

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ERIKA MEDEIROS KRÜGEL STOCCO

**A APATIA POLÍTICA DO CIDADÃO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

CURITIBA

2010

ERIKA MEDEIROS KRÜGEL STOCCO

**A APATIA POLÍTICA DO CIDADÃO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Katya Kozicki

CURITIBA

2010

ERIKA MEDEIROS KRÜGEL STOCCO

**A APATIA POLÍTICA DO CIDADÃO CONTEMPORÂNEO E O PAPEL DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Katya Kozicki
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Vera Karam de Chueri
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Daniele Pamplona
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 22 de março de 2010.

À Isadora,
enquanto você sonhava.

AGRADECIMENTOS

O resultado final do presente trabalho apenas foi alcançado porque algumas pessoas me deram suporte e me suportaram no percurso de sua elaboração:

Ao meu amor Marcos, a quem, antes de agradecer, devo desculpas pelos finais de semana violentamente roubados, e pelos dias de em que nele depus injustamente todo o meu desespero. Agradeço-lhe por ter me dado a oportunidade de voar.

À minha estrelinha Isadora, que meu deu a força da maternidade para acreditar que seria possível realizar esse objetivo de vida e que nasceu com o dom de tirar longas sonecas à tarde, permitindo que eu escrevesse durante seus sonhos.

Aos meus pais, que me deram o dom da coragem de enfrentar meus medos, sempre me fazendo acreditar que eu poderia transcender qualquer dificuldade, ainda que não restasse mais qualquer vestígio de força e vontade.

Às minhas amigas, Cristina Xavier de Medeiros, Priscila Noro e Heloísa Gulchinski, por terem suportado meus desabafos e me apoiado no curso dessa trajetória.

Ao Professor Doutor Lindomar Bonetti, por ter oportunizado as crises da minha pesquisa e, com elas, o resultado final do trabalho apresentado.

À minha orientadora Professora Doutora Katya Kozicki, por ter iluminado o percurso desse trabalho com seu profissionalismo e conhecimento.

À Faculdade Cenecista de Campo Largo, por ter tornado possível a realização desse sonho, especialmente aos Professores Vitor Hugo Strozzi, Luiz Gustavo Thadeo Braga, Maria Lúcia de Andrade, Rogério Born, Rodrigo Castelli, Francisco Cunha e Silva Neto, Dani Juliano e Luciano Okraskra.

RESUMO

De regra, estados democráticos como o Brasil, estabelecem os mais variados mecanismos para que qualquer cidadão tenha condições de participar e atuar politicamente na vida pública. A questão é, se há instrumentos para essa atuação, qual a razão para que o cidadão sequer se disponha a atuar ou se responsabilizar pelos assuntos que extrapolam os interesses da sua vida particular. A partir da era moderna, somada à concepção da democracia como um mero procedimento de efetivação de interesses pessoais, a escola se transformou em instrumento de valorização da força de trabalho, resultando no afastamento do homem da vida política. Contudo, ainda que diante desse contexto, a vida política do cidadão precisa ser resgatada para que o mundo não permaneça alienado ao contínuo e definitivo confronto de interesses particulares. Nesse aspecto, a filosofia de Hannah Arendt sobre a relação do homem com sua postura política em face do mundo e, inclusive, em face da própria educação escolar orienta e delimita os aspectos a serem aprofundados acerca do objetivo da presente pesquisa: a apatia política do cidadão e o papel da educação escolar na construção da cidadania.

Palavras-chave: Cidadania. Democracia. Escola. Política.

ABSTRACT

As a rule, democratic states such as Brazil, establish the most various mechanisms so that any citizen has conditions to participate and to act politically in public life. The question is, if there are instruments for this activity, why the citizen at least doesn't present himself to act or take responsibility for matters that are outside the interests of his personal life. From the modern era, plus to the conception of democracy as a mere procedure to effect personal interests, the school has become an instrument of valorization of the labour force, resulting in a distance of man from the political life. However, even though in front of this context, the political life of the citizen must be recovered so that the world doesn't remain disposed to the continuous and definitive personal interests conflicts. In this aspect, the philosophy of Hannah Arendt on man's relationship with its political posture in face of the world and, even, in face of scholar education itself guides and limits the aspects to be deepened about the objective of this research: the citizen's political apathy and the role of scholar education in the construction of the citizenship.

Keywords: Citizenship. Democracy. School. Politics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A INSERÇÃO DO HOMEM NA VIDA PÚBLICA, SOB A PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT	13
2.1 O NASCIMENTO DE UM NOVO SER E OS INTERESSES DA VIDA PRIVADA ...	13
2.2 O ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DO BEM COMUM	16
2.3 A INSERÇÃO DO INDIVÍDUO NA VIDA PÚBLICA.....	21
2.3.1 A escola e a apresentação do mundo	25
2.3.2 O representante do mundo na escola	28
2.3.3 A importância do estímulo à atividade do pensar pela educação escolar	29
2.4 A INFLUÊNCIA DA ERA MODERNA NA VIDA PRIVADA E NA VIDA PÚBLICA ...	36
2.4.1 A desconfiança da reflexão humana e a ascensão da atividade da fabricação	37
2.4.2 A ascensão da sobrevivência humana à categoria de preocupação pública	42
2.5 O DESINTERESSE PELA VIDA POLÍTICA	47
3 O SUJEITO DA DEMOCRACIA	51
3.1 A CIDADANIA E A DEMOCRACIA LIBERAL.....	52
3.1.1 A aquisição dos direitos individuais anteriormente à associação dos homens, a ênfase na felicidade particular e a vida política.....	58
3.1.2 O pluralismo e a homogeneidade	61
3.1.3 Liberdade individual e a vida política	64
3.1.4 A influência de novos valores e a abertura de novos espaços de participação na democracia	66
3.1.5 Os limites da liberdade individual.....	69
3.2 O SUJEITO DA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA	73
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	81
4.1 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA NATALIDADE NA TRADIÇÃO HUMANA.....	83
4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA VIDA PRIVADA DO HOMEM.....	89
4.2.1 A educação como instrumento de sobrevivência e o abandono da tradição e da autoridade do professor	93

4.2.2 O desprestígio da reflexão crítica pela educação escolar	98
4.2.3 A criança à parte do mundo	101
4.3 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA RADICAL	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	127

1 INTRODUÇÃO

São oito horas da manhã, Antonio acorda, toma uma xícara de café, senta-se na poltrona da sala e lê, sem demonstrar qualquer perplexidade, a primeira manchete do jornal local que noticia o superfaturamento de obras realizadas pela prefeitura. Larga o diário sobre o sofá e vai para o trabalho, no qual, como proprietário de madeireira, desde a última crise econômica, com a finalidade de baratear os custos do seu empreendimento, passou a comprar madeira extraída ilegalmente de uma reserva ambiental.

Ao retornar para casa no final do dia, encontra seu filho que há pouco havia chegado da escola e que demonstrava feição de indignação. Antonio, cansado do dia exaustivo de trabalho, questiona o pequeno acerca do porquê de sua tristeza. A razão é que o menor havia se deparado, no retorno para casa, com outra criança de pés descalços que pedia esmolas. Sem qualquer reação, Antônio lhe responde que “alguém” resolverá o problema, e que, ademais, além de não ser de sua responsabilidade esse tipo de preocupação, o que lhe competia era estudar para não se tornar pobre como o outro.

A referência mencionada não trata de um relato de história real, mas de uma ficção com a qual muitos se identificam na atualidade. Os noticiários anunciam todos os dias fatos de imoralidade pública e de desrespeito ao bem-estar coletivo. É suficiente observar o próprio círculo de convivência para depreender que em prol de interesses pessoais muitos integrantes da sociedade agem sem se indagar se os reflexos de seus atos prejudicarão ou não o mundo que será deixado de herança para as gerações seguintes. E, ainda, nessa mesma postura, quando as crianças despertam para a natural curiosidade e percepção do mundo, são conduzidas pelas entidades educacionais como a família e a escola a se conformarem e a se descomprometerem com a vida política.

De regra, estados democráticos como o Brasil, estabelecem os mais variados mecanismos para que qualquer cidadão tenha condições de participar e atuar politicamente na vida pública. A questão é, se há instrumentos para essa atuação, qual a razão para que o cidadão sequer se predisponha a atuar ou se responsabilizar pelos assuntos que extrapolam os interesses da sua vida particular.

Se a escola é o ambiente com especial participação no amadurecimento das crianças para a vida adulta e para assunção das responsabilidades que lhes dizem respeito, especialmente as referentes à vida pública, indaga-se em que medida essa instituição contribui, na atualidade, para que ela, quando adulta, se envolva com os interesses coletivos.

Mas afinal, quais seriam os contornos dessa esfera da vida que se menciona e qual seria, então, o papel da educação nesse processo? A apatia política do cidadão seria conscientemente por ele promovida, de maneira que seja uma inércia proposital ou o problema estaria na ausência da percepção de que deva atuar? O que se espera do cidadão da democracia em uma concepção atual? E, ainda, de que maneira a educação escolar poderia contribuir para que essa realidade fosse modificada?

Nesse aspecto, a filósofa Hannah Arendt edificou seus pensamentos sobre os estudos das ações da vida humana e seus reflexos na vida pública, buscando, de tal modo, compreender a relação do homem com sua postura política em face do mundo e, inclusive, em face da própria educação escolar. Assim, as reflexões e teorias de Arendt orientam e delimitam os aspectos a serem aprofundados acerca do objetivo da presente pesquisa: a apatia política do cidadão contemporâneo e o papel da educação escolar na construção da cidadania

Para desenvolver e aprofundar o tema, foi utilizado conjuntamente o método científico indutivo e histórico, partindo-se da percepção da inércia do cidadão e dos fundamentos da democracia e da educação escolar da atualidade às teorias de Arendt acerca do tema. Sob esse âmbito, “partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado” (LAKATOS, 2007, p. 106), pesquisaram-se as raízes da educação e da virtude cívica do cidadão segundo a concepção de democracia vigente.

Acerca dos seus objetivos a pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2003, p. 41) aprofundando os problemas sobre o tema, descrevendo e correlacionando a atuação política do cidadão com a concepção de democracia e os fundamentos vigentes da educação escolar, identificando os fatores que contribuíram para o afastamento do cidadão da sua atuação política. Ademais, como uma dissertação monográfica, eminentemente argumentativa, na qual os dados coletados foram interpretados e analisados pela pesquisadora, as informações foram levantadas exclusivamente por meio de fontes

bibliográficas a respeito do tema, propiciando a reflexão acerca da vida pública do cidadão (LAKATOS, p. 185).

Sob essa metodologia científica, a pesquisa foi estruturada em três capítulos: “A inserção do homem na vida pública, sob a perspectiva de Hannah Arendt”, “O sujeito da democracia” e “A educação escolar na construção da cidadania”.

No primeiro capítulo, sob a perspectiva de Arendt, são caracterizadas as esferas privada e pública da vida humana e as atividades que lhes são inerentes, analisando o processo de inserção na vida pública do cidadão, no qual a escola possui particular importância em apresentar o mundo aos novatos e fazê-los sentirem-se responsáveis pelas ações políticas da coletividade a que pertencem. É abordado, também, o desenvolvimento da história humana e suas determinantes no afastamento do homem do agir na vida pública.

No segundo capítulo, tendo em vista que a concepção de qualquer instituto se modifica no tempo conforme os interesses que o envolvem, elaborou-se uma progressão histórico-social da democracia para que fosse possível compreender qual o tipo de postura o regime democrático contemporâneo espera dos cidadãos que a integram. Outro ponto aprofundado diz respeito ao quanto a própria concepção de democracia liberal estimulou o afastamento do homem da vida pública ao enfatizar a proteção aos direitos fundamentais e à liberdade individual, transformando a razão da vida pública para o próprio homem e não mais para o bem-estar coletivo, forçando, dessa forma, a necessidade de uma nova concepção de democracia que restabeleça o vínculo do cidadão com a vida política.

Por último, é apresentada uma análise a respeito do envolvimento da educação escolar com a virtude cívica do cidadão, bem como as consequências do afastamento do seu caráter político. E, ainda, quais os caminhos que a educação precisa trilhar para retomar a sua função pública e estimular ao cidadão a restauração de sua responsabilidade para com o mundo.

Sem pretender atribuir exclusivamente à escola e à concepção de democracia vigente a integral responsabilidade pelo afastamento do cidadão das ações políticas, o trabalho explora um recorte dos pressupostos desse afastamento. Buscando, dessa forma, na transição do ser ainda em formação para a vida pública os motivos fundamentais para o desprestígio da responsabilidade pelo mundo na atualidade.

2 A INSERÇÃO DO HOMEM NA VIDA PÚBLICA, SOB A PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

Com fundamentos na teoria de Hannah Arendt de que o exercício efetivo da vida pública pelo cidadão representa a chance de renovação do mundo em que se vive cujo instrumento apto a tanto é a educação, busca-se analisar em que medida a escola é responsável pelo incentivo à participação no espaço político. Para a percepção dessa atribuição, nos termos da filosofia arendtiana, é importante compreender a dimensão da esfera política e sua evolução na vida humana, entendendo quando e de que maneira o homem é inserido no ambiente público e por quais razões a participação nela é inibida.

A atividade política integra o rol de atividades do homem, somando-se às demais que formam a dimensão da sua vida, do ambiente privado ao público, nos termos da gênese filosófica de Arendt. A ascensão à vida política e a participação do homem como cidadão implica, inarredavelmente, que o homem tenha nascido fisiologicamente e se tornado adulto, quando só então possui aptidão para assumir os encargos da construção e manutenção do bem comum.

Nesse paralelo, a criança, após o seu nascimento e quando possui idade para iniciar sua formação pessoal, começa a sua trajetória em direção à sua inserção na vida política, período em que a escola se torna um instrumento de auxílio à construção do futuro desse novato no mundo.

Arendt, para refletir acerca das esferas da vida humana, parte da análise das distinções entre espaço privado e o público existentes na sociedade Greco-romana, retomando à antiguidade com a intenção não de trazer o passado para o presente, mas com o objetivo de proporcionar a compreensão da vida humana na atualidade. Sua filosofia se torna, então, um importante referencial teórico para a compreensão do tema que é proposto como investigação no presente trabalho.

2.1 O NASCIMENTO DE UM NOVO SER E OS INTERESSES DA VIDA PRIVADA

O primeiro ambiente em que o ser humano é inserido após o seu nascimento

é a esfera da vida privada. Nela, o novo indivíduo irá lutar para manter sua sobrevivência e garantir sua existência, o que determina, inclusive, como instrumentos de realização de manutenção da sua vida, o uso da própria força e da violência.

Nessa percepção de um espaço de realização dos imperativos fisiológicos, a vida privada é caracterizada como o ambiente de realizações naturais, em que, por ser inerente a qualquer espécie de ser vivo, se determina como um espaço que não espelha atividades concretamente humanas, mas aquelas análogas aos esforços das demais formas de vida animal. Assim, sua natureza é orgânica e pré-política, em que o foco está na realização das necessidades vitais do homem, na satisfação da sobrevivência, e, por consequência, dos interesses que só ao sujeito individualmente pertencem.

Nesse ambiente há “concentração do existir privado, diretamente ligado aos afetos mais pessoais e aos componentes domésticos” (SALDANHA, 2005, p. 21), no qual, ainda que não necessite dos olhares públicos, merece e precisa da privacidade. Por tal razão, encontra no seio da família o ambiente adequado para se realizar, em que, independentemente do julgamento público o indivíduo age sob o manto da exclusividade, sem haver, de regra, normas ou padrões que determinem e influenciem sua escolha.

Marcada pelas atividades inerentes à manutenção do processo vital do homem como ser vivo, a esfera privada é constituída, essencialmente, segundo Arendt, pela atividade humana do *arbeiten*, expressão alemã para a palavra “labor”, que representa toda atividade humana destinada a manter a sobrevivência do indivíduo. O labor, não produzindo, nem deixando qualquer vestígio permanente, ainda que produza algo, o consome imediatamente pelo próprio “ciclo biológico da vida” (LAFER, 1988, p. 214). Sua atividade não resulta em feitos duradouros e eternos, já que, para manter a vitalidade do ser humano, é suficiente que se conserve e se produza o necessário para a manutenção da vitalidade orgânica:

(...) o animal *laborans* consome rapidamente os produtos que elabora, metabolizando-os na própria reprodução da vida. As coisas necessárias para a vida não tem, conseqüentemente durabilidade. É o caso por excelência do alimento (LAFER, 1988, p. 214).

Todavia, como, a princípio e diretamente, não produz nada de durável e permanente para o mundo, a atividade do trabalho é desprezada na sociedade Greco-romana. A justificativa, segundo Arendt, é de que apenas os grandes efeitos com durabilidade superior à própria vida humana, dotados do potencial de criar a noção de eternidade é que tinham valor na antiguidade.

Na busca da tão sonhada imortalidade divina, o homem passa a procurar meios de realizar obras com vestígios duráveis e permanentes. Entretanto, para que tivesse condições de buscar esse intento, precisava antes suprir suas necessidades de sobrevivência, quando apenas teria liberdade para construir realizações independentes das necessidades de seu processo vital, participando, então, na vida pública da realização do bem comum.

A forma que o homem encontrou para alcançar essa liberdade foi atribuir a outra pessoa a tarefa de suprir suas necessidades vitais, conquistado, assim, disponibilidade e tempo para se dedicar às atividades da vida pública. Dessa maneira, as atividades necessárias ao suprimento das atividades vitais, como plantar, colher e cozinhar, foram atribuídas aos escravos, o que determinou a identificação da atividade da sobrevivência com a atividade servil, responsável pela produção na exata medida da necessidade dos superiores:

O trabalho (em grego *ponein*, em latim *labor*, em alemão *arbeiten*, em francês *travail*, do latim *tripalium*, instrumento de tortura), primeira das actividades do homem, diz respeito ao processo biológico do corpo humano; a sua condição e o seu valor supremo são a vida. Permite assegurar não só a vida, mas a sobrevivência do indivíduo e da espécie. O seu traço constitutivo é a ausência de duração, na medida em que a vida exige uma incessante renovação. A sua natureza perecível comprova-se pelo facto de não deixar qualquer rasto atrás de si, fazendo o seu produto o objecto de um consumo imediato: “É a marca de qualquer trabalho, nada deixar atrás de si (COURTINE-DÉNAMY, 1994, p. 325).

Conclui-se, portanto, que a esfera da vida privada é o lócus em que o homem tem por objetivo “atender às suas necessidades de sobrevivência, conservando os sinais vitais de seu nascimento” (STOCCO, 2009, p. 68), o qual, por se realizar no ambiente da privacidade, elenca a família como o espaço de realização de seus

próprios interesses, o que garante a preservação de seu processo vital.

2.2 O ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DO BEM COMUM

Supridas suas necessidades vitais, característica da esfera privada, do ambiente familiar, o homem se encontra liberto para atuar na vida pública e, portanto, adotar a noção do que é comum. Passa, dessa maneira, a participar da construção do mundo, cujo significado aqui não representa o ambiente natural da sua vivência, mas aquilo que é comum a todos os que o integram, construído por produtos da própria mão humana e determinante da reunião da companhia dos demais homens.

A ascensão dessa nova esfera da vida humana pode ser compreendida pela análise do surgimento das cidades-estados, a que Arendt faz referência, para compreender o advento do interesse comum do homem. É nesse contexto histórico, de mudanças sociais e econômicas dos séculos IX e VII a.C, que a produção agrícola, sustentada às margens do Mediterrâneo, atingiu sua ascensão e determinou, diante da necessidade de proteger as terras de ataques externos, o fechamento “gradual ao longo de vários séculos, de territórios agrícolas específicos, cujos habitantes se estruturaram, progressivamente, como comunidades” (GUARINELLO, 2008, p. 33).

Destarte, ser integrante da comunidade de uma cidade-estado não era apenas o resultado de nela viver, representava participar da sua rotina, do seu funcionamento e, portanto, da realização do interesse comum de todos. Por tal razão, aqueles que não eram considerados cidadãos, ainda que a habitassem, além de não possuírem liberdade e nem tampouco direitos e garantias, não participavam do seu cotidiano, o que era aplicado de regra aos estrangeiros, aos advindos de conquistas militares e aos escravos.

A exclusão da participação da vida política àqueles que não tinham cidadania e, conseqüentemente, poder, favoreceu o embate entre os que possuíam poder e os que eram marginalizados dessa esfera da vida humana. Um dos reflexos desse confronto foi a ascensão na classe social daqueles que de fato defendiam o território da cidade-estado, os quais fizeram da necessidade de sua participação nas lutas um

instrumento para participar das decisões políticas da comunidade, determinando a sua participação na via política da cidade, ainda que não possuísse com ela relações de parentesco.

Nessa conjuntura, as associações sobre o fundamento do parentesco, natural do homem e inerente ao ambiente familiar, e a realização do interesse individual, do que lhe é próprio, são mitigadas e o conceito do que é “comum” é enaltecido, fazendo com que o homem passe a pertencer não apenas à esfera da vida privada, mas também à esfera da vida pública.

Será truístico, portanto, dizer que o emergir da noção de coisa pública implicou no mundo clássico a valorização da vida pública. A casa se alarga e dá (literalmente) lugar à cidadania: cidade (...) (SALDANHA, 2005, p. 49).

Mesmo que a princípio pareça que a vida pública seja uma extensão da vida privada, a interpretação a ser realizada não pode caracterizar esse espaço como uma continuidade da esfera do particular, mas sim como mais um ambiente de existência do homem. Nos termos da análise de Arendt, a vida pública é o ambiente em que se busca a construção do “comum”, e não mais um espaço de realização das necessidades vitais sob o viés coletivo, como uma extensão da vida privada.

Imprescindível fazer nesse ponto a ressalva de que a perspectiva que se pretende apresentar não é a abrangente a todas as atividades consideradas públicas, caracterizadas pela publicidade e durabilidade, mas àquelas cujo objetivo seja a realização do bem comum, vislumbrada na perspectiva política da vida pública descrita por Arendt.

A vida pública é o espaço em que os homens se encontram e constroem, sob o pressuposto da igualdade, o bem comum. A igualdade referida diz respeito à liberdade de participar dessa esfera da vida, predispondo como sua “condição natural” (ARENDT, 2007a, p. 39) que o indivíduo tenha suprido as necessidades de sua própria sobrevivência, para, desprendido dessas preocupações, possuir condições de atender à construção do interesse geral da sociedade .

O que todos os filósofos gregos tinham como certo (...) é que a liberdade situa-se exclusivamente na esfera política; que a necessidade é primordialmente um fenômeno pré-política, característico da organização do lar privado, e que a força e a violência são justificadas nesta última esfera por serem os únicos meios de vencer a necessidade (ARENDT, 2007a, p. 40).

O homem necessita também de liberdade para atuar no ambiente público, entendida aqui como o desprendimento de um comando superior. É necessário que haja condições de efetiva participação na construção do bem comum, o que possibilita que o homem governe juntamente com os demais para que ele seja de fato agente dessa esfera da vida. É a liberdade, então, um pressuposto para o ingresso na vida pública, o que representa tanto a libertação das preocupações pessoais, quanto a libertação de qualquer força cogente que o impeça de agir politicamente e de participar da realização do bem comum.

O bem comum, segundo Arendt, é aquilo que o homem comunga com os demais integrantes do espaço público, pertencentes à sua e às demais gerações passadas e futuras. É:

(...) aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós (ARENDT, 2007a, p. 65).

Tal caracterização se dá porque a vida pública deve ser mantida não para uma geração apenas, mas para ter durabilidade para além da vida humana. Para tanto, a esfera pública deve ser dotada do caráter público, de atos e bens pautados pela constante permanência na sociedade, inclusive porque “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado apenas para os que estão vivos, deve transcender a duração da vida dos homens mortais” (ARENDT, 2007a, p. 64).

Para a construção do bem comum nessas proporções, a vida pública necessita que em seu ambiente sejam realizadas atividades que proporcionem, então, a durabilidade inerente à caracterização suscitada por Arendt. A atividade humana apenas terá caráter público na medida em que almeja o bem-estar do mundo atual e do vindouro.

Arendt descreve a atividade humana do *werken*, da “fabricação” como a atividade adequada a esse mister. Para ela, a fabricação produz o artefato que concede a durabilidade exigida pela vida pública. Distintamente da atividade improdutiva do labor, a atividade da fabricação é caracterizada como produtiva, cujo fruto “é uma obra que permanece para além de seu uso imediato, emprestando durabilidade ao mundo de artificialismos do homem e rompendo com o metabolismo imediato entre ele e a natureza” (CARVALHO, 2004, p.20).

Embora as atividades de sobrevivência humana pareçam produzir bens que perdurem ao ato que o produziu, apenas a fabricação produz o que Arendt (2007a, p. 151) chama de “reificação”: à produção de algo pelo homem que perdurará, sem a necessidade de contínua reprodução. Sob tal perspectiva, é a fabricação a atividade da vida humana que possui competência para produzir o que o mundo necessita para sua existência e manutenção.

Necessário, entretanto, observar que nem toda atividade de fabricação pode ser considerada como benéfica ao mundo. Nessa percepção de que é apto a produzir com caráter de eternidade, o homem, por vezes, se intitula senhor de tudo, e abandona a necessária harmonia com a natureza. Contudo, para que a atividade da fabricação produza de fato os artefatos exigidos pela vida pública, deve ser realizada de maneira a buscar o interesse coletivo e não a satisfação de necessidades particulares (COURTINE-DENAMY, 1994, p. 323).

A concessão de sentido público ao artefato humano produzido pela fabricação é feita pela atividade da ação, caracterizada por Arendt como apta a construir a *bios politikos* de Aristóteles. Distintamente das demais atividades, as quais conseguem se realizar fora da sociedade, a ação apenas pode ser concebida no seio do agrupamento humano, da pluralidade humana, o que determina que o homem se depare com o poder da palavra e da persuasão e se faça compreender diante da diversidade que se apresenta.

A ação e o discurso, na sua forma mais simples de compreensão, é o tomar a iniciativa, movimentar algo. Como todo ser vivo nasce e sobrevive de acordo com

suas exigências vitais, mas apenas o homem possui aptidão de ir além da mera sobrevivência e se manifestar no mundo por meio da palavra, tornam-se realizações inerentes à condição de ser humano. Desse modo, possibilitam ao indivíduo viver de acordo com sua natureza humana, concedendo-lhe existência no mundo.

Enquanto o homem apenas respira e realiza suas funções vitais é identificável a qualquer outro ser vivo, porém quando age ou fala, sua ação determina quem ele é, sua essência e sua singularidade para além da sua estrutura material corporal (CARVALHO, 2004, p. 22). Assim, sempre que o indivíduo decide agir e discursar, participando da vida pública, ele é dotado de coragem, por submeter à apreciação pública o seu verdadeiro “eu”.

A ação e o discurso não produzem nada de palpável e que, a princípio, possa ser dotado da permanência necessária à sua existência no mundo. Contudo, esse pressuposto é preenchido, segundo Arendt, pela conciliação com a atividade da fabricação, que torna o agir concreto no mundo por meio da reificação das lembranças produzidas. Inversamente, a fabricação também não caracteriza autonomamente a esfera pública, a não ser a partir do artefato que produz decorrente da atividade da ação.

Apesar de a ação e o discurso não resultarem em nada de concreto materialmente, não deixam de ser atividades reais e de reflexos no ambiente da vida humana. A percepção dessa constatação é vislumbrada ao observar que toda ação e discurso ao se realizar sobre uma “teia de relações humanas” (ARENDT, 2007a, p. 196) já existente, sempre incide sobre ela de forma a modificá-la, englobando não apenas os atores daquela ação e daquele discurso, mas todos aqueles pertencentes àquela teia, sem se limitar ao grupo em que se realiza.

Destarte, para Arendt, a grandiosidade e o brilho da participação da vida pública não estão no resultado alcançado em si, mas na própria postura dela participar. Desse modo, o significado do discurso e do agir não se relaciona ao resultado alcançado, sua representação, sua grandeza está na coragem de agir, de se mostrar quem é o seu verdadeiro eu.

Entretanto, ainda que as atividades da ação e da fabricação tenham existência e importância autonomamente, a dimensão da vida pública nos termos apresentados de responsabilidade pela existência e renovação do mundo, requer a conjugação de ambas:

Sem ação para por em movimento no mundo o novo começo de que cada homem é capaz por haver nascido, não há nada que seja novo debaixo do sol; sem o discurso para materializar e celebrar, ainda que provisoriamente, as coisas novas que surgem e resplandecem, não há memória; sem a permanência duradoura do artifício humano, não haverá recordação das coisas que tem de suceder depois de nós. E sem o poder, o espaço da aparência produzido pela ação e pelo discurso em público desaparecerá tão rapidamente como o ato ou a palavra vida (ARENDT, 2007a, p. 216).

Nesses termos, o espaço público ganha existência e se mantém à proporção que os homens se reúnem em prol do discurso e da “ação”. Consequentemente, ao desaparecer ou mitigar essa atividade, a vida política é extirpada da vida humana. E, sem atuar nessa esfera da vida além de nunca revelar quem realmente é, o homem se abstém do exercício do poder e se transforma em um ser impotente, incapaz de participar da renovação do mundo.

2.3 A INSERÇÃO DO INDIVÍDUO NA VIDA PÚBLICA

O nascimento do homem lhe proporciona a participação do ambiente de sua família, espaço em que o suprimento de todas as necessidades que garantem a sua sobrevivência é realizado. Entretanto, garantido seu ciclo vital, o indivíduo precisa ascender à vida pública para participar das atividades verdadeiramente humanas, contribuir para a construção do bem comum e garantir a manutenção da existência do mundo. Essa inserção na esfera da liberdade é denominada por Arendt de “natalidade”, em que:

(...) cada ser humano, além de um novo ser na vida é um ser novo no mundo: esse complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas nas quais os novos devem ser iniciados para delas participar e por elas se constituir como um ser novo num mundo preexistente (CARVALHO, 2004, p.19).

O modo de realizar essa transição entre o mundo da vida privada e o da vida pública, segundo a filósofa, é a educação. Por intermédio dessa instituição o conhecimento acerca do mundo é passado para esse novo ser, tornando-o apto a participar dele futuramente em condições de renová-lo. Ao mencionar a educação como ponte entre essas duas esferas da vida, é imprescindível enfatizar que o conceito amplo de educação abrange “os processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 3).

No entanto, a ênfase que se dá nesta pesquisa é a perspectiva da educação escolar, a respeito da qual a análise crítica de Hannah Arendt, em seu artigo “A crise da educação”, integrante da obra “Entre o passado e o futuro”, recai. Nele, ao abordar a crise da educação escolar americana, a autora destaca que a educação inicia o novo no mundo velho, “encontrando-se entre o espaço íntimo da família e o mundo público do exercício da cidadania”, devendo, assim “realizar um papel fundamental de transição entre os mundos” (CESAR, 2004, p. 37).

É na educação escolar que a criança passa a ter contato, de regra, pela primeira vez com pessoas de fora de sua convivência familiar. Nela, o professor, que já conhece o mundo, transfere aos recém-chegados as características desse novo espaço que lhes é apresentado. Dotados das informações do que é esse ambiente, de quais são os seus valores políticos, a criança inicia seu processo de legitimação à participação da vida pública.

Como já mencionado, para que o indivíduo atue na esfera pública é preciso uma atitude de coragem, pois com ela ele romperá os limites seguros da vida familiar e da busca dos seus próprios interesses, para revelar o seu ser, a sua aparência e realizar os interesses que transcendem a sua própria existência, o bem comum. A educação promove, assim, a familiarização do novo ser com o ambiente público, ensinando-lhe o que é o mundo dos homens, bem como seus respectivos valores. De tal maneira, quando, no futuro, instada sua participação, o indivíduo não se imiscuirá de atuar, posto que, além de já estar integrado à vida pública, sente-se responsável por essa renovação, na medida em que percebe em que ponto o mundo precisa ser renovado.

Com tal postura, o novo ser se desenvolve com o sentimento de respeito à

herança construída pelas gerações anteriores e, por ela se responsabiliza, não como um culto ao passado, mas como respeito ao mundo. Desse modo, não apenas preservará o que já existe, mas também se responsabilizará pela reconstrução do que ainda está em déficit para com a sua e as demais gerações que virão. Deixará, então, seu legado e seus artefatos para além de sua própria existência, atribuindo-lhes os efeitos permanentes necessários à manutenção da vida pública.

A primeira condição é conhecer o mundo antes de criticá-lo. Os estudantes precisam conhecer o passado para mudar o futuro. Conhecer o passado não para imitá-lo, mas para que se crie algo novo. Conhecer o passado é pré-requisito para a criatividade dos novos. Os conservadores tradicionais querem glorificar o passado, enquanto que os educadores progressistas dizem que o passado deve ser incorporado por razões pragmáticas, para que a educação não seja utópica e impraticável. Arendt, por sua vez, diz que devemos conhecer o passado para sabermos o que deve mudar o reformar (FERREIRA, 2007, p. 102).

No contínuo incentivo à criança a se responsabilizar, quando adulta, pela realização do bem comum, a escola possibilita a manutenção da existência da vida política do homem e impede a alienação desse mundo. Assim, a esfera da vida política, necessita para sua existência que os novos indivíduos, que as novas gerações enfrentem a natalidade, o seu nascimento, para o convívio com os demais. Porém, para que se formem homens sem apatia, com o sentimento de responsabilização pelo ambiente público, o novo ser precisa também tomar conhecimento de como esse mundo é, habituando-se à sua realidade, tarefa que compete à escola.

Necessário destacar que, ao refletir a respeito de uma fotografia publicada no jornal em que uma menina negra, recém-admitida na escola, voltava para casa, no artigo “Reflexões sobre *Little Rock*” da obra “Responsabilidade e julgamento”, Arendt (2004) critica o início da promoção da integração racial pelas escolas. Para ela¹, tal decisão demonstra a perda da autoridade dos adultos e a atribuição da responsabilidade pelo mundo às mãos das crianças, sobre a qual a autora

1 “A minha pergunta foi: O que eu faria se fosse uma mãe branca no sul? Novamente tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola. Além disso, sentiria ser necessário o meu consentimento para quaisquer mudanças drásticas, não importando qual fosse a minha opinião a respeito. Concordaria que o governo tem uma participação na educação de meu filho na medida em que essa criança deve crescer e se tornar cidadão, mas negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia deva receber a sua instrução” (ARENDR, 2004, p. 263)

estabelece críticas pela tentativa de fazer da escola um ambiente de discussão política. Distintamente da presente análise, a pretensão da autora não é atribuir à escola o papel de realização da política, mas perceber o seu caráter político

Nesse contexto, a escola tem sim a responsabilidade da preparação do novo ser às suas futuras atribuições de cidadão, imbuindo nele valores e conhecimentos necessários a essa futura atuação. Entretanto, tal papel envolve o conteúdo ensinado e não o ambiente em que o ensino se realiza, como o “contexto da associação e vida social que invariavelmente se desenvolve com a sua frequência à escola” (ARENDDT, 2004, p. 280).

Por ser criança sua condição ainda é de um sujeito público em formação, de ainda vir a ser um cidadão, o que impossibilita que se atribua desde já a responsabilidade de um adulto e seja educado para ter quando ainda criança autoridade para atuar na vida pública. Assim, a educação deve proporcionar condições ao ser em formação para que seja participante da vida política no futuro e não no momento em que ainda está em crescimento:

Assim, a liberdade de um homem e sua faculdade de agir segundo sua própria vontade estão fundamentadas no fato dele possuir uma razão, capaz de instruí-lo naquela lei pela qual ele vai ser regido, e fazer com que saiba a que distância ele está da liberdade de sua própria vontade. Deixá-lo entregue a uma liberdade desenfreada antes que tenha a razão para guiá-lo não é conceder-lhe o privilégio de ter sua natureza livre, mas lançá-lo no meio de selvagens e abandoná-lo em um estado miserável e inferior ao dos homens, como sendo o seu (LOCKE, 1994, p. 119).

Para realizar esse mister, a educação escolar deve ter consciência de que o mundo que será apresentado aos novatos preexiste aos seus nascimentos e, foi construído pelas gerações que os antecederam. Consequentemente, o conteúdo que ao novatos será apresentado, não poderá determinar como reconstruirão o mundo público, tampouco, instruí-los em um ambiente em que as aspirações políticas do mundo político, não desempenhadas pelos próprios adultos, sejam atribuídas à realização no ambiente escolar. Caso contrário, uma vez que o mundo está em constante transformação, qualquer sugestão de melhoria anterior à concretização da mudança já será ultrapassada e, além de usurpar a competência que apenas aos novos pertence, inibirá a chance do mundo ser renovado.

2.3.1 A escola e a apresentação do mundo

Por não se poder indicar à criança o que será o futuro e prever a melhor alternativa para alterá-lo, Arendt expõe que a escola deve ser conservadora, expondo o mundo como ele é, com todos os seus méritos e defeitos. A busca do novo, dos meios que moldarão esse ambiente aos déficits do futuro deverá ser feito pelos próprios novatos, caso contrário, a previsibilidade do mundo futuro e seus mecanismos de renovação ensejarão em tirar dos recém-chegados a responsabilidade pelo espaço em que viverão.

O conservadorismo educacional, no entanto, não representa aqui um culto às realizações do passado, “uma exigência de imitação dos antigos como condição para renovar o presente político, nem tampouco se dá em termos de uma aplicação da sabedoria política do passado aos problemas do presente” (DUARTE, 2001, p.67). O que Arendt suscita é uma educação vinculada à tradição pública, à qual ela se refere como a verdadeira herança simbólica deixada pelas gerações passadas:

A educação é, pois, o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum. Se se tratasse de uma herança só material e não também simbólica, seus herdeiros – no caso, os novos – dela se apossariam imediatamente, dados os trâmites legais. Mas por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 20).

Duarte (2003) esclarece, também, que o temor de Arendt ao defender o cultivo da tradição pela escola, era de que as novas gerações perdessem as referências do passado que permitem refletir acerca do presente e reconstruir o futuro:

Arendt certamente temia pela perda definitiva do acesso ao passado, visto que o seu esquecimento também poderia trazer consigo a própria impossibilidade de compreender os traços que caracterizam o presente,

tornando assim nossa vida menos significativa (DUARTE, 2003, p. 65).

Ao conhecer a tradição que norteou as gerações anteriores, o novo ser, quando instado futuramente a atuar na vida pública, terá condições de extrair desse tesouro o que não deverá ser repetido e o que poderá ser aproveitado e renovado para ser aplicado na sua realidade. Significa que, conhecendo como o mundo é e o que determinou a maneira como ele se apresenta no presente, o novato terá condições de pensar sobre ele criticamente e retomar ou renovar práticas que se adequam às lacunas do mundo futuro, de forma a utilizar o passado para refletir sobre o futuro.

Assim, Arendt retomou a importância da tradição que havia sido abandonada pelo mundo ocidental, que para ela, cujo viés de sua análise é eminentemente político, diz respeito às origens da política democrática, da conquista da liberdade pública. É nesse sentido que no prefácio da obra “Entre o passado e futuro”, se faz menção ao autor René Char e seus escritos acerca dos últimos anos da resistência francesa, de 1943 a 1944, em que ele se refere ao fim do movimento político e o retorno à vida normal, caracterizado por ele como uma vida apática da esfera do interesse particular.

A vida que nos anos de luta havia sido norteada pelo pleno exercício da liberdade pública, a que Char chama de tesouro, agora transcorria apenas em torno do ciclo vital da vida humana. O ponto crucial da sua crítica, contudo, não é o fim da atuação contestadora, mas o término sem lavratura de qualquer testamento às gerações futuras, que divulgue o prazer de exercitar o poder de atuar na vida política. O testamento referenciado diz respeito ao cultivo da tradição da iniciativa pública e da extirpação do conformismo no ambiente do mundo comum.

Sem o cultivo desse sentimento entre as gerações, o tesouro da liberdade pública se perdeu “por um lapso de memória que acometeu, não apenas os herdeiros, como de certa forma, os atores, as testemunhas, aqueles que por um fugaz momento retiveram o tesouro nas palmas de sua mão; em suma, os próprios vivos” (ARENDT, 2007a, p. 31). Nesse sentido, Lafer (2007), ao realizar o comentário introdutório da tradução para a língua portuguesa da obra “Entre o passado e o futuro”, destaca a importância de um espaço em que seja possível cultivar a importância da liberdade pública como virtude, para que ela não seja

esquecida:

A tradição implica a transmissibilidade de certos conteúdos assim como um vínculo especial para com o passado: “Na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição”(HTS:165/193). Nesse sentido, era inegável que as perdas contemporâneas da tradição, da autoridade e da religião implicassem também uma perda da estabilidade e durabilidade do mundo, cujo ritmo das mudanças e transformações acelerou-se de maneira acentuada. Essas perdas que marcam e distinguem o presente equivalem a uma “perda do fundamento do mundo”(EPF: 132/95), a qual, por sua vez, traz consigo a própria dificuldade para refletir criticamente sobre o presente na ausência de fundamentos últimos (DUARTE, 2000, p. 126).

De tal maneira, no mesmo contexto do mencionado por Char, os valores democráticos surgidos na sociedade Greco-romana e vivenciados em distintos momentos da história, devem ser nutridos no ambiente escolar quando o professor ensina aos seus alunos o que é o mundo dos homens. É com essa cultura que se permite a continuidade e a permanência imprescindíveis à manutenção da esfera política e a renovação do mundo, evitando o afastamento do homem de uma vida norteada apenas pelo seu ciclo vital da vida privada, bem como o esquecimento da sabedoria que revolucionou o passado com posturas políticas democráticas na busca da realização do senso comum.

Vê-se, então, que a valorização da tradição não implica em um apanhado de eventos historicamente anteriores ao momento em que se vive:

Em outras palavras, o passado ao qual Arendt retorna inexistente como um conjunto de eventos e instituições bem definidos e localizados, subsistindo apenas enquanto um apanhado de traços, fragmentos e indícios cuja recriação também ilumina os acontecimentos políticos do presente. (...) Para Arendt, portanto, a origem do político não pode ser revivida enquanto um mero dado ou enquanto um evento histórico concreto, mas só pode ser recuperada enquanto um fragmento descontextualizado e cristalizado nas palavras originárias : *polis*, *dynamis*, *isonomia*, *práxis*, *lexis*, *auctoritas*, *potestas*, *res publica*, *constituto libertatis* etc (DUARTE, 2003, 81).

O movimento que a referida filósofa suscita de retorno ao passado quanto aos fatos politicamente memoráveis e merecedores de conservação é denominado

de *Perlenfischrei*, denominação alemã para o ato de “pescar pérolas”. O pescador de pérolas, para realizar o seu intento, precisa mergulhar nas profundezas do oceano para encontrar aquelas mais preciosas. Igualmente, ao tomar o passado como instrumento de reconstrução do mundo futuro, não significa utilizar todo e qualquer acontecimento pretérito, mas aquelas frações que merecem destaque para o intento dessa análise crítica.

Foi com essa atitude que Arendt selecionou os caracteres da sociedade Greco-romana e conseguiu realizar a construção filosófica da distinção entre a esfera privada e a esfera pública da vida humana. Tal raciocínio possibilitou que os pressupostos do mundo de senso comum fossem revelados e consequentemente novas dilações acerca de como permitir a manutenção do mundo para as futuras gerações fossem realizadas.

2.3.2 O representante do mundo na escola

Como a escola é a instituição que oportuniza a introdução da criança no mundo pela primeira vez, é insuficiente constatar a importância da tradição para a atuação dos indivíduos na esfera pública se os professores não assumirem a sua responsabilidade para com o mundo. A realização dessa tarefa significa, para Arendt, ser representante da esfera política diante dos alunos, exercendo a autoridade de inserir no mundo o novo ser, dotando-lhe de instrumentos para conservá-lo e renová-lo.

Por tal razão, além do desenvolvimento dos talentos da criança, o professor detém autoridade em face de seus alunos para inseri-los no mundo já existente. Para tanto, deve direcionar as crianças para que o conheçam como ele é, possibilitando que os novos seres futuramente tenham condições de criticá-lo e de constituir-se como um cidadão participante da vida política:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser

capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo (ARENDT, 2007b, p. 239).

Na filosofia arendtiana, deter autoridade representa possuir uma atribuição, a ser cumprida sem a aplicação de qualquer força violenta, nem tampouco utilizar-se da persuasão que é relegada às relações de igualdade e ao processo de argumentação (ARENDT, 2007b, 129). Difere, assim, das relações que se estabelecem no âmbito político, no qual os integrantes já não estão mais na idade educacional, e, portanto, as relações além de se estabelecerem entre iguais, podem envolver relações de poder.

Francisco (2004) explica que o que Hannah pretendeu com essa responsabilidade do professor foi que:

(...) o educador deve ter em relação ao mundo uma atitude de amor mundo. Ou seja, de admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação do mundo e de amor a ele, o educador deverá transmiti-la a seus alunos na escola. Isso se fará, por exemplo, pelo ensino do legado que as gerações passadas deixaram a nós do presente (FRANCISCO, 2004, p. 35).

O professor assume, então, sua responsabilidade na proporção que detém o amor pelo mundo e instruí os novatos a se responsabilizarem pelo futuro do seu espaço. Com tal postura, contribui para que o próprio mundo seja salvo da ruína decorrente da apatia política.

2.3.3 A importância do estímulo à atividade do pensar pela educação escolar

Para ser parte da autoria da vida política, após transpor a natalidade, o homem precisa assumir a responsabilidade pelo mundo, por meio de sua manutenção e reconstrução para a sua e as demais gerações. Ao assumir esse

encargo, não participa no curso da história como ator submisso a qualquer desfecho que os demais integrantes impuserem, mas sim como verdadeiro autor, contribuindo para o curso que o mundo irá seguir.

Para realizar essa tarefa, a filosofia arendtiana acresce à realização da atividade da ação, a necessidade do envolvimento do indivíduo com a reflexão crítica a respeito da experiência vivida pelo mundo, extraíndo dela o significado de seus episódios (ARENDT, 1993). Essa postura lhe favorecerá desvendar efetivamente os novos caminhos do mundo, de forma a funcionar como propulsor das escolhas da atividade humana da ação e “aprontar caminhos para o viver em conjunto” (CRITELLI, 2004, p. 81).

A atividade humana que se suscita é a do pensamento integrante de um distinto ambiente, o da *vita contemplativa*, possuindo como atividades básicas o “pensar”, o “querer” e o “julgar”(ARENDT, 1993). Essa esfera da vida humana, distintamente das atividades realizadas na *vita activa*, quais sejam as atividades do labor, da fabricação e da ação, não se constitui por faculdades humanas que produzam resultados tangíveis, diretamente observados na existência do mundo. Entretanto, é o seu exercício, a sua vivência, que possibilita a atuação da *vita activa* com significantes resultados para a manutenção da vida pública.

Pelo próprio sentido do termo “contemplar”, a *vita contemplativa* se realiza no ambiente do afastamento em uma “ausência de qualquer ação ou perturbação”(ARENDT, 1993, p. 71). E, ainda, por atuar fora do ambiente envolvente e apaixonante da atuação humana, a contemplação, segundo Arendt, possibilita que seja extraído o melhor retrato do que acontece no mundo e, conseqüentemente, que as melhores escolhas para o curso de nossas vidas possam ser percebidas.

Já na sua obra “A condição humana”, a filósofa alemã inicia uma sensível percepção da importância da atividade contemplativa do pensar. Entretanto, é ao descrever o julgamento de um oficial da Gestapo, Adolf Eichmann, que a importância do pensamento para a vida humana ganha o seu impulso fundamental.

Por ser uma estudiosa da ideologia totalitária e por há tempos refletir sobre a origem do mal, Hannah Arendt, ao saber que Eichmann iria a julgamento pelo Tribunal de Jerusalém, sugeriu ao diretor da revista americana “The New Yorker”, realizar a cobertura do processo.

O seu interesse estava fundamentado na sua própria trajetória de vida, em que, como judia alemã, ao sofrer os horrores do governo totalitarista, lhe era

determinante a reflexão sobre os acontecimentos da vida pública a que pertenceu, como ela mesma relatou, em janeiro de 1961, à Universidade de Vassar ao justificar a necessidade de remarcar seus compromissos com aquela instituição para assistir ao julgamento: “Sei que, de uma certa maneira, assistir a esse processo é uma obrigação que devo ao meu passado” (COURTINE-DENAMY, 1994, p. 100).

Como organizador das deportações e encaminhamentos dos judeus aos campos de concentração, o oficial alemão, ao ser indagado a respeito de suas condutas, não declarava nenhuma outra justificativa que não a de estar cumprindo as ordens que lhe eram determinadas. Sob essa análise, Arendt conclui que Eichmann não refletia criticamente acerca do que lhe era atribuído e, portanto, a suposta aparência de legalidade e de obediência hierárquica era suficiente para que cumprisse suas competências sem questionar em que medida tais atos afetavam a própria humanidade.

A irreflexão concluída por Arendt é constatada também no interrogatório de Eichmann, em que o apego a procedimentos ou não determinava a sua conduta e a sua postura. Para ela, quando questionado acerca de fatos não vinculados a procedimentos ou a rotina, Eichmann “parecia indefeso” (ARENDT, 1993, p. 6), demonstrando que a sua capacidade de refletir sobre o que fazia era tão limitada que na medida em que era colocado dentro do círculo das ordens que lhes eram atribuídas, a ele apenas restava a alternativa de cumpri-las, pois eram desempenhadas dentro do que as determinações normativas superiores previam. Nas circunstâncias em que era indagado acerca de seus atos sem vinculá-los à uma norma, Eichmann ficava perdido, pois não conseguia refletir para além dos limites da rotina que lhe era imposta.

Ainda que sob intensa crítica da sociedade judia por conceder a Eichmann a característica de um homem sem capacidade de reflexão, e não como uma pessoa má de espírito, guiado por motivos torpes, Arendt declarou, após assistir ao enforcamento do referido condenado em que este se despede com um clichê típico de funerais, que: “Era como se naqueles últimos minutos ele estivesse resumindo a lição que este longo percurso através da maldade humana nos ensinou – a lição da temerosa banalidade do mal, que desafia palavra e pensamento” (ARENDT, 1999, p. 274).

Cresce, assim, o interesse de Arendt pela atividade do pensar que, após o “Julgamento de Eichmann”, foi retomada na obra “A vida do espírito” publicada

posteriormente a sua morte. Nessa obra, ao comentar o julgamento do carrasco alemão, Hannah retoma o vínculo entre a realização de atos perversos e a ausência do pensamento crítico:

O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retraçar o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas irreflexão (ARENDT, 1993, p. 6).

A capacidade de reflexão suscitada por Arendt diz respeito, como já mencionado, à atividade do pensar, que consiste no ato de examinar fatos, experiências, sem a produção direta de resultados e de consequências tangíveis. Para realizar essa reflexão, o homem transcende ao que lhe é apresentado no mundo das aparências e o direciona para o diálogo do eu consigo mesmo, marcando a sua principal característica.

Diversamente das atividades da *vita activa*, o pensamento não se realiza na companhia de outras pessoas, mas na do próprio indivíduo que indaga e responde ao mesmo tempo ao que foi perguntado. O indivíduo está só, porém não está em solidão, ele mesmo se faz companhia e constitui a pluralidade do “dois-em-um” (ASSY, 2003, p. 148).

Desse modo, ainda que sozinho, ao pensar criticamente o homem realiza um diálogo com ele mesmo, um “diálogo sem som” como denominado por Platão (ASSY, 2003, p. 147). É por tal razão, afirma Lafer (2003, p. 81) que as pessoas más evitam ficar desacompanhadas, para evitarem o diálogo consigo mesmas e não se submeterem às respostas críticas e reprovativas de suas ações, em que o próprio eu se transforma em um adversário a ser combatido.

Entretanto, embora, a princípio, essa atividade pareça se realizar afastada do mundo ao se passar no ambiente do isolamento, o que orienta e propulsiona sua atuação é exatamente a prática da vida, a experiência viva. Ademais, conforme Critelli indaga (2004, p. 80) “de onde retiraria o pensar seus assuntos se não fosse

da *vita activa* dos homens?”

Os integrantes do mundo se mostram e revelam quem e o que são quando se expõem ao ambiente público, formando o que Arendt denomina de mundo das aparências. Nesse contexto, se o pensamento se realiza, a princípio, distante dos demais, no afastamento do mundo das aparências, poder-se-ia concluir pela dissociação dessa atividade da realidade da vida humana. Entretanto, não é o que acontece, pois é exatamente observando os fatos e acontecimentos do mundo que o homem inicia o diálogo consigo mesmo, que dá impulso à atividade do pensar.

Conquanto o “pensador” se isole para refletir, retira da vida pública os fatos sobre os quais sua atuação recai. Portanto, seja qual for o alcance do que foi pensado, o resultado da sua reflexão é integrante da própria realidade, já que é percebida por todos os demais integrantes do mundo e não decorrente de uma criação ou de uma existência apenas daquele que sobre ela pensou.

Na mesma proporção em que a atividade do pensar decorre dos fatos da *vita activa*, o resultado de sua realização se volta para a própria prática da vida. Nesse aspecto, Arendt menciona Sócrates para explicar como o pensamento inicia o seu relacionamento com o mundo e quais os efeitos nele provocados.

Para Sócrates o homem apenas vivia plenamente quando despertado da apatia para a reflexão crítica, paralisando-se no ambiente do “mais alto grau de atividade e de vida” (ARENDT, 1993, p. 130), o pensar, em que ele deveria estar aparte de suas próprias convicções pessoais e preconceitos para alcançar as respostas de suas indagações. Ele compara o produto da reflexão com a ventania, que, ainda que invisível, desconstrói o que atinge e deixa a todos atordoados, desconstituindo os costumes, os valores e as regras de conduta antes estabelecidas. Sob essa percepção, a atividade do pensamento retira da experiência do mundo os fatos que dão causa à sua atividade, e, após submetê-los à reflexão crítica, os desconstroem dos termos que antes haviam sido pensados.

Nesse contexto, Critelli (2004) entende que a razão para a busca do sentido das coisas, para todo o movimento desconstrutivo da atividade do pensar, é a própria *vita activa*, na perspectiva do agir humano:

O agir abre, para o pensar, suas possibilidades. Mas é o pensar que confere ao agir o seu sentido e prepara os homens para suas escolhas. Ambos os modos de vida se interdependem inexoravelmente. Uma das características

fundamentais da relação entre esses dois modos de vida é que, mesmo interdependentes, ao entrarem em atividade as faculdades espirituais põem em suspensão a *vita activa*. No entanto, é para ela que se voltam, uma vez que seu último destino é a preparação do agir humano. O contrário também acontece, quando a *Vita activa* entra em atividade, as faculdades espirituais é que são suspensas (CRITELLI, 2004, p. 80).

O início de toda atividade reflexiva é sempre o questionamento acerca da concepção até então dominante do fato que se observa. Desse modo, a proporção que o pensamento desvenda novas percepções sobre a vida do homem e suas práticas, revela novas alternativas para a ação humana, adequadas, conseqüentemente, à perspectiva de mundo que se apresenta.

Contudo, a interdependência dessas duas esferas da vida não finda aqui. Como o pensar se realiza no isolamento do indivíduo também não deixa, a princípio, vestígios tangíveis. Entretanto, se o que foi pensado for materializado em lembranças por meio de palavras, nos termos de Arendt, ele será “reificado” (ARENDT, 2007a, p. 182).

Nesse raciocínio, sempre que a reflexão do indivíduo dê causa ao agir humano, a fatos por todos vistos, à medida que esses promovem a formação de lembranças, possibilitam que o pensamento do homem seja por todos percebidos e sua reflexão não se restrinja unicamente à sua mente. O pensamento e a ação estão, assim, estritamente relacionados, na proporção em que a atividade do pensar retira da *vita activa* os fatos propulsores da sua existência, e devolve a ela o seu produto, o qual desconstrói o que havia capturado. E, ainda, como seu produto não é concretamente percebido, o pensamento encontra na ação os instrumentos para deixar à vida humana os vestígios de sua atividade, determinando, de tal modo que só se expresse e se desenvolva “numa inexorável associação com o agir” (CRITELLI, 2004, p. 78)

A reflexão também é motor das demais atividades da própria vida contemplativa, a atividade do querer e do julgar. Tais atividades são consideradas por Arendt como autônomas, com existência independente das demais atividades. Porém, ainda que dotadas dessa autonomia, necessitam do pensamento, da análise desapassionada dos fatos da vida humana para impulsionarem sua realização e dos fatos extraídos do mundo pelo pensar.

A importância da tradição já destacada anteriormente é aqui retomada quanto

ao seu vínculo com a atividade do pensar. Tomada como o conhecimento de como o mundo é e de que maneira ele se construiu, a tradição possibilita ao homem, parâmetros para a atividade reflexiva. No contexto do relacionamento do pensar com as demais atividades da *vita contemplativa*, a retomada das experiências anteriores do mundo possibilita a escolha dos princípios e dos critérios que norteiam o nosso julgamento e o nosso querer, a respeito do que precisa ser preservado no mundo e o que necessita ser alterado e reconstruído. Desse modo, ao agir, o homem não o fará aleatoriamente, mas segundo um processo reflexivo que lhe determinará a melhor escolha, segundo um juízo de opinião que não apenas atenda aos interesses individuais, mas ao de todos os demais integrantes do mundo.

Não obstante, “todas as pessoas presentes em determinado momento neste mundo desafiador em que vive o homem do presente, são chamadas a reconhecer esse mundo, isto é, a compreender o que vai nele e a responder pelo que ocorre nele.” (FRANCISCO, 2004, p. 29). De tal modo, o exercício da atividade do pensar nos termos apresentados não é restrito a um círculo fechado de indivíduos, aos que Kant denomina de *Denker Von Gewerbe* “pensadores profissionais” (MORAES, 1993, p. xi), mas sim a todos os que integram a esfera da vida pública, à todos àqueles responsáveis pela manutenção do mundo, sem distinção de maior ou menor aptidão intelectual.

Sendo atribuída a todos os integrantes da vida pública a responsabilidade pela manutenção e preservação do mundo, qualquer indivíduo que não se envolva com a reflexão crítica poderá representar em ameaça para a realização desse mister. Conseqüentemente, não se pode mais pensar que “o indivíduo comum, banal, cumpridor de deveres, e ao mesmo tempo distanciado da realidade e incapaz de reflexão”(CORREIA, 2003, p. 54) seja inofensivo.

Segundo Arendt (1999), o perigo da apatia reflexiva em qualquer cidadão é a aceitabilidade irrestrita de qualquer regra ou sistema de conduta, anulando as possibilidades da atividade do pensamento exercer seu poder de desconstrução na renovação da vida humana. Esse alerta é apresentado quando, na cobertura do julgamento de Eichmann, a filósofa percebe nele a ausência do pensar criticamente acerca das ordens que lhes eram determinadas.

O poder que o pensamento possui de desconstruir as práticas de conduta existentes na vida pública fica adormecido à proporção que o cidadão não possui estímulo para refletir criticamente acerca do mundo em que está inserido. A fuga da

atividade do pensar mantém o indivíduo à parte da realidade da vida pública e inerte para as iniciativas participativas de sua condição de cidadão, as quais são promovidas quando ele exercita a reflexão.

Como instituição interposta entre os dois mundos, responsável por preparar a criança para, no futuro, conservar e renovar o mundo, a escola tem fundamental responsabilidade no desenvolvimento dessa habilidade. Seu papel de formar a criança para ser inserida na vida política, para ser um cidadão participativo, envolve, igualmente, o estímulo da atividade do pensamento que proporcionará à criança, por meio do efeito da perplexidade promovida pela reflexão crítica, a capacidade de notar no mundo as práticas que devem ser extirpadas para que a sua permanência seja possível para a sua e as demais gerações.

Mesmo não sendo possível ensinar essa virtude participativa nas escolas, a prática pedagógica aplicada poderá estimular nas crianças a aptidão para atividade contemplativa do pensar, preparando-as para, no futuro, quando assumirem a responsabilidade pelo mundo, refletirem criticamente acerca da realidade que as norteia.

2.4 A INFLUÊNCIA DA ERA MODERNA NA VIDA PRIVADA E NA VIDA PÚBLICA

Ao utilizar análise de Arendt acerca da tradição de períodos e fatos históricos é possível delinear os contornos das atividades humanas e da dimensão e importância da sua atuação política para o mundo, promovendo, nesse contexto, a descrição de um ideal de vida que estimula a atuação pública e a preservação do mundo. Contudo, o desenvolvimento da história humana não manteve imutável a hierarquia e as características apresentadas do ambiente privado e público, ao revés, modificou-as e as determinou de forma a promover o desinteresse do cidadão pela vida política e pelo próprio mundo.

Ainda que não se possa atribuir unicamente a eventos isolados qualquer transformação na estrutura da vida do homem, Arendt elenca certos acontecimentos para elucidar de que maneira o homem tornou-se cego à percepção de que o mundo precisa ser renovado e, por consequência, a se desinteressar pela participação na vida pública. De tal modo, o início da era moderna, no século XVII, é caracterizado

pela ascensão de uma nova perspectiva da vida humana e do seu relacionamento com o mundo, resultantes, a princípio da ocorrência dos seguintes eventos: “a descoberta da América”, o início do processo de “expropriação individual e acúmulo de riqueza social” e a “invenção do telescópio”:

A chegada à América, teria promovido uma ampliação do espaço e um encurtamento da distância (na relação das pessoas entre si e com o espaço terrestre), ao passo que a invenção do telescópio teria lançado a humanidade para a descoberta para além dos limites da terra. A reforma, por outro lado, teria levado a cabo a alienação em direção a um mundo interior, coroando a desterritorialização com a universalização do indivíduo enquanto ser racional (CORREIA, 2003, p. 225).

Os reflexos dessas mudanças, além de implicarem na alienação do homem em relação ao mundo, direcionaram sua atenção para o seu interior. Destarte, relegaram ao mundo a desconfiança da reflexão humana e ascensão da atividade fabricação, bem como a elevação da sobrevivência humana à categoria de preocupação pública.

2.4.1 A desconfiança da reflexão humana e a ascensão da atividade da fabricação

Com o advento das grandes invenções, o homem começou a perceber que o produto de suas reflexões não tinha a mesma credibilidade que aqueles produzidos pelo seu conhecimento e que para observar o seu ambiente era necessário se afastar dele. A razão humana passa a não ter mais créditos para produzir as respostas às indagações humanas, bem como a terra passou a ser vista como instrumento aprisionador do homem.

Uma tal desconfiança fundava-se no fato de que o aparato de instrumentos mobilizados pela ciência (e aqui Hannah Arendt tem em mente as

observações feitas por Galileu, pelo telescópio, no início do século XVII) indica que nossa apreensão imediata do mundo pode muito bem ser por eles desmentida, não sendo portanto merecedora de crédito (MORAES, 1993, p. xiii)

Assim, à medida que grandes teorias foram sendo desconstruídas como a de que o sol não girava ao redor da terra, a percepção dos sentidos humanos não mais tinha credibilidade para alcançar o ser, pois o que a mente humana capturava da aparência já não mais refletia a confiança para determinar o que ele era verdadeiramente. A realidade do mundo passou, então, a ser percebida apenas pelas leis da ciência e a terra a ser notada sempre de fora da percepção sensorial do homem, inclusive de suas próprias lembranças.

Abandonando a contribuição do pensamento humano, a aprendizagem passa a ser feita por meio de símbolos, determinando que os fenômenos naturais fossem percebidos “sob as condições decorrentes de um ponto de vista universal e astrofísico, um ponto de vista cósmico localizado fora da própria natureza” (ARENDT, 2007a, p. 278) e não mais pela mera observação de seus efeitos. Nesse contexto, a filosofia moderna, pontuada por Descartes, passou a se pautar pela dúvida, e toda realidade do mundo, construída até então pela percepção dos sentidos humanos, foi colocada em desconfiança à proporção que a reflexão humana perdeu espaço e a realidade do que era observado passou a ser demonstrada apenas pelas fórmulas matemáticas.

Os sentidos haviam traído o homem diante do mundo, sua mentalidade e sua tradição “não eram sequer capazes de formular questões adequadas e significativas, e menos ainda, dar respostas às suas perplexidades” (ARENDT, 2007b, p. 35). A ciência, dotada de verdades coercitivas e indiscutíveis, o fez perder a confiança em tudo o que era até então senso comum e, conseqüentemente, a desacreditar da sua capacidade de reflexão e a abandonar a prática da atividade do pensar:

Desde o acesso da Ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. A dicotomia entre contemplação e ação, bem como a hierarquia tradicional que determinava ser a verdade em última instância percebida apenas no ver mudo e inativo, não pôde ser sustentada quando a Ciência se tornou ativa e fez para conhecer (ARENDT, 2007b, p. 67).

Como o homem não acreditava mais no seu potencial de reflexão, a experiência até então acumulada, erigida sob a atividade do pensar, perdeu sua confiança. O anúncio da quebra da tradição é antecipado, entretanto, nas reflexões de Marx e de destacáveis pensadores do século passado, os quais perceberam que determinados problemas do mundo não encontravam mais na experiência vivida pelo homem a sua resolução.

Marx abandonou a tradição ao suscitar a inversão hierárquica estabelecida entre as atividades da vida contemplativa e da vida ativa. Para ele, independentemente de um Deus, quem criou o homem foi o trabalho e que, portanto, além de o caracterizar como fruto de sua própria atividade, o diferenciou dos demais animais, não pela sua racionalidade, mas pelo poder de auto-construção.

O ideal marxista era o de uma sociedade sem classe e sem a existência do Estado, possível de ser construída diante da socialização dos homens e, portanto, liberada da política. Entretanto, para Arendt, Marx apenas corroborou a finalidade atribuída à tradição e sua importância quando da inserção dos novos indivíduos ao mundo ao refletir sobre a experiência passada e perceber que os problemas percebidos por ele não podiam ser resolvidos pelas alternativas que a experiência humana possuía.

Contudo, ainda que Marx tenha iniciado o alerta quanto à descrença e um prenúncio de seu final, foi apenas com a ascensão da ciência que a quebra da tradição aconteceu, em que todo o legado da história humana até então foi abandonado e a realidade do mundo foi submetida aos símbolos. A mente humana apenas passou a produzir certezas quando submetida a fórmulas matemáticas produzidas pelos homens, para quem “nem um Deus nem um mau espírito pode alterar o fato de que dois e dois são quatro”(ARENDT, 2007a, p. 297)

O conhecimento do homem passou a ser dotado da certeza apenas quando decorresse do que ele mesmo havia elaborado sob o viés matemático, e não do que fosse percebido pelos seus sentidos. De tal modo, a compreensão do que não havia sido produzido por atos humanos não mais interessava, e por consequência, o

próprio mundo e sua natureza, existentes independente da ação do homem, foram deixados de lado:

A situação, porém, tornou-se desesperadora quando se mostrou que as velhas questões metafísicas eram desprovidas de sentido; isto é, quando o homem moderno começou a despertar para o fato de ter chegado a viver em um mundo no qual sua mentalidade e sua tradição de pensamento não eram sequer capazes de formular questões adequadas e significativas, e, menos ainda, dar respostas às suas perplexidades. Neste momento crítico, a ação, com seu envolvimento e compromisso, seu engajamento, parecia abrigar a esperança, não de resolver quaisquer problemas, mas de fazer com que fosse possível conviver com eles sem se tornar, como disse Sartre certa vez, um *salaud*, um hipócrita (ARENDT, 2007b, p. 35).

As consequências desse fenômeno foram muito mais nefastas que a inversão hierárquica das atividades da vida humana. Além da atividade do agir passar a revelar qualquer novo conhecimento e não mais a atividade do pensar da *vita contemplativa*, o homem se tornou um ser aprisionado à sua própria mente, impossibilitado de transcender a matéria de sua realidade pela reflexão.

Assim, ao abandonar a realidade até então construída, cindindo com a tradição, o passado e o futuro da experiência humana perderam seu significado, sobrevivendo apenas na atividade daqueles a quem Arendt denominava de “pensadores profissionais”. Destarte, além de restrita à atuação desses profissionais, a filosofia passou a ser classificada como hierarquicamente inferior à ciência na busca dos sentidos da vida, relegada a um posto inferior e submissa às formulações científicas.

À proporção que a ciência avançava, a inovação tecnológica passou a exigir o desenvolvimento de novos instrumentos para alcançar as verdades almejadas. A busca do conhecimento não mais se fundamentava no desvelar de produtos eternos, mas na descoberta de processos que permitiriam encontrar respostas para as indagações que se apresentavam, determinando que o homem produzisse para conhecer novas coisas.

A vida ativa, *vita activa*, toma lugar da *theoria, vita activa*, que até então tinha sido considerada como sua forma mais elevada. O homem moderno procura dominar a natureza, enquanto o homem medieval ou antigo se esforça, principalmente, por contemplá-la. Portanto, deve explicar-se por esse desejo de dominar e de atuar a tendência mecanicista da física clássica – a física de Galileu, de Descartes, de Hobbes, *scientia activa, operativa*, que devia tornar o homem “senhor e dono da natureza”. Deve-se considerá-la como resultante tão somente dessa atitude, como aplicação à natureza tão somente dessa atitude, como aplicação à natureza das categorias pensamento do *homo faber*. A ciência de Descartes - *a fortiori* a de Galileu – nada mais é (como se tem dito) do que a ciência do artesanato ou do engenho (Correia, 2003, p. 230).

O homem passa, na modernidade, a ser caracterizado como um fabricante e sua atividade finda por superar hierarquicamente a atividade da ação. A tentativa de subversão da fabricação pela ação humana é, no entanto, anterior à evolução tecnológica. No curso da história da humanidade, não demorou para que o homem percebesse que o ato político humano, ainda que digno e revelador da essência humana, era falível.

Arendt (2007a, p. 212) explica que quando os homens se reúnem inicialmente e exercitam o discurso e a ação, a vida pública passa a ter existência. Entretanto, após a organização social inicial que determina a formação dos grupos, é o poder que os mantém unidos. No entanto, muito cedo se percebeu que a natureza humana e sua essência política estão sempre sujeitas à corrupção por esse poder:

Tanto os homens de ação quanto os pensadores sempre foram tentados a procurar um substituto para a ação, na esperança de libertar a esfera dos negócios humanos da acidentalidade e da irresponsabilidade moral inerente à pluralidade dos agentes (...) redundam sempre na busca de proteção contra as calamidades da ação numa atividade em que o homem, isolado dos demais, seja o senhor dos seus atos do começo ao fim. Essa tentativa de substituir a ação pela fabricação era visível em todos os argumentos contra a democracia (...). Todas as calamidades das ação resultam da condição humana da pluralidade, que é a condição *sine qua non* daquele espaço de aparência que é a esfera pública. Consequentemente, a tentativa de eliminar essa pluralidade equivale sempre a supressão da própria esfera pública (ARENDT, 2007a, p. 232).

A credibilidade da ação humana passa a ser questionada, e o homem passa a buscar uma atividade que possa ser realizada independentemente da necessidade

da pluralidade humana, para, assim ,fugir dessa insegurança.

Não obstante, a fragilidade da ação não é apenas pontuada na desconfiança atribuída ao exercício do poder ao longo dos tempos, mas também na sua intangibilidade. Como a ação não produz nada tangível, sempre foi iminente na história humana a tentativa de inserir na relação humana uma atividade que fosse mais concreta e concedesse ao homem mais segurança. Essa confiabilidade seria encontrada, portanto, no artifício produzido pela fabricação.

Nesse contexto, sendo o homem norteadado pelo processo de fabricação, sua vida e a dos demais tornou-se norteadada pela noção de utilidade, fazendo com que fosse buscada em todas as coisas um instrumento para o seu mister. De tal modo, ao atribuir ao homem o poder de conceder às coisas a sua utilidade, representou perceber o mundo apenas sob a ótica do homem que consome e fabrica, abandonando o homem que pensa e age. Tudo passa, então, a ser medido pela potencialidade de proporcionar ao homem novos meios para atender às necessidade da ciência, tornando-o unicamente “competente”para dar a medida a todas as coisas.

2.4.2 A ascensão da sobrevivência humana à categoria de preocupação pública

Igualmente às demais inversões hierárquicas das atividades humanas, a ascensão da vida privada não decorreu de um fato isolado, mas da conjunção de sucessivos acontecimentos históricos. Dessa forma, a elevação do processo vital do homem e a caracterização da vida como o seu bem supremo, na perspectiva de Arendt (2007a, p. 327), é erigida sob a doutrina cristã e consolidada nos fatos históricos que deram causa à origem do regime capitalista.

A partir do século I d.C, o movimento cristão contribuiu para a transformação da forma como a vida do homem e a sua atividade de sobrevivência eram percebidas. O homem que até então apenas encontrava a imortalidade nas realizações gloriosas da vida pública, passa ele mesmo a ser considerado imortal. Se havia vida para depois morte, a vida pública, que até então possibilitava ao individuo construir artefatos que o permitiam ser lembrado e imortalizado mesmo

depois de seu fim, perdeu o interesse. E, conseqüentemente, o mundo, passou a ser um mero espaço para minorar “as conseqüências da natureza pecaminosa do homem, e de outro, a atender as necessidades e interesses legítimos da vida terrena” (ARENDT, 2007 a, p. 327).

Além da imortalidade, a vida humana indistintamente passa a ser dotada da característica da santidade na medida em que todas as formas de vida humana se tornam, sem exceção, a imagem e a semelhança do próprio Deus. Mesmo o escravo não podia mais ser menosprezado com o exercício da atividade do labor. Ele que, na sociedade romana devia obediência ao seu senhor por conta de sua classificação social e de sua própria natureza, é valorizado pela doutrina cristã, cuja sensibilidade à sua distinção social, questiona a cultura de tratamento das classes inferiores como algo natural e inerente à divisão social.

Com o advento da dúvida cartesiana e a desconfiança do que o homem havia construído sob sua reflexão, a imortalidade humana decorrente da fé se quebrou e com isso, o homem voltou mais uma vez a ser mortal. Entretanto, o homem perde a segurança do mundo e se volta para dentro de si mesmo, para a garantia da sua própria sobrevivência, fazendo com que a vida permaneça sendo o seu bem supremo:

Seja como for, a era moderna continuou a operar sob a premissa de que a vida, e não o mundo, é o bem supremo do homem; em suas mais ousadas e radicais revisões e críticas dos conceitos e crenças tradicionais, jamais sequer pensou em por em duvida a fundamental inversão de posições que o cristianismo trouxera para o decadente mundo antigo (ARENDT, 2007 a, p. 332).

Apesar da ascensão da imortalidade humana, a doutrina cristã não via no trabalho a dignificação da vida. A valorização do exercício da atividade humana inerente à sobrevivência apenas se deu, segundo Arendt, em face da grande expropriação de camponeses no curso do século XVI, decorrente da busca por acúmulo de riqueza e sua transformação em trabalho, os quais marcaram o surgimento do capitalismo.

Consolidado entre os séculos XI e XII, o feudalismo, sem a influência de um poder exterior inerente ao conceito de Estado, se constitui como um regime em que

“para assegurar a defesa contra os invasores ou então a subsistência, o pequeno proprietário entrega-se ou vende-se ao senhor: Uma dependência estável e preferível a uma posição incerta” (TOUCHARD, 1959, p. 185). Nele, as relações de produção se fundam, portanto, no camponês que passa a dedicar parte de seus dias de trabalho para o senhor e a pagar-lhe tributos em troca da segurança e de subsídios de sua própria sobrevivência.

Como nos períodos anteriores da história, no curso do sistema feudal, o homem continuou a suprir suas necessidades vitais por intermédio do que a posse da terra lhe proporcionava:

Como em todas as sociedades pré-capitalistas, esses produtores tinham acesso direto aos meios de sua própria reprodução. Isso significa que a apropriação do trabalho excedente pela camada exploradora era feito pelo que Marx chamou de meios extra-econômicos – quer dizer, por meio de coerção direta, exercida pelos senhores rurais e/ou Estado, pelo emprego de força superior (WOOD, 2000, p. 13).

Detendo diretamente os instrumentos de produção que promovem a subsistência e produzem nos estritos limites do que é consumido na própria sociedade feudal, o homem não precisa fazer da sua força de trabalho uma mercadoria, e por isso, não depende das leis de mercado.

Entretanto, entre os séculos XIV e XV, o sistema feudal começa a entrar em colapso. Fome e epidemias, como a peste negra começam a enfraquecer a estrutura do feudalismo. Há cada vez mais homens livres aos ligados às relações feudais e, ainda, o aparecimento de numerosas invenções determinaram a transformação das forças de produção. Nesse sentido: “o apelo comercial da indústria têxtil faz com que na Inglaterra e em Castela a criação de carneiros concorra com a agricultura e despoe os campos” (VILAR, 1992, p. 41).

Feitos como os de Vasco da Gama e de Colombo, com a descoberta da América e a nova rota para as Índias, contribuíram para a modificação da concepção do mundo e para abertura do mercado. Influenciaram, ademais, o sistema de produção até então restrito às necessidades do feudo, determinando o nascimento da economia capitalista (MARX, 2006, p. 828).

Os grandes proprietários de terra passam, então, a se preocupar com as

melhorias de sua produtividade para atender as exigências do mercado em ascensão e, por consequência, aumentar a lucratividade de suas terras:

Em todos esses casos, a concepção tradicional de propriedade precisava ser substituída por um conceito novo, o conceito capitalista de propriedade – propriedade não apenas privada, mas excludente, literalmente excluindo outros indivíduos e a comunidade, pela eliminação das regulações das aldeias e das restrições ao uso da terra, pela extinção dos usos e direitos costumeiros, e assim por diante. (WOOD, 2000, p. 21).

O empreendedorismo que surgia confrontava os pequenos camponeses que de certa forma atrapalhavam o crescimento dos latifúndios em ascensão por utilizarem a terra segundo as estritas necessidades da comunidade a que pertenciam. Como a terra precisava ser liberada desses obstáculos para o seu crescimento produtivo, muitas famílias camponesas foram expropriadas para ceder mais espaço à expansão do pasto e da agricultura.

As comunidades camponesas, acostumadas à estabilidade que a terra proporcionava para a manutenção do seu sustento, precisaram abandonar qualquer outra preocupação ou atividade humana para priorizarem a busca de meios de sobrevivência. Além de deixarem livres as grandes propriedades para o avanço dos melhoramentos, o despojamento dos meios diretos de suprimento do processo vital e demais atos dessa estirpe forçaram as classes baixas da sociedade a dependerem do mercado e a encontrar na venda da sua força de trabalho o único instrumento para continuar sobrevivendo.

Tanto os cercamentos das terras comuns quanto as consolidações dos arrendamentos compactos, que acompanharam o novo e o grande avanço nos métodos agrícolas, acarretavam resultados muito perturbadores. A guerra contra as habitações do campo, a absorção das hortas e terrenos que rodeavam essas habitações, o confisco dos direitos sobre as terras comuns, privaram a indústria doméstica de seus dois esteios: os rendimentos familiares e o “pano de fundo” agrícola. Enquanto a indústria doméstica era suplementada pelas facilidades e amenidades de um canteiro de hora, um pedaço de terra ou direitos de pastagem, a dependência dos trabalhadores aos rendimentos monetários não era absoluta. Fazia uma diferença enorme ter um lote de batatas ou de “gansos teimosos”, uma vaca ou até mesmo um burro pastando nas terras comuns, e os ganhos familiares era uma espécie de seguro contra o desemprego. A racionalização da agricultura desenraizou inevitavelmente o trabalhador e solapou a sua segurança social (POLANY, 2000, p.115 e 116).

A expropriação do camponês, além de constituir o fundamento do processo de crescimento do regime capitalista, nos termos do apresentado por Marx (2006, p.829), determinou definitivamente a ascensão da atividade do trabalho na hierarquia das atividades humanas e, conseqüentemente, “tudo o que não fosse necessário, não exigido pelo metabolismo da vida com a natureza, era supérfluo ou só podia ser justificado em termos de alguma peculiaridade da vida humana em oposição a vida animal” (ARENDT, 2007 a, p. 335).

O homem vai, então, buscar na cidade em crescimento o ambiente para trocar o seu esforço pela condição de assalariado e forma, no entanto, uma nova classe social, a dos operários. Nela, além de o homem se voltar apenas para sua sobrevivência, passa a sufocar sua individualidade em detrimento do trabalho coletivo, em que “certo número de indivíduos labutam juntos como se fossem um só” (ARENDT, 2007 a , p. 225).

O trabalho em grupo se apresenta como uma inovadora forma de alcançar maior produtividade e rentabilidade sem levar os operários à exaustão. O processo vital humano associado às determinantes do mercado capitalista insere o indivíduo em um novo modelo de trabalho, o qual, ainda que se constitua em um meio de garantir o seu sustento, forma um grupo social em que a convivência não se dá pela igualdade como acontece na vida pública, mas pela uniformidade.

Despojado da estabilidade que a terra proporcionava, da qual ele retirava o seu sustento e detém diretamente os meios de produção, o homem precisa ir à busca de meios para garantir a manutenção do seu processo vital. Desse modo, ainda que a expropriação camponesa tenha libertado o homem da servidão do sistema feudal, o sufocou na atividade do labor, na busca da realização de suas próprias necessidades, não restando espaço para qualquer outra atividade humana que não fosse aquela que lhe garantisse sua sobrevivência.

Os homens se tornam, então, vendedores da sua força de trabalho (MARX, 2006, p. 829), cujo instrumento é a participação na classe operária. Ocorre que, não obstante já tivesse perdido a estabilidade de sua sobrevivência e toda disponibilidade para as preocupações do mundo, o homem perde também o exercício de sua própria individualidade. O único espaço de convivência coletiva que lhe resta é o do seu trabalho, o qual, em prol das exigências do regime capitalista da

maior lucratividade, é necessário atuar no mesmo padrão do restante do grupo, como se todos fossem um só homem, não havendo liberdade para qualquer expressão de personalidade, como é inerente à vida pública.

2.5 O DESINTERESSE PELA VIDA POLÍTICA

Com a ascensão da era moderna os contornos e a hierarquia das atividades da vida humana se modificaram. O que anteriormente era considerado competência privada do homem passou a conter conotação coletiva na medida em que seus interesses se tornaram preocupação pública e uma nova esfera da vida humana, segundo Arendt (2007a), surgiu, a esfera do social.

Nela, o homem é um ser social, não no sentido político, como a princípio concluiu Aristóteles, mas como um indivíduo que realiza publicamente suas questões privadas. A concepção do que era privado e do que é público se alterou, os assuntos considerados privados, que asseguravam a sobrevivência da vida e eram realizados no seio do ambiente familiar, ganharam importância coletiva e passaram a pertencer à vida pública. Consequentemente, a vida pública que até então comportava apenas assuntos de interesse da manutenção e preservação do mundo, passou a conter também assuntos domésticos.

Essa transformação é resultado da inversão hierárquica das atividades humanas, decorrente das alterações sociais e econômicas da sociedade, como disposto anteriormente. Viu-se que, após a ascensão da ciência e da racionalidade humana, o homem relegou a reflexão aos pensadores profissionais e adquiriu credibilidade e interesse apenas naquilo que suas próprias mãos construíam. Os inventos industriais surgiram atendendo aos anseios do crescimento do regime capitalista, e o consumo pela sobrevivência, por decorrência, determinou a ênfase ao trabalho humano, que:

(...) ganham progressivamente o espaço e a visibilidade do mundo público, engolfando as esferas do trabalho e a da ação. (...) Não se trata, pois, de criar algo cuja permanência o integrará – e indiretamente nos integrará – à durabilidade do mundo comum. Trata-se, antes de um modo de garantir a vida própria e o bem estar da família, bens supremos de uma ordem

fundada no ideal de uma sociedade de consumidores reguladas por um mercado de obsolescência (CARVALHO. 2009, p.3).

Desse modo, o homem, expropriado de suas terras que lhe garantiam a própria sobrevivência, encontra na venda da sua força de trabalho o instrumento de sua subsistência. O que até então era de interesse privado do homem ganha conotação pública, tornando a vida coletiva um espaço social de administração doméstica coletiva e o pensamento científico que era norteado pela ciência política, cede para a economia social.

Com a transformação do trabalho em uma preocupação pública, a sociedade se impôs de forma que “a dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública” (ARENDT, 2007a, p. 55). O resultado disso foi a diluição dos limites entre o que é público e o que é privado e, ainda, a homogeneização do homem, o abandono definitivo do elo entre reflexão humana e vida política e a alienação em relação ao mundo.

Ao constituir uma sociedade de operários, o homem se torna uma mera peça da engrenagem produtiva em detrimento da qual é necessário abandonar suas características individuais para se adequar ao grupo e formar uma só força de trabalho. O “ser” do homem, adquirido pela publicidade de sua personalidade, de sua individualidade é perdido em detrimento da sua uniformização com o restante do grupo (ARENDT, 2007a, p.225).

A perda definitiva da importância da atividade da contemplação é outra consequência de relevância. A progressiva exclusão da atividade do pensar e sua restrição apenas aos pensadores profissionais tiveram forte incidência na relação do homem com vida pública, levando-o a perder a capacidade de refletir a respeito da tradição. A morte da reflexão humana implicou igualmente no abandono da tradição histórica que demonstrava a importância da virtude política e na habilidade de o homem perceber o que deve ser preservado no mundo e que deve ser modificado para garantir a sua manutenção para as demais gerações.

Contudo, o principal resultado dessa inversão hierárquica das atividades da vida humana com a constituição da esfera do social teve como destinatária a vida política. Se até então o homem se distinguia dos demais seres vivos por sua ação política, era pelo uso do discurso e da palavra que ele se tornava humano. Com a

ênfase concedida ao trabalho, Marx conclui que é o poder de trabalhar e angariar o seu sustento que distingue o homem dos demais seres vivos. Assim, distintamente dos termos defendidos por Aristóteles, não é a ação humana na esfera política que lhe proporciona a humanidade, mas o trabalho, atividade essencialmente antipolítica, em que o homem se volta apenas para a sua própria sobrevivência.

Como o homem passa a estar atento apenas ao processo vital e não labora com vistas a produzir artefatos humanos duráveis, a vida política é relegada a segundo plano e como ela, o próprio mundo. O homem passa a ser apático em relação aos assuntos públicos e a não mais se responsabilizar pela construção de bem-estar geral.

A priori, nos termos da filosofia arendtiana a respeito da condição humana, supridas as suas necessidades o homem estaria livre para participar da vida pública e atender as necessidades de preservação do mundo. Destarte, com a consolidação do regime capitalista, ainda que se dedique ao sustento de suas necessidades, grande parte da população não possui disponibilidade para se preocupar com os assuntos públicos, seja porque despende a maior parte da sua vida ao trabalho para garantir sua própria sobrevivência, seja porque no seu tempo livre, dedicam-se, ao reverso, ao lazer.

Ao mesmo tempo, argumenta Arendt, a “diferença específica” do homem em relação aos animais deixava de ser concebida exclusivamente em termos de suas capacidades racionais, de sua sociabilidade, de suas capacidades discursivas, ou de seu caráter público, para ser compreendida em termos de “força produtiva” de sua capacidade de trabalho (DUARTE, 2000, p. 83).

A crítica que ora se estabelece não é, entretanto, o de desconsiderar o trabalho humano, ainda mais quando na atualidade, segundo as contingências econômicas e sociais, é indiscutível a necessidade do trabalho para garantir a sobrevivência. Mesmo Arendt, quando estabelece as diferenças entre as atividades da vida humana não pretende considerá-las como atividades separadas como se a realização de uma implicasse no completo abandono da outra, mas sim observar a evolução histórica da hierarquia de uma sobre a outra (DUARTE, 2000, p. 85).

Há uma diferença entre homem que se dedica à atividade do labor na atualidade e ao exercício da atividade servil dos escravos, que é a possibilidade de

participar da vida pública. Isso significa que embora lutem pela sobrevivência da espécie, o homem mantém a possibilidade e a legitimidade para partilhar das decisões políticas, o que aconteceu quando os operários, independentemente da propriedade passaram a ser aceitos ao exercício do voto.

Conclui-se, dessa maneira, que seja qual for o direcionamento do contexto social e econômico da vida humana, para que o mundo se mantenha, é necessário que o homem, não obstante, assuma sua responsabilidade pelo mundo e pela construção do bem comum, o que não envolve abandonar sua capacidade de reflexão e a atividade da ação. A questão é não tornar o trabalho uma atividade que aliene o homem, pois “apesar de todo homem ser necessariamente um animal laborans, ele também pode e deve ser algo mais do que isso” (DUARTE, 2000, p. 95).

3 O SUJEITO DA DEMOCRACIA

A evolução da relação do homem e de seus interesses com o mundo influenciou diretamente o regime de governo democrático, renovando a concepção do governo da maioria. Disso resulta que a compreensão da dimensão da virtude cívica do cidadão da era contemporânea implica em entender qual postura essa forma de governo espera dos seus integrantes para que, enfim, se retome o sentimento de responsabilização pelo bem-estar da coletividade.

Como uma revolucionária forma de conciliar administração pública e poder, a democracia nasceu em Atenas, no século V a.C para atender às reivindicações de mudanças políticas e sociais e, nesse contexto, em fundamental oposição ao governo monárquico (ROSENFELD, 2007, p.7). Concebida sob a denominação de democracia clássica, seu alicerce foi a atribuição das decisões políticas à uma maioria e não à uma única pessoa, possibilitando que os cidadãos tivessem participação efetiva na manutenção do mundo.

Nesse período, ainda que nem a todos fosse conferida a característica de cidadão, com a presença de critérios excludentes de gênero e classe social (CABRAL NETO, 1997, p. 288), o regime democrático, somada à importância da vida política, possuía instrumentos de participação direta do cidadão na vida pública, desvinculado de excessivos critérios burocráticos. Desse modo, atuando incisivamente sobre as decisões políticas por meio das assembleias, o cidadão não apenas agia no ambiente público, mas por ele se sentia responsável.

Contudo, da concepção clássica de democracia à concepção moderna, a característica da humanidade do homem e sua distinção dos demais seres vivos saíram da atuação na vida política e estagnaram na relação do indivíduo com o seu trabalho. De igual modo, o foco do regime democrático, ainda que por essência e no sentido etimológico da palavra seja o governo do povo, se modificou.

O cidadão perdeu o interesse pela vida pública e, mesmo que mantenha a legitimidade para nela atuar, se despojou das “premissas sociais de um exercício eficaz de direitos e pretensões do *status activus*” (MÜLLER, 2003, p. 97). A democracia ficou, então, desprovida de uma sociedade cujos integrantes sejam de fato os protagonistas da vida política (BOBBIO, 2000b), restringindo sua atuação ao

ato de eleger os representantes políticos.

3.1 A CIDADANIA E A DEMOCRACIA LIBERAL

A valorização da liberdade individual e dos direitos fundamentais do homem determinou a conjunção da democracia à doutrina política liberal. O acréscimo da liberdade à forma de governo do povo não decorreu de um fato isolado, nem tampouco de uma benevolência política das classes dominantes, mas sim da conjugação de influências históricas e econômicas que renovaram a percepção do indivíduo no mundo e sua relação com a vida pública.

No contexto histórico do renascimento (século XIV), o homem e sua singularidade ganharam destaque em detrimento da ênfase até então concedida à política e à sociedade. A teoria filosófica do humanismo proclamava que o homem era o fundamento do mundo, sustentando o político e o respeito por tudo o que fosse universal (CHATELET, DUHAMEL e PSIER, 2000, p. 162 e 163).

Nessa contingência, Francisco de Vitoria, formado pela Sorbonne de Paris, com influências humanistas, ao lecionar na Universidade de Salamanca, entre 1526 e 1546, negou a ação universalista do imperialismo e da teocracia, declarando que o poder do papado e do império advinham do direito natural e que, portanto, supunham o poder do indivíduo, já que “a apropriação desse direito era individual na medida em que os direitos do homem seriam anteriores a qualquer tipo de organização social e política” (ZERON, 2008, p. 110).

É importante salientar, contudo, que a origem do liberalismo não se apresentou apenas da ampliação do espaço de autodeterminação do indivíduo, mas também em decorrência “da livre disposição dos bens e da liberdade de troca que assinala o nascimento e o desenvolvimento da sociedade mercantil burguesa” (BOBBIO, 2000a, p. 22). O surgimento do regime capitalista e o impulso à maior rentabilidade possível estimularam a luta pela liberdade, cujo implemento proporciona maior e melhor produtividade do esforço humano.

Porém, o alcance da liberdade e o aumento da produtividade apenas beneficiaram, naquele período histórico, a classe social economicamente superior. A classe burguesa foi inserida na estrutura econômica de acumulação de capital

estritamente para sustentar o privilégio de poucos, restando a ela as consequências da injustiça social.

De tal modo, para que os integrantes da classe burguesa se inserissem na estrutura econômica, diminuíssem os altos índices de desempregos advindos das inovações industriais e se protegessem das precárias situações de trabalho, tornou-se necessária a real assunção do poder estatal para alterar a realidade que se apresentava. Por conseguinte, da crise das classes sociais de interesses opostos, as revoluções burguesas surgiram como saída para determinar um novo sistema que, pautado pelo individualismo e pela autonomia, reconstituísse a dimensão da liberdade daquela realidade política e econômica.

Para resguardar, então, a proteção dos cidadãos contra o exercício irrestrito do poder foi impositivo o reconhecimento dos denominados direitos humanos que estabeleceram barreiras à livre atuação estatal, máxime no que diz respeito à esfera privada do cidadão (MONDAINE, 2008, p. 116). Contudo, ao assumir a postura de tornar públicas as questões meramente privadas e proclamar que a felicidade do indivíduo era também propulsora do bem-estar da própria sociedade, a doutrina liberal determinou o cerceamento da sua própria ascensão.

Foi então no período pós II Guerra Mundial, como uma tentativa de recuperar a liberdade perdida na vivência do totalitarismo, que o liberalismo ressurgiu. Ao fortalecer o novo conceito de homem que nasceu durante o Renascimento, ganhou destaque novamente com a chancela de ser uma “verdade esquecida e a base da recuperação do futuro” (MACEDO, 2003, p.21).

O fundamento teórico da doutrina liberal é atribuído à filosofia de Hobbes com a defesa do racionalismo humano, e às reflexões de Locke, para quem a instituição do poder político decorre da natureza dos homens. Antes que estabeleçam uma sociedade, os homens se encontram em um estado de natureza, no qual, em decorrência de sua natureza humana, possuem direitos inerentes a sua condição de ser racional, como a liberdade e a igualdade. Apenas quando os indivíduos acordam mutuamente acerca de sua associação e abdicam de suas liberdades individuais é que a constituição de um governo civil é vislumbrada. Formam, dessa maneira, um corpo político que se manifesta pela voz da maioria, como se fosse a pretensão de uma só pessoa.

A conclusão a que chega a doutrina liberal provoca a inversão da concepção aristotélica da formação do Estado, a origem do homem passa a ser anterior à

formação da sociedade: “em substância, a doutrina, especialmente a doutrina dos direitos naturais, inverte o andamento do curso histórico, colocando no início como fundamento e portanto como *prius*, aquilo que é historicamente o resultado, o *posterius*” (BOBBIO, 2000a, p. 15). Não é mais a sociedade que dá causa ao homem e sua vida privada, mas a individualidade humana e sua vida privada que dão causa à constituição do Estado e da vida pública.

Ao estabelecer o contrato social o homem se compromete com a manutenção e a realização do bem coletivo, não se empenhando apenas na busca de seus interesses pessoais. Entretanto, o que o motiva a abandonar o estado de natureza e a sua liberdade individual para constituir uma sociedade civil é um interesse que lhe é próprio, a proteção de sua própria vida e seus interesses particulares, a proteção de sua vida, seus direitos naturais e seus bens:

O fim último, causa final e desígnio dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões naturais dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e ao respeito àquelas leis de natureza que foram expostas nos capítulos décimo quarto e décimo quinto (HOBBS, 2003, p. 59).

Ao abandonarem o estado de natureza e formarem uma sociedade política, os homens renunciam ao poder natural de julgar e o deposita na comunidade, atribuindo-lhe o julgamento pelos excessos da atuação humana no ambiente da coletividade. Por tal razão, (LOCKE, 1994, p. 134) a monarquia absoluta não é compatível com o governo civil, pois o príncipe quando concentra nele todo o poder mantém no estado de natureza e não em reunião com os outros indivíduos de forma a governá-los.

Consequentemente, nem todo Estado liberal será associado ao governo democrático. Em contrapartida, se o cumprimento do estabelecido no acordo social for atribuído a representantes nomeados por seus integrantes e se o governo for limitado pelos direitos naturais do homem, o direito e a liberdade natural dos homens constroem uma forma de governo democrático, tornando possível a associação da

doutrina política do liberalismo com a democracia:

Entretanto, ainda que se tratasse de um “estado de liberdade”, este não é um “estado de permissividade”: o homem desfruta de uma liberdade total de dispor de si mesmo ou de seus bens, mas não de destruir a sua própria pessoa, nem qualquer criatura que se encontre sob sua posse, salvo se assim o exigisse um objetivo mais nobre que a sua própria conservação (LOCKE, 1994, p. 84).

Nesse contexto, ao estipular o direito de eleição dos representantes políticos quando da ascensão da “era dos direitos”, após as grandes revoluções burguesas, o liberalismo deu causa à construção de uma nova concepção de democracia, a democracia moderna ou liberal. Assim, “a democracia moderna não só não é incompatível com o liberalismo como pode dele ser considerada, sob muitos aspectos e ao menos até certo ponto, um natural prosseguimento” (BOBBIO, 2000a, p. 37).

Originariamente, democracia significa a atribuição do poder político igualmente a todos os integrantes da sociedade civil, a associação da democracia ao liberalismo passa a limitar atuação política dos representantes com os direitos individuais dos seus integrantes. Desse modo, a democracia, na sua moderna concepção, é a constituição de uma forma de governo em que a igualdade de participação do Estado deve ser conciliada à liberdade dos cidadãos. Como sob a doutrina liberal a formação do governo civil é posterior ao do indivíduo, a democracia se torna uma decorrência natural da associação dos homens (BOBBIO, 2000a, p. 42), cujo poder é limitado pelos direitos fundamentais do homem e gerido por representantes eleitos.

No entanto, no século XX, já consolidado na sociedade, o liberalismo, na modernidade, é criticado e reformulado, por transparecer a liberdade individual apenas de alguns cidadãos e não de todos. O principal teórico a respeito dessa reconstrução da doutrina liberal foi o filósofo político americano John Rawls (SILVA NETO, 2009), para quem a teoria do contrato social nos termos até então apresentados foi superada.

Sob o fundamento da teoria de Rawls, a finalidade de o homem estabelecer o contrato social não é o de “introduzir uma sociedade particular ou estabelecer uma

forma particular de governo” (RAWLS, 2000, p. 12), mas a de formar um consenso acerca dos princípios que regularão todos os demais acordos posteriores da sociedade, como, por exemplo, a forma de governo que se pretenderá estabelecer.

A escolha desses princípios, a que Rawls denomina de princípios de justiça, é realizada pelos homens em uma situação inicial equitativa, em que todos, despojados do conhecimento da classe social a que pertencem e de suas habilidades pessoais, determinam os valores que nortearão as escolhas futuras, sem que ninguém se favoreça de sua condição particular ou escolha segundo seus interesses pessoais. Apenas quando todos estejam despojados de seus valores individuais, com um “véu de ignorância”, que os coloquem em situação de igualdade é que será possível construir um Estado civil que determina suas escolhas justamente (RAWLS, 2000, p. 14 e 15).

A finalidade dos princípios de equidade, além de proporcionarem escolhas justas para a formação dessa nova sociedade, anulam, de certa forma, “os efeitos das contingências específicas que colocam os homens em posição de disputa, tentando-os a explorar as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio benefício” (RAWLS, 2000, p. 147). Contudo, para essa nova perspectiva do liberalismo, ao acordar na constituição desse governo civil e escolher os princípios de justiça que a norteará, o homem não faz em prol do benefício que todos desfrutarão, mas sim em vista de seus interesses particulares.

Assim, a felicidade é construída com cerne na noção individual do que é o melhor para cada um, não sendo defensável a imposição de uma determinada concepção de bem-estar, de felicidade, ainda que se acastele o estabelecimento de um contrato social. Todavia, sob essa nova perspectiva, mesmo que os direitos individuais não possam ceder espaço à construção de um bem-estar geral, não podem empreender uma busca ilimitada de realização pessoal, pois nos princípios de justiça encontram os seus freios e sobre eles determinam os laços da convivência cívica que mantém a vida política:

Assim, os conhecidos valores de afeição pessoal e amizade, trabalho significativo e cooperação social, busca de conhecimento, criação e contemplação de objetos belos, não só tem um lugar proeminente em nossos planos racionais, mas também podem em sua maioria, ser promovidos de um modo permitido pela justiça (RAWLS, 2000, p. 248).

A vida pública passa a ser, então, o espaço em que cada homem possui o poder de buscar a realização da sua própria felicidade, da sua própria noção de bem-estar sem interferência de qualquer limitação externa, quiçá a interferência estatal. E a sociedade é, assim, considerada justa ao possibilitar o exercício dessa liberdade individual, ainda que limitada pelos princípios de justiça, e ao considerá-la como inviolável e não “sujeita à negociação política ou ao cálculo de interesses sociais” (RAWLS, 2000, p. 4).

Ora, sob essa premissa, a noção de bem público se restringirá aos mecanismos que o Estado institui para que cada um realize seus propósitos particulares, “da mesma forma que cada um viajando ao longo de uma estrada tem o seu próprio destino” (RAWLS, 2000, p. 581). A vida pública, a sociabilidade dos homens, não é determinada, desse modo, para que juntos promovam os interesses coletivos, mas sim que nossos próprios interesses sejam o pressuposto da vida em coletividade.

Uma sociedade bem ordenada e justa promove os bens individuais do homem sem que os seus demais integrantes interfiram na escolha de quais bens são esses. Como a liberdade de cada um deve ser respeitada, o consenso entre os homens apenas se dará em vistas dos princípios de justiça, “já que não há necessidade de um acordo sobre os princípios da escolha racional” (RAWLS, 2000, p. 495). Por isso, diferentemente da escolha do que é justo, determinar o que é bom compete a cada pessoa distintamente, podendo o homem, inclusive, se valer da sua situação e condição pessoal para determiná-lo, sem a necessidade de um véu de ignorância:

As duas teses fundamentais do liberalismo, enquanto uma filosofia política normativa: 1. O estado deve proteger um conjunto de direitos fundamentais do cidadão; 2. O Estado deve ser neutro no que se refere às concepções de boa vida a que os cidadãos devam lealdade e que se empenhem em realizar (VITA, 1993, p.12).

Assim, a concepção de democracia sob essa reflexão crítica seria aquela em que o Estado promove e preserva a liberdade dos cidadãos de buscarem a realização de seus próprios interesses individuais, os quais, ainda que sejam limitados pelos princípios de justiça por todos escolhidos, em um consenso, são

definidos segundo o conceito do seu próprio bem-estar.

3.1.1 A aquisição dos direitos individuais anteriormente à associação dos homens, a ênfase na felicidade particular e a vida política

De Locke a Rawls, extrai-se que na concepção da democracia moderna, os homens possuem direitos decorrentes da sua natural condição de ser humano, adquiridos, portanto, a partir do seu próprio nascimento e em decorrência da sua natureza humana, e não em razão de sua condição de cidadão e pertencente a uma organização social, que lhe proporcione direitos individuais. Significa, dessa forma, que para adquirir tais espécies de direitos o homem não depende da sua associação com os outros.

Para os comunitaristas, a constituição de direitos privados apenas acontece quando o homem já está inserido em uma comunidade política, fazendo com que ela promova a determinação dessa categoria de direitos. Ademais, para essa corrente, uma sociedade pautada tão-somente pela prevalência dos direitos individuais, torna-a “egoísta e querelante, incapaz de qualquer sacrifício pelo bem comum e, num paroxismo individualista, negando que o mesmo exista” (MACEDO, 2003, p.32).

Muitos comunitaristas argumentam que é precisamente a concepção individualista do sujeito, que existe com os seus direitos prévia e independentemente da sua inserção na sociedade, que está na origem dos nossos problemas. Em vez de verem a solução num novo contrato social, consideram que a própria idéia de um contrato social, com todas as suas implicações atomísticas, tem de ser abandonada. É por isso que defendem um ressurgimento da tradição cívica republicana, com a sua concepção mais rica de cidadania e a sua concepção da política como o domínio em que temos de reconhecer a nós mesmos como participantes de uma comunidade política, organizada em torno da idéia de um bem comum partilhado (MOUFFE, 1996, p.128).

A consequência dessa percepção é o desprestígio do Estado democrático cuja finalidade passa a ser a de mero instrumento de manutenção dos direitos individuais anteriormente constituídos. Nesse sentido, o bem comum, por ser posterior, precisará sempre ceder em detrimento do direito individual e não o

inverso, quando na verdade, a garantia e a concessão dos direitos individuais “só podem existir no contexto de uma associação política específica pela idéia de bem comum (MOUFFE, 1996, p.67), anterior à constituição de qualquer bem primário.

O mesmo conflito norteia a premissa de que os interesses pessoais motivam o homem a constituir a sociedade civil, que igualmente, segundo Rawls (2000, 581), não tem por finalidade realizar um bem comum a todos, mas sim as pretensões particulares dos indivíduos que a integram. Distintamente, para os comunitaristas a determinação livre das aspirações pessoais é historicamente posterior ao estabelecimento de um bem-estar geral, pois aquele apenas é possível porque a sociedade em que se está inserido já passou por práticas de bem-estar coletivo.

Nesse aspecto, como o fundamento da postura comunitarista está na natureza humana de se associar a outros indivíduos para buscar o bem comum, defendem que a inserção do indivíduo na vida pública acontece antes da realização dos interesses pessoais e que a determinação de um bem-estar coletivo deve se sobrepor aos direitos particulares do indivíduo. Assim, criticam a doutrina liberal quanto à visão do indivíduo que, não obstante integre a comunidade, é por si só autossuficiente e independente de suas realizações no âmbito da coletividade e das influências construtivas que o vínculo social proporciona.

Acrescentam os comunitaristas que, ao reverso do que proclama a teoria liberal, é exatamente a proteção do interesse comum de todos que, além de realizar a paz da sociedade, permite a proteção, também, dos direitos individuais. Consequentemente, por entenderem que o bem comum deva determinar a organização da sociedade democrática, os comunitaristas apelam pelo retorno dos resquícios do republicanismo cívico, doutrina filosófica que promovia a importância dos valores da comunidade e que no século XVIII perdeu suas forças para o individualismo. Tentam, dessa maneira, buscar a solução para o desinteresse pela vida pública e da constituição de um bem-estar coletivo, surgidos com o liberalismo, que para os comunitaristas representam a causa para as dificuldades modernamente encaradas pela democracia liberal.

(...) com a emergência do indivíduo, a separação entre a Igreja e o Estado, o princípio da tolerância religiosa e o desenvolvimento da sociedade civil operou-se uma separação entre a política e aquilo que se tornou a esfera da moralidade. As crenças morais e religiosas são agora uma questão privada, sobre a qual o Estado não pode legislar, e o pluralismo é um traço

fundamental da democracia moderna, o tipo de democracia que é caracterizado pela ausência do bem comum substantivo (MOUFFE, 1996, p.67).

Então, para o comunitarismo, a felicidade apenas se realiza por meio da construção do bem comum da comunidade e, em contrapartida, para o liberalismo, sob a reflexão de Rawls, a felicidade implica na construção do seu próprio bem-estar, desconsiderando os interesses dos outros e da própria coletividade. Logo, para o liberalismo, quando o Estado busca a constituição de um bem-estar que alcance a todos, determina-se como um instituto opressor, quando ao reverso, para preservar a liberdade dos cidadãos, deveria ser neutro e limitado, não possuindo qualquer competência para determinar o que é a felicidade para todos.

A esse respeito, Mouffe (1996), ao analisar criticamente a teoria da justiça de John Rawls, não se posiciona a favor do liberalismo, nem a favor do comunitarismo. Segundo ela, é prejudicial para a vida política que cada indivíduo determine a sua felicidade segundo seus próprios interesses ou que haja a imposição pelo Estado de uma felicidade entendida como padrão. Acrescenta, entretanto, que, ainda assim, não se pode abandonar por completo a perspectiva dos comunitaristas de que é na vida pública, no espaço social que um indivíduo ganha existência própria, e a ele lhe é atribuído direitos, nem tampouco a perspectiva liberal da importância dos interesses pessoais.

Indubitável que a ênfase exacerbada no indivíduo, pleiteada pelo individualismo, implica no desinteresse em participar da vida política e, conseqüentemente, do processo democrático entendido como o governo da maioria e não de um interesse particular. A doutrina liberal, ao entender que o interesse comum da sociedade é construído por meio dos interesses privados, caracterizando o Estado como um ente neutro, e, ainda, por considerar que a instituição de regras de procedimentos é suficiente para conciliar os diversos interesses da sociedade, desvaloriza a realização de qualquer bem que transcenda os limites dos interesses individuais.

Impõe-se, desta feita, para não anular a vida política, a busca de um equilíbrio entre a realização de um bem comum e a manutenção da conquistada liberdade individual para que cada um determine sua própria felicidade (MOUFFE, 1996). O papel do Estado deverá, então, ser o de incentivar determinados modelos de vida e

desestimular outros, sem se caracterizar, contudo, como uma entidade neutra, como pretende o liberalismo. Deve ao reverso, incentivar determinados modelos de vida, mas, também, respeitar a autonomia dos indivíduos, tomando-a como um limite a sua própria atuação.

Também é importante esclarecer que ainda que se pretenda a construção de bem comum a todos os integrantes da sociedade, não há instrumentos ou meios de se vislumbrar o alcance de um consenso absoluto que realize esse intento sem sufocar os limites da vida individual do homem. A homogeneidade é necessária para que não se negue por completo a vida política, todavia, associada ao conceito de igualdade política (MOUFFE, 1996, p. 173).

3.1.2 O pluralismo e a homogeneidade

Para Carl Schmitt (1988), é necessária a homogeneidade para a manutenção da democracia e da credibilidade do que é imposto como bem comum. Sob tais argumentos, ao abordar a crise da democracia parlamentarista, indica que “o liberalismo nega a democracia e esta nega o liberalismo” (MOUFFE, 1996, p. 142), não aceita, nesses termos, a ideia de uma democracia liberal. Para ele, aceitar a liberdade e os interesses individuais significa excluir o bem comum e a possibilidade de constituição de uma vontade coletiva homogênea, o que o levou a concluir por não aceitar o vínculo entre pluralismo e democracia e não conceber um individualismo liberal dentro da ideia de democracia. Nesse aspecto, compreende o individualismo como a negação do político, já que além de determinar que “o indivíduo permaneça *terminus a quo e terminus ad quem*” (MOUFFE, 1996, p. 148), caracteriza o Estado como aniquilador e repressor da liberdade individual.

Destarte, a homogeneidade que se defende, nos termos de Mouffe (1996), é aquela que preserva a ideia de que se pertence a um mesmo grupo político e que dentro dele existem certos princípios que devem ser respeitados. De tal modo, sem anular os antagonismos inerentes ao político, respeitam-se os valores desta sociedade e se impõe uma homogeneidade no respeito aos princípios da igualdade e da liberdade. Nessa contingência, a democracia contemporânea deve ser marcada pelo pluralismo, mas um pluralismo com limitações.

Ao contrário do individualismo proclamado pelo liberalismo, que determina a realização pessoal sem qualquer interferência do Estado ou da formação de um bem estar coletivo, o pluralismo defende uma posição intermediária, em que há liberdade de cada indivíduo em buscar sua felicidade segundo suas próprias pretensões, mas sempre sob o manto das limitações de condutas do Estado:

O que distingue o Pluralismo das restantes doutrinas antiestatalistas é que ele se afirma polemicamente contra toda a forma de concepção individualista da sociedade e do Estado, isto é, contra toda a concepção que contraponha o indivíduo singular ao Estado, porquanto considera o estatismo e o individualismo como duas faces da mesma medalha, isto é, como duas concepções que, embora de dois pontos de vista diversos, tendem a marginalizar ou até mesmo a eliminar as formações sociais que ocupam o espaço intermédio entre os dois pólos extremos do indivíduo e do Estado. A luta que o pluralismo trava tem sempre duas frentes: uma contra a concentração de todo o poder no Estado, outra contra o atomismo. É uma luta travada em nome da concepção de uma sociedade articulada em grupos de poder que se situem, ao mesmo tempo abaixo do Estado e acima dos indivíduos, e como tais, constituam uma garantia do indivíduo contra o poder excessivo do Estado, por um lado, e, por outro, uma garantia do Estado contra a fragmentação individualista (BOBBIO, 2007, p. 928).

Para Mouffe (1996), com a derrota do comunismo, o confronto à democracia passa a ser constituída em face dos antagonismos éticos, nacionais, religiosos e outros, os quais ganham espaço na ausência de luta entre regimes políticos e indicam a necessidade de conciliar os diversos grupos antagônicos na construção de uma cidadania que se identifique com todos os grupos e movimentos sociais.

A concepção de pluralismo compreende, assim, a sociedade partilhada por distintos grupos de poder e, ao contrário do defendido pelo individualismo, não entende que a sociedade deva ser governada por uma única fonte, mas sim pelo equilíbrio dos diversos centros e grupos de domínio, nenhum com soberania sobre o outro. Não obstante sem prioridade de uns sobre os outros, tais grupos devem obediência ao Estado, do qual se emanam valores e princípios políticos que devem ser respeitados.

Ora, sob essa premissa, é impossível conceber uma sociedade sem dissenso já que em qualquer relação entre indivíduos há a presença de um antagonismo em âmbito político. Por isso, para não anular o político e por consequência destruir a democracia, é necessária a manutenção da tensão entre os interesses e pretensões

dos indivíduos com os princípios políticos do Estado, a liberdade e a igualdade. E, também, o reconhecimento das liberdades individuais e das distintas pretensões e interesses tanto dos indivíduos quanto de grupos ou centro de poder, para que a democracia não se transforme no domínio único do Estado.

Mas, então, como é possível sustentar o pluralismo da sociedade sem abrir mão da liberdade individual construindo uma concepção de cidadania que as conjugue, nos termos do sustentado por Mouffe? Para atingir tal intento é necessário equilibrar a democracia como procedimento com a democracia como a adesão aos princípios e valores dessa comunidade.

Sob esse aspecto, a adoção do pluralismo na construção da concepção de cidadania moderna permite que haja um equilíbrio entre as determinações coletivas de um Estado e as distintas forças individuais, evitando a homogeneidade do republicanismo cívico e a extirpação do político como ameaça o individualismo liberal. Nesse sentido, quanto à necessidade de permanente luta democrática e o perigo do consenso, é necessária a abertura para grupos excluídos da comunidade política, já que do contrário corre-se o risco de eles, em tal situação, associarem-se em prol de um formato de democracia que proteja unicamente seus interesses, como o modelo de democracia populista e antiliberal.

Desse modo, adotar apenas o liberalismo enseja no risco da transformação das instituições da democracia em “meras técnicas instrumentais” (MOUFFE, 1996, p. 161), e, adotar apenas a segunda, representa abandonar todas as conquistas da moderna democracia como o pluralismo, a liberdade individual e a separação entre Estado e religião. A contemporaneidade exige, então, uma concepção de democracia que concilie o pluralismo da sociedade moderna com a manutenção da vida política, sem sufocar os direitos individuais conquistados pelos cidadãos por uma concepção de bem-estar aplicável a todos.

Nesse contexto, Mouffe promove a ideia de uma cidadania calcada em uma democracia radical, cujos fundamentos permitem a construção de uma “identidade política comum entre várias lutas democráticas” (MOUFFE, 1996, p.18), mas que, mesmo assim, é aberta à recepção de distintas concepções de identidade na formação do cidadão. O que deve ocorrer, conseqüentemente, é o equilíbrio entre o liberalismo e o pluralismo, essencial para que a democracia alcance sua perspectiva plural e radical, sem anular as contribuições positivas de uma ou da outra doutrina.

3.1.3 Liberdade individual e a vida política

Observou-se até aqui que o Liberalismo é caracterizado pela liberdade de cada indivíduo se determinar segundo suas próprias características e interesses, subjugando os interesses coletivos. Dessa maneira, envolver tal liberdade na democracia representa, a princípio, a imposição de pautá-la por essa liberdade e pretensões individuais e abandonar a homogeneidade imposta pelo tratamento igualitário.

Contudo, é necessário distinguir os termos dessa liberdade e em que medida ela se adequa à promoção da vida política e à determinação de um bem comum. Não obstante todas as demais teorias filosóficas a respeito de liberdade, a concepção que se destaca, sob o aspecto do liberalismo, é a de liberdade moderna ou negativa, cuja determinação se confronta com a liberdade dos antigos ou positiva.

Na antiguidade, era a possibilidade de possuir parcela de poder social que determinava ao indivíduo o título de cidadão e lhe concedia, nesses termos, a liberdade. Para aquele cidadão, a detenção de parcela da soberania, por participar efetivamente das decisões públicas, era o que o realizava, ainda que tal competência significasse a contrapartida da ingerência estatal na própria vida privada do cidadão, possibilitando ao Estado decidir, por exemplo, a respeito da religião. Assim, a liberdade se detinha à vida pública, mas não alcançava a vida privada.

Ao contrário, na sociedade moderna o marco é a liberdade individual. Tal concepção de liberdade, denominada de moderna ou negativa, representa a independência da vida privada, que, não obstante mantenha os mesmos direitos de participação da vida política de antigamente, modifica o respeito devido pelo Estado aos interesses pessoais. As escolhas particulares do cidadão não se submetem mais ao poder arbitrário de um governante, mas passam a dever obediência tão-somente às imposições legais, as quais, não cerceiam a liberdade individual, porque ao cumpri-la o indivíduo não o faz porque é obrigado, mas sim tendo em vista a escolha de não arcar com as consequências do descumprimento da norma, e “se há escolha, há liberdade” (SKINNER, 1999, p. 21).

Assim, na antiguidade a liberdade significava a possibilidade de participar das decisões públicas, e sua dimensão se determinava segundo a margem de participação concedida ao cidadão. Na modernidade, ao inverso, é exatamente a pouca exigência de participação das decisões públicas que possibilitam ao cidadão realizar a sua liberdade individual, buscando a sua felicidade nos termos de seus próprios interesses.

Todavia, a participação nas decisões políticas da antiguidade não ficava meramente no plano abstrato, elas efetivamente influenciavam a administração estatal. Montesquieu mencionado por Benjamin Constant no discurso denominado “da liberdade dos antigos à dos modernos” menciona que “os políticos gregos (...), que viviam sob o governo popular, não reconheciam outra força que não fosse a da virtude, os de hoje só nos falam de manufaturas, de comércio, de finanças, de riquezas e até de luxo”.(CONSTANT DE REBECQUE, 2001)

Dessa maneira, com a real influência nas decisões políticas, o cidadão se realizava a partir de sua atuação na vida pública e, por tal, engrandecia seu status social. Consoante não haja mais a mesma contrapartida como antigamente acontecia, os focos de felicidade aumentaram e a vida política não mais exerce o mesmo fascínio de outrora, o que determina que os cidadãos não participem da esfera pública na medida necessária à garantia da democracia. Ademais, na atualidade, além de a vida política não irradiar o deslumbre de outrora, a realização liberdade individual sem qualquer impedimento, implica, segundo a teoria liberal, na impossibilidade de conciliá-la com a noção de bem comum, que passou a representar verdadeira coerção que impede a determinação livre de cada indivíduo.

Acerca dessa questão, o republicanismo cívico (MOUFE, 1996, p.35) proclamou que a liberdade deveria abarcar a participação política e a virtude cívica, nos termos de uma liberdade positiva. Para essa doutrina, ainda que se tenha a liberdade da autodeterminação, é preciso participar da vida política para garantir que a situação anterior, em que não havia liberdade individual, não mais retorne, pois a participação e a virtude política funcionam como instrumentos de garantia e manutenção da própria liberdade e, destarte, é apenas ao agir na comunidade política que o cidadão conquista a sua realização.

Desta feita, é imprescindível conciliar a liberdade negativa com a vida política, haja vista que é apenas com a atuação nela que se garante o respeito pelos direitos individuais, sendo necessária “uma concepção de liberdade individual muito

moderna articulada com uma velha concepção de liberdade política, fundamental para o desenvolvimento de uma filosofia política da democracia radical” (MOUFFE, 1996, p. 35), já que a manutenção da liberdade política também se faz necessária na medida em que esta garante aquela, o que determina a conciliação das duas espécies de liberdade. A liberdade individual representa, sob esse fundamento, a possibilidade de realizar a felicidade em sua própria perspectiva, reconhecendo o pluralismo da sociedade e a importância da vida política.

3.1.4 A influência de novos valores e a abertura de novos espaços de participação na democracia

Segundo o que já foi apresentado nos itens anteriores, apesar de se reconhecer a liberdade individual e os direitos particulares como conquistas indissociáveis da concepção atual de cidadania, a despreocupação irrestrita com o respeito à pluralidade inerente à convivência humana e com os valores da vida política é perigoso para a sobrevivência da própria democracia. Mesmo que, a princípio, a doutrina socialista em nada se identifique com o liberalismo, principalmente quanto a “liberdade econômica, que pressupõe a defesa ilimitada da propriedade” (BOBBIO, 2000a, p.80), seus objetivos podem contribuir para que a democracia nos termos da doutrina liberal reconheça e promova o pluralismo inerente à vida pública.

Sob tal aspecto, na década de 80, enquanto o sistema socialista perdia espaço, a liberdade dos modernos se afirmava, e, ainda que pleiteasse a auto-afirmação do indivíduo, não apresentava alternativas para a problemática da justiça social e para a frágil perspectiva da democracia naquele momento. Doravante, para alcançar uma concepção de democracia que se adequasse às exigências da atualidade e suas necessidades sociais, filósofos como Bobbio, Robert Dahl, John Rawls e Macpherson passaram a defender a necessidade de buscar a justiça social para consolidar a liberdade dos indivíduos, e, deste modo, protestar pela constituição de um liberalismo que se equilibrasse com os objetivos do socialismo (BOVERO, 1993, p. 146).

Nasceu nesse contexto a defesa do equilíbrio dos fins do socialismo com a

liberdade defendida pelo liberalismo. Para elucidar, Bovero escreveu que o filósofo político Ralf Dahrendorf, em uma entrevista à Radio Suíça italiana, em 1988, quando indagado a respeito da existência da liberdade sem justiça social, respondeu que:

(...) não há liberdade se não houver direito a cidadania, e a cidadania é mais que um passaporte. A cidadania é o direito de desempenhar um papel ativo no mercado e no processo político, e exige mais que promessas constitucionais. A cidadania exige uma certa posição econômica e social (BOVERO, 1993, p. 147).

O que se pretende com essa análise é a conjugação do socialismo com o liberalismo, somando aos princípios da democracia liberal os objetivos socialistas de maneira a estabelecer um elo entre os direitos sociais, civis e políticos sobre fundamentos individualistas. A pretensão é a manutenção da defesa dos direitos individuais perante o Estado e, também, o equilíbrio entre indivíduo e sociedade por meio da democracia.

Para tanto, Bobbio (2000b) invoca a construção de um novo contrato social que conjugue os direitos civis e a justiça social, pois, para ele, com a manutenção da democracia e com a possibilidade dos cidadãos participarem da construção de um novo contrato social, não se aterão apenas à realização e defesa dos seus direitos individuais, mas buscarão igualmente o respeito à justiça distributiva. Assim:

Para ele, longe de serem uma contradição de termos, o liberalismo e a democracia andam necessariamente a par e, por isso, o mais provável é que um socialismo democrático seja também um socialismo liberal. Escreve: << O Estado liberal é não apenas a premissa histórica, mas também a premissa legal do Estado democrático. O Estado liberal e o Estado democrático são duplamente interdependentes: se o liberalismo proporciona as liberdades necessárias a um correcto exercício do poder democrático, a democracia garante a existência e a persistência das liberdades fundamentais (MOUFFE, 1996, p. 122).

Ratificando a postura acima elencada, Mouffe suscita que os objetivos do socialismo sejam conjugados com o ideário de democracia plural e radical, na mesma perspectiva em que o liberalismo deve com ela ser conjugada. Todavia, como o discurso de Bobbio, a respeito da conjugação dos objetivos do socialismo

com o liberalismo, não explica de que forma essa comunhão poderá se realizar, Mouffe afirma que tal reunião apenas se realiza se se abandonar o individualismo:

É necessário teorizar o indivíduo, não como uma mónada, um ser livre que existe antes e independentemente da sociedade, mas sim como uma posição constituída por um conjunto de posições de sujeito, inscrito numa multiplicidade de relações sociais, membro de muitas comunidades e participante numa pluralidade de formas de identificação coletivas. Por essa razão, tanto a questão da representação de interesses como a dos direitos têm de ser postas de forma completamente diferente. A idéia de direitos sociais, por exemplo, necessita de ser compreendida em termos de direitos coletivos atribuídos a comunidades específicas. É através da sua inscrição em relações sociais específicas, e não enquanto indivíduo fora da sociedade, que os direitos são atribuídos ao agente social (MOUFFE, 1996, p. 131).

Nesse contexto, para a democracia realizar o seu mister na atualidade, é necessário abandonar o individualismo e reconhecer o pluralismo de maneira que os distintos interesses individuais e de grupos sociais não possam se sobrepor uns aos outros. Para tanto, a tensão entre o socialismo e o liberalismo, sob o aspecto político, contribui para os progressos pluralistas feitos pela democracia liberal e ajuda a instituir o enquadramento necessário para o desenvolvimento de uma democracia plural e radical (MOUFFE, 1996, p. 135).

Sem dúvidas, um dos problemas da democracia moderna é o distanciamento do cidadão da vida política e a dificuldade de criar cidadãos instruídos, o que para Bobbio é o resultado da ausência da adequação dos princípios à realidade social. Para sanar tais lacunas, além de se tentar adequar o pluralismo à democracia, é necessário almejar a “ampliação do processo de democratização” (BOBBIO, 2000b, p. 66), por meio do qual se observa a expansão do poder político às barreiras da sociedade civil. Inclusive porque, “como é possível a sucedida existência de um Estado democrático em sociedade que não comunga de tal regime?” (BOBBIO, 2000b, p. 66).

Sob tal análise, para perceber se em uma sociedade há desenvolvimento democrático, é imperioso detectar não mais o quanto o cidadão pode participar das decisões políticas, mas sim a quantidade de espaços em que este pode realizar o seu direito de voto e, também, quantos novos espaços de participação democrática foram instituídos, nos mais diversos âmbitos, da escola às empresas.

3.1.5 Os limites da liberdade individual

A concepção de cidadania, segundo a concepção do liberalismo político de Rawls, é aquela em que o homem possui liberdade para determinar sua própria felicidade, limitada pelos princípios de justiça previamente definidos. Destarte, o reconhecimento e a prática desses princípios por todos os integrantes da sociedade e pelos que posteriormente nela serão inseridos é possível, segundo Rawls, porque “percebemos como as organizações sociais que os representam promoveram o nosso bem e o bem daqueles com os quais nos associamos” (RAWLS, 2000, p. 525).

A motivação para essa conclusão é a de que o homem é um ser psicologicamente determinado a pretender realizar o que é correto, sendo conduzido naturalmente a adotar princípios morais que determinam seu comportamento no ambiente social em consonância com os demais indivíduos. Desse modo, o que promove, segundo Rawls, a adoção dos princípios de justiça é a moral.

Todavia, como a moral é um padrão de conduta segundo um determinado costume, pertencente a uma determinada dimensão espacial e temporal, em uma sociedade, é possível detectar vários grupos sociais com concepções de bem e de mal diferentes, variáveis não apenas conforme o grupo que se observa, mas também segundo o tempo em que se está inserido. Ademais, a adoção de qualquer concepção de bem para determinar a atuação de um indivíduo e constituir seus próprios valores deve ser por ele aceita de forma “livre e consciente, por uma convicção íntima, e não de maneira mecânica, externa ou impessoal” (VÁSQUEZ, 1975, p. 69), o que insere a moral na esfera privada da vida humana, na construção do foro íntimo do indivíduo.

Sob esse aspecto, a teoria liberal de Rawls (MOUFFE, 1996) indica ser a moral a limitadora da busca da felicidade pessoal, empregando o juízo natural do homem, decorrente de sua racionalidade, para pôr em prática os princípios da igualdade e da liberdade como realizadores da justiça. Entretanto, a adoção da moral como limitação das escolhas pessoais e não os valores políticos da sociedade é prejudicial à vida política.

A maneira como princípios morais e os valores políticos avaliam e justificam suas ações, julgam o que é bom ou mau são diferentes. Para a política, o critério que determina o que é bom é a análise do resultado, do alcance do bem-estar geral, já para a moral, é o respeito à norma, distintamente do resultado que se alcançará. Essa distinção denota que a política, entendida como o conjunto de atividades humanas imprescindíveis a governabilidade de um Estado, não se concilia com a moral.

Ainda, as virtudes de ambos são distintas, com dois universos éticos diferentes, como demonstra Bobbio ao analisar a distinção de um homem segundo a moral e segundo valores políticos: “de um lado está o homem de fé, o profeta, o pedagogo, o sábio que tem os olhos postos na cidade celeste, do outro, o homem de Estado, o condutor de homens, o criador da cidade terrena”(BOBBIO, 2007, p. 961). Para ele, o governante não pode aplicar à sua ação seus sentimentos particulares, sejam individuais, sejam característicos de um grupo social determinado, ao contrário, deve realizar sua atividade política de maneira que sua atuação não se identifique com sua razão pessoal, mas sim, com o interesse geral daquela sociedade a que pertença, posto que:

(...) em Estado cuja salvação depende da lealdade de algumas pessoas e cujos negócios, para serem bem dirigidos, exijam que aqueles que os conduzem queiram agir lealmente, não terá qualquer estabilidade. Para poder subsistir, será necessário arranjar as coisas de tal modo que os que administram o Estado, quer sejam guiados pela Razão ou movidos por uma paixão, não possam ser levados a agir de forma desleal ou contrária ao interesse geral. E pouco importa à segurança do Estado que motivo interior têm os homens para bem administrar os negócios, se de fato os administrarem bem. Com efeito, a liberdade da alma, quer dizer, a força d'alma é virtude privada; a virtude necessária ao Estado é a segurança (CHAUÍ, 1992, p. 376)

Esclarecendo-se que dessa maneira “todas as preocupações normativas têm sido cada vez mais relegadas para o campo da moralidade privada, para o domínio dos valores, e a política tem sido despojada das suas componentes éticas” (MOUFFE, 1996, p.89), Mouffe defende que o vínculo entre os cidadãos, apto a cercear e a limitar a atuação da busca individual, não deve ser a moral, mas sim sua identificação com os valores ético-políticos. Nesse cenário, as virtudes da vida privada deveriam ficar afastadas do âmbito político, inclusive porque, se um

indivíduo possuir um interesse ou uma paixão, focando neles que sua ação se determinará. De tal forma, qualquer pessoa que atue na vida pública deveria ter por objetivo o alcance do bem-estar geral e não o ânimo do próprio sujeito ou de um grupo social isolado.

Diante das críticas à sua teoria, Rawls (MOUFFE, 1996) afirmou ter sido mal compreendido, e explicou que, além dos limites morais à autonomia pessoal serem uma espécie de concepção política de justiça, a busca pela realização da felicidade individual, enseja que todos percebam que o fundamento de seus interesses é o mesmo, possuindo respaldo nos mesmos bens primários e os mesmos meios. Contudo, ainda assim sua teoria continua no campo da moral, caracterizada como uma moral pública, não alcançando a concepção de político que a democracia atual exige.

As consequências vão mais longe, pois além de não atender aos ânimos da atual democracia, a teoria liberal de Rawls insere na esfera política os limites morais à liberdade individual, fazendo com se transforme a política em uma mera negociação de interesses privados (MOUFFE, 1996, p. 70). De tal modo, cada indivíduo buscará a vida política apenas para edificá-la de maneira a permitir a construção de seus próprios interesses pautados apenas pela moralidade.

Segundo Rawls (2000,p.13), para que a liberdade particular não afronte o espaço de liberdade dos demais indivíduos é necessário um consenso sobre a concepção de política que determine justamente os limites da atuação particular de cada indivíduo, de forma que cada um possa analisar se as atitudes dos outros são ou não justas. Contudo, ao entender que o reconhecimento desses princípios é feito por valores morais, Rawls se limita a conceber “os cidadãos com pessoas morais livres e iguais” (MOUFFE, 1996, p. 80), abandonado por completo a influência e a existência da vida pública e do bem comum e que os freios de nossas condutas, da nossa autorrealização nascem do status de ser cidadão e na vivência em sociedade.

O confronto que se destaca é a discordância quanto à escolha de determinados princípios como limitadores morais. Rawls defende a formação de um senso comum com respaldo na igualdade e na liberdade como concepção de justiça moralmente estabelecido, único, já constituído e inquestionável, determinando, por consequência, a exclusão dos demais indivíduos que entendem que outros valores deveriam ser escolhidos. A tal respeito, sem a pretensão de afirmar ser possível afastar qualquer forma de exceção, Mouffe (1996, p. 193 e 194) alega que é

importante “reconhecer essas formas de exclusão pelo que são e pela violência que significam, em vez de as ocultar sob um véu da racionalidade (...), pois o inverso afeta a política democrática e leva à homogeneidade”.

Como a vida política é inerente à paixão e ao afeto, não se pode concebê-la sem o permanente confronto de ideias. Assim, adotar a racionalidade e consenso implica invariavelmente em postura antipolítica e impede que a justiça se reconstitua para alcançar a todos, característica crucial da democracia moderna, a qual não aceita a paz social definitiva na ordem social, por representar a sua própria destruição.

A perspectiva universal deve ser mantida com a proposta de nunca ser atingida, já que é exatamente essa indeterminação, a “dissolução dos sinalizadores da certeza”(MOUFFE, 1996, p. 195), que concede existência à política democrática. Logo, “em vez de tentar eliminar os traços do poder e da exclusão, a política democrática exige que eles sejam trazidos para a praça pública, tornando-os visíveis para que possam entrar no terreno da constatação” (Mouffe, 1996, p. 198).

Incoerente seria esquecer também que a construção da identidade coletiva, caracterizadora do discurso político e “nós” apenas é possível diante de diferentes pontos de vista. É do equilíbrio desses conflitos, ainda que momentâneo, que surge uma política pública a ser aplicada a todos, sendo necessária a renúncia ao consenso para alcançar a transformação do regime democrático de maneira a torná-lo sempre exeqüível, independente da realidade que se apresente.

Do contrário, o pluralismo declarado pelo liberalismo se restringirá à esfera privada e negará o antagonismo que é imprescindível a transformação da esfera política, além de transformar a democracia em um mero procedimento de escolha de alternativas que melhor atendam aos interesses individuais, independentemente do que tal represente para o bem comum.

Demandam, em tal análise, observar, que idealizar que o consenso necessário à convivência social advenha apenas da relação dos assuntos privados, é constitutiva de verdadeira ameaça não apenas para a existência e manutenção da virtude cívica, mas também da própria democracia.

3.2 O SUJEITO DA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA

Na antiguidade, a cidadania significava possuir liberdade para participar da vida pública e contribuir para escolha dos valores que construiriam a sociedade a que se pertencia. Era participando das decisões políticas que o cidadão se realizava e garantia o seu status social. A princípio, apenas àqueles com antepassados em comum ricos e guerreiros era atribuída a liberdade política, após a decadência das cidades-estados, a história política viu ascender a concepção de cidadania a qual, ainda que igualmente identificasse na vida pública a essência do cidadão, não mais se detinha ao vínculo comunitário de um mesmo grupo familiar elitizado, mas à submissão a um mesmo governante (GUARINELLO, 2008, p.33).

De tal forma, seja para atender aos reclamos das classes excluídas e acalmar os ânimos revoltosos, seja para aumentar a arrecadação de impostos, ou, ainda, para caracterizar a subordinação ao imperador romano, a manutenção do império encontrou na ampliação dos legitimados à cidadania a aparente solução para suas crises. Contudo, ainda que mais pessoas fossem consideradas aptas a possuírem o *status civilis*, novos instrumentos de distinção social foram instituídos, e a marginalização de determinados grupos sociais foi mantida (GIORDANI, 1972).

Com a manutenção da exclusão, embora inserida na concepção clássica de cidadania como participação da vida pública, a cidadania começou a dar os primeiros sinais de que ao indivíduo também era necessário garantir condições mínimas de existência para que se respaldasse a condição de ser cidadão. Da ascensão do cristianismo ao surgimento do renascimento, o homem e não mais o mundo começa a ser o foco da política e da filosofia, dando início ao processo de mudança da concepção de cidadania (MONDAINI, 2008, p.119). Se até então a realização do comum determinava quem seria cidadão e quais suas consequências, passou-se a perceber, a partir daí, que era necessário garantir condições mínimas de liberdade individual e de sobrevivência, percepção que cresceu a porção em que o desenvolvimento industrial necessitou de mão-de-obra e forçou o surgimento de um novo conceito de sociedade, o do bem-estar individual.

A concepção de democracia não passou incólume a essa evolução. Da antigüidade à modernidade, a democracia, que representava o governo da maioria

com vistas à realização de um bem comum e da preservação do mundo em detrimento dos interesses da vida privada do homem, passou a significar, com a influência da doutrina liberal, o governo da maioria em prol da manutenção dos direitos inerentes à sua condição humana. Surgiu, desse modo, às margens do século XIX, uma nova concepção de cidadania, sob o manto da democracia liberal, em que a razão da vida pública, passa a ser o próprio homem.

A liberdade de autoafirmação e de determinação da própria felicidade é um marco da modernidade, acerca do qual não se pode lutar contra. O respeito aos direitos individuais são restrições à atuação do Estado, conquistado pelo homem e inerente à concepção de democracia. Porém, na medida em que a valorização da vida particular do homem foi sendo imposta, o espaço antes pertencente à vida política e à construção do bem comum foi abandonado. Essa lacuna de desvalorização do político em face da ênfase concedida à vida privada justifica, segundo Mouffe (1996), representa parte dos problemas enfrentados pela democracia liberal.

Por ter natureza eminentemente social, o envolvimento do homem com o exercício de atividades política é inevitável, “querendo ou não querendo não há virtualmente ninguém que esteja de todo fora do alcance de alguma forma de sistema político” (DAHL, 1966, p. 13). A não ser que o homem viva isoladamente à sorte de sua própria individualidade e abstraído do mundo, cedo ou tarde o homem se envolverá com a política, com alguma forma de autoridade ou de governo:

Entretanto, o simples fato de serem sociais leva os seres humanos a desenvolver sistemas políticos. Evidentemente, vivendo juntos, não podem deixar de entrar em relações de influência. Quando essas relações se tornam estáveis e repetitivas passam a ter existência os sistemas políticos. Assim, nesse sentido mais amplo, poder-se-ia dizer (com Aristóteles) que o homem é um animal político. Sejam quais forem os seus próprios valores e preocupações como ser social, o homem, - inevitavelmente, acha-se envolvido em sistemas políticos - quer queira, que não; quer chegue mesmo a perceber o fato (DAHL, 1966, p. 97) .

Não obstante, ainda que a modernidade desprestigie a importância do envolvimento do cidadão com o bem-estar social e enfatize suas pretensões individuais, não se pretende sugerir com essa análise crítica uma regressão à anterior concepção de democracia, na qual o que importava era apenas o bem-estar

da coletividade. Além de não ser mais possível em vista do contexto social e econômico da atualidade diminuir a importância da autodeterminação individual, tal pretensão representaria uma verdadeira regressão na evolução da história humana.

(...) só no contexto de uma tradição que dê realmente lugar à dimensão política da existência humana e que permita pensar a cidadania como algo mais do que a simples titularidade de direito; é que podemos falar de valores democráticos (MOUFFE, 1996, p. 50).

O que se deve ter em mente é que não se pode extirpar o político, transformando-o em mero instrumento, nem tampouco, exacerbá-lo a ponto de subjugar os interesses e a moralidade individual. É necessário perceber a visão contemporânea do político, em que este não deve invadir a autonomia individual de cada um com a adoção de um liberalismo exacerbado, mas também não é cabível a defesa irrestrita do republicanismo cívico como alternativa para solucionar esse déficit; os extremos de ambos, anulando um ao outro, são destrutivos para a vida em sociedade.

Viu-se anteriormente que, segundo Rawls, a concepção de democracia liberal limita a realização dos interesses pessoais por meio de princípios de justiça definidos previamente ao estabelecimento do contrato social. Entretanto, a escolha desses princípios é feita pelo homem sem a consideração de qualquer valor político inerente à sociedade. Instituído o Estado, o reconhecimento desses princípios e seu cumprimento são determinados por valores morais do homem, que se inserem na vida pública tão-somente para realizar suas próprias pretensões.

Primeiramente, para que o sujeito da democracia da atualidade não se afaste da vida política é importante que os valores políticos da sociedade contribuam para que o homem determine o que é bom ou ruim para si, e não uma mera abstração despojada de qualquer valor como se o indivíduo estivesse com um “véu de ignorância”. O homem é um ser político, e, desta feita, considerá-lo capaz de definir o que é justiça sem qualquer mérito acerca dos princípios políticos democráticos, é percebê-lo como ser irracional e não como pessoa:

a teoria de Rawls , por sua vez, para justificar a adoção do princípio da

diferença na posição original necessitaria ir “do princípio ao fim” para negar a existência de uma base para o mérito. Isso só é possível despindo-se progressivamente a pessoa de todos os seus traços densos que, eventualmente, poderiam se constituir em fundamento para o mérito. Primeiro é preciso negar que a pessoa mereça seus *statuts* ou posição social; depois negar que mereça os recursos externos que possui e, finalmente, negar mérito a seus próprios talentos e preferências. Quando chegarmos às partes deliberando sob o véu de ignorância na posição original resta muito pouco de uma entidade que ainda pudesse ser chamada de pessoa: os traços densos que constituem a identidade pessoa foram extirpados, restando apenas atributos contingenciais. Uma teoria como a de Rawls que, concedendo peso considerável às escolhas individuais (inclusive de concepção de bem), tem o propósito de promover a autonomia e a dignidade humana dos indivíduos, acaba paradoxalmente, prossegue a crítica de Nozick, por pressupor uma representação depreciada dos seres humanos (VITA, 1993, p. 51).

Outro ponto que merece destaque é a determinação da felicidade segundo os interesses particulares do homem. Conforme Mouffe (1996, p. 85), como cada indivíduo estabelece segundo sua própria capacidade o que é o bem-estar para si, a comunidade, além de não ganhar papel nessa finalidade, exercendo uma função meramente instrumental, não influencia o cidadão a buscar a realização do bem-estar que seja inerente ao próprio mundo. Destarte, ainda que se almeje uma concepção de democracia que não anule a relevância da vida política e valorize a responsabilidade do cidadão pela realização do bem comum, tal pretensão não pode representar a opressão da liberdade individual em buscar os interesses particulares.

Ainda que, a princípio, se predisponha que a democracia exige um consenso, um ponto final no que é felicidade para a sociedade, a concepção que ora se apresenta, de uma democracia radical, que propõe conciliar os interesses públicos com os privados, propugna por uma contínua construção do conceito de felicidade, sem um ponto final, em que cada indivíduo busca realizar suas próprias pretensões e interesses.

Não há mais na atualidade, nos termos do exposto por Mouffe (1996, p. 67), apenas um bem substantivo único, mas, interesses e perspectivas de felicidade diversas, que se constituem sob o pluralismo da sociedade:

Alguns regimes caracterizam-se pelo facto de não distinguirem entre o bem do homem e do bem da cidade, mas a separação destas duas esferas pela modernidade e a recusa de uma concepção exclusiva de bem moral não devia ignorar a existência do bem político, o bem que define uma associação política enquanto tal. Portanto, se um regime democrático liberal

tem de ser agnóstico em termos de moral, não é – nem pode ser – agnóstico no que diz respeito ao bem político, uma vez que afirma os princípios políticos da liberdade e da igualdade (MOUFFE, 1996, p.49).

Mas, afinal, o que deve prevalecer? O direito dos indivíduos ou o bem-estar social? Ao contrário do que pretende o liberalismo e os comunitaristas, não há apenas direitos particulares ou apenas bem comum na sociedade democrática, ou, ainda a prevalência de um sobre o outro. O que há é a necessidade de equilibrar os dois (MOUFFE, 1996, p. 88), conjugando-os. Dessa maneira, é necessário formar uma concepção moderna de cidadania que estabeleça uma relação equilibrada entre direito e bem comum, a partir da qual seja possível determinar a liberdade individual de cada indivíduo, respeitando o pluralismo inerente à sociedade moderna, inclusive porque:

a preocupação exclusiva do liberalismo com os indivíduos e os seus direitos não forneceu conteúdo nem orientação para o exercício desses direitos. Isto conduziu à desvalorização da acção cívica, do interesse comum, o que provocou uma crescente falta de coesão social nas sociedades democráticas. Os comunitaristas têm razão em criticar tal situação e concordo com a sua tentativa de ressuscitarem alguns aspectos da concepção clássica de política. Precisamos realmente de restabelecer a ligação perdida entre a ética e a política, mas isto não pode ser feito à custa das conquistas da revolução democrática. Não devemos aceitar uma falsa dicotomia entre a liberdade individual e os direitos ou entre a actividade cívica e a comunidade política. A nossa escolha não é apenas entre um agregado de indivíduos sem um interesse público comum e uma comunidade pré-moderna organizada em torno de uma única ideia substantiva de bem comum. O desafio fundamental é imaginar a comunidade política democrática moderna fora desta dicotomia (MOUFFE, 1996, p. 90).

Assim, focar a concepção de cidadania apenas na defesa dos direitos do indivíduo, finda, como já exaustivamente apontado, por desestimular a participação do cidadão na vida política. Para preencher essa lacuna, é necessário estabelecer um vínculo de ligação entre os indivíduos, que os tornem participantes de uma mesma comunidade, construindo a “ideia de comunalidade”(MOUFFE, 1996, p. 91), sem desprezar os direitos de cada indivíduo e sem desprezar qualquer concepção de felicidade construída individualmente pelos cidadãos. Em tais termos, a cidadania na concepção atual deve promover o respeito aos princípios democráticos liberais,

aos valores ético-políticos pelos cidadãos livres para estabelecerem o próprio padrão de bem-estar:

Ser um cidadão é reconhecer a autoridade de tais princípios e as regras que os incorporam, tê-los como informadores da nossa opinião política e das nossas acções. Estar associado em termos de reconhecimento dos princípios democráticos-liberais: é este o significado de cidadania que quero propor. Implica encarar a cidadania, não como um estatuto legal, mas como uma forma de identificação, um tipo de identidade política: algo que deverá ser construído, e não empiricamente determinado. Uma vez que haverá sempre interpretações concorrentes dos princípios democráticos da liberdade e da igualdade, haverá também interpretações concorrentes da cidadania democrática (MOUFFE, 1996, p. 90).

Portanto, a construção de uma concepção de cidadania como uma verdadeira identidade, de tal modo que torne possível equilibrar a vida privada e a vida pública sem anular a participação política e mitigar o verdadeiro conceito de democracia, enriquece o regime democrático por meio da manutenção da vida política, uma concepção de cidadania que conjugue liberdade individual e virtude cívica precisa ser delineada.

É o que defende Mouffe ao construir a teoria da democracia radical; ela reconhece que não há mais como retroceder e abandonar a conquista moderna da liberdade individual, todavia é necessário encontrar um equilíbrio entre o interesse individual e a democracia de maneira a manter o interesse e a sobrevivência da vida política:

Se a concepção liberal de ser livre é deficiente, a alternativa apresentada pelos defensores comunitaristas do republicanismo cívico é igualmente insatisfatória. Não se trata apenas de passar de um ser unitário livre para um ser unitário situado; o problema reside na própria idéia de sujeito unitário. Muitos comunitaristas parecem acreditar que pertencemos a uma única comunidade, definida empírica e mesmo geograficamente, e que esta comunidade pode ser unificada por uma idéia única de bem comum. Na realidade, porém somos sempre sujeitos múltiplos e contraditórios, habitantes de uma diversidade de comunidades (na verdade, tantas quantas as relações sociais em que participamos e as posições de sujeito que elas definem), construídos por uma variedade de discursos e precária e temporariamente cerzidos na intersecção dessas posições de sujeitos. (...) A tradição democrática liberal está aberta a muitas interpretações e a política da democracia liberal não passa de uma estratégia entre outras. Nada garante o seu sucesso, mas este projecto propõe-se a prosseguir e aprofundar o projecto democrático da modernidade. Tal estratégia exige que

abandonemos o univesalismos abstracto do iluminismo, a concepção essencialista de uma totalidade social e o mito de um sujeito unitário. A este respeito, longe de encarar o desenvolvimento de uma filosofia pós-moderna como uma ameaça, a democracia radical acolhe-a como instrumento indispensável à realização dos seus objetivos (MOUFFE, 1996, p. 35).

Para tanto, é necessário reconhecer e preservar o pluralismo inerente à sociedade contemporânea, construindo uma identidade com valores ético-políticos da sociedade, distintamente do defendido pelo liberalismo em que a limitação é determinada por valores morais e a prática democrática se transforma em uma briga de interesses privados. Dessa maneira, a esfera política não representa um símbolo repressor da liberdade individual e não se transforma em um mero instrumento democrático.

Para alcançar tal mister, a participação dos objetivos sociais na construção da autonomia de cada indivíduo e a inserção da prática democrática em novos espaços da sociedade, possibilita que os cidadãos sejam capacitados a utilizar na prática os valores democráticos. Em tal universo, é necessário conjugar os diversos grupos sociais na construção da referida identidade, de maneira que não se limite a conjugação dos valores e princípios dos grupos de mulheres, homossexuais, negros, etc., mas que cada um deles se modifique para alcançar essa nova perspectiva geral de valores.

A evolução da concepção de cidadania, de Aristóteles a Rawls, demonstrou que há necessidade de aperfeiçoamento do papel do cidadão na construção da sociedade aplicadora dos princípios que melhor concretize os valores democráticos. A fim de manter o processo majoritário ao alcance das exigências sociais contemporâneas, em que não se demonstra mais suficiente a mera concessão de direitos individuais ou o exercício do direito de voto, é imprescindível que o cidadão se relacione com vida pública.

Ao se estabelecer a identidade com os valores ético-políticos aplicáveis a todos, a esfera política, necessária à manutenção da democracia é mantida, sem subjugar a autonomia privada. Dessa maneira, ao formar uma escolha individual com identidade em tais valores a construção do público será inerente à própria atuação individual. Para tanto, é necessário incentivar a cultura pluralista e a vida em comunidade, estabelecendo, por consequência, “a hegemonia dos valores e práticas democráticas”(MOUFFE, 1996, p. 201), ressuscitando a virtude cívica não

pela imposição de um bem-estar geral, mas pela articulação dos diversos interesses individuais sob o manto dos princípios democráticos.

Por ser a primeira instituição que se interpõe entre a vida privada e a vida pública do homem, inserindo, gradativamente, a criança no ambiente dos interesses públicos, a educação escolar se caracteriza como um instrumento hábil a possibilitar ao cidadão o estímulo a articulação dos interesses suscitados. O porquê da escola não associar na atualidade a formação intelectual da criança aos valores ético-políticos necessários à construção do sentimento de pertencimento ao mundo e de que forma esse vínculo poderá ser retomado são objetos explorados no capítulo seguinte.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Teoricamente, a mera concessão de direitos políticos legitima juridicamente todos os cidadãos a atuarem no ambiente político, porém, na prática, o que se percebe é que integrar o conjunto de cidadãos de uma sociedade não é sinônimo de se constituir em um cidadão atuante. Na contemporaneidade, contudo, ser integrante da vida pública, sob uma concepção de democracia radical, representa ser um cidadão com liberdade de autodeterminação e dotado, entretanto, de valores ético-políticos, os quais, além de limitarem a busca da realização pessoal, promoverão o envolvimento do indivíduo com a vida pública e com a preservação do bem-estar para a sua e as demais gerações.

A questão, então, é como proporcionar nos integrantes da vida pública o envolvimento com esses valores de maneira a inibir a formação do mundo por agentes politicamente apáticos e que constituam “uma massa de indivíduos isolados que, cada um por si, exprimem seu interesse” (CANIVEZ, 1991, p. 153). O papel dos ambientes de educação, como a família, o cotidiano da vida humana e a escola são determinantes, nesse aspecto, para que o novato no mundo se familiarize com os valores ético-políticos e os assimile como formador de sua própria identidade.

Tratando especificamente da escola, sendo ela um instrumento de ascensão à vida pública (ARENDT, 2007b), compete-lhe preparar a criança para assumir a sua responsabilidade pelo mundo e pela preservação e realização do bem comum. Desse modo, essa instituição possui uma importante função na natalidade dos novos seres, posto que, aos que lhes apresentarem à tradição histórica da sociedade e incentivarem sua capacidade de reflexão, promovem a aptidão para que decidam o que deve ser mantido e o que deve ser reformulado na vida coletiva.

No entanto, como a formação escolar tem assumido a responsabilidade pela educação da criança em dimensões cada vez maiores, indaga-se qual a razão dos alunos, ao se transformarem em adultos, manterem a inércia política inerente ao mundo moderno:

Porquê e porquê, indago repetidamente, não existe impacto visível da educação no comportamento do homem? Que erros cometeremos na

transmissão do conhecimento que não permite ao Homem Novo saborear e deslumbrar-se com a criatividade individual, com a melhor compreensão de si mesmo e do Outro que é também reflexo de si e não alguém a abater, com a melhor compreensão do mundo que o rodeia que faz dele um ser transeunte – um ser de passagem, sobretudo de passagem de testemunhos e de memórias – um transeunte de natureza muito especial? (SANTOS, 2003, p. 65).

Nos termos das orientações de Arendt quanto à importância da tradição histórica para a reflexão crítica do presente e do planejamento do futuro, a análise da evolução da educação no curso da história humana permite avaliar o quanto ela se constituiu em um instrumento de ascensão do indivíduo da vida privada para a vida pública. Será possível, dessa forma, notar o envolvimento da escola com o estímulo à participação política da criança e quais razões determinaram seu afastamento desse vínculo.

A esse respeito, Arendt indaga:

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? (ARENDT, 2007b, p. 234).

A influência da era moderna, assim como deu causa à inversão hierárquica das atividades da vida humana, teve, também, significativa influência na relação da escola com o seu caráter político, determinando que ela abandonasse o estímulo da criança para que no futuro assumisse sua responsabilidade para com a manutenção e renovação do mundo. Em contrapartida, adotou uma formação com ênfase tão-somente na ascensão econômica do aluno.

Contudo, mesmo que a escola denote não familiarizar o novo ser no mundo com os valores ético-políticos da sociedade, um dos instrumentos capazes de tirar o cidadão de sua apatia política é o ensino escolar. Nesse contexto, como a escola deveria se manifestar diante da sociedade de consumo, de maneira que seja possível resgatar o homem de sua alienação diante do mundo? Qual seria o envolvimento da escola na atualidade em integrar as crianças a esses valores ético-políticos ?

4.1 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA NATALIDADE NA TRADIÇÃO HUMANA

Em paralelo à crise da era moderna, a educação como instituição diretamente vinculada às transformações socioeconômicas, igualmente, teve seus fundamentos e objetivos modificados segundo os determinantes da tradição humana. Sob essa premissa, acompanhou a hierarquia das atividades da vida e sobre ela elegeu seus fins para apresentar à sociedade o homem que seus determinantes exigiam.

Ainda que se constitua um mecanismo de influência do comportamento do integrante da vida em coletividade e como formador do homem público, contribuindo para a sociedade que se pretende constituir, a progressão da educação no curso da história da humanidade e seus objetivos refletem a ideologia e o contexto socioeconômico vigente. De tal modo, o estreito vínculo entre vida pública e educação apresentado por Arendt, mesmo que indique a essência e o mister da formação da criança, não pode ser vislumbrado em toda a evolução histórica do sistema educacional.

Pode-se perceber, então, que a educação assumiu a atribuição, por vezes, de manter o homem recluso a suas necessidades pessoais e de seu processo vital. Assim, ao reverso do idealizado pela autora, a formação da criança não se realizou com vistas a prepará-lo para atuar e integrar a vida pública, mas para limitá-lo à realizações com durabilidade apenas durante o curso da vida singular do indivíduo que a produziu.

Nesse diapasão, no contexto da sociedade primitiva, com a ausência da escrita e da latente necessidade de sobrevivência, a educação se dava no ambiente familiar e de maneira informal, os novos seres aprendiam na prática e por meio da experiência das gerações anteriores o que mantinha a vida da própria espécie (MONROE, 1988, p. 1). O que até então sustentava a sobrevivência devia ser preservado, restando aos novos seres apenas cumpri-lo, sem qualquer intuito ou liberdade de renovação.

A educação é nesse período um instrumento de preservação do indivíduo e da espécie humana, perpetuando as práticas que até então haviam viabilizado a

manutenção do processo vital. Como viver em coletividade garantia, também, a própria sobrevivência individual, a educação familiar igualmente preparava para a vida em grupo, o que representava seguir suas regras e passar pelos ritos de iniciação, que representavam “sua admissão à comunidade adulta da tribo” (MONROE, 1988, p. 3).

Destarte, a referência à “coletividade” nesse período representa um grupo isolado e pequeno com comportamento e cultura homogênea, composta, de regra, pela mesma linhagem familiar. Assim, ainda que se refira à ideia de grupo, sua característica é tão singularmente doméstica e restrita que qualquer processo formativo nesse período é considerado um mero instrumento da manutenção da vida privada, estanque à própria geração que a conduzia:

O traço característico da educação primitiva é, portanto, o seu caráter estacionário e imitativo. O homem primitivo procura ajustar-se ao seu ambiente tal como o encontra e como a ele se ajustaram as gerações passadas. Tem pouca consciência do passado, como forma de vida a ser conservada, ou do futuro, como promessa de maiores oportunidades que as do presente. Vive no presente, daí a limitada tendência para modificações, e o caráter accidental das mesmas (MONROE, 1988, p. 8).

A transformação de tal realidade se inicia com o surgimento da escrita na Mesopotâmia, em que a dimensão das informações a serem transmitidas se ampliam (GILES. 1987, p. 6) e a tradição histórica se torna mais estável. Todavia, com a arraigada religiosidade desse período, a escrita também passa a ser dominada e restrita aos sacerdotes, a quem competia transmitir a educação como tradição coletiva, marcando, assim, o início da atribuição educacional a agentes e instituições detentoras de poder.

Acrescida a essa inovação que pode ser considerada o marco para a transformação da educação em um processo formal, paralelamente à evolução da vida política na sociedade greco-romana, a educação na Grécia antiga igualmente se vinculou à importância da manutenção do interesse coletivo e da glorificação das ações públicas, interpondo-se entre o nascimento e a natalidade do cidadão. É o que se extrai do período homérico, no qual, ainda que a educação se mantivesse em grande parte como uma instituição familiar, a valentia dos grandes heróis era ensinada aos jovens:

(...) o conteúdo do ensino era a eloquência, ou seja, a retórica, que lhe ensinava quando devia falar, e a valentia ou a arte militar, que lhe ensinava quando devia agir.(...) Através da observação e da imitação, o jovem devia assimilar os valores da sociedade, o ideal da excelência e distinção pessoais, da habilidade na expressão e do autocontrole e da moderação no agir (GILES, 1987, p. 12).

Mesmo que não considerado um povo unitário pela mistura de culturas e etnias, a península grega, localizada no Mar Egeu, montanhosa e acidentada, formou uma civilização única “ligada pela mesma língua, ao mesmo alfabeto, a uma atividade mitopoietica comum” (CAMBI,1999, p.76). Nela, cerca de oitocentos anos antes de Cristo, surgem as cidades-estados, por meio das quais é possível vislumbrar a modificação da estrutura política social da civilização, a ascensão hierárquica da atividade da ação e, conseqüentemente, a alteração dos fins da educação para a ação do homem no mundo.

Nessa contingência de uma nova estrutura organizacional coletiva, destacam-se Esparta e Atenas. Com as constantes guerras, Esparta mantém a educação nos termos do período homérico, com caráter essencialmente militar e vanglorioso dos feitos heroicos (CAMBI, 1999, p. 83), no qual o interesse estatal é o maior bem. A educação é assumida, então, integralmente pelo Estado e recebe conotação pública.

O principal ícone filosófico do processo educacional espartano foi Platão. Para ele, “o Estado representa os mais altos interesses do indivíduo” (MAYER, 1976, p. 142) e, portanto, possui liberdade para determinar não apenas os contornos do sistema educacional, mas também se valer de todos os meios para alcançar seu intento, podendo, inclusive, conduzir ideologicamente os cidadãos para realizar seus fins.

Ao defender a superioridade do Estado, Platão postula que educação seja vocacionada à função que o individuo irá exercer na sociedade. Assim, se fossem se tornar produtores, a aprendizagem deveria ser mais técnica e prática, se fossem se tornar guardiões, a educação deveria estimular a coragem para guerrear, e, ainda, se fossem se tornar governantes, precisariam ser filósofos e se valer da dialética. Logo, mesmo que Platão entendesse pela supremacia do interesse estatal, associava o exercício do poder público à necessidade de aptidão para reflexão, para

que o sujeito integrante da vida política adquirisse “uma visão racional da realidade, guiada pela idéia do bem” (CAMBI, 1999, p.90).

A educação, segundo sua filosofia, era um instrumento de preparação do indivíduo para atuar na vida pública, tanto que para ele, conhecimento e Estado determinavam um governo próspero e feliz (MAYER, 1976, p.146). Entretanto, mesmo que a educação fosse para Platão um importante instrumento para a vida em grupo, em especial para a formação de um sujeito político crítico e bem sucedido, sua conotação totalitária de que o Estado não possuía limites para alcançar seus fins fez com que sua ideologia educacional ao invés de destacada fosse criticada pelos estudiosos da educação².

A educação espartana tinha, então, conotações de preparação para que o novo ser ascendesse à vida coletiva e nela atuasse, tendo como instrumento os jogos para estimular o raciocínio e a perspicácia (CAMBI, 1999, p. 77). Não obstante, em Esparta a formação educacional enfatizava o caráter militar e o sentimento de luta, já em Atenas o ensino assumia a importância da racionalidade e da persuasão, sendo o cidadão educado como agente de formação do mundo social, não por intermédio da força, mas da palavra.

Na sociedade ateniense, como em toda a sociedade grega, a família se mantém como o primeiro estágio da educação. Todavia, percebe-se pela primeira vez na história dessa evolução, um processo educativo direcionado à formação política do cidadão, preparando não apenas para atuar na esfera pública, mas também para raciocinar criticamente acerca da sua realidade e de se valer, para tanto, da análise da tradição histórica e dos feitos heroicos.

Porém, à proporção que o comércio marítimo se expandiu, Atenas cresceu como instituição urbana, e, portanto, “cresce também o ceticismo, motivado, em parte ao menos, pelo contato com outros povos e culturas” (GILES, 1967, p. 150). Com essa inovação, os gregos começam a questionar as verdades impostas e a própria tradição histórica até então cultivada. De tal modo, o sistema educacional também se modificou abandonando o herdado do período homérico e passando a

² No entanto, a fraqueza de Platão reside em suas tendências totalitárias. Ele tinha desprezo pelas massas; sua visão de arte era limitada; sua utopia educacional, como Esparta, faria apenas contribuições insignificantes ao progresso da humanidade. As inclinações negativas de Platão foram eloquentemente descritas por Popper em *The Open Society and its Enemies*. Todavia, temos de reconhecer o gênio de Platão que, na República, apresentou um projeto para os tempos modernos. Foi amplamente ignorado pelos líderes educacionais da Idade Média, mas, redescoberto pelos humanistas, sua influência levou à expansão do currículo da Renascença (MAYER, 1976, p. 146)

questionar todo costume social:

Introduz-se, portanto, uma visão cosmopolita da sociedade e dos valores. Exige-se profunda modificação até o abandono das antigas tradições e ideais. Questiona-se a existência dos deuses. Forças de desagregação estão à obra por toda parte.

(...)

Tudo é objeto de questionamento: costumes, valores, instituições e modos de pensar. Afirma-se mesmo que todos eles são irrelevantes, ou ao menos inoperantes. Pede-se novo processo educativo que se amolde às novas necessidades de uma sociedade prestes a surgir, de uma sociedade em que o êxito pertencerá àquele que souber conseguir o certo na vida pública. Exige-se um ensino relevante que leve o aluno ao poder pessoal. A nova forma de educação deve garantir a vantagem política e o êxito nos assuntos públicos (GILES, 1967, p. 15).

Ademais, a partir de Sólon (594 a.C), Atenas se torna democrática, e a formação passa a ser mais intelectual com destaque à escrita e à leitura. Nesse contexto, a educação pode ser percebida com vistas a proporcionar ao cidadão uma formação mais crítica, cética e “ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem” (CAMBI, 1999, p. 84), de forma a torná-lo apto a participar efetivamente das decisões públicas.

O maior representante filosófico da ideologia educacional ateniense foi Sócrates. Assim como Arendt o menciona como um modelo de cidadão, para o mister que se pretende, na presente análise acerca do envolvimento da educação com a vida política, Sócrates também pode ser elencado como um dos principais pensadores que concedeu importância à educação como instrumento de ascensão à vida pública.

Segundo sua filosofia, a educação e o seu estímulo à reflexão eram tão importantes para a sociedade que, além de classificar como vida digna aquela em que o homem exercita a sua racionalidade e questiona todas as verdades a sua volta, importava mais o enriquecimento intelectual que o material. Nessa contingência, ele entende que cabe ao professor indagar as “ideias da humanidade”, assumir a função de “líder da civilização” (MAYER, 1976, p. 134 e 135) e incentivar o aluno para a reflexão.

Desse modo, afirmava Sócrates, a educação tem, em última instância, uma função social, na qual o que importa não é o nosso próprio brilhantismo, mas a forma

como se disseminam nossos ideais e como se modifica a sociedade, de modo que moralidade e inteligência se combinem. Para ele, se a criança é orientada por um mestre que problematize a vida, e que apresente ao indivíduo uma perspectiva crítica do mundo, o novato torna-se consciente e constrói uma nova vida em que moralidade e conhecimento são interdependentes.

Em semelhante ponto de vista, Aristóteles entendia que, mesmo cultivando sua formação individual, o homem é um ser social, assim:

Em toda parte a educação deve tomar como modelo a forma do governo . Cada Estado tem costumes que lhe são próprios, de que dependem sua conservação e até sua instituição. São os costumes democráticos que fazem a democracia e os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia (ARISTÓTELES, 2006, p. 77).

Também em Roma a educação tinha conotação de formação política do cidadão, os quais eram, igualmente à Grécia, instruídos nos costumes públicos e nas tradições históricas (GILES, 1967, p. 31). A sociedade romana possuía um processo formativo semelhante à Esparta, eminentemente militar, considerando como homem moral aquele dotado de virtudes patrióticas e de respeito às tradições do passado:

Era da essência da atitude romana (embora de maneira alguma isso fosse verdadeiro para qualquer civilização, ou mesmo para a tradição ocidental como um todo) considerar o passado *qua* passado como um modelo, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes; crer que toda grandeza jaz no que foi e, portanto, que a mais excelente qualidade humana é a idade provecta, que o homem envelhecido , visto ser já quase um antepassado, pode servir de modelo para os vivos. (...) A atitude romana teria sido justamente ao envelhecer e ao desaparecer gradativamente da comunidade dos mortais o homem atinge sua forma mais característica de existência, ainda que, em relação ao mundo das aparências, esteja em vias de desaparecer; isto porque somente agora ele se pode acercar da existência na qual ele será uma autoridade para os outros” (ARENDT, 2007b, p. 244).

A partir de Cícero a educação romana adota a racionalidade humana, considerando como homem ideal aquele que possui riqueza intelectual e é ativo politicamente (CAMBI, 1999, p. 109). Ele defende o patriotismo e a submissão do

homem aos interesses coletivos, para tanto, a educação deve ter por mister estimular a virtude pública por meio da formação moral do homem.

Pode-se perceber que enquanto a sociedade se vinculou e manteve a importância do homem com o ambiente coletivo, a educação, de regra se constituiu em um instrumento de preparação da criança e do jovem para o mundo. Assim, quando maduro poderia assumir a responsabilidade pelo bem-estar coletivo, que até aquele período representou a manutenção da segurança do grupo e de seu ambiente de convivência.

A pretensão aqui não é de suscitar um retorno a esse modelo educacional, inclusive porque, mesmo que se vislumbre uma formação educativa que se importe com a vida pública, não significa que tenham representado a mais adequada maneira de educar. Nem todos tinham acesso ao ensino, mesmo na Grécia a escola não era acessível aos escravos, os quais, considerados como coisas e não como humanos, nem sequer eram destinatários necessários de qualquer tipo de formação, tanto que o próprio Aristóteles, orientava que os professores precisavam impedir que os alunos conversassem com escravos (ARISTÓTELES, 2006, p. 76).

Ademais, é necessário ressaltar que nos períodos históricos em que se deu muita ênfase à formação política do cidadão e ao seu vínculo com a vida pública, não havia margem para que o cidadão possuísse qualquer liberdade de autodeterminação. O Estado, por vezes, exigia tanto do seu integrante “que uma vida de atividade econômica para fins pessoais era dificilmente possível e certamente nunca poderia alcançar a extensão comum aos tempos modernos” (MONROE, 1988, p. 43).

Todavia, nesse contexto, de maneira geral, assim como o destaque concedido por Arendt à sociedade Greco-romana e sua ênfase à atividade humana da ação, o período histórico apresentado pode ser tido como o mais próximo de uma perspectiva educacional que se interponha entre o nascimento e a natalidade do ser humano e, ainda, que prepare o sujeito da vida política para somar à sua ação pública a reflexão crítica acerca do mundo.

4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA VIDA PRIVADA DO HOMEM

Da análise da evolução histórica da educação quanto ao seu envolvimento com a vida pública, semelhante a um *Perlenfischrei*, a um pescador de pérolas, pode-se visualizar os fundamentos sociais e históricos da ausência de envolvimento do cidadão com a vida política e do afastamento do exercício da liberdade individual dos valores públicos. A partir do surgimento da era moderna é possível perceber, então, o alheamento da escola da realização do seu mister por excelência (ARENDT, 2007b) e o aparecimento da pretensão de “formar um homem social (ativo e útil para a sociedade, e não para a outra vida)” (CAMBI, 1999, p. 215).

O início dessa transformação é anunciado ainda sob a égide do regime do sistema feudal, no qual, a divisão social era rígida (GILES, 1967, p. 65) e, portanto, a sociedade era marcada pela dificuldade de mobilidade de uma classe para outra. Consequentemente, a educação dos novatos se dava em consonância com a realidade social de cada um e por instituições como a família e a igreja, afastando qualquer estímulo a modificações, bem como qualquer possibilidade de ela contribuir para a ascensão de classe social, ainda mais quando ao povo restava tão-somente a formação com vistas às oficinas e aos campos.

No entanto, com a ascensão social de comerciantes e artesãos e com a importância concedida ao mercado, surgiu a necessidade de serem criadas escolas laicas, aparte do ensino promovido pela Igreja, que até então ainda se mantinha, em partes, responsável pela maioria das instituições de ensino. De tal forma, as escolas técnico-profissionais ganharam ênfase e passaram a formar o jovem para suas habilidades profissionais: “um processo educacional em que o jovem podia adquirir toda a capacitação e todos os conhecimentos necessários para exercer a profissão”(GILES. 1967, p. 75).

Nesse contexto, surgem novos protagonistas sociais: “as cidades, os indivíduos, as comunas, os burgueses” e novos valores: “o indivíduo, a liberdade, a produtividade” (CAMBI, 1999, p. 171 e 172). De tal modo, a evolução da sociedade se vincula ao progresso do comércio e da maior produtividade da terra e com isso o processo educativo se modifica revolucionariamente.

A escola passa a se nortear pelos valores do homem, enfatizando os poderes de transformação da realidade em que vive, voltando-se, conseqüentemente, para o aumento da capacidade da produtividade humana e do progresso econômico. A finalidade da educação passa a ser, então, a formação de produtores para o mundo.

A educação que formava a criança para refletir e agir no mundo abandona essa tarefa para se tornar um instrumento de conformação do indivíduo às pretensões do regime capitalista. Progressivamente ela se volta para a formação individual do homem e não para sua preparação para a vida pública, “passando cada vez mais sensivelmente de uma ação coletiva, social para uma ação individual e subjetiva” e o indivíduo “é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa” (CAMBI, 1999, p. 311).

Da maior exigência de produtividade da terra à ascensão da tecnologia, surge a figura do operário e sua relação de trabalho, submetido ao crescimento das exigências da acumulação do capital. Como suscitado por Marx (2006), o princípio da alienação passou a nortear toda a sociedade operária, incluindo, para tanto, nesse processo a própria educação, que passou a ter a finalidade de manter os indivíduos submissos a essa relação de venda de força de trabalho e exploração.

A educação, como instrumento que poderia levar o homem a alcançar o ápice de seu desenvolvimento como pessoa, “é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista, e com essa inversão, a formação do novo ser é construída sob uma concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2002, p. 22). Pensar em educação e em sua promoção passou a significar uma forma de instrumentalizar a inserção do homem no processo produtivo e econômico e de transformação da educação em um bem de produção.

Nesse contexto de adequação do indivíduo aos ditames sociais e econômicos, o homem precisa ser uniformizado para formar, juntamente com os demais, uma única força de trabalho. Tal imposição é nitidamente percebida no ambiente educacional, no qual passa haver a divisão das classes por idade e a aplicação de disciplina e tecnicização da aprendizagem (CAMBI, 1999, p. 307) com maior controle da programação e finalidades educacionais. Assim, torna-se um ambiente em que há uma maior intervenção e controle estatal, tornando a formação do homem cada vez mais formatada segundo os parâmetros uniformizadores do trabalho operário.

Sob a premissa de um contexto socioeconômico em que o foco está na maior produtividade e paralelamente ao desenvolvimento das atividades da vida humana e sua respectiva inversão hierárquica, nos termos da filosofia de Arendt, destaca-se a alteração dos fundamentos e objetivos do sistema educacional. A

proporção que a atividade do labor ascendeu na relação humana e o homem individualmente ganhou destaque, a educação se transformou em um instrumento da economia e da acumulação de capital, respondendo às exigências e às condições dessa nova sociedade.

De tal modo, o esforço por meio da escolarização se tornou uma forma de mobilidade econômica, determinando quem seria rico ou pobre em consonância com a presença ou não da formação educacional como exemplifica Andreotti (2008) ao mencionar a estória intitulada “Dois meninos”, distinguindo o pobre como aquele que é desprovido de escolarização e por isso carecedor de bens materiais e o rico como sendo o indivíduo que estudou e, portanto, se tornou possuidor de patrimônio material:

Havia, numa pequena cidade, dois meninos. Um deles era rico e morava em um lindo palacete; o outro era pobre e vivia modestamente numa casinha campestre. Certo dia ia o menino pobre correndo a caminho da escola, quando ouve chamados. Era o menino rico que lhe pedia para brincarem juntos. Mas, como a sineta da escola tocou, o pobre parou, apenas alguns minutos.[...] Passaram-se os anos: os dois garotos de outrora são agora dois homens feitos. O pobre estudou e com isso lucrou muito. Um dia ele resolveu visitar aqueles lugares por onde passava a caminho da escola. [...] Ouve então uma débil voz que lhe implora uma esmola. Deu ao pedinte alguns níqueis e perguntou-lhe onde estavam os moradores do castelo, hoje desmoronado. O pobre lhe contou que ele era o menino rico. O outro [...] pensou como tinha sido bom ter estudado, pois agora era um homem útil, que conseguira vencer na vida” (ANDREOTTI, 2008, p.9).

A valorização pessoal do homem-operário por meio de sua qualificação profissional passou a representar uma alternativa para “aumentar a representação econômica de sua força de trabalho” (STOCCO, 2008, p. 16). O homem descobriu nessa troca uma moeda para sua sobrevivência e, para tanto, passou a buscar meios de valorizar ainda mais a si mesmo.

A escola foi transformada, assim, em um instrumento do processo vital do homem e da sua ascensão social. Por meio da formação educacional, o indivíduo encontrou um meio de “vencer na vida”, que, no ambiente do regime capitalista representa “lucrar muito”. Nesse sentido, a finalidade de a criança ingressar na

escola se modificou, representando não mais a formação futura de um agente de transformação e manutenção do mundo, mas sim, a valorização pessoal com fins de garantir a segurança da sua vida privada:

Nesse sentido a educação não é concebida como a formação para o mundo público, mas como investimento privado capaz de conferir distinção social e um meio de ganhar a vida. Não se trata, pois da iniciação num mundo comum que transcende nossa existência individual, mas do treinamento necessário ao labor da vida social (CARVALHO, 2004, p. 23).

Por conseguinte, o novo sujeito da escola não é mais o homem público personagem do mundo, mas o sujeito que se prepara atender aos anseios da maior produtividade. “A escola passou, dessa forma, a valorizar o acúmulo de saberes e habilidades em detrimento de uma educação que incentive a criatividade e a capacidade de reflexão” (SOUZA, 1995, p. 87), assumindo, a partir do início da era moderna, outra finalidade que não a da formação do homem como cidadão.

As consequências dessa inversão foram nefastas e imensuráveis para o processo educativo. A educação entrou em crise (ARENDT, 2007b, p. 221) e se transformou em um instrumento do labor humano, afastando-se gradativamente da formação política e assumindo um novo objetivo: o de formar sujeitos de produção. Sob a análise do vínculo entre a escola e a formação política da criança, os reflexos dessa inversão no ambiente escolar foram o abandono da tradição e da autoridade do professor como representante da vida pública, o desestímulo à reflexão crítica no novo ser e a colocação da criança em um ambiente à parte do mundo, sem qualquer preparação para assumir a sua responsabilidade na vida pública.

4.2.1 A educação como instrumento de sobrevivência e o abandono da tradição e da autoridade do professor

Nesse contexto da era moderna, em que a educação passou a representar

um ícone econômico e um ambiente de administração da economia doméstica, tanto o investimento em educação quanto o capital humano passaram a se nortear pela produtividade, tornado-se necessário que o homem desenvolvesse novas habilidades. No atendimento dessa nova demanda, “os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível” (DELORS, 1997, p.71)

Para notar essa expectativa na prática, basta a observação das veiculações públicas a respeito das instituições de ensino, na qual o mote anunciado é, de regra, a promessa de o aluno conquistar uma carreira promissora e um futuro de sucesso com a formação proporcionada pela instituição. Dificilmente, seja em qual for o âmbito em que se dê a educação, do nível infantil ao superior, destaca-se nas propagandas a aprendizagem dos valores ético-políticos da sociedade ou a familiarização como o mundo que será de sua responsabilidade.

A estruturação do sistema escolar abandona, assim, qualquer pretensão de preocupação com a vida em coletividade e, por consequência, a formação do aluno como futuro cidadão atuante na transformação da realidade pública. O que resta, ou melhor, o que passa a fundamentar o currículo escolar são os saberes que o enobrecem individualmente e os instrui para ascender socialmente, como se tornar apto a adentrar os bancos do ensino superior, em detrimento de qualquer capacitação que possibilite sua formação política, “com objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas” (CARVALHO, 2008, p. 2).

A própria noção de educação de qualidade se transforma, passando a ser aquela que melhor prepare o sujeito para competir no mercado de trabalho e não para fazê-lo se envolver com o mundo e com suas decisões:

(...) ao identificarmos, como costumamos fazer, a qualidade da educação com a possibilidade de ascensão econômica individual (como a decorrência da aprovação num exame vestibular de uma faculdade que ofereça uma carreira promissora, por exemplo), concebemos a função pública da educação como administração dos interesses privados e econômicos dos indivíduos, o que ilustra de forma frisante o impacto da esfera social nos ideais e concepções de educação (CARVALHO, 2008, p. 23).

Sendo o aluno preparado para se voltar apenas para seus interesses pessoais, em específico quanto ao seu futuro econômico e social, suas ações quando adulto visarão tão-somente o bem-estar do seu processo vital. A infausta consequência para mundo será, pois, a presença de cidadãos apáticos aos interesses coletivos e, ainda, ilimitados no exercício de sua liberdade individual.

Se por exemplo, o principal objetivo for a aquisição de competências demandadas pelo mercado de trabalho ou, em outras palavras, se a meta se resume a instruir nas técnicas de sobrevivência, o mundo perde relevância e é relegado a um segundo plano, cedendo lugar ao desenvolvimento das habilidades necessárias para realizar da melhor forma possível os propósitos individuais. Nesse quadro não há responsabilidade dupla – pelas crianças e pelo mundo - , mas o educador é apenas uma espécie de “suporte técnico” para os seus alunos, e conseqüentemente, há uma perda substancial de autoridade (ALMEIDA, 2009, p. 35).

Vale ressaltar que a grande preocupação que se deve ter com os recém-chegados não é apenas o de instruí-los para assumir a responsabilidade pela preservação do mundo, mas a de também proteger o mundo em relação aos novatos, “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDT, 2007b, p. 235). Assim, à proporção que a educação se torna um instrumento da vida social, extirpa de seus fins seu papel de interposição entre a vida privada e a vida pública e, portanto, o homem que ela forma em nada se vincula ao mundo.

O novo ser, além de não ter qualquer sentimento de pertencimento à vida pública, age segundo seus próprios interesses ilimitadamente, independentemente do resultado que o exercício de sua liberdade possa resultar. Destarte, sob esse mesmo aspecto, sua vaidade individual é que é ressaltada e, então, seus feitos se constituem com durabilidade nos estritos limites de sua própria mortalidade e não para além de sua vida no alcance de gerações posteriores a sua.

Assumindo a educação uma finalidade econômica, o que importa não é mais

a tradição como viabilizadora da construção do futuro, mas apenas o futuro, independentemente do que tenha sido conquistado anteriormente e o quanto tal poderia servir de estímulo para as novas gerações. O foco se torna o alcance de sempre mais novas tecnologias e a melhoria da acumulação de capital e do aumento da produtividade:

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (ou, formulado de outra maneira: a natureza economicamente integradora da escola), obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas (GENTILI, 2005, p. 49 e 50).

Assim, a pedagogia da nova era passou a se nortear pelo “pathos do novo” (ARENDT, 2007b, p. 226), fazendo com que as novas correntes educacionais, no intento de inovar, abandonassem os referenciais que, até então, formavam as crianças (BOTO, 2003). De tal modo, distintamente da educação na antiguidade Greco-romana, em que a tradição cívica era cultivada pelos novos, a educação na era moderna não se envolveu com esse vínculo e a criança não tem mais interesse em herdar valores e costumes preexistentes, mas sim escolher individualmente quais valores pretende assimilar e praticar, segundo suas próprias preferências.

No entanto, a capacidade “revolucionária” das crianças apenas é despertada quando lhe são apresentados os “valores e ideias do passado”, de maneira que a tradição da cidadania crítica seja preservada (GORDON, 2001, p. 63). De tal modo, apenas quando a criança é familiarizada com mundo que se torna possível a avaliação do que deve ser cultivado pelas novas gerações e o que, por não se adequar à nova realidade, deve ser reformulado.

Conseqüentemente, para que a educação assuma seu mister em face do mundo é necessário que seja conservadora, no sentido de “abrigar e proteger

alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”(ARENDT, 2007b, p. 242). Tal tarefa, como já vista, é assumida na medida em que a escola apresenta ao novo ser o mundo como ele é, sem lhe indicar o que modificar futuramente e, portanto, sem lhe subtrair a chance de escolher e de se responsabilizar pelo que necessita ser preservado e modificado.

Ocorre que a realização do papel conservador da escola apenas é praticada quando o adulto mais especificamente o professor, não se imiscui de sua função de representante da esfera pública. O fundamento dessa relação está na autoridade do professor, o que lhe incumbe apresentar o mundo pré-estabelecido aos novos seres, e transmitir-lhes, por meio da tradição, a importância e a imprescindibilidade do vínculo do homem com o mundo em que vive.

Contudo, além de a criança não ser mais introduzida nessa cultura, o próprio professor, que deveria assumir sua autoridade de representante do mundo em face dos novatos, não o faz. O seu mister se modificou para a transmissão de saberes que priorizam as capacidades técnicas, abandonando a sua função política.

Seja porque não é valorizado para tanto, seja porque sua própria formação acadêmica não o habilitou a assumir tal autoridade, o professor se limita a transmitir o conteúdo técnico e específico a que é competente, sem avocar sua responsabilidade para com o mundo. O perigo, no entanto, de não assumir sua função política, é o de tal representante da esfera pública não preservar a tradição histórica em face dos alunos ou de não se acautelar quanto à apresentação de soluções para o futuro, cuja competência apenas aos novos diz respeito.

Essa insistente recusa em apresentar às gerações mais novas o mundo em que elas serão por nós inseridas, tal como ele tem sido e é, só pode significar nosso desprezo e mal-estar pelo mundo presente. Comportamo-nos em face do mundo atual como seres que têm saudade do futuro e vergonha do passado. Mas somos, em face de nossos alunos, seres do passado e do presente, não do futuro. A bem da verdade, fazer da educação simplesmente *um instrumento para o futuro* - seja através das utopias que lhes legamos como se estas fossem legítimas escolhas deles ou ainda, numa perspectiva individualista, quando justificamos a educação como uma ponte, por vezes um mal necessário, para um futuro econômico individual melhor, é negar à educação seu papel mais relevante, expresso na idéia, que insisto tem sido mal compreendida, de uma preparação para a cidadania, ou seja para a vida ativa no mundo dos homens (CARVALHO, 1996, p. 37)

Caso o professor assim o faça, ensinando as escolhas a serem tomadas para o futuro em detrimento da apresentação de como o mundo é, tomará para si a atribuição que compete ao futuro responsável por essa tarefa: o ser em formação. Dessa forma neutraliza a capacidade transformadora dos novatos e os priva de tomarem as próprias iniciativas no mundo que também os pertence.

Em tal hipótese, a escola como instituição potencialmente persuasiva, dará causa, por meio do professor que adota entendimentos políticos particulares, “à interiorização de ideais e modos de agir e de pensar” (GUTIERREZ, 1988, p. 25). Por conseguinte, além de neutralizar as chances de mudanças e adequação do mundo às novas necessidades, induzirá o aluno a ser tornar um adulto conformado e repetidor das ações políticas anteriores, mesmo aquelas com resultados prejudiciais para a sua e as demais gerações.

4.2.2 O desprestígio da reflexão crítica pela educação escolar

Se a tradição histórica havia sido esquecida pela escola, o homem se consolidou em um mundo alienado com o abandono do pensamento crítico pela instituição escolar. Assim, além de não mais possuir fundamento para sua análise crítica e ser, portanto, jogado à deriva no mundo, o homem perdeu sua capacidade para refletir sobre sua realidade, o que é denotado a partir do afastamento da educação da autoridade religiosa.

Como já apresentado, o cristianismo modificou a percepção a respeito do homem, cuja incidência na sociedade modificou o seu próprio comportamento, inclusive quanto à sua relação com a vida política. A partir de então, a sociedade passou a se nortear por valores “ético-sociais de igualdade e solidariedade” (CAMBI, 1999, p. 122) e a valorizar o homem e sua dignidade. Sob essa premissa a visão anterior do mundo começou a se romper e a invocar a igualdade em detrimento das relações hierárquicas e de subordinação.

Nessa mudança, a educação também foi atingida. Com intento de formar os

novos “ao governo de si mesmo e ao governo da comunidade, segundo um modelo já típico da pedagogia helenística que havia posto o mais alto valor ético no cuidado de si” (CAMBI, 1999, p. 124) a competência para a realização da educação escolar foi transferida para as instituições religiosas.

Logo, como educação e religião passaram a se identificar, ser educado nos contornos da postura de Cristo se torna uma forma de elevação espiritual. Política e Estado, por formarem uma cultura pagã, foram relegados ao mundo do pecado, marcando os primeiros passos do abandono do vínculo entre educação e vida política.

As grandes descobertas científicas deram continuidade a essa transformação, ao impulsionarem as modificações acerca da hierarquia da vida humana, findaram no descrédito da capacidade da reflexão, e, igualmente, afetaram o sistema educativo. Para acompanhar a revolução científica que surgia, a educação precisou, além de abandonar a ideologia e a autoridade da Igreja quanto à doutrina pedagógica cristã, envolver-se com a prática científica em detrimento do estímulo à reflexão:

Figura de relevo neste campo é Galileu Galilei (1564-1642), professor de matemática na Universidade de Pádua. Sua obra *Sideria Nuncias* (A mensagem das estrelas), publicada em 1610, que inclui as teorias heliocêntricas de Copérnico e de Kleber, provoca a oposição da Igreja, pois ela vê nessas novas teorias uma ameaça a toda a civilização cristã, uma vez que esta depende da autoridade pedagógica da igreja. O Estado alia-se à Igreja, ao menos enquanto este procura manter os alicerces intactos. De fato, o que está em perigo é a posição doutrinária da Igreja, conflito que se iniciou nos primórdios do cristianismo.

(...) Em 1633, Galileu é condenado pela Inquisição sob acusação de espalhar doutrinas heréticas. Porém, graças a Galileu, o empirismo científico recebe uma das suas mais significantes expressões, o mesmo empirismo que servirá de base para as teorias de educação na época moderna (GILES, 1967. p. 141 e 142).

Acompanhando tais inovações e seu indiscutível vínculo com a doutrina educacional, Francis Bacon passou a defender uma educação relacionada ao aprendizado prático, que, para ele, proporcionaria o ambiente exigido pelo ideal científico. Desse modo, a educação norteadada pelo cultivo da reflexão humana deveria ceder espaço para a construção de instrumentos técnicos que proporcionassem o alcance das respostas que o homem procurava.

Destarte, com a necessidade de formação do operário, de qualificação profissional do *homo laborans*, a educação adotou a formação do futuro cidadão por meio da assimilação. O aluno passou a ser avaliado e premiado pelo alcance das respostas satisfatórias e previsíveis, “a matemática é indicada como a *regula ad directionem ingenii* e as ciências encontram espaço na escola, não mais como ciências dedutivas e filosóficas (à maneira aristotélica), mas como ciências empíricas e experimentais”(CAMBI, 1991, p. 209).

O aluno deixa de ser estimulado a refletir sobre as fórmulas que lhes são impostas. Com a celeridade da necessidade de formação de mão-de-obra e com o dinamismo do sistema capitalista, o aluno não pode mais “perder tempo” refletindo a respeito das verdades que lhes são apresentadas. Além do mais, a própria evolução humana lhe concedeu o descrédito de suas reflexões, então, o que a sociedade exige da escola é que forme repetidores de fórmulas, já que, como “o que a ciência e a busca de conhecimentos procuram é a verdade irrefutável, ou seja, proposições que os seres humanos não estão livres para refutar – são coercitivas” (ARENDT, 1993, p. 46). Portanto, não há tempo para refletir, nem tampouco confiança de que o trabalho intelectual do homem lhe dará respostas confiáveis.

Para entender os reflexos dessa inversão é necessário diferenciar o ato de conhecer da atividade de pensar. Valendo-se das lições de Kant, Arendt explica que a compreensão se dá pelo pensamento, por meio do qual se alcança o significado das coisas, em contrapartida, por meio do conhecimento, do intelecto, aprendemos o que nos é apresentado e alcançamos a verdade (ARENDT, 1993, p. 45).

A implicação de uma educação que não estimula o homem a buscar o significado dos acontecimentos do mundo, mas a se congelar na verdade que lhe é apresentada, reflete diretamente no envolvimento da criança com sua futura responsabilidade pelas decisões da esfera pública da vida humana. Ele se contentará, diante de tal formação, com as respostas que lhe são apresentadas, sem se defrontar com a perplexidade decorrente do pensamento que dá causa à ação do homem no mundo.

O resultado é uma escola que, ao invés de promover o envolvimento do homem com a preservação do mundo de forma que ele não fique inerte diante dos fatos que maculam o interesse comum a todos, contribui para que o cidadão atue na vida política apenas por interesses particulares e seja apático para os assuntos

essencialmente públicos.

Assim, a teoria pedagógica da era moderna se reorganizou, recusando o sistema educacional fundamentado no pensamento e formando um homem orientado pela ciência, no qual, ainda que o conhecimento ganhe destaque e seja, de regra, indissociável de uma atividade reflexiva, a atividade do pensamento é abandonada. O resultado dessa inversão decorrente da sociedade de consumo produziu “novas formas de ignorância e de alienação” (SANTOS, 2003, p. 66), os quais afastam o homem do interesse pela vivência e manutenção da vida em grupo.

4.2.3 A criança à parte do mundo

Até o século XVIII, a educação ainda envolvia o poder do professor e a submissão do aluno à sua autoridade, de tal modo que qualquer indisciplina ou falha de aprendizagem era coibida com castigo corporal (LOJONQUIÉRE, 1999, p. 71). Denominada de escola tradicional, o sistema educacional não vinculava a psicologia aos critérios biológicos do homem e via na criança um “homenzinho preformado, já completo, ou com todas as funções e capacidades, de que certa parte apenas estaria inativa ou adormecida” (LOURENÇO, 2002, p. 113).

Sem considerar as peculiaridades psicológicas de cada uma delas, a educação escolar se realizava como se todas as crianças fossem iguais e possuísem um único padrão de comportamento. No entanto, com a transformação da educação em um instrumento da vida social, por meio da qual o homem pode garantir sua sobrevivência, a relação entre a escola e a criança se modificou.

O homem trocou o campo pelas zonas urbanas e a mãe, com a iminente necessidade de sobrevivência, também se transformou em operária e passou a relegar ao ambiente escolar a formação da criança que era de atribuição da família. Ademais, uma nova concepção de democracia surgiu, garantindo liberdade para a realização dos interesses individuais e, por consequência, os conhecimentos transmitidos pela educação se transformaram em um bem que, de certa forma, a todos deveria ser garantido.

Nesse contexto, cresce a procura por uma formação educacional, tornando necessário um novo método que se adequasse a um maior número de alunos e que se importasse com o homem e sua individualidade:

Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões dessas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (LOURENÇO, 2002, p. 63).

Ora, se o homem passou a ser o fundamento da sociedade e da educação, então, o ponto de partida da reforma do sistema de ensino deveria ser a criança. Ascende, então, na era moderna, uma nova forma de perceber o mundo, na qual sua educação não precisava envolver uma bagagem de conhecimentos e normas, mas sim, estimular o curso natural de seu crescimento e desenvolvimento, respeitando os seus próprios interesses.

A análise sobre a educação de Rousseau, em *Emílio*, foi o fundamento filosófico principal da nova visão da infância e da tarefa do professor nesse contexto:

Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer o mais rapidamente possível torná-la adulta, o educador do *Emílio* deve, ao contrário, escutar com atenção a voz da natureza da criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas sim oriundas da maturação natural das faculdades infantis (GAGNEBIN, 1997, p. 93).

Em *Emílio*, Rousseau concentra sua análise na observação educação infantil. Para ele, a primeira fase da educação deve ser pautada por uma educação natural e negativa, em que a aprendizagem se dá de forma indireta, competindo ao educador apenas acompanhar a evolução da criança, que aprenderá em contato com a experiência da sua própria vida:

“Ora, a educação de *Emílio* tem um só objetivo: formar um homem livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos. E, para formar um

homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitar a liberdade da criança (ROUSSEAU, 1999, p. XX)

Defende ele, que a educação do homem deve se dar por meio do retorno à natureza, ressaltando as necessidades naturais da criança e uma formação educacional que respeite o ritmo do ser ainda em formação, independentemente das exigências sociais. Dessa forma, suscita Rousseau que a educação do cidadão deve ceder à educação do homem.

No século XX, a tentativa de manter a criança na própria infância a aproximou da instituição de ensino para que ela convivesse com outras crianças. A escola foi, então, adaptada a essa nova condição, ao ritmo das crianças, a cuja postura se somam Dewey, Neil e Piaget (POMBO, 2003, p. 34). Assim, o novo sistema pedagógico da era moderna, denominado de movimento da escola nova, surgiu para se contrapor ao poder autoritário e exacerbado do professor e constituir um novo sujeito educacional: a criança.

Nele, não houve a constituição de um tipo de escola específica, mas a modificação dos princípios que regiam o sistema educacional. Seus fundamentos nasceram, além das mudanças sociais, da biologia e da psicologia, tendo ambas por foco a evolução física e psicológica do homem (LOJONQUIÈRE, 1999, p. 71)

No contexto da escola nova, cada aluno se desenvolve em consonância com suas próprias singularidades, na medida da capacidade do seu próprio esforço e da sua personalidade. A influência do novo trouxe, sob tal manto, uma profunda modificação nos fundamentos educacionais, no qual se formou um mundo só das crianças e dos seus interesses.

Todavia, ao estabelecer uma relação artificial e composta apenas por crianças, extirparam-se os novos seres do mundo dos adultos como se eles nunca fossem amadurecer. A aprendizagem passou a se dar pela própria criança, como se governasse a si mesma, atribuindo-se ao professor o mero papel de auxiliador nesse processo (POMBO, 2003, p. 34).

De tal modo, a proporção que o adulto não assume a autoridade por essa formação, as crianças, naturalmente dependentes de autoridade, sujeitam-se à autoridade imposta pelo próprio grupo. Como a maioria é sempre mais tirânica que a autoridade de uma só pessoa, sem a autoridade de um adulto, todas as iniciativas

da criança são anuladas em detrimento das imposições comportamentais da maioria, levando-a, por consequência a se conformar com tudo o que lhe é imposto:

“Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada , e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar , e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é um mistura de ambos(ARENDT, 2007b, p. 230).

Sem dúvidas que a vida natural de um novo ser não representa a assunção imediata de todas as responsabilidades e atribuições de um adulto, mas não significa, contudo, que deva viver exclusivamente em um ambiente infantil, pois, nesse caso, na tentativa de se adequar o desenvolvimento natural da criança a um desenvolvimento artificial e restritamente infantil, tanto o conteúdo escolar, quanto os fundamentos das práticas pedagógicas se transformam para alcançar esse intento em detrimento dos saberes e valores necessários ao homem amadurecido: o indivíduo que a criança no futuro se transformará.

O que deve haver é um equilíbrio entre essas duas faces da vida, sem ocultar “o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para condição adulta”(ARENDT, 2007b, p.233). A transição do novato para a vida política deve ser feita gradualmente, de forma que a escola se interponha nessa tarefa como uma ponte de transição para a vida pública, para a vivência do mundo (ALMEIDA, 2009).

Por conseguinte, assim como não é possível atribuir desde já à criança a responsabilidade pelo mundo e exigir da escola que nela se realize a política, extirpando-a da proteção da vida privada, igualmente é incabível que a escola preserve a criança na esfera privada e à parte da responsabilidade que lhe será atribuída no futuro:

Nesse sentido, podemos afirmar que enquanto, antes, as pedagogias tencionavam a educação escolar para a consecução de um ideal humano, agora, a (psico) pedagogia visa o encontro no real de uma lógica natural. Obviamente, tanto uma quanto outra empreitada acabam se revelando impossíveis. Porém, cabe assinalar que não é sem consequências educativas perseguirmos uma ou outra impossibilidade existencial. De fato, pretender transformar o real infantil num ideal adulto inocula o desejo da criança. Ao contrário, a pretensão de ajustar-se a um real, com vistas a encontrar nele a porta de entrada para o topos Urano, acarreta a recusa do desejo. Mais ainda, a primeira empresa está – como a história da educação o assinala – sujeita ao risco de virar terrorismo pedagógico. Porém, a outra está tomada por um fracasso anunciado (LOJONQUIÉRE, 1999, p. 72).

Entretanto, o movimento da escola nova, ao invés de interpor a educação escolar entre o mundo e a criança como uma instituição estimuladora da responsabilidade do novo ser pela esfera pública, adota “métodos pedagógicos centrados na criança” (CÉSAR, 2004, p. 38). De tal modo, ao almejar o respeito do crescimento natural do homem, estimula a felicidade individual e a satisfação imediata dos interesses particulares, quando, para manter a relação de conservação do mundo pelo homem é necessário que ele seja estimulado, para no futuro, assumir a responsabilidade de um adulto.

Para tanto, é necessário que a criança, ainda que possua um desenvolvimento psicológico diferente e que deve ser respeitado (GAGNEBIN, 1997, 1997, p. 83), seja preparada para agir na vida pública. Caso contrário, não apenas a criança será prejudicada, mas o próprio mundo, o qual enfrentará os desmandos do conformismo e da inércia dos seus futuros integrantes.

4.3 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA RADICAL

A evolução socioeconômica da era moderna inverteu a hierarquia das atividades humanas e com isso a qualidade da educação passou a se fundamentar na instrução que melhor proporcione ao indivíduo a valorização da sua força de

trabalho. Em contrapartida, a inserção da escola na vida social significou o afastamento da formação educacional segundo “princípios éticos ligados às virtudes públicas” (CARVALHO, 2008, p. 1), os quais possibilitam o interesse do homem pela vida política.

Os reflexos desse afastamento são claramente percebidos na sociedade contemporânea, na qual o envolvimento do cidadão com o mundo passou a se limitar ao ato de votar (CANIVEZ, 1991, p. 145). Como mero espectador da vida pública, o cidadão passou a se conformar pacificamente com a realidade que lhe é apresentada, dando ensejo à repetição e à manutenção das ações políticas anteriores, quer sejam ou não benéficas para coletividade:

No âmbito da ação, a satisfação de interesses particulares, de indivíduos ou grupos, se sobrepõe a qualquer preocupação com o mundo comum. No âmbito do pensamento perdemos o “corrimão” que a tradição nos oferecia de modo que temos de pensar de novo as perguntas primeiras que acreditávamos já ter respondido, explica Arendt em *A Crise na Educação*. Isto hoje, de certo modo, é válido para cada um, que se encontra diante de um espectro de “sentidos”, filosofias e religiões (ALMEIDA, 2009, p. 3).

Como pressuposto dessa modificação, além da sobrevivência humana ter se tornado preocupação pública, a liberdade de autoafirmação e a determinação da própria felicidade do homem se tornaram os fundamentos da democracia liberal. Nela, o governo da maioria se voltou para os interesses individuais e não mais para a preservação do mundo e para a realização do bem comum.

Ainda que a ênfase no processo vital do homem implique em graves prejuízos para o mundo, a realidade social e econômica da atualidade não proporciona quaisquer condições para que um retorno da superioridade hierárquica da atividade da ação se realize. Ao reverso, denota que o suprimento da necessidade de sobrevivência humana em âmbito público perdurará ainda por muito tempo na esfera da vida do homem:

Abordar esse conceito de natalidade e suas implicações no universo pedagógico-educacional, é muito difícil, posto que as exigências científico-metodológicas, ideológicas e de mercado tem sobredeterminado o universo da formação. Retomar a perspectiva arendtiana a propósito da educação significaria: estimular, para usar o termo da autora, nos nossos jovens, o espírito da emulação e da excelência, onde vigora a produtividade, a competição econômica e a funcionalização das atividades humanas; impulsionar o respeito aos outros num contexto de naturalização das relações humanas, num mundo, onde a palavra não tem nenhum valor e as relações humanas estão assentadas em imagens e outros meios virtualizadores; convidar ao respeito à natureza e à terra, onde a tendência artificialista predominante tende a reduzir os homens a genes; provocar as capacidades fundadoras nos homens, onde o progresso retira e destrói qualquer idéia de permanência; investir numa educação que valorize a Beleza, embora o lugar da arte nas sociedades contemporâneas tenha sido usurpado pelo entretenimento; significaria, por fim, incentivar o compartilhamento do mundo com os outros, numa situação de solidão generalizada e de busca pela riqueza e pelo consumo como a solução de todos os problemas (AGUIAR, 2008, p. 39).

Não obstante, é necessário encontrar um equilíbrio que conjugue vida privada e vida pública, reconstruindo os laços entre o ser humano e sua atuação política. Sob essa pretensão, o cidadão da atualidade, na premissa da concepção de uma democracia radical, deve buscar a realização de seus próprios interesses pautados, entretanto, nos valores ético-políticos. De tal modo, manterá sua liberdade de autodeterminação e, concomitantemente preservará a pluralidade social, sem que prevaleça o bem individual sobre o coletivo ou vice-versa.

Mas, afinal, como embutir nos novos seres no mundo esses valores de forma a estimulá-los a, no futuro, participarem da vida política e se envolverem com a coisa pública? Como viabilizar a “virtude política” (MÜLLER, 2003) nos futuros integrantes da vida pública?

Conforme já mencionado, a educação é a ponte para a natalidade do homem, o elo de ligação entre a esfera privada e a esfera pública da vida humana. A escola possui, assim, a responsabilidade de apresentação ao novato o mundo que lhe preexiste, estimulando a criança, por intermédio do professor, da tradição histórica e do estímulo à reflexão crítica a atuar na esfera pública.

Como, então, educar o novo ser para que se torne responsável pelo mundo em uma sociedade na qual o que interessa é o exercício da liberdade individual e a realização dos interesses particulares de cada um? Como desvincular a escola da formação da criança para sua valorização pessoal quando, na atualidade e por muito

tempo ainda, é indissociável da vida adulta a preocupação permanente com a garantia da sua sobrevivência?

O fato é que, ainda que seja de grande importância para a manutenção da vida política do homem que as crianças sejam familiarizadas com os valores da vida pública para que possam se tornar cidadãos ativos, não é mais viável “ir simplesmente em frente e tampouco simplesmente voltar para trás” (CARVALHO, 2004, p. 25). A escola representa sim um instrumento de valorização pessoal e segurança de seu processo vital, não havendo como vislumbrar que tal instituição abandone o preparo da criança para enfrentar o mercado de trabalho quando adulto.

Todavia, a educação, no contexto de uma sociedade democrática radical, não pode se limitar à formação para as preocupações da vida privada do homem, é necessário que ela envolva e familiarize a criança com os valores e com os fundamentos políticos da sua e das demais gerações, iniciando-os no mundo público. Caso contrário, além do homem não mais se prestar a feitos de caráter permanente, permanecerá em um mundo alienado e no qual é politicamente apático:

Claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida. (...) Note-se que essa supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais não implica o abandono imediato da retórica acerca da formação do cidadão. Tampouco resulta necessariamente no desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação, como literatura, as artes ou filosofia. Significa, antes, que mesmo esses ideais e saberes passam a ter outro papel, o de coadjuvante na supremacia do labor, do mercado e do consumo (CARVALHO, 2008, p. 17).

Não é porque o viés da educação a partir da era moderna se tornou científico que com isso a escola rejeitará os valores públicos, pois independentemente das exigências da sociedade vigente, para que a educação escolar não abandone o seu mister de formação para o futuro, ela deverá sempre transcender as determinantes do Estado e do mercado. Portanto, a escola, ainda que precise se adequar às modificações sociais, assim como todas as demais instituições humanas, “tem que respeitar a sua essência, manter-se fiel ao seu destino, sob pena de se desintegrar, de perder todo o sentido” (POMBO, 2003, 56).

Assim, sendo o ideal de cidadão contemporâneo norteado pelas duas dimensões da vida humana, a escola tem por obrigação equilibrar, nesse contexto, os interesses da vida privada e as exigências da vida pública (SALDANHA, 2005, p. 113). Nesse mesmo sentido, a Comissão Internacional sobre a educação, ao elaborar para UNESCO uma perspectiva da educação para o século XXI, sob coordenação de Jacques Delors, declarou que a escola deve conjugar o ensino de conteúdos para que o aluno se autodetermine, mas também para que ele integre a vida pública da sociedade a que pertence:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

(...)

Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. A este propósito convém insistir no papel formador do ensino das ciências e, nesta perspectiva, definir uma educação que saiba, desde a mais tenra idade, por meios por vezes muito simples como a tradicional “lição das coisas”, despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental. Mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade (DELORS, 1997, p. 82 e 83).

A ideia é estabelecer uma formação educacional na qual o novo ser no mundo seja instruído nos valores ético-políticos da vida pública. Contudo, para alcançar tal ideal, poderia parecer, a princípio, que o estímulo ao envolvimento do cidadão com a realização dos interesses coletivos poderia se dar com uma mera modificação da formação profissional dos docentes e do conteúdo curricular dos alunos.

Referir-se à “formação política” no ambiente escolar, como não corresponde a uma doutrinação de aprendizagem de preceitos ou conceitos fechados (DELORS, 1997, p. 83), não significa estabelecer mais uma disciplina como matemática,

geografia ou física. Ao reverso, sem pretender estabelecer qualquer doutrina pedagógica, para que a escola reencontre o seu mister e insira na própria identidade dos novatos os valores mencionados não se trata de um processo simples e fácil.

é de fato relativamente fácil fazer direito as coisas em matéria de educação, sem sequer fazer uma pausa para apreciar o que se está fazendo , tão completo é o acordo entre o ethos específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todos (ARENDT, 2007b, p. 244).

Desde que não sejam desde já legitimados a assumir qualquer responsabilidade pela vida pública, é necessário que a escola apresente aos alunos o mundo, e, ainda, que os estimule a refletir criticamente acerca do que lhe é apresentado. A priori, a educação “deve conservar a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações” (CANIVEZ, 1991, p. 141), de forma que possibilite ao novo ser sua interação com a realidade do mundo ao lhe ser apresentados os fatos, os conceitos e as ideias da sociedade a que pertence:

O mundo não se constitui, pois, de coisas que se acumulam, mas de objetos produzidos e compartilhados pelos homens, O que faz de um objeto uma catedral não é a disposição das pedras e demais materiais que integram sua existência física, tampouco a possibilidade de um abrigo contra interpéries, mas o fato de ser um objeto cujo sentido religioso, histórico ou estético é compartilhado por uma comunidade de homens, ou seja, algo que tem significado comum e público. Por isso o conhecimento e a fruição do mundo exigem um processo de iniciação em seus significados, práticas, sentidos e linguagens, ou seja, exigem a formação por meio de um processo educativo (CARVALHO, 2004, p. 20).

Para realizar esse mister o professor deve familiarizar a criança com a tradição do mundo, de forma que possibilite destacar as relações do homem com os méritos de participação da vida pública, bem como interpretar seus significados no presente. Assim, será possível que o homem, no presente, tome a experiência do

passado para reconstruir o futuro, colocando-se em uma situação atemporal de relacionamento com a tradição.

Para tanto, é necessário que o professor assuma sua responsabilidade pelo mundo como mediador entre o novo e o velho, já que é da essência da sua profissão “um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDT, 2007b, p. 244). Logo, ainda que pretendam se manter aparte dessa responsabilidade, a essência da sua atividade não se restringe à mera e simples transmissão de verdades incontestáveis, mas também em uma postura em face do mundo e da sua experiência.

O que preocupa é que a abstenção dessa autoridade em face do mundo pelo professor macula diretamente a tradição das relações humanas e sua contribuição para a reflexão crítica, possibilitando que “todas as coisas, a qualquer momento podem se tornar praticamente qualquer outra coisa” (ARENDT, 2007b, p. 132).

Sem dúvida, dirá Arendt, não é nada fácil a tarefa do educador no mundo presente, mas é imprescindível que nos reconciliemos com o mundo em que vivemos, se quisermos que ele continue a existir e exista para as futuras gerações. Essa reconciliação equivale a uma atitude de responsabilização pelo que ocorre nele, ou seja, o ultrapassamento da postura de indiferença aos assuntos comuns e políticos que continuamente demonstramos em nossos dias (FRANCISCO, 2004, p. 35).

Sem estímulo, sem capacitação e, ainda, sem ele mesmo possuir o sentimento de pertencimento para com o mundo, o papel do professor no processo de inserção das crianças na vida pública não é simples (FRANCISCO, 2004, p. 35). Contudo, ainda assim, para que o homem se reconcilie com o político, é necessário que esse representante tenha ousadia e coragem para romper com a realidade na qual está inserido.

(...) ao refletir sobre o sistema legal e institucional no qual vive, o indivíduo chega assim ao plano político. Elabora um juízo sobre a organização do conjunto da comunidade que pode estar na origem de um projeto político consciente. Mas esse projeto é coisa sua. O educador, que deve levá-lo a pensar, não tem a lhe dizer o que ele deve pensar. Deve fornecer-lhe o método, os critérios que lhe darão a possibilidade de perceber o que não

tem sentido, o que é violento ou contraditório. Mas é o próprio indivíduo quem vai elaborar, de modo coerente, o que para ela é sensato e satisfatório (CANIVEZ, 1991, p. 151).

A autoria da vida pública pelo homem, como responsável pelo mundo se dá não apenas por meio do “amor pelo mundo”, mas também por intermédio de “um coração compreensivo” (CRITELLI, 2004, p. 83). Assim, acresce Arendt (2007b), que para agir na vida pública, além de ser integrado às características do mundo, é necessário que o novato tenha condições de refletir criticamente a respeito da realidade em que vive.

Ainda que a escola familiarize o aluno com a tradição histórica, para que ele seja capaz de perceber que a busca de sua própria felicidade está afrontando os valores ético-políticos da sociedade ou que a liberdade individual dos outros está afrontando tais valores, ou, ainda, que certos valores precisam ser aperfeiçoados, o novo ser deve ser estimulado a ter iniciativa e a não ter receio de refletir criticamente acerca da realidade que lhe é apresentada.

Dessa forma, ainda que a escola seja conservadora no sentido do ensino da tradição, seu caráter político apenas surtirá reflexos na preparação do aluno para sua responsabilidade em face da esfera do comum se for capaz de refletir sobre ele. Assim, na era que se pode denominar seguramente da “era da apatia política” (SOUZA, 1999, p. 89) é imperioso educar para a atividade do pensar, de forma que todos sejam capazes de refletir criticamente a respeito dos fatos da vida pública.

Mas como a escola poderá promover essa habilidade na criança?

O aluno, além de assimilar os conhecimentos que lhe habilitarão para sua vida profissional e, também, os valores políticos da sociedade a que pertence, precisa aprender a ir em busca do significado do que lhe é apresentado.

Para que os valores ético-políticos se conjuguem à formação da criança e sejam incorporados como seus é necessário que o seu ensino não se dê em um momento único, como um assunto de uma aula isolada. Ao reverso, devem ser embutidos no conteúdo das disciplinas ministradas, de tal modo que o seu cultivo esteja envolvido “no desenvolvimento de cada uma das atividades e disciplinas de nosso ensino” (CARVALHO, 2009, p. 9).

A fim de possibilitar que os alunos tenham autonomia e liberdade para refletir criticamente a respeito e incorporem esses valores na sua própria identidade tal inserção deve se dar por meio da atividade prática, como, por exemplo, a “elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos”(DELORS, 1997, p. 83). Portanto, sem transformar a apresentação do mundo aos novatos em um monólogo, no qual cabe ao aluno a postura de mero espectador, será proporcionado a cada um dos futuros integrantes da vida pública refletir acerca de tais valores, bem como perceber sua ingerência na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito do envolvimento do cidadão da contemporaneidade com a vida política e o papel da educação escolar nesse processo parecia, a princípio, implicar na análise da inserção ou não de uma disciplina com conteúdo político, como a superada experiência brasileira da disciplina de “Organização social e política do Brasil – OSPB” no currículo escolar. No entanto, a realização da pesquisa acerca do tema revelou que a compreensão da irresponsabilidade do homem em face do mundo e o estímulo à retomada desse vínculo é bem mais complexo que o suposto, envolvendo a evolução socioeconômica da sociedade e sua relação com a concepção de democracia e com os fundamentos da educação escolar

A partir da era moderna, a vida do homem passou a se restringir à atividade do labor, decorrente da evolução socioeconômica que o forçou a se voltar apenas à garantia da sua própria sobrevivência e nada mais. De tal modo, envolveu-se apenas com os feitos momentâneos e de interesse individual, abandonando aqueles de caráter permanente, necessários à preservação do que é comum a todos os integrantes da vida coletiva e que são o objeto da vida política do homem.

Nesse contexto, a própria concepção de democracia se transformou. Se até então a ideia de governo da maioria se voltava para a realização dos fins públicos, com a inversão hierárquica das atividades da vida humana e com a consequente ascensão da economia individual, a compreensão de regime democrático igualmente se modificou.

O interesse individual ganhou ênfase em detrimento do interesse coletivo, transformando a democracia em um regime de governo no qual o bem primordial é vida particular. Nesse novo conceito, associada à doutrina liberal e sua ênfase na individualidade humana, o fundamento da democracia passou a ser o consenso de sujeitos singulares a respeito dos princípios que os regerão, e não a vida em grupo proporcionando ao homem direitos e liberdades individuais.

Somada à concepção da democracia como um mero procedimento de efetivação de interesses pessoais, a escola, como instituição capaz de estimular a transformação da criança em um adulto politicamente responsável, mas que é

conduzida segundo as determinações sociais e econômicas, abandonou o incentivo ao amor pelo mundo. Transformou-se em um mero instrumento de valorização da força de trabalho e, portanto, de ascensão econômica no ambiente da maior produtividade e acumulação de capital.

Nessa perspectiva, essa inversão resultou no funesto afastamento da escola da natalidade humana. Sob o “pathos” do que era inovador para os intentos científicos, a tradição do mundo foi esquecida e a criança foi mantida no círculo dos interesses infantis, à deriva no mundo sem conhecê-lo e, ainda, sem capacidade para refletir sobre seu passado e tampouco acerca do discernimento das escolhas para o futuro.

Dessa forma, a vida individual se tornou um bem supremo e o homem foi afastado da realização dos interesses coletivos, sem qualquer responsabilidade pelo mundo. Nele, o homem não é mais formado ou amadurecido para estabelecer uma relação de pertencimento à vida política, não apenas porque a escola não mais envolve tal mister nos seus fundamentos, mas também porque a própria concepção de democracia e a realidade social e econômica vigente assim o determinaram.

A vida política perdeu, então, definitivamente o deslumbramento e a importância de outrora. Contudo, ainda que diante desse contexto, aparentemente irreversível, a vida política do cidadão precisa ser resgatada para que o mundo não permaneça alienado ao contínuo e definitivo confronto de interesses particulares, e, neutralize, por consequência, o poder de governabilidade concedido ao povo.

Ocorre que, não há como retroceder e ignorar o regime capitalista e a doutrina liberal e, por decorrência, subjugar a importância da liberdade individual e dos direitos fundamentais, nem tampouco, abrir mão da formação educacional do cidadão para que valorize e tenha melhores condições e qualidade de vida. Ainda que assim lhe seja determinado pela superioridade hierárquica da atividade do labor, é preciso despertar o homem para não se acomodar no isolamento e, como qualquer outro ser vivo na natureza, restringir sua vida à sobrevivência.

Ainda que possa parecer que sua tímida e isolada participação na vida pública em nada influencie, só o ato de transcender os limites seguros da esfera privada e agir politicamente, já modifica o mundo e sua realidade. De tal modo, é necessário e urgente que o cidadão atue na vida pública em prol do interesse comum a todos e não de forma que, por intermédio de uma ação política, busque

alcançar interesses pessoais, realizando o processo vital humano por meio de instrumentos coletivos.

É cogente, contudo, adotar uma nova concepção de democracia que almeje um cidadão que não apenas possua instrumentos de participação na vida pública, mas também que se sinta por ele responsável e com ele estabeleça um vínculo de pertencimento. Indispensável, portanto, que o regime democrático, além de se fundamentar na proteção da liberdade individual e dos direitos fundamentais, atenda também à preservação dos valores ético-políticos da sociedade que rege.

Para esse resgate, o pluralismo deve ser valorizado, possibilitando que cada indivíduo seja livre para buscar sua felicidade particular, mas que, no entanto, seja limitado por valores coletivos, e não por valores morais, no qual se envolvem paixões e interesses de grupos isolados. E, ainda, que haja a criação de novos espaços de participação democrática para aumentar o exercício de ações públicas, promovendo a conciliação da liberdade individual com a liberdade política.

Advém, nessa conjuntura, a importância da educação escolar. A escola é o primeiro ambiente que rompe com a vivência de um espaço eminentemente privado e familiar da criança e apresenta-lhe o mundo. Dessa modo, essa instituição, como instrumento de ascensão a esse relacionamento com o mundo, precisa assumir tal mister para que sua existência não caia nos estreitos limites da satisfação da vida privada.

Sem que se pretenda atribuir à escola uma finalidade salvadora do mundo, mas que contribua para sua manutenção e renovação para as gerações presentes e futuras, compete-lhe formar as crianças para que sejam dotadas de postura revolucionária e transformadora. Para realizar essa pretensão, deve retomar o seu caráter político, acrescentando aos seus fundamentos atuais o resgate do vínculo entre o homem e sua ação pública.

De tal modo, se a escola constrói o cidadão nos moldes da sociedade que a recebe, igualmente precisa atender a expectativa de formar cidadãos com valores políticos e, antes de tudo, críticos diante do que lhe é apresentado. Para tanto, a retomada da função pública da escola precisa se dar de maneira apartidária, sem pretender que a criança assuma desde já a responsabilidade inerente a um adulto, envolvendo a assimilação de valores e, antes de tudo, o estímulo à autoconfiança para refletir criticamente.

Nesse contexto, o professor precisa assumir sua atribuição de pescador de perolas e apresentar ao novatos a tradição do mundo, o que envolve integrá-los ao respeito à sua construção histórica e aos seus valores. Por conseguinte, o mundo não será ao cidadão algo estranho e, mesmo que busque a realização de seus próprios interesses, não a fará em irrestrito sacrifício dos valores e dos interesses públicos, já que sua própria vida individual estará imbuída desse caráter, constituindo uma identidade que conjuga valores individuais e coletivos.

Conhecendo o mundo e sua realidade, o cidadão adulto perceberá o que deve ser valorizado e o que deve ser rejeitado em benefício do bem-estar coletivo, mas, para tanto, é necessário ter a capacidade de se atormentar diante dos fatos que precisam ser desconstruídos. Afinal, é por meio da reflexão crítica que o homem sai da estagnação e não se coloca na inércia diante da vida, tendo melhores condições de determinar as alternativas para o futuro.

Assim, a criança precisa aprender a contemplar para ter condições, futuramente, de não ser mero repetidor do que lhe é imposto, não apenas porque não se sente responsável pelos interesses de todos e pelas ações da vida pública, mas porque nem sequer percebe que o mundo está sendo afetado por suas ações, não sendo a agressão ao menos percebida. Nesse caso, o homem se encaixa aos procedimentos e condutas que lhe são impostos e dentro dele se sente seguro, passando a ser correto meramente o cumprimento das regras impostas, incapaz de refletir para fora desses limites.

O poder desconstrutivo da atividade do pensamento deve então ser antes de tudo cultivada no ambiente escolar, possibilitando que a tormenta da reflexão não atinja somente um grupo restrito de pessoas, mas a todos os cidadãos responsáveis pelas escolhas da vida política. Cada integrante da esfera pública poderá efetivamente participar da sua construção, não apenas porque sua inércia envolverá uma sanção como é o caso do voto obrigatório, mas porque sua própria identidade assim o determina, atuando sem que sua igualdade seja praticada por meio da máscara da uniformidade.

Observa-se, por derradeiro, que a pretensão foi a de refletir, no esteio da filosofia de Arendt, acerca do cidadão da contemporaneidade na vida pública e o papel da escola nesse contexto, de maneira a perceber o estabelecimento da apatia política no curso de sua evolução socioeconômica. É importante destacar,

entretanto, que o objeto da pesquisa não foi o de indicar uma doutrina para ser seguida pelo regime democrático ou de sugerir um método pedagógico para que os laços entre a ação política e o cidadão fossem restabelecidos, mas apenas de suscitar quais caminhos poderiam ser trilhados para alcançar esse intento, que se atribui, então, a trabalhos mais específicos acerca do assunto.

Nos limites da abrangência desse trabalho científico, pode-se concluir que indubitavelmente, atuar na vida pública na atualidade é, na maioria das vezes, frustrante e desestimulante, já que o próprio contexto no qual se vive determina, sob todos os aspectos, que o homem atenda apenas às suas preocupações pessoais e, aos poucos indivíduos que possuem disponibilidade para fazê-lo apenas o conseguem porque possuem algum vínculo com os centros de poder.

Todavia, é imprescindível destacar que apenas se vivencia uma vida verdadeira humana quando o homem, dotado de liberdade e igualdade, exercita a reflexão e a ação em prol da convivência coletiva. E são exatamente essas virtudes, construídas sob o manto de uma democracia que não anule a vida política e de um ensino escolar que não esqueça que seus alunos serão os responsáveis pela esfera pública, que proporcionam a manutenção do mundo e sua reforma para as necessidades que se impõem no futuro, de forma que o cidadão não seja um mero personagem da história do mundo a que pertence, mas sim seu próprio autor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana na educação em Hanna Arendt. **Educação e filhos**. Uberlândia. V.22,. n.44, p.23-42, jul./dez./2008 p.39.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hanna Arendt**. São Paulo: tese USP, 2009.

ANDREOTTI, Azilde L.O Projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_023.html. Acesso em: 20 jul. 2008.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antonio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins; revisão técnica Antonio Abranches; copidesque e preparação de originais Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Edição Jerome Kohn; revisão técnica Betânia Assy e André Duarte; tradução Rosaura Eichenberg – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannha. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

ARENDT^a, Hannah. **A Condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

ARENDT^b, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ASSY, Bethânia. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004, p. 16-27.

ASSY, Bethânia. Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de, e BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 136-165.

BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas**. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2000a.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000b.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale ET AL; coord. Trad. João Ferreira; ver. Geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís 13ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. v.1

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale ET AL; coord. Trad. João Ferreira; ver. Geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís 13ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. v.2

BOTO, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622003006100008> . Acesso em: 15 jan.2010.

BOVERO, Michelangelo. Liberalismo, socialismo, democracia: definições mínimas e relações possíveis. **Revista USP: Dossiê Liberalismo/ Neoliberalismo**, São Paulo, n. 17, p. 145 à 155, mar./abr./mai. 1993.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de psicologia**. N.2, 1997, p. 287-312. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf>. Acesso em: 31 dez.2009.

CAMBI, Franco – **História da Pedagogia**; Tradução: Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?**. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004, p. 16-25.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de segundo grau. **Revista paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 36-39, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p36.pdf>. Acesso em: 12 dez.2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Direitos humanos, formação escolar e esfera pública**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/josesergio/jose_sergio_dh_formesc_esfera_publica.pdf> Acesso em: 19 dez.2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. In **revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p. 411-424, set/dez. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas ?** – Faculdade de Educação. USP. Disponível em: <<http://www.paideuma.net/eticaecidadania.htm>>. Acesso em: 05 nov.2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004, p. 37-45.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia de controle**. 2004. 191f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2004.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Évelyne. **Histórias das idéias políticas**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado e despotismo. In: NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.p. 345 à 390.

CONSTANT DE REBECQUE, Benjamin. **Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. Trad. Loura Silveira. 2001. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/antigosmodernos/seculoxix/constant/liberdadeantigos.html>. Acesso em: 15 out.2009.

CORREIA, Adriano. O desafio moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo. In: MORAES, Eduardo Jardim de, e BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 64-89.
COURTINE-DÉNAMY, Silvie. **Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004, p. 74-83.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXV. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1997.

DUARTE, André. Hannah Arendt entre Heidegger e Benjamin: A crítica da tradição e a recuperação da origem política. In: MORAES, Eduardo Jardim de, e BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 64-89.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hanna Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Manuela Chaves Simões. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação**. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo . São Paulo. 2007.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004, p. 26-35.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação: São Paulo em perspectiva**. Disponível em: <HTTP://www.[scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf)>. Acesso em 07 jan.2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997, p. 83-99.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, e SANFELICE, José Luis SAVIANI, Dermeval. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.p. 45-118

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIORDANI, Márcio Curtis. **História de Roma: Antigüidade clássica II**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

GORDON, Mordechai. **Hanna Arendt and Education: Renewing our Common World**. Boulder, Colorado: Westview Press, 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antigüidade clássica. In: PINSKY, e Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008. P. 29 -47

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução: Antonio Negrino, São Paulo: Summus, 1988.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã: ou a matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: M. Fontes, 2003.

LAFER, Celso. **Pensamento, Persuasão e Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAFER, Celso. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. **Infância e ilusão (Psico) pedagógicos**. 2ª. Ed. Petrópolis. RJ: Ed. Vozes, 1999.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia Científica**. 2001. 4ª Edição. Editora Atlas. São Paulo, SP.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da escola nova**. Rio de Janeiro:

Ed. UERJ, 2002.

MACEDO, Ubiratan Borges de. **Democracia e direitos humanos: Ensaio de filosofia prática** (Política e Jurídica). Londrina: Ed. Humanidades, 2003.

MARX, Karl. **O Capital** – 21ª Ed. Tradução: Reginaldo Sant'Ánna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976

MONDAINE, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, e Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-133.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

MORAES, Eduardo Jardim de. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antonio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins; revisão técnica Antonio Abranches; copidesque e preparação de originais Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993

MOUFFE, Chantal. **O Regresso do político**. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

MÜLLER, Friedrich. **Quem é o povo ?** São Paulo: Max Limonad, 2003.
PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

POLANY, Karl. **A grande transformação: As origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POMBO, Olga. O insuportável brilho da escola. In: RENAULT, Alain. **Direitos e responsabilidades na sociedade educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 31-59.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução: Almiro Pisseta e Lenita M. R.

Esteves, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.2, p. 1-17, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997, p. 101 – 109.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril cultural, 1999, P. 99

SALDANHA, Nelson. **O jardim e a praça: o privado e publico na vida social e histórica**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SANTOS, A. M. Nunes. A escola: o que pode fazer e até onde se pode exigir. In:RENAULT, Alain. **Direitos e responsabilidades na sociedade educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 61-68.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In:LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, e SANFELICE, José Luis SAVIANI, Dermeval. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.p. 13-24

SCHMITT, Carl. **The crisis of parliamentary democracy**. Mass.: Cambridge, 1988.

SILVA NETO, Francisco da Cunha. A teoria da justiça em Rawls e nos seus críticos liberais e comunitaristas. **Revista de ciências sociais da Universidade Gama Filho**. Artigo 4, vol. 12, n. 01 e 02, p. 61 à 101. Disponível em:<http://www.ugf.br/files/editais/Artigo04Vol12_n1e2>. Acesso em: 03 set.2009.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do liberalismo**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SOUZA, Marcelo Gustavo. Educar para o pensamento: Uma reflexão a partir de Hanna Arendt. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17. n.32. p.83-97, jul/dez. 1995.

STOCCO, Erika Medeiros Krügel. Educação: Da esfera do comum a esfera do social, na perspectiva de Hannah Arendt. **Revista Diálogos pelo desenvolvimento**, Campinas, número 1, p. 75-80, 2008.

TOUCHARD, Jean. **História das idéias políticas**. Tradução de Mário Braga e FPS (CAP. IX) com notas de Mário Braga, Publicações Europa América vol. I e II, 1959.

VILAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. In: SANTIAGO, Theo. **Do feudalismo ao capitalismo: uma discussão histórica**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 37-49.

VITA, Álvaro de. **Justiça liberal**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOOD, Ellen M. **As origens agrárias do capitalismo**. **Revista “Crítica marxista”**. São Paulo: Revan, jun. 2000, p. 12-29, n. 10.

YIN, Robert.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2003. 2ª Edição. Editora Bookman. Porto Alegre, RS.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, e Jaime;

PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 97-113.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RAWLS, John. **Justiça e democracia**. Tradução: Irene A. Paleriot, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Liberalismo político**. Tradução: Runah de Abreu Azevedo, Ver. Álvaro de Cite, São Paulo: Ática, 2000a.

SÃNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.