pelo resultado, o adestramento é “inteiramente o contrário da educação” (HUBERT, 1961, p.54).

132

Se o adestramento tem como proposta, levar o adestrado a adquirir uma conduta útil e dócil ao dono, a aprendizagem, o fato de adquirir uma habilidade, como, por exemplo, nadar, escrever, dançar... baseada na lei dos “ensaios e erros”, parte da iniciativa, da motivação interna do indivíduo para aprender. Ela é fundamentalmente ativa e eficaz, por isso é que se recomenda que não se deve, por exemplo, ensinar uma criança a escrever, segurando-lhe a mão. Ela precisa correr o risco. E o educador não deve eliminar essa parte de tateio, canhes-trice e inquietação, o drama de toda aprendizagem. Afinal, ninguém aprende a nadar enquanto não se jogar na água.

É importante lembrar que existe um abismo entre o saber e o “saber-fazer”, que só os “ensaios e erros” podem preencher. A Aprendizagem dá uma técnica, uma habilidade profissional artística,

esportiva, mas a habilidade é da ordem dos meios, pode servir a qualquer fim. A arte do serralheiro, por exemplo, pode ser também útil ao arrombador. Portanto, aprendizagem é diferente do adestramento e, também, diferente da iniciação. Esta, como o nome indica, consiste em “fazer entrar” o indivíduo numa determinada comunidade (religiosa, secreta revelando-lhe os ritos, as tradições e os mitos) da qual não lhe cabe discutir o valor. É um “sofrimento” que exprime o sacrifício de si mesmo, condição de integração.

Outra forma de instrução, é o ensino. Certamente, seu propósito não é formar técnico, cidadão, crente, mas sim homem. Formar “técnicos”, “profissionais”, “cidadãos”, “crentes” significa, no fundo, formar eternos servidores da “classe dirigente” e não pensadores. Quando os governantes e os donos das “Instituições de Ensino” exaltam o “ensino técnico” por exemplo, sempre é bom perguntar se desejam isso para eles e para os filhos. É preciso estar atento para que os fins específicos do ensino não sejam encobertos pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e das “Instituições de Ensino”.

Ensinar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que não é nem um “saber fazer”, nem uma crença, mas compreender algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Pois, só quem compreende um itinerário é capaz de fazer a volta tanto quanto a ida. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um compreender o que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio quando podemos percorrer, nos dois

sentidos, suas longas cadeias de razões, um texto quando lhe alcançamos a estrutura e a finalidade. O sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

Como afirmei anteriormente, só se ensina quando se tem em vista o homem e não o técnico, o profissional, o cidadão, o crente, ou seja, o sujeito a ser ensinado, não é uma condição para a materialização futura da vontade ou do “pensamento” do seu educador ou da instituição a que “pertence”. No ensino não há necessidade de se cultivar a ideia de uma autoridade (entendida não apenas como o poder de fazer-se obedecer, mas o fato de dar-se esse poder, por legítimo, seja que a pessoa que o exerça ou detenha em função de papel, tarefa, ou missão por cumprir, seja que o deva à sua superioridade, à sua ascendência, a seu prestígio) que faz da educação uma relação vertical.

134

Existem teorias que, infelizmente, insistem em justificar a autoridade, minimizando o seu impacto pela “intenção” que a anima, e a fundam na “abnegação e no domínio de si, ou na caridade” como Laberthonnière (1935, p.48), mas não passam no teste. Em última análise, o que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo.

Só é possível ser homem através da educação, como bem ensinou Kant, mas é preciso uma educação para o homem, afinal como ensinou ainda Kant, o homem não é, e nunca deve ser concebido como um meio, mas sempre como um fim. Portanto, aquele que educa deve respeitar a forma imanente de cada educando, permitindo a cada um encontrar seu estilo e ser ele mesmo, para além das normas prontas e

acabadas e dos lugares-comuns. Ser capaz de assimilar o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano e recusar a educação que propõe limites e bloqueia o sujeito. Como ensinou Dewey (1966, p.100), a educação deve “permitir, a cada indivíduo, jamais cessar sua educação”.

Em nenhum processo educacional, o indivíduo é uma *tábula rasa* sobre a qual o educador tudo pode, e se apresenta como um engenheiro que vai trabalhar a matéria inerte. O educador não é, também, em nenhum processo educacional, como ensinou Rousseau (1951, p.393), o “ministro da natureza” com a missão de “impedir o homem social de ser inteiramente artificial”. O indivíduo a ser educado é o que é. Pode mudar, progredir e, finalmente, aceitar os outros. A mudança ocorre quando ele descobre que o seu “eu”, tal como é, é plenamente aceito. O educador, como ensinou Rogers (1968, p.133), apenas deve “ajudá-lo” a triunfar de suas inibições para que ele possa ser ele mesmo. Assim, em vez de criar conformistas e revoltados, a educação possibilitará o “aparecimento” de criadores numa época necessitada de criatividade.

O educador precisa cultivar o hábito de não falar sozinho e não proibir objeções e perguntas. Afinal, ser dogmático é confessar a própria fraqueza; não há necessidade de ele outorgar aos educandos o direito de palavra, ficando bem entendido que eles podem ter razão com ele, não contra ele. Quando o educador não admite correr o risco de não ter razão, de admitir outro ponto de vista, de aparecer desgastado pelos hábitos, ele corre o risco de abafar, de extinguir no educando o pensamento, o gênio. Quem não admite correr o risco

de ser ensinado, não deve ensinar. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com o ele.

A pedagogia, não necessariamente na sua origem grega, mas aquela “nascida” no final do século XVII, como educação científica e prática dos educadores, desempenha, até hoje, papel importante. Porém, uma técnica de repente, vira rotina; uma ciência vira dogmatismo. Talvez por isso, os maiores teóricos da educação raramente foram pedagogos de ofício (Montaigne, Rousseau, Montessori, Dewey), e aqueles que foram pedagogos de ofício, começaram pela revolta contra a pedagogia (Makarenko, Freinet).

De um modo geral, como ensinou Hubert (1961, p.07,198), essa pedagogia entende que o educador é sempre tentado a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que educa. Assim, ela vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Como um meio, a pedagogia não é ameaçadora. Seu perigo está em tornar-se a si mesma como fim. Deste modo, o pedagogo se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar, de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Seja clássica, nova ou qualquer outro tipo, a pedagogia se rebaixa a uma técnica de adestramento ou de publicidade, tornando-se dogmática, autoritária e nociva, quando não respeita o indivíduo incondicionalmente.

136

4. Educação, escola, política e sociedade

Refletir sobre a arte de educar é, portanto, necessariamente, refletir, também, sobre a educação escolar e, conseqüentemente, a re-

lação desta com a política, sem esquecer, no entanto, a distinção fundamental entre escola e sociedade.

A primeira constatação é um tema antigo que hoje se transformou em um assunto impossível de ser ignorada quando se reflete sobre a “educação” escolar. Essa educação no fundo, sempre depende de uma opção política. A própria “prática pedagógica”, muitas vezes, parafraseando Clausewitz (1980), não passa de prática “política” por outros meios que acaba por sufocar a escola, transformando o seu ambiente em um local de dogmáticos e autoritários, cujo lema é “ensinar” rapidamente o máximo de coisas, ignorando brutalmente as necessidades naturais da infância como ensinou, por exemplo, Bataillon (1969), originando um grau de aprendizagem próximo de zero que provoca, por sua vez, desinteresse e abandono.

A escola, principalmente a pública, foi a grande esperança do século XIX; o mundo viu nela o motor do progresso por excelência, da igualdade e da libertação humana: “Uma escola que se abre, é uma prisão que se fecha”, disse Victor Hugo (1951) maravilhado. Ora, o grande sonho do século XIX se transformou em nossos dias em uma grande prisão. O ensino é uma imensa balbúrdia, onde crianças são mutiladas no entusiasmo, no impulso e no orgulho de apreender e de criar.

O livro *Rebâtir l'école* (1969) dos autores Bataillon, Berge e Walter ensina que o problema é “pedagógico” e se resume basicamente em três pontos: burocracia, dogmatismo de certos “mestres” e uso de métodos ineficazes. A “pedagogia” mencionada pelos autores é uma opção “política”. Por isso, querer separar a “política” da reflexão sobre a educação é uma tarefa fadada ao fracasso.

Vivemos sob uma maldição ideológica chamada de “capitalismo” que oprime e seleciona. A educação, infelizmente, segue, necessariamente, tal maldição. Ela perpetua a injustiça mediante seleção impiedosa que, no fundo, favorece aqueles que a “cultura familiar” prepara para “vencer” num sistema de exame e de concursos: os filhos da “burguesia”. Se por acaso, algum dentre os “filhos do povo” vencer, a despeito de todas as barreiras, isso não nega o “sistema”, mas o confirma: como ensinou Bourdieu (1964), compreende-se, então, porque tão fraca porcentagem de “filhos de operários e de camponeses” chega à Universidade.

Em sua essência, a educação é uma “educação de classe”. A “sociedade”, como ensinou Dewey (1966), a partir da leitura de Aristóteles (1966; 1985), repousa no modelo da “dupla cultura”: uma formação servil que adentra as “classes laboriosas” para tarefas “fragmentárias e ingratas”, as quais não permitem nem realização, nem expressão; e uma “cultura de luxo” que dá acesso aos tesouros da “civilização”, porém falseia a inteligência preparando-a para controlar e governar os homens sem jamais “manipular as coisas”. Essa divisão da “sociedade” em classes, proporciona, necessariamente, a oposição entre “formação técnica” e “cultura liberal”, entre “trabalho e lazer”, “prática e teoria”, “matéria e espírito”.

A educação permanecerá alienada e alienante enquanto a sociedade não realizar ou permitir a participação ativa e definitiva de todos no destino coletivo. Numa sociedade onde impera a exploração do homem pelo homem, a educação não passa de instrumento de submissão. A família, pela *imago* do pai, sedimenta, no homem, a

necessidade de obediência e de dependência; a educação reforça a repressão pela disciplina hierárquica, pela coação do saber, o qual nunca é mais que o conjunto dos modelos e das normas da sociedade bem instalada na vida, o instrumento do poder. Deste modo, a pedagogia é sempre manipulação, a educação, sempre produtora de heteronomia.

Contestações existem, mas não são eficazes. Uma corrente assume a tarefa de tornar manifestas as contradições da “sociedade capitalista” nas contradições de seu ensino. Outra corrente dá realce à educação contínua. Ou seja, ao invés de encerrar a juventude num gueto escolar, cumpre po-la no trabalho assim que possível, e criar, em compensação, para todos os adultos, estágios de aperfeiçoamento e de reciclagem. Nesse nível, o ensino responderá a uma demanda real e a uma experiência vivida. A hierarquia da educação dará lugar a uma comunidade em que a educação será permuta e progresso. Uma terceira corrente utiliza a não-diretividade de Rogers (1961), mas o próprio Rogers, longe de repor em discussão as estruturas sociais, tenta adaptar os indivíduos a elas. Como disse Lapassade (1963, p.24), ele “psicologiza a política em lugar de politizar a psicologia”.

O problema da educação só se resolve de dentro para fora. Ou quem sabe, agravá-lo voluntariamente, e fazê-lo estourar para acelerar uma autêntica “revolução educacional”. Espero que ninguém confunda “revolução educacional” com a “educação da revolução”. Pois, pelo exemplo que temos, a “educação da revolução” não suscitou a “revolução da educação”. Ou seja, a decisão de Kruschew de impor a todos os estudantes estágios de um, ou dois anos, numa usina, foi um fracasso total. Outra coisa, multiplicar escolas e aumentar estatís-

ticas não significa transformar a estrutura essencial da educação. A pedagogia, por exemplo, continua, grosso modo, o que era, com seus programas, suas intimidações, seus estímulos, suas recompensas, seus castigos, seus métodos e sua seleção. Como disse Lebrot (1966, p.35-77), a maioria se aliena, por assim dizer, na burocracia que não para de ganhar força. Seu imperialismo, infelizmente, se manifesta na educação cujo método tradicional não passa de uma pedagogia burocrática, fundada na angústia e na desconfiança, com seu sistema de exames que é a própria negação do saber, mas fornece à burocracia, o tipo de homem de que precisa.

140 Nas “sociedades primitivas”, conforme ensinou Durkheim (1963, p.154-157), “quase não existem punições”. A coerção da infância aparece nas “sociedades em pleno desenvolvimento cultural”, como a de “Roma imperial, ou a da Renascença”, onde a necessidade de um “ensino organizado, mais se faz sentir”. É que à medida que a “sociedade progride”, torna-se “mais complexa”, a educação deve ganhar tempo e violentar a natureza para cobrir a distância sempre maior entre a criança e os fins a ela impostos, “o mestre, representante e detentor da cultura”, ganha importância crescente e consciência sempre maior de sua “superioridade”. Arroga-se, pois, “o poder de castigar” em nome dessa “superioridade” e da “necessidade” de violentar a natureza da criança.

Uma criança índia, ou esquimó, era educada segunda a pedagogia “mais nova”: podia caçar, pescar e construir num mundo em continuidade imediata com suas necessidades de criança. A criança “moderna” tem as mesmas necessidades, mas, infelizmente, vive num mundo que

insiste em “educá-la” não de acordo com a sua natureza, mas segundo as normas de uma “sociedade” industrial e burocrática, onde a imaginação, a iniciativa e a solidariedade praticamente não têm emprego.

A educação atrelada ao interesse político capitalista, não passa de qualquer coisa “melhor do que nada”; uma educação que não entende o seu próprio sentido, pois tal preocupação é perda de tempo. Mas está apta a se submeter às necessidades do mundo “moderno” que vai na “senda do progresso”. Assim, como disse Rousseau (1951, p.82), “se a grande regra da educação não é ganhar tempo, mas perder tempo, voltam-se as costas à educação”. Quando a “civilização” se distancia da vida da criança, a tendência é preencher o intervalo por meios rápidos, forçados e artificiais através de uma educação dogmática, autoritária e repressiva.

É fundamental saber o que queremos. Está evidente que ninguém é capaz de tomar decisões sem haver formado, no espírito, o “ideal” pelo qual se quer trabalhar. A criança não é um “adulto em miniatura”, ou como ensinou Maritain (1959), “uma miniatura de intelectual”. Por isso, não se deve inculcar-lhe a “ciência e as vontades dos adultos”, como pretende a “política capitalista”. Ela é um ser que desenvolve a sua própria “lógica”, a sua própria “moral” e a sua própria “cultura”. Ninguém deve ignorar a verdade “dialética” da infância, cujo ser é um devir e, mais ainda, uma consciência desse devir. É esse impulso humano que leva a criança a “crescer”, a buscar, a arriscar e a imitar. Portanto, quem nega esse impulso, nega a única coisa que torna possível a educação.

Illich (1971) não teve paciência. Decretou o fim do monopólio do ensino atribuído no mundo inteiro à escola. Para ele, a escola, a única habilitada a ensinar, sufoca a criatividade individual e destrói as comunidades espontâneas de pessoas que desejariam aprender juntas. Ela exerce nos jovens autoridade despótica, contrária à democracia e ao direito das pessoas. Assim, longe de formar adultos, infantiliza, para sempre, os que lhe são confiados. A escola é, ainda, de acordo com Illich, politicamente nociva. Longe de igualar as oportunidades, cria, ou reforça as hierarquias sociais. Por último, diz Illich, a escola pretende em sua sanha pedagógica, fazer o que o próprio Deus não fez: “manipular os outros para conduzi-los à salvação”.

142 A desafeição a respeito da escola está em vias de generalizar-se; e o seu desaparecimento se produzirá por si mesmo. Tudo está em saber como substituí-la por uma educação “convivial”. Mas será que devemos acompanhar Illich nessa tarefa radical? A educação escolar na maioria das vezes é irritante, caótica e desorientada, mas a moderação ainda é uma virtude. A análise de Illich deve ser entendida como um convite radical para se repensar o papel da educação escolar, iluminar o seu sentido e significado. Entender que a educação não tem objetivo além de si mesma. A escola não deve monopolizar a educação. Concordo com o autor. A educação se faz também fora da classe. Porém, considero escandaloso o banimento da escola, mas é plausível a sua reestruturação. Ela deve entender que a liberdade é o meio e o fim da educação e, o pensar é sua atividade por excelência. Portanto, em vez de pretender banir a educação escolar, deve-se banir

para sempre, as estúpidas interferências da política na educação. O mundo não necessita da educação politizada, mas da política educada.

Muitos concordam com a ideia de que a crise da escola é o reflexo da crise das sociedades modernas. Porém, reconhecem, também, que as relações entre escola e sociedade são problemáticas a tal ponto, que ultrapassam, inclusive, as relações da escola com os princípios que a fundam como instituição do pensamento. Um problema que, infelizmente, não se resume simplesmente em saber o motivo pelo qual o pequeno Sérgio, por exemplo, descarregou uma metralhadora sobre os seus colegas de classe, e sim por quê os responsáveis institucionais pelo ensino se desinteressam pela finalidade da escola, o que equivale essencialmente a se desinteressar pelo pensamento.

Muitos pedagogos que não viram na escola um lugar onde a criança acede lentamente à sua humanidade, submetendo-se a um ensino liberal, mas apenas um lugar de vida do mesmo modo, por exemplo: que o café, clube, praça, cinema, sala de jogos ou quadra esportiva, rejeitaram as instituições escolares. Um exemplo claro de tudo isso está na análise de G. Ferry (1969, p.33) que expõe o “falecimento da escola”, ao constatar que nem os políticos, nem os professores, nem os pais dos alunos sabem exatamente por quê se ensina, o que se deve ensinar, o que é preciso ser para ensinar. Tudo isso reflete uma grande confusão.

Ao longo do século XX, surgiram cinco domínios diferentes da existência humana (valores “políticos” da democracia, em seu espaço público; proteção “econômica” da família, em seu espaço privado; necessidades “sociais” da produção, em seu espaço industrial; criação

“científica” de conhecimento, em seu espaço teórico; exigência “ética” de educação, em seu espaço prático) analisado por Mattéi (1999), foram confundidos. Essas confusões resumem-se à confusão essencial entre Escola e Sociedade que consiste em fazer da escola uma sociedade efêmera, livre da preocupação com os “interesses pedagógicos”, e não em fazer da sociedade uma escola permanente, invertendo o que Bachelard (1938, p.252) chamava “os interesses sociais”.

A partir do instante em que a sociedade só se preocupa consigo mesma, reduzindo toda a humanidade do homem à sua vida social, ela está impossibilitada de ter qualquer interesse por aquilo que não diz respeito ao social, a saber, o ensino e o pensamento, cujo lugar natural é a escola. O social, como social, vive o dia a dia para produzir sociabilidade, não tem tempo para consagrar ao pensamento. A escola, como escola, vive o dia a dia para pensar humanidade, não tem tempo para consagrar à produção da sociabilidade.

Seja ela burguesa, conservadora, capitalista ou elitista, a crítica da escola tradicional que Illich (1971) pediu a “morte”, não representa uma análise da escola em termos filosóficos, mas em termos políticos, sociais ou econômicos. Acusa-se a escola de impor suas normas à sociedade, a partir de uma escolarização que é interpretada em termos de socialização, esquecendo que a escolarização é uma humanização, e impõem-se de fato à escola, as normas da sociedade, quer sejam normas políticas (a democracia), econômicas (a produtividade) quer sejam sociais (a igualdade). Desse ponto de vista, é claro que a escola não poderá nunca satisfazer essas normas alheias que contradizem sua

vocação universal de humanização e, conseqüentemente, suas normas específicas de pensamento.

As teses sobre as desigualdades na escola e sobre a cultura escolar como “cultura da classe cultivada” defendidas com todo o vigor por Bourdieu e Passeron (1964, p.114, 103; 1970, p.253) e analisadas rigorosamente por Mattéi (1999), repousam, também, sobre a confusão entre escola e sociedade. Censuraram na escola sua “cegueira às desigualdades sociais” sem tomar consciência de sua própria cegueira social em relação à finalidade da escola. Com um apelo sedutor a uma “pedagogia realmente racional”, consideraram a escola um espaço de ensino democrático que tem como meta, permitir ao maior número possível de indivíduos apoderar-se, no menor tempo possível, do maior número possível de aptidões que constituem a “cultura” escolar num momento dado.

145

A escola passa a ser o lugar, como observa Mattéi (1999), onde uma multidão de “indivíduos” deve não aprender, mas “apoderar-se” dos saberes identificados, não se sabe como, com “aptidões” reveladas por uma pedagogia “realmente racional”, repousadas sobre um sistema complexo de procedimentos abstratos. Ora, como “educar” nesse sistema, uma criança ou “democratizar” um aluno considerado desde início, um receptor de informações submetido à imposição de uma arbitrariedade cultural? Ou ainda, como elaborar uma pedagogia que escapasse à ideologia dominante? Infelizmente a única resposta dos autores é baseada numa racionalidade instrumental que só conhece a linguagem econômica da produtividade. Por mais que esse projeto tenha um sentido, na sua essência, ele faz do professor um

“emissor” com a missão de fazer evoluir os “receptores” que são os alunos, seja levando-os ao nível dos “conhecimentos” almejados por meio de um esforço “pedagógico” seja baixando o nível do “ensino” para se colocar ao alcance do “aluno”.

Esses procedimentos estão “condenados” a cobrir a questão “política” essencial de saber, se se deve pensar a educação em termos de “escolarização de massa”, confundindo escolarização e socialização. Escolarizar todas as crianças é diferente da escolarização “em massa”, pois a criança não depende desse conceito físico. A pretexto de socialização, considerar os alunos cidadãos iguais é anunciar a desapareição pura e simples da escola. Exige-se da escola que dê um ensino “democrático”. Ora, se isso significa que todas as crianças devem ir à escola em estabelecimentos de ensino fundados sobre instituições políticas democráticas, quer dizer que a escola é democrática. Porém, 146
desejar que todos os alunos recebam a mesma formação e obter os mesmos resultados, sem considerar, *in abstracto*, seus gostos, suas capacidades e seus “sucessos”, constata Mattéi (1999), a escola não é e jamais será democrática.

No século XIX, conforme análise de Mattéi (1999), Nietzsche (1972, p. 23, 89) já havia denunciado os liceus clássicos e as universidades tradicionais que desertaram de sua própria cultura, devido a submissão da educação à nova “questão social”. Procurou-se desenvolver uma cultura universal ampliando seu campo para todos os assuntos e todas as práticas; todavia, em vez de fundar a educação do homem num modelo ideal, fez-se do indivíduo um homem tão comum quanto possível. Em sua essência, a educação só pode

engendrar uma relação conflituosa com a vida social que, na falta de compreendê-la, tende a rejeitá-la. Daí, como demonstrou Nietzsche, a oposição entre a cultura, ligada à vida do espírito, e a miséria de viver, submetida às condições sociais.

A “personalidade” da criança formada pela educação provém ao mesmo tempo da dimensão temporal e social, que deve ser levada em conta, e da vocação eterna e espiritual que deve ser respeitada. Assim, Schiller (1992, IX Carta), por exemplo, está certo ao afirmar que o homem possui uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que no fundo, significa, no começo de cada uma de suas ações, tomar consciência de sua liberdade. Isso o leva a condenar as instituições escolares que, infiéis à sua inspiração humanista, limitaram seus projetos aos valores de integração social.

A educação liberal tradicional se interessava em primeiro lugar com a “alma” dos homens e não com sua condição social ou com sua situação econômica. Abandonando a questão da humanização, que é a questão da liberdade, para se limitar à questão da socialização, que é a da necessidade, “a cultura clássica” como percebeu Strauss (1990, p.100), “considerada o baluarte da civilização... é cada vez mais perversa...”. Este movimento de regressão funciona tanto na esfera da educação quanto nas outras esferas; é a renúncia deliberada a reconhecer o homem no homem, ou nas suas obras e a participar da expressão contínua de sua hominização. Esta última só é possível com a condição de que o homem distinga claramente o que Arendt (1982) chamou “a relação com o mundo” e “a relação com a vida”. Ou seja, para dar à criança os meios de sair da intimidade familiar e entrar no

mundo público, é preciso que a escola conserve um estatuto intermediário entre o domínio da vida, o lar onde a criança nasce e o mundo onde deverá mais tarde representar seu papel de homem.

Para se entender a especificidade da escola e do pensamento, que se mantém no intermédio, é necessário distinguir, de acordo com Mattéi (1999), dois eixos e quatro pólos articulados em torno da escola. Sobre o eixo da vida: os pólos opostos da família e da sociedade, este eixo liga a vida privada fechada no segredo da intimidade e a vida pública exposta à luz do mundo. Entre as duas está a escola. A escola é identificável com um espaço de vida sobre o eixo da socialização, onde a instituição escolar constitui a mediação entre a instituição familiar, cuja modalidade é a reprodução, e a instituição social, cuja modalidade é a produção. Tudo isso diz respeito apenas à socialização formal da criança, entendida como sujeito: é nesse plano que funciona o conjunto dos procedimentos sociais, jurídicos e pedagógicos de que depende a escolarização da criança. Sobre o eixo da humanização substancial: o pólo da política, que funda a modalidade da ação na cidade, e o pólo da ciência, que define a modalidade do conhecimento. A escola não é mais um lugar de vida, mas um lugar de pensamento onde o aluno adquire os conhecimentos necessários para se tornar homem. Entre os dois eixos e os quatro pólos, a escola representa o lugar aberto e autônomo em que o pensamento se enraíza.

O homem precisa aprender a pensar para poder conhecer e agir. Deste modo, ele consegue, progressivamente, a aprender a pensar aquilo que aprende. E se o fim do conhecimento na ordem da ciência é a verdade, o fim da ação, na ordem da política, é a justiça. De

um outro ponto de vista, contudo, o homem não pode viver criança na família e trabalhar adulto na sociedade, se não tiver sido formado na esfera da socialização autônoma da escola. Uma vez que a educação consiste acima de tudo em aprender, pode-se dizer que a escola, como lugar de socialização, constitui uma aprendizagem da vida, mas também que a escola, como lugar de hominização, é uma aprendizagem do pensamento. A vocação da escola não se limita a fazer a mediação entre a família e a sociedade que a condena a ser absorvida no ciclo dos processos vitais. O intermédio da escola, que reproduz na ordem institucional o intermédio do pensamento, preso entre as necessidades do tempo e as exigências da eternidade, não pode dispensar a mediação entre a ação e o conhecimento, a política e a ciência que requerem, mais do que a família ou a sociedade, ser pensadas. Portanto, aqueles que só querem ou só conseguem enxergar na escola um lugar de vida, ou um lugar de violência simbólica, amputam a educação sua dimensão essencial.

CONCLUSÃO

Este livro apresentou uma abordagem a partir de pensadores modernos e contemporâneos, sobre temas relevantes para o debate sobre política, educação, justiça e religião.

O fenômeno totalitário surgido no século XX, analisado a partir dos estudos de Arendt, era um projeto antipolítico, isto é, contra o mundo no sentido de “artefato humano” e a favor da desumanização dos homens. Não apenas provocou o colapso do espaço público, mas uma falência nos conceitos e categorias da tradição do pensamento político ocidental. Assim, interrogá-lo era a única forma de compreendê-lo, de descobrir *a posteriori*, os elementos inicialmente dispersos que constituíram suas origens. Muito semelhante ao totalitarismo, foi a crença na História apresentada a partir dos trabalhos de Finkelkraut, que engendrou violência e atrocidades políticas.

150

A tendência totalitária é uma marca presente em nossas práticas educativas. Uma educação vertical onde o diálogo, isto é, uma conversação entre pessoas, em que cada um permanece como sujeito para outra, simplesmente não existe. Assim, a educação não passa de prepotência ou manipulação. Um ato de injunção verbal, em que uma pessoa se impõe a outra, convertendo esta última num objeto de sua vontade, expressa em fala. Muitas vezes, o aluno é compelido a submeter-se diretamente à vontade do professor ou a um acervo de conhecimentos inflexíveis do qual o professor é o guardião. É importante observar, dentro dessa perspectiva, que a educação que importa é aquela em que o indivíduo encontra sua autorrealização e adquire

consciência do mundo. Ao encetar o diálogo, o professor encoraja o aluno a pensar por si mesmo.

O tema sobre a relação entre política e religião, trazidos à tona neste livro, a partir dos pensadores iluministas (Helvétius e Rousseau), mostrou que dois autores que podem ser considerados antagônicos, podem-se unir quando o assunto é combater a degradação da sociedade, a ameaça ao Estado e a comunidade política provocada pelo advento do cristianismo que deu ao homem duas leis, dois reinos e dois chefes.

Os valores morais da modernidade são negados categoricamente por MacIntyre, a partir da sua crítica dirigida à teoria da justiça de Rawls. Enraizado na filosofia de Aristóteles e de Tomás de Aquino, vinculado ao pensamento antiliberal, MacIntyre reprova a ideia de Rawls de um indivíduo racional capaz de escolher livremente o seu destino e, cobra uma referência aos indivíduos nos seus contextos sociais, culturais e históricos.

Se queremos um espaço público digno, precisamos não apenas respeitar a diferença, mas lutar para efetivar a sua manifestação. Quando se trata de política, não existe uma objetividade absoluta, um saber ou instituição capaz de invalidar, ou suprimir a participação e o poder igualitário de todos no destino comum. As promessas e os pontos originadores da esfera pública, bem como as relações políticas, só serão possíveis em razão das diferenças. Sem elas, o espaço público torna-se supérfluo. As decisões políticas não necessitam ser tomadas através do uso da força ou da violência, mas através da discussão, para que a manifestação da liberdade seja possível.

Como fez Arendt ao refletir sobre o projeto totalitário, precisamos considerar o “fato da natalidade” como possibilidade de um “novo começo”, capaz de instaurar e preservar o mundo humano e comum. Isto é, um mundo enquanto abrigo e assunto dos homens. Analisar o homem enquanto autor do artifício humano e como um ser envolvido com os outros homens por meio da ação e da fala. Que a educação possa contribuir para que os “recém-chegados” possam assumir a responsabilidade pelo mundo e renová-lo, sem perder a liberdade que depende da singularidade de cada pessoa para começar algo novo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio. **Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: EUFC, 2001.

AMIEL, Anne. **Hannah Arendt: política e acontecimento**. Tradução de Sofia Mota. Lisboa: Piaget, 1998.

AQUINO, T. **Suma teológica**. Tradução de João Bento de Góes Porto Alegre: Sulina, 1980.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

_____, **Da revolução**. Tradução de Fernando Dídimo Vieira. São Paulo: Ática-UnB, 1980.

_____, **O que é política?**. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____, **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____, **Crises da república**. Tradução de José Valkmann. *São Paulo*: Perspectiva, 1972.

_____, **A dignidade da política**. Tradução de Antônio Abranches, et alii. *Rio de Janeiro*: Relume Dumará, 1993.

_____, **Between past and future**. New York: Putman, 1982

_____, **Eichmann em Jerusalém**. Tradução de Sonia Orieta Heinrich. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____, **L'imperialisme**. Paris: Fayard, 1982.

_____, **Le système totalitaire**. Paris: Seuil, 1972a

_____, **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARIÈS, Ph. **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris: Plon, 1960

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Cury. Brasília: UNB, 2001.

_____. **A política**. tradução de Torriere Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.

ARON, Raymond. **Les guerres en chaîne**. Paris: Gallimard, 1951

_____, **Démocratie et totalitarisme**. Paris: Gallimard, 1965.

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1938

BAITALLON, M; BERGE, A; WALTER, F. **Rebâtir l'école**. Paris: Payot, 1969.

BARTHES, R. **Leçon inaugurale fait le vendredi 7 janvier 1977 au Collège de France**. Paris: Collège de France, 1977.

BAUDOUIN, Jean. **Introdução à sociologia política**. Tradução de Ana Moura. Lisboa: Estampa, 2000.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BURRIN, Philippe. **Hitler et les juifs: genèse d'un génocide**. Paris: Seuil, 1989.

BELL, Dniel. **O fim da ideologia**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: UnB, 1980.

BESANÇON Alain. **Le malheur du siècle: sur le communisme, le nazisme et l'unicité de la shoah**. Paris: Fayard, 2000

BESSE, Guy. D'un vieux problème: Helvétius et Rousseau. In: **Révue de l'Université de Bruxelles**, 1, 1972, p.132-142.

BODEI, Remo. **A filosofia do século XX**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 2000.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1964.

_____, **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système

BRECHT, Arnord. **Teoria política: fundamentos do pensamento político do século XX**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

BRZEZINSKI, Zbgniew. **Ideologia e poder na política soviética**. Tradução de Gilda Costa. Rio de Janeiro: GRD, 1963.

BURGELIN, P. **La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau**. Paris: PUF, 1952

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **Os destinos do totalitarismo e outros escritos**. Tradução de Zila Bernd e Elvio Funk. Porto Alegre: L e PM, 1985.

CHATLET, François., et ali. **Dicionário das obras políticas**. Tradução de Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

CLAUSEWITZ, Carl Von. **Vom kriege**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980.

COLAS, Dominique. **Le léninisme**. Paris: PUF, 1982.

CRICK, Bernard. **Em defesa da política**. Tradução de Juan Sobrinho. Brasília: UnB, 1981.

DELACAMPAGNE, C. **A filosofia política hoje: ideias, debates, questões**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DESCARTES, R. **Discours de la méthode**. Paris: Gallimard, 1977.

DEWEY, J. **Democracy and education**. Toronto: Collier-Macmillan, 1966.

_____, **Schools of tomorrow**. New York: Putman, 1931.

_____, **The philosopher of the common man**. New York: Putman, 1931.

_____, **My pedagogic creed**. New York: Kellogg & Co., 1957.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Gallimard, 1975.

_____, **L'éducation morale**. Paris: PUF, 1963.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FERRY, G. **Pour une école nouvelle. Actes du colloque d'amiens**. Paris: Dunod, 1969

FINKIELKRAUT, Alain. **L'humanité perdue** – Essai sur Le XX siècle. Paris: Seuil, 1996.

FRIEDRICK, Carl. **Introdução à ciência política**. Tradução de Leonidas Xausa e Luiz Corção. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FREYER, Hans. **Teoria da época atual**. Tradução de F. Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Tradução de Auly Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURET, François. **Le passé d'une illusion: essai sur l'idée communiste au XX siècle**. Paris: Robert Laffont/Calmann-Lévy, 1995.

FURET, E. **Facisme et communisme**. Paris: Plon-commentaire, 1995.

HEGEL, Georg **Filosofia da história**. Brasília: UnB, 1995.

HELVÉTIUS, Claude Adrien. **De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation**. Londres: Chez la Société Typographique, 1773.

_____, **De l'Esprit**. Paris: Durand, 1758.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

HOLBACH, Paul-Henri Thiry D'. **Système de la nature ou Des loix du monde physique et du monde moral**. Paris: Fayard, 1990.

HOLT, J. **Parents et maitres devant l'échec scolaire**. Tournaim: Costerman, 1966.

HUBERT, R. **Traité de pédagogie générale**. Paris: PUF, 1961.

HUGO, V. **Les misérables**. Paris: Gallimard, 1951.

ILLICH, I. **Une société sans école**. Paris: Seuil, 1971.

KANT, I. **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten**. Berlin: Akademie Verlag, 1970.

_____, **Über Pädagogik**. *Berlin*: Akademie Verlag, 1968.

KARIEL, Henry. **Aspectos do pensamento político moderno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

KELSEN, Hans. **A democracia**. Tradução de Ivone Castilho, et ali. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOLM, S – C. **Teorias modernas da justiça**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo e Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KRISTEVA, J. **O gênio feminino** – a vida, a loucura, as palavras (Tomo 1 – Hannah Arendt). Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LABERTHONNIÈRE, L. **Théorie de l'éducation**. Paris: Vrin, 1935.

LAPASSADE, G. **L'entrée dans la vie**. Paris: Minit, 1963.

LATEY, Maurice. **Ditadura:** ontem e hoje. Tradução de Alda da Fonseca. Rio de Janeiro: Novo Tempo, 1980.

LEBROT, M. **La pédagogie institutionnelle.** Paris: Gauthier – Villars, 1966.

LEVI, Primo. **Si c'est un homme.** Paris: Mnuet, 1984.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nous:** essais sur le penser – à- l'autre. Paris: Flammarion, 1991.

MACEDO, B. **O liberalismo e justiça social.** São Paulo: IBRASA, 1995.

_____, **Democracia e direitos humanos:** ensaios de filosofia política. Londrina, 2003.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude.** Tradução de Jussara Simoes. Bauru: EDUSC, 2001

158 MACRIDIS, R. **Ideologias políticas contemporâneas.** Tradução de Luis de Moura e Maria de Moura. Brasília: UnB, 1982.

MARITAIN, J. **Pour une philosophie de l'éducation.** Paris: Fayard, 1959.

MARUYAMA, Natália. **A moral e a filosofia política de Helvétius:** uma discussão com Rousseau. São Paulo: Humanitas, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, F. **O manifesto comunista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MASSON, P. M. **La religion de Jean-Jacques Rousseau.** Genève: Slatkine, 19701.

_____, Rousseau contre Helvétius. In: **Revue d'Histoire Littéraire de la France**, XVIII, 1911, p.104-113.

MATTÉI, J.-F. **La barbarie intérieure.** Essai sur l'immonde moderne. Paris: PUF, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement**. Paris: Gallimard, 1972.

ORWELL, George. **The collected essays**. New York: Penguin Books, 1968.

_____, **1984**. Tradução de Wilson Veloso. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

PAVLOV, Ivan. **Reflexos Condicionados, Inibição e Outros Textos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

PÉGUY, Charles. **Note conjointe sur Monsieur Descartes**. In: Oeuvres em prose completes. Paris: Gallimard, 1992.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1957.

PLATÃO. **A república**. Lisboa: Kalouste Gulbenkian, 1991.

_____, **Leis**. Lisboa: Ed.70, 1995.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

RAUSCHNING, H. **Hitler m'dit**. Paris: Gallimard, 1976.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REBOUL, Olivier. **La Philosophie de l'Éducation**. Paris: PUF, 1971

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1985.

_____, **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Cesar. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____, **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983.

_____, **Leitura 1: em torno ao político**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995.

_____, **A crítica e a convicção**. Lisboa: 70, 1995

ROGERS, C. **On becoming a person**. Boston: Houghton Mifflin, 1961

ROSENZWEIG, Franz. **L'étoile de la redemption**. Paris: Seuil, 1982.

ROTH, Joseph. **La marche de Radetzky**. Paris: Seuil, 1982.

ROUSSEAU, J-J. **Emile ou de l'éducation**. Paris: Garnier, 1951.

_____, **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução de Benedicte Hovart e João Felipe Marques. Lisboa: Piaget, 1990.

SARTORI, Giovanni **A teoria da democracia revisitada**. Tradução de Dinah Azevedo. São Paulo: Ática, 1994.

_____, Giovanni. **A política**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: UnB, 1981.

160 SCHILLER, F. **Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme**. Paris: Aubier, 1992.

SHEEN, Fulton. **Filosofia em luta**. Tradução de Cypriano Costa. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

SILVA, Genildo Ferreira. Moral do interesse e a crítica rousseauiana. In: SANTOS Antonio Carlos (Org.). **História, pensamento e ação**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 260-273.

SMITH, P. **Filosofia moral e política: liberdade, direito, igualdade e justiça social**. Tradução de Soraya Freitas. São Paulo: Madras, 2009.

STRAUSS, L. **Le libéralisme ancien et moderne**. Paris: PUF, 1990.

TOCQUEVILLE, Alex. **Oeuvres**. Paris: Gallimard, 1992.

_____, **A democracia na América**. Tradução de Neil Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TORAINÉ, A. **O que é democracia?** Tradução de Guilherme Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TROSTSKI, Leon. **Leur morale et la nôtre**. Paris: Flammarion, 1994.

VALÉRY, Paul. **La crise de l'esprit**. In: Variété. Paris: Gallimard, 1978.

VAN PARIJS, Ph. **O que é uma sociedade justa?** Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho. São Paulo: Ática, 1997.

VETO, M. Coerência e terror: introdução à filosofia política de Hannah Arendt. In: **Filosofia política 5**. São Paulo: L e PM, 1989.

VICENTE, José João Neves Barbosa. **O mal do século**. Goiânia: Ed. Vieira, 2007.

_____, Nazismo e comunismo: uma aproximação. **Revista Facer**, Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba, Rubiataba, v.2, n.2, p.9-18, jan/jun. 2004.

_____, **Reflexões e posicionamentos**. Goiânia: Ed. Vieira, 2009.

_____, Sentido da educação. **Revista Facer**, Rubiataba, v.7, n.º.1, p. 51-58, fev. 2008.

_____, A educação funcional. **Revista Facer**, Rubiataba, v.3, n.º.3, p. 41-48, fev. 2006.

VOEGELIN, Eric. **A nova ciência da política**. Tradução de José Filho. Brasília: UnB, 1979.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Hannah Arendt: por amor ao mundo**. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume dumará, 1997.

WHITEHEAD, A. **The aims of education**. Toronto: Collier-Macmillan, 1967.

Formato: 15 x 21 cm
Mancha: 11,3 x 16,5 cm
Tipologia: Garamond (miolo)
 Comfortaa, Garamond (capa)
Papel: Pólen 80 g/m² (miolo)
 Cartão Supremo 250g/m² (capa)
Gráfica: Imprima Soluções Gráficas Ltda.
Tiragem: 500 exemplares

A violência cometida pelos regimes totalitários, o debate sobre o que é certo e errado, justo e injusto levado a cabo pela filosofia moral, as disputas do poder entre política e religião, a ideia de progresso do ponto de vista da filosofia da História, a dominação e o controle das massas, a educação vertical e autoritária praticada pelos adeptos de ideologias totalitárias, bem como outros assuntos analisados neste livro, representam, no fundo, um ataque frontal à banalização de vidas, à negação da dignidade da condição humana e à transformação dos indivíduos em meios.

