

É possível ensinar a ética? Reflexões a partir da filosofia de Hannah Arendt¹

Lílian do Valle*

Resumo

Assim como nós, as interrogações filosóficas têm uma história. O caso da interrogação que nos serve aqui de título é, desse ponto de vista, exemplar: depois de uma longa e frutífera existência são numerosas respostas que recebeu. Mas nenhuma delas foi suficiente para encerrá-la. Isso porque ela pertence a esse conjunto de indagações que tratam do próprio sentido da existência humana, individual e coletiva: sempre presentes, essas questões são continuamente alvo dos modismos e dos voluntarismos que, em nome da verdade, da natureza, da razão, do progresso científico ou simplesmente do pragmatismo pretendem eliminá-las. Mas elas sobrevivem e refazem sua juventude a cada vez que a reflexão filosófica, cumprindo sua vocação, estranha-se das certezas de seu tempo e descobre familiaridade no que parecia... inteiramente outro. O objetivo do presente artigo é examinar um pouco da história dessa interrogação – se é possível ensinar a ética – na expectativa de que, nos familiarizando com ela, possamos nos tornar, nós próprios, objetos de nosso questionamento.

Palavras-chave: ensino, ética, formação humana.

Can ethics be taught? Reflections on the philosophy of Hannah Arendt

Abstract

Like each and everyone of us, philosophical questions have a history. This is most certainly the case of the question which entitles this paper. After a long and fruitful existence, it has attracted numerous responses, but none of them adequate to bring the issue to a close, because it belongs to that very particular set of questions dealing with the very meaning

¹ Uma parte deste artigo foi originalmente publicada na Revista *Perspectiva*, ano 2, v. 29, p. 673-697.

* Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autora, entre outros, de *Enigmas da educação. A paideia democrática de Platão a Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. E-mail: lilidovalle@gmail.com

of the human condition, both individual and collective. These ever present issues are continuously the target of fads and voluntarism which, in the name of truth, nature, reason, scientific progress or even simple pragmatism wish to eliminate them. But they survive and are rejuvenated every time that philosophical reflection, in fulfilling its vocation, shuns the certainties of its time, and finds familiarity in what appeared... wholly other. The purpose of this article is to examine a little piece of the long history of this question – if it is possible to teach ethics – in the hope that, by familiarizing ourselves with it, we ourselves can become the objects of our questioning.

Keywords: education, ethics, human formation.

Sobre o sugestivo tema de conferência que me foi proposto – a filosofia como formação e como autoformação – muito poderia ser dito. Confesso que meu primeiro impulso foi fazer uma reflexão sobre minha própria experiência, sobre o papel da filosofia em minha autoformação e em minha prática docente. Temendo, no entanto, ser instalada contra vontade, nesse tom confessional que somente em contextos muito específicos se justifica e se faz conveniente, decidi seguir por outro rumo. Não resisto, no entanto, a dizer duas palavras sobre essa minha experiência. Para ser muito franca, não sei ao certo se foi a interrogação que constituiu o papel que a filosofia ganhou em minha vida, ou se foi a filosofia que me permitiu constituir a interrogação no espaço que ela tem para mim. É que essas duas forças se confundem e formam o que quero acreditar que é característica essencial do modo de ser que pratico. Mas a filosofia não é só essa interrogação aberta, que não aceita ser encerrada, que nos põe em movimento. Essa é sem dúvida, repito, uma parte essencial do sentido que ela tem para mim. Mas ela é mais. E, para que esta minha introdução não corra o risco de parecer piegas, vou convocar a fala de outros. Mais precisamente, daquele que tenho por mestre, que muito contribuiu para minha formação, Cornelius Castoriadis, e de uma aluna.

De Castoriadis, quero citar uma frase inspirada, lançada meio que de improviso, quando falávamos do sentido da vida e da morte. Dizia ele que nós, que temos a filosofia, temos a felicidade de nos dedicarmos ao que é essencial na vida. E, de fato, da possibilidade de fazer de suas próprias inquietações o objeto de seu estudo, de fazer de sua reflexão um ir e vir do questionamento sobre sua própria prática não pode ser dita senão que

é uma felicidade. A outra menção é à aluna sempre muito atenta e calada, reagindo a uma observação corriqueira que eu fazia, de que a filosofia, longe de servir de consolo, nos projetava na irrequietação. Discordou. Em face da experiência da morte violenta do irmão, disse-me ela, então, que a reflexão filosófica vinha lhe fornecendo energia e motivo para prosseguir. Eu só pude me calar, comovida pela silenciosa experiência toda pessoal que ela fazia da filosofia.

Interrogação e construção de sentido, mas – por que não dizer? – espaço em que se pode ainda desfrutar da felicidade que só a liberdade provê, eis o que a filosofia vem significando para mim. Mas essa experiência constitutiva de si que a filosofia sempre foi para aqueles que a ela se dedicaram, como fazer para compartilhá-la com outros? Como sequer propô-lo para os outros? Em uma palavra, como... ensiná-la? Ora, essa interrogação ganhou, na história, uma formulação quase canônica: “é possível ensinar a ética?”

“Ensinar” a ética?

Serias capaz de me dizer, ó Sócrates, a respeito da virtude, se é *algo que se ensina*; ou se, ao invés de ser algo que se ensine, é *matéria de um exercício*; ou bem se, ao invés de ser matéria de exercício ou de ensino, ela é, entre os homens, um *dom natural*; ou ainda se há *outra maneira* de adquiri-la? (PLATÃO, *Mênon*, 70 a)

Assim como nós, as interrogações filosóficas têm sempre uma história: uma origem, uma trajetória, um destino. Algumas, superadas pelas conveniências, pelos avanços técnicos, pelos costumes e interesses sociais, desfrutam de brevíssima existência; a outras, mais afortunadas, é reservada uma vida longa e fecunda, de tal modo que, mesmo quando ultrapassadas pelos novos tempos, elas resistem como origem de uma larga progeneritura; outras, ainda, parecem destinadas a jamais envelhecer – embora nunca se mantenham exatamente iguais, e mesmo que, por força de muitas intervenções, possa acontecer que mudem tão radicalmente de feições que não mais possam ser reconhecidas a olho nu. Ocorre que a história das interrogações, seu desaparecimento, tanto quanto as condições de sua permanência, muito diz sobre os humanos e suas sociedades.

O caso da interrogação que nos serve aqui de título é, desse ponto de vista, exemplar: deve-se dizer que, até aqui, ela viveu uma longa e frutífera existência, já que as numerosas respostas que, através dos tempos, a ela se forneceram não foram suficientes para condená-la ao abandono definitivo. Isso porque ela pertence a esse conjunto de indagações que tratam do próprio sentido da existência humana, individual e coletiva: sempre presentes, essas questões são continuamente alvo dos modismos e dos voluntarismos que, em nome da verdade, da natureza, da razão, do progresso científico ou simplesmente do pragmatismo, pretendem eliminá-las. Mas elas sobrevivem e refazem sua juventude a cada vez que a reflexão filosófica, cumprindo sua vocação, estranha-se das certezas de seu tempo e descobre familiaridade no que parecia... inteiramente outro. Examinemos, pois, sem mais delongas, um pouco da história dessa interrogação – se é possível ensinar a ética – e vejamos até que ponto, familiarizando-nos com ela, poderemos nos tornar, nós próprios, objetos de nosso questionamento.

Naquele que pode, sem muito esforço, ser considerado como o registro de nascimento de nossa questão [que é o diálogo *Mênon*], a paternidade vem assinalada: nenhum outro além de Sócrates – tendo, é claro, Platão por testemunha. Mas isso não quer dizer, longe disso, como tantos pretenderam, que a história da reflexão sobre a ética tenha começado aí². Pois, muito antes que o diálogo platônico colocasse na boca de Mênon a pergunta dirigida a Sócrates, os gregos já se preocupavam em identificar, no fugidio plano das obras humanas, tudo aquilo que era preciso, como lindamente definiu Arendt, “salvaguardar [...] da futilidade que vem do esquecimento” (ARENDDT, 1972, p. 58). Era essa, assumidamente, a tarefa que se deu a epopeia grega; mas era, também, a missão reconhecida dos poetas e rapsodos. [A ética nascendo da decisão de “salvaguardar palavras e feitos [...] da futilidade que vem do esquecimento”? Não é esse um estranho começo?] O que, para nós, mereceria a imortalidade? (ou, dito em termos, talvez, mais atuais: o que, em nossa concepção, vale a pena que lutemos para que sobreviva à nossa breve existência?)

2 Como é o caso, por exemplo, de Cícero, que afirma, em *Tusculanas* V, 10-11: “Sócrates, em primeiro, fez a filosofia descer do céu, introduziu-a não somente nas cidades, mas até mesmo nos lares, forçando-a a regular a vida, os costumes, as coisas boas e más.” (Marco Túlio Cícero. *Tusculanes*. Paris: BellesLettres, 2003, vol. II)

Em Homero, a resposta se personificou na figura de Aquiles, de quem se diz que era capaz de unir as belas palavras aos belos feitos. Ora, um laço solidamente constituído pela tradição une esse reconhecimento dos valores julgados essenciais para a comunidade e a educação: o herói se apresenta, na epopeia grega, como modelo a ser seguido por todos, como um ideal que deve inspirar a formação de todo guerreiro. Ele é, pois, a base da formação ética, no sentido em que o período arcaico da civilização helênica a concebeu. O herói é o modelo que todos devem seguir. Não entanto, *é exatamente por não ser como todos os outros* que o herói serve de paradigma: ele é, por definição, sempre o melhor e está entre os “melhores”. A cultura homérica proclama, assim, um “ideal heroico de afirmação de si” (CANTO-SPERBER, 2001, p. 45) que é a própria definição da ética aristocrática, tal como ilustrada na injunção que Peleu dirige a seu filho, Aquiles, no canto XI da *Iliada*: “Ser sempre o primeiro”, aconselha ele, “o melhor e superior aos outros” (HOMERO, *Iliada*, XI, 784)³. Portanto, se interrogada acerca da formação ética, a tradição grega responderia sem titubear que ela se faz [não] por meio [do ensino, mas pela influência] das histórias edificantes, dos exemplos dos heróis e dos modelos de belas ações consignados pelo mito e pelas obras poéticas e transmitidos de geração em geração.

Ora, até aqui, poder-se-ia argumentar, todo esse retrocesso aos gregos de fato nada acrescentou ao que se espera encontrar em qualquer outra cultura tradicional! Há, todavia, um aspecto muito específico da experiência helênica que não pode deixar de ser considerado, e que bem traduz a singularidade de sua construção ética: refiro-me ao gesto que leva o grande Homero, não por acaso também denominado “o educador da Grécia” (cf. PLATÃO, *A república*, X, 606 e), a “cantar as ações dos Troianos, tanto quanto dos Aqueus, e exaltar a glória de Heitor, assim como a grandeza de Aquiles” (ARENDDT, 2009, p. 70). Ao imortalizar o *valor* presente tanto entre os seus quanto entre os inimigos, a epopeia [grega] inaugura o germe de uma atitude que marcará, poucos séculos mais tarde, no regime democrático, a *História* de Heródoto: e o assim denominado “pai dos historiadores” não hesitará em incluir muitos bárbaros entre os

3 É bem verdade que o caráter voluntarista dessa postura foi denunciado, e por volta do século VI a moral homérica conjuga-se já com exigência de autolimitação, tal como aparece em Hesíodo, de quem se diz que vê o mundo pelo ponto de vista do homem ordinário.

protagonistas de seus cuidadosos relatos. Mesma coisa em Tucídides, cujo doloroso exame das causas da derrota ateniense na grande Guerra do Peloponeso [que anuncia o fim da experiência democrática grega] inclui as posições e interesses das diferentes partes envolvidas, sem sombra de parcialidade e do chauvinismo que, como bem lembra Arendt, caracteriza até hoje todo tipo de historiografia que se pretende nacional (cf. ARENDT, 2009, p. 70). É porque, comenta Castoriadis,

Antes da Grécia, e fora da tradição Greco-ocidental, as sociedades são instituídas segundo um princípio de completo fechamento: nossa visão do mundo é a única que tem sentido e é verdadeira – as “outras” são estranhas, são inferiores, são perversas, malignas, desleais etc. Como observava Hannah Arendt [continua ele], a imparcialidade veio ao mundo com Homero, e essa imparcialidade não é simplesmente afetiva, mas diz respeito ao conhecimento e à compreensão. O verdadeiro interesse pelos outros nasceu com os gregos, e não passa de um dos aspectos da atitude crítica e interrogadora que eles mantinham face às suas próprias instituições. Em outras palavras, ele se inscreve no movimento democrático e filosófico criado pelos gregos. (CASTORIADIS, 1987, p. 269)

A *pólis* democrática é, de fato, o ambiente em que florescem as discussões e as trocas de opinião, em que se é obrigado a admitir a pluralidade de pontos de vista. Mas ela é mais do que isso, diz-nos Castoriadis. A “abertura ao outro” – para empregar uma expressão tão corriqueira no discurso pedagógico contemporâneo, ainda que tão rara na prática educativa – [a “abertura ao outro”] que a democracia institui não é apenas a disposição afetiva de aceitar o outro “tal como ele é”: é também, e principalmente, a capacidade de se deixar questionar por essa diferença, de permitir que ela alimente a prática de constante autoquestionamento que define o ímpeto democrático.

Mas o fundamento necessário dessa “atitude crítica e interrogadora” que se estabelece na democracia é a distinção lentamente engendrada pela filosofia entre o mundo da natureza e o mundo da convenção – entre aquilo que está inteiramente determinado, que está submetido a leis estáveis e independentes da ação humana, e aquilo que, ao contrário, só existe e se

institui por força da deliberação e da iniciativa de que apenas os humanos são capazes. O estabelecimento dessa oposição entre *phýsis* e *nómos*, constitutiva da reflexão filosófica grega e das grandes polêmicas que ela engendrou, é indispensável para que o terreno das ações humanas – o terreno da ética – possa se fazer enfim objeto de livre reflexão e debate⁴. Em poucas palavras, a *pólis* democrática é o ambiente em que a filosofia pôde se instalar, como prática de interrogação aberta e coletiva sobre a ética e sobre a formação dos cidadãos⁵.

Assim, para voltar à nossa questão central, a democracia é responsável por uma revolução (MARROU, 1964, p. 84) nas concepções e exigências tradicionais de formação ética, [revolução essa] introduzida pelo princípio de participação ampliada dos cidadãos no poder. Contudo, isso não quer dizer que os principais intelectuais do regime democrático, os sofistas, tenham rompido inteiramente com a tradição anterior: pelo contrário, eles procedem, como afirma [uma especialista] Monique Canto-Sperber, “a uma verdadeira adaptação das categorias homéricas à *pólis* democrática do século V” (CANTO-SPERBER, 2001, p. 48). Em sua prática, os sofistas quase invariavelmente lançam mão da epopeia e da poesia, patrimônio de preceitos e de modelos continuamente reinterpretados pela razão democrática. Mas, se proclamam que é a *pólis* quem educa o cidadão (cf. PLATÃO, *Protágoras*), não é apenas em referência à forma como a epopeia e a palavra dos poetas está corriqueiramente presente na cultura do dia a dia, mas à convicção de que, modelando a *pólis*, as leis democráticas formam o cidadão. Ora, essas leis são objeto de debate e de deliberação nas Assembleias. Por isso, ao lado do exemplo dos antepassados, soma-se agora a preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítica, com a adesão racionalmente fundamentada, com a prática do discurso.

Assim, é preciso notar que a invenção de uma atitude reflexiva em relação à própria existência, a invenção da prática da interrogação racional

4 Esta oposição só é, porém, explicitamente formulada por Demócrito, no século V a.C. Cf. C. Castoriadis, *Phusis*, criação e autonomia. In: *Encruzilhadas do labirinto V – Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

5 “A sofística desconstruiu a identidade do ser e da natureza, a inautenticidade de sua presença e, com elas, a evidência de uma fala que teria por tarefa dizê-los adequadamente” (Barbara Cassin. *Ensaio sofísticos*. Rio de Janeiro: Siciliano, 1990, p. 11).

acerca do fundamento das ações, dos valores e ideais, das leis da sociedade constitui-se no pano de fundo necessário para nossa questão sobre o ensino da ética.

No entanto, ainda assim, a questão, tal como ela vem formulada, pareceria completamente despropositada no contexto democrático grego, não fosse a intervenção daquele a quem Agnes Heller denominou um dia “o cavaleiro rústico da certeza” (HELLER, 1998, p. 103): rompendo radicalmente tanto com a reflexão moral que o precedeu quanto com o pensamento dos sofistas, dos historiadores e dos poetas trágicos que eram seus contemporâneos, Sócrates introduz pela primeira vez no ambiente cultural grego, como afirma Aristóteles (*Metafísica*, A, 6, 987 a 32) – e, deve-se dizer, até onde se sabe, pela primeira vez na história do pensamento –, a exigência de um conceito preciso e universal de virtude.

Até então, a formação repousava sobre a força pedagógica do que os antigos helenos denominavam de *paradigma*, de modelo: a importância do culto dos heróis e a centralidade do mito residiam na convicção de que neles se consignava [diz Nicole Loraux] “o exemplo absoluto, cuja contemplação educa, ao ensinar os cidadãos a bem agir” (LORAUX, 1994, p. 154-155). Com Sócrates, porém, inicia-se outra tradição, que influenciará definitivamente não apenas o pensamento ético grego posterior ao seu, mas toda a cultura ocidental. O método socrático se caracteriza pela busca da abstração, pela exigência demonstrativa, pelo recurso à análise e à argumentação racional. Ao contrário, pois, dos sofistas, Sócrates rejeita o patrimônio grego de reflexão ética, suas questões, seus procedimentos, seus modos habituais de expressão. A história edificante, o conselho, os modelos de vida boa, os exemplos de virtude e de bom comportamento que o mito, a palavra poética e a retórica veiculam são agora duramente criticados: Sócrates está convencido de que a racionalidade é o único caminho seguro para a ética. O exame racional de sua própria vida e da vida dos outros não pode se realizar sem que se atinja a uma definição objetiva e universal de virtude.

E eis-nos, enfim... no ponto de partida de nossa reflexão! Mas todo este desvio pela história da reflexão sobre a ética era indispensável para que pudéssemos compreender o quanto, aos ouvidos de um grego contemporâneo de Sócrates, a indagação “É possível *ensinar* a ética?” pareceria excêntrica.

Ela só se converte em sentido a partir do momento em que a virtude é identificada a um *conhecimento*.

É, pois, o intelectualismo radical de Sócrates que, ao mesmo tempo, revoluciona a reflexão sobre a ética e introduz todos os graves problemas que, a partir de então, essa questão convocará (CANTO-SPERBER, 2001, p. 72).

Voluntarismo e PCN

Desses problemas, sem dúvida o mais grave consiste no voluntarismo de pretender conceder objetividade e definição universal ao que sempre se deu como um dos maiores desafios das sociedades democráticas: a formação ética dos cidadãos. Entre nós, como ninguém desconhece, essa pretensão foi mais recentemente consignada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que se destacam como o documento que, na história da educação pública brasileira, mais perfeitamente retrata essa concepção cognitivista de educação ética. Sob a forma de conteúdos curriculares e suas estratégias de aplicação, o documento pretende apresentar, de modo sugestivo, mas também pedagogicamente propositivo, como o professor deverá proceder à “construção de significados éticos”.

As críticas a que mais frequentemente se submeteu a proposta, quando de seu lançamento, há quase quinze anos, referiam-se, em geral, ao fato de ali se haver sugerido uma abordagem “transdisciplinar” para esses temas: algumas delas por rejeitar *in totum* o próprio conceito – estabelecido, ao que parece, por Piaget, no famoso congresso de interdisciplinaridade que se realizou em Nice, em 1970 (cf. PIAGET, 1972); outras, por duvidar que a educação pública brasileira pudesse garantir a seus professores esquemas mentais e bases intelectuais necessárias à adoção desse que se tem atualmente como o princípio “mais avançado” para o entendimento das questões curriculares.

Havia, porém, desde o início, outra objeção, muito mais grave, relativa à impossibilidade de *qualquer formação ética*: é que, para bem se realizar, a educação dos valores deve forçosamente se apoiar em uma realidade social que, se existente, torna a ação educacional absolutamente dispensável. Nascida dos dilemas da modernidade, essa crítica refere-se ao contrassenso

em que se constitui toda tentativa de socializar crianças e adolescentes para valores de fato inexistentes na sociedade e parece especialmente apropriada na contemporaneidade – marcada pelo esgotamento dos valores que até aqui vinham mantendo as sociedades juntas e, em particular, de toda a mitologia que, dando apoio e visibilidade ao ideal de controle ampliado da sociedade, fez-se a própria base das sociedades capitalistas. Mas essa crítica é marcada, igualmente, pelo descrédito que cobriu as diversas formas que, nesse contexto e em contrapartida, a aspiração à autonomia assumiu, em suas lutas de resistência. O que, portanto, aparece como esgotado é, como diria Cornelius Castoriadis, o sentido que se refere à própria autorrepresentação da sociedade – sentido que é, concomitantemente, uma construção afetiva que serve de apoio para essa autorrepresentação, instalando o desejo de ainda investir em valores; uma lógica efetiva de organização da vida comum, demonstrada pela eficácia hoje ausente dos investimentos socialmente valorizados; e um conjunto de símbolos e representações capazes de condensar os investimentos de todo tipo que, em nome desses valores comuns, são individualmente realizados. No entanto, é esse sentido – racional, afetivo e simbólico – que deveria servir de base para a socialização dos indivíduos, para sua identificação com a construção comum e para a construção singular do sentido para sua própria vida, que está esvaziado:

[...] a significação da autonomia (que não se deve confundir com o pseudo-individualismo) aparece como que atravessando uma fase de eclipse ou de prolongado ocultamento, ao mesmo tempo em que o conflito social e político praticamente se esfumaça. A única significação verdadeiramente presente e dominante é a significação capitalista, a expansão indefinida do “domínio”, que, ao mesmo tempo, se encontra – é este é o ponto capital – esvaziada de qualquer conteúdo que podia lhe fornecer validade no passado, e que permitia que os processos de identificação, de uma forma ou de outra, pudessem se realizar. (CASTORIADIS, 1982)

Considerada desde esse ponto de vista, a questão da formação ética se apresenta, pois, nos termos atuais, se não como uma aporia – tal como pretendia a tradição filosófica moderna –, ao menos como um verdadeiro enigma. E esta é, em muitos casos, a forma como muitos professores

acolhem a injunção legal disposta nos parâmetros curriculares: como um verdadeiro enigma. Descontada a triste passividade com que o ambiente escolar se resigna a amortecer os jogos de palavras oficiais, adotando sem muitas resistências os jargões que legitimarão a manutenção das velhas práticas, a verdade é que pouco se concede à perplexidade e ao sentimento de abandono daqueles que se veem, de fato, concreta e cotidianamente confrontados com o paroxismo das exigências educativas da escola pública em nossa violenta realidade.

Nada disso, entretanto, parece macular o róseo otimismo que transpira do documento oficial, sustentado no pressuposto de um ilusório consenso sobre valores que, eles próprios, são dados como absolutamente transparentes à prática social e aos usos pedagógicos. Mais ainda, naturaliza-se aqui a contestadíssima conversação socrática da ética a uma questão puramente intelectual. Assim, a questão do ensino da ética converte-se em um problema puramente técnico, e os PCN multiplicam os “deveres” do professor, sem, todavia, enunciar quais seriam os meios que lhe permitiriam realizar essas imposições⁶: o educador deve estar aberto a todas as perguntas e curiosidades dos alunos, deve preparar-se teoricamente para a intervenção prática junto dos alunos, deve se mostrar disponível para conversar e deve responder às perguntas de forma direta e esclarecedora, ainda que abstendo-se de emitir juízos de valor; deve, ainda, transmitir, por sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente⁷.

6 Eis um pequeno exemplo do rol de deveres do professor que é desfiado pelo documento: “O educador *deve* reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento.”; “O professor *deve* então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual.”; “[...] o professor *deve* se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora.”; “[...] o professor *deve* transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos.”

7 Ao cabo de todas essas injunções, porém, o enigma educacional – cuja elucidação requer, não respostas prontas, mas, ao contrário, a máxima atenção à autonomia do professor – acaba por

Ao contrário do que acontece entre nós, na Antiguidade, a tese socrática havia despertado muita polêmica e reflexão, a começar em seu próprio círculo. E, de fato, Platão não adere senão parcialmente à posição de seu mestre. É, como dissemos, no *Mênon* que Platão formaliza a questão que aparece, no entanto, em filigrana, em outros diálogos, como o *Górgias* e o *Protágoras*:

Series capaz de me dizer, ó Sócrates, a respeito da virtude, se é *algo que se ensina*; ou se, ao invés de ser algo que se ensine, é *matéria de um exercício*; ou bem se, ao invés de ser matéria de exercício ou de ensino, ela é, entre os homens, um *dom natural*; ou ainda se há *outra maneira* de adquiri-la? (PLATÃO, *Mênon*, 70 a)

Há, na indagação de *Mênon*, como um apanhado histórico de posições divergentes: por um lado, a noção de dom natural, argumento tradicional da aristocracia grega, que Píndaro havia cantado⁸; por outro, a noção dominante, da virtude como inteiramente identificada aos valores instituídos na *pólis* – posição que, em outro diálogo, fora defendida por Protágoras. Há, dizia o grande pensador da democracia, matérias que são susceptíveis de ser ensinadas, e que são o domínio dos especialistas (arquitetos, ferreiros, curtidores, navegadores...) e outras, relacionadas ao interesse comum e à virtude privada, que não podem ser objeto de um ensino formal. Estas últimas são aprendidas no cotidiano da *pólis* (PLATÃO, *Protágoras*, 326 c-e). A questão da formação ética, tão importante para o regime, concernia não a alguns indivíduos específicos e a uma prática privada, mas à própria vitalidade dos procedimentos e instituições democráticos: a *pólis* é uma sociedade educativa (PLATÃO, *Protágoras*, 323 d, 324 a), fundada

se reduzir a um amontoado de exigências absolutamente contraditórias: “[...] o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas [...]”; mas, ao mesmo tempo, ele deve “transmitir, por sua conduta”, os valores desejados; além disso, como o próprio documento verifica, “[...] não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade [...]” (p. 123).

8 “É, com efeito, dos deuses que vêm todas as virtudes dos mortais: é por eles que nascemos sábios, guerreiros ou eloquentes; é também graças a eles que espero imortalizar o herói que canto” (*Píticas*, V, 1)

sobre a convicção de que a possibilidade de (bem) deliberar é dada a todos os homens⁹.

Platão discorda desses argumentos, em primeiro lugar porque, para ele, as virtudes não são concedidas igualmente, mas antes por uma distribuição desigual, que funda a hierarquia do poder na *pólis* ideal. Mas, além disso, Platão rejeita categoricamente a ideia de que a *pólis* democrática possa formar a virtude dos cidadãos: para ele, o acesso à Verdade, ao conhecimento do Bem não resulta da prática política, nem tampouco da habilidade técnica de um professor de virtude. Para ele, a prática humana – educativa, política – não pode ser, em nenhuma hipótese, e como Aristóteles a definiria em seguida, “criadora da virtude”. Só se aprende o que já se conhece e, portanto, a “aprendizagem” é uma rememoração daquilo que já se sabe:

Sócrates pensava que a finalidade [da existência humana] era conhecer a virtude [...]. Como ele acreditava que as virtudes são ciências, saber o que é a justiça vinha junto com ser justo [...]. (ARISTÓTELES, *Ética a Eudemo*, I, 5, 1216 b 3-22)

Ora, pondera Aristóteles, essa coincidência entre conhecimento e prática pode ser válida para as ciências físicas, mas não para os assuntos humanos! Sobre estes últimos, para começar, não se pode sequer aspirar a um conhecimento rigoroso, feito de definições precisas e demonstrações acabadas (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, 1094 b 15-10). Além do mais, filósofo comprometido com a vida da *pólis* e, talvez por isso mesmo, excelente observador da sociedade em que vivia, Aristóteles não acreditava, como seu mestre, que o conhecimento fosse suficiente para a formação ética. Opondo-se, pois, a Platão, Aristóteles retoma, como já afirmamos, o fio de uma longa tradição que situa a prática, e não o saber, no centro da ética. É o agente humano, que deseja, que é chamado a deliberar sobre suas ações, o protagonista de sua reflexão (CANTO-SPERBER, 2001, p. 76), e não a ciência segura sobre o Bem: tanto a reflexão abstrata e desencarnada sobre o que é a justiça, sobre o que é a verdade, sobre o que é, em uma palavra, a virtude

9 No diálogo que leva seu nome, Protágoras reinterpreta o mito relatado por Píndaro e, parafraseando o poeta, afirma que Zeus distribuiu a todos as virtudes políticas (cf. Platão, *Protágoras*, 323 a – c).

é vã, quanto inútil a busca de conhecimento, se não vem acompanhado da ação. Aristóteles sabe perfeitamente que, mesmo conhecendo o bem, muitas vezes o homem escolhe praticar o mal: por isso, no que se refere à formação prática, diz ele, a verdadeira finalidade não é a busca dos princípios e o conhecimento das regras em geral, mas sua real aplicação. A ética não é uma ideia, mas uma prática: ela corresponde à aquisição de um hábito, de uma disposição para a deliberação (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, II, 1103 a 19-25). Por isso mesmo, ninguém é virtuoso de uma vez por todas, já que é apenas pelo exercício da deliberação sobre o que é justo que, no humano, a dimensão ética se atualiza.

Vê-se, portanto, que, sob a inspiração aristotélica, a resposta a nossa questão central deveria ser a de que é propriamente impossível *ensinar* a ética, e isso por duas fortes razões. Uma razão epistemológica: não há, nem pode haver, um conhecimento acabado e preciso do que é a justiça, do que é o bem, do que é a verdade, na medida estas são realidades humanas. E uma razão antropológica: mesmo o conhecimento impreciso e precário que se pode conquistar em nada garante a prática da virtude.

Que não se imagine, contudo, que Aristóteles nos propõe abdicar da razão: sendo exercício continuado de deliberação, a ética deve necessariamente se apoiar na capacidade de reflexão e de escolha. De forma que, se não há como “ensinar a ética”, há todo um trabalho a ser realizado sobre o desenvolvimento da razão. A formação ética é, pois, a tarefa verdadeiramente inacabável pela qual o humano se dá uma “segunda natureza”, feita de interrogação sobre sua própria prática.

O mal como banalidade

Mas não teríamos, assim, voltado ao exato ponto onde começamos? Em que consistira essa “segunda natureza” e, mais importante, como adquiri-la? É neste estágio de nossa reflexão que a experiência de Hannah Arendt, parece-me, será de grande proveito. Vivendo num século em que todas as esperanças se voltavam para a ciência, destinada a produzir enormes avanços em termos de conhecimentos, habilidades técnicas e coisas, Arendt cedo descobriu a filosofia – capaz, como ela pôde verificar, de fornecer ao humano o que nenhum conhecimento, habilidade ou posse material jamais

lhe concederia: a possibilidade de se interrogar sobre os sentidos de sua existência. Mas, quase em seguida, Arendt foi também levada a constatar o que Aristóteles havia, tantos séculos antes, compreendido: que a dedicação ao filosofar, por si só, não torna ninguém mais justo, ou mais capaz de agir. Muito pelo contrário: como Arendt pôde dolorosamente perceber, o meio intelectual alemão que ela tanto admirava, em vez de traduzir sua excelência teórica sob forma de uma prática exemplar, acolheu o absurdo do totalitarismo com apatia e submissão. “Eu vivia em um meio intelectual, mas conhecia, evidentemente, outras pessoas”, disse ela muitos anos depois, “e pude constatar que *seguir o movimento* era, por assim dizer, regra entre os intelectuais, mas não em outros meios. E jamais pude me esquecer disto”¹⁰. Se não é para nos tornar melhores, para que serve, então, o pensar?

E, de fato, comparado ao grandioso projeto da ciência moderna, de dominar o mundo e submetê-lo ao humano, ou à sublime missão de retirar-se do mundo para melhor desvelar-lhe o misterioso sentido, as pretensões do simples pensar humano parecem demasiado acanhadas. Mas o que acontece quando o pensamento já não encontra mais lugar no mundo?

Ocorre, constatou a autora, a emergência do mal: inenarrável, inexplicável, inegável. Inaceitável! Em seu tempo e para a posteridade, Arendt foi alguém que lembrou que, para combatê-lo, era preciso identificar-lhe as origens e as causas, as circunstâncias a partir das quais esse estado de coisas emerge e se impõe. Pois o que então se passa é o exato oposto do que a modernidade proclamou: em vez da emancipação, o totalitarismo – a “dominação total”, uma das funestas marcas do século XX, que aparece em toda sua crueza no nazismo. O totalitarismo, tal como Arendt [então] o define, caracteriza-se pela erradicação de qualquer iniciativa humana: corresponde a formas de governo dedicadas a tornar os humanos peças absolutamente iguais e intercambiáveis de um mecanismo em que todo o poder de começar algo de novo lhes foi retirado. É como se, em vez da segunda natureza descrita por Aristóteles, uma nova “espécie

10 H. Arendt, “Seule demeure la langue maternelle” (Entretien avec Günter Gaus, p. 221). Arendt “se horrorizou com a facilidade com a qual certos membros da comunidade intelectual se deixaram levar pela onda avassaladora do nacional-socialismo sem mesmo tentar se opor a ele. Ela conservou durante toda sua vida uma certa desconfiança em relação aos intelectuais inclinados a seguir correntes políticas.” (Jerôme Kohn, *Introduction à Hannah Arendt. La philosophie de l’existence et autres essais*. Paris: Payot, 2000, p. 10).

humana” fosse então criada, inteiramente previsível e controlada (VALLÉE, 1999, p. 11). Por isso, em toda sua obra, Arendt faz do desafio de pensar a contemporaneidade sua maior preocupação:

Minha convicção é de que o pensamento ... [diz ela] nasce de acontecimentos da experiência vivida e que a eles deve permanecer ligado, como aos únicos guias próprios para orientá-lo. (ARENDRT, 1972, p. 26)

Mas foi quando cobriu, a pedido de um jornal americano, o julgamento de Eichmann, operoso funcionário nazista, que Arendt deu à reflexão sobre os acontecimentos vividos sua formulação final: trata-se da tese da “banalidade do mal”, que tanta polêmica despertou. Desconfortável e aterradora, essa tese já não permitia exilar o funcionário nazista nas franjas da humanidade, degredá-lo para um lugar de exceção, longe da vida corriqueira. Acompanhando durante semanas os depoimentos, Arendt foi obrigada a reconhecer que, para seu grande espanto, o carrasco nazista lhe parecia um tipo perfeitamente ordinário. Sem as marcas visíveis da perversidade, como distinguir os indivíduos? Já não havia, pois, onde se abrigar: naquele caso, o mal não parecia corresponder a uma natureza demoníaca, nem provinha de um evento extraordinário, de uma convicção ideológica adquirida ou de um violento impulso. Ele se amparava tão somente na falta de decisão: na indiferença profunda, na escrupulosa obediência, na passiva aceitação do que é apresentado, na cobiça venal por segurança e conforto que faz com que nada mais seja considerado. Interesse imediato, pequena venalidade, busca de segurança e conforto: se o mal consiste apenas em *seguir o movimento*, como garantir que ele não esteja mais próximo de mim do que me disponho a aceitar, ou que posso aceitar?

Logo se vê que a reflexão de Arendt incomoda, desestabiliza, rompe com as certezas mais consoladoras. O mal “não tem raízes”, diz ela: o que isso significa? Buscando compreender o que aconteceu, Arendt não identificou nenhuma determinação da natureza, nenhuma força ou desígnio transcendentais, nem mesmo qualquer patologia que pudessem “explicar” aquelas condutas. A banalidade do mal implica, inicialmente, apenas e tão somente isto: longe de ser uma “fatalidade”, o mal deriva das escolhas feitas e é de inteira responsabilidade daqueles que o praticam e que o acolhem.

Mas, “não ter raízes” significa também que o mal não se alimenta apenas da extrema ambição de ser, de fazer ou de possuir algo – ideologia, concupiscência, prazer perverso –, mas se realiza em ações que nem sempre têm objetivo preciso. A “banalidade do mal” é, pois, a incapacidade de fornecer sentido *singular* para suas próprias ações¹¹, incapacidade de deliberação. Disso decorre uma vacuidade que torna o mal o justo contrário da ação humana: ele nada cria, nada traz de novo, mas reitera – ideias, sentidos, valores, expressões. Ele é inteiramente marcado pelas circunstâncias, ele é circunstância.

Em suma: a tese da banalidade do mal revela que ele se instala ali onde, justamente, o pensamento é rejeitado, que ele se alimenta e se fortalece da ausência do julgamento:

A banalidade do mal designa portanto [conclui uma estudiosa] a incapacidade de ser afetado pelo que se faz, a recusa de julgar, de arriscar-se e pagar o preço de tomar partido. É, enfim, uma cruel ausência de imaginação. (VALLÉE, 1999, p. 111)

Eis a que conduz o estudo do totalitarismo, que Arendt define como um fenômeno novo e sem precedentes. Mas, até que ponto é possível identificar a realidade retratada por Arendt – o totalitarismo encarnado no horror nazista – com a realidade contemporânea?

O elemento comum a esses dois contextos é o conformismo e a recusa do pensamento, que tornam os sujeitos e sociedades terrenos férteis para a escalada totalitária. Como lembra J. Kohn, não sendo específicas do totalitarismo, essas condições não desaparecem com seu declínio, e é isso que explica a crise de nossa época (KOHN, 2000, p. 14). E, de fato, uma das características comuns entre o totalitarismo e a sociedade de massas é o comprometimento da capacidade humana de “começar algo de novo”, que faz com que toda singularidade proveniente da *ação humana* seja neutralizada. Na sociedade de massa, afirma Arendt, os humanos já não

11 “O mal (por omissão, tanto quanto por ação) seria possível quando faltam não somente os ‘motivos repreensíveis’ (segundo a terminologia legal) mas ainda qualquer motivo, o menor movimento de interesse ou de vontade?” (Hannah Arendt. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF/Quadrige, 1981, p. 21).

criam, eles não agem, apenas “se comportam”. Nada permite distingui-los: não havendo singularidade, já não há também pluralidade.

Nos dois contextos, os cidadãos desertam o espaço público, buscando na vida privada o conforto e a segurança de que já não acreditam poder desfrutar senão ali. Incapazes sequer de pensar o sentido e as *consequências* de seus atos, de considerar alternativas, no regime nazista os indivíduos aceitam facilmente cumprir ordens que em princípio desaprovavam. Mas a renúncia de pensar por si mesmo e a adesão ao conforto e segurança aparentes que estão implicados na atitude de simplesmente seguir o movimento não se manifestam apenas nessas situações-limite: forçoso é admitir que também se constituem em características marcantes das sociedades atuais. Sobre isso, vale a pena escutar a autora: “Contra o totalitarismo, só há uma proteção: saber desobedecer, ousar julgar por si mesmo, jamais renunciar a si” (VALLÉE, 1999, p. 8).

Em outras palavras, Arendt faz do pensamento a única arma contra o mal e o totalitarismo. Que não se suponha, porém, que ao fazê-lo Arendt esteja aderindo aos mitos que o racionalismo moderno consolidou. Em pelo menos três aspectos, sua posição se revela diametralmente oposta à posição imperante na Modernidade: em primeiro lugar, pela recusa do isolamento em que o sujeito da razão é sempre concebido; em segundo lugar, pela forma como entende a atividade de pensamento, que ela vai distinguir claramente do conhecer; em terceiro lugar, pela forma como, em sua concepção de ética, adquire uma importância central a amizade e os modelos.

Arendt recusa a imagem do indivíduo isolado que a modernidade constrói. E, de fato, no que se refere ao exercício da crítica e do questionamento, ela retoma a lição dos antigos, ressaltando a importância decisiva do enraizamento do sujeito na comunidade: pois pensar é reconstruir em si a pluralidade, isto é, vislumbrar a possibilidade de outros pontos de vista, imaginar o ponto de vista do outro. A pluralidade não deve, portanto, ser confundida com uma genérica noção de “espécie humana” fundada na natureza e que implica a equalização de todos por via da mesma passividade, como pôde ser o caso na modernidade; na comunidade política, a partilha ativa de palavras e ações é o meio em que se engendra a iniciativa, e as palavras e ações se tornam a própria matéria da singularização. Por isso, é apenas no seio ou em vista de uma comunidade política que pode eclodir a perspectiva

da pluralidade: longe de ser uma profusão desconexa de visões, a pluralidade se define pelo fato de que todos veem a mesma coisa, mas cada um a vê desde o lugar próprio que ocupa. Na Modernidade, a noção de sociedade educativa foi largamente alimentada pela perspectiva de superação dos particularismos e dos diferentes pontos de vista que a razão supostamente possibilitaria. Para Arendt, o papel da comunidade democrática é, ao contrário, permitir a emergência do que ela denominou o “senso comum”, que é a forma sob a qual se manifesta a realidade quando há consciência e reconhecimento dos diferentes aspectos de que essa realidade necessariamente se compõe. Na acepção bastante especial que Arendt oferece ao termo, o senso comum está no extremo oposto da dominância do clichê e da estereotipia, que são as marcas de uma sociedade em que o pensamento foi abolido.

E é precisamente em Sócrates – cuja escola introduz pela primeira vez a noção do pensamento como atividade que separa o sujeito do mundo comum – que Arendt vai buscar os elementos para propor que, em vez de afastar a alteridade, o diálogo interior que o sujeito mantém consigo mesmo¹² a introduz como divisão da própria consciência. A Modernidade viu no isolamento do sujeito cognoscente a prova de sua autonomia, a base de sua identidade. Mas, diz Arendt, desmentindo Descartes:

Não é a atividade de pensamento que unifica o ser pensante. Quando penso, eu não sei muito bem quem sou, porque não há pensamento sem ambiguidade. Eu só volto a ser um quando os outros interrompem

12 “[...] pensamento e discurso fazem um, mas é um diálogo da psique consigo própria, que se produz em seu interior sem o concurso da voz [...]” (Platon. Sophiste. In: _____. *Oeuvres complètes*. Tome cinquième. Sophiste – Politique – Philèbe – Timée – Critias. Traduction avec des notices et des notes par Émile Chambry. Paris: Librairie Garnier Frères, 1939. v. 5, 263); “[Pensar é] Uma conversa que a psique mantém com ela mesma sobre o que é objeto de seu exame. [...] um diálogo no qual ela se interroga a si própria e se responde, para afirmar ou para negar [...] mas quando enfim ela decide, é a mesma coisa que ela declara, pondo fim à indecisão – eis o que chamamos de opinião, ou julgamento.” (Platon. Théétète, ou la Science. In: _____. *Oeuvres complètes*. Tome cinquième. Sophiste – Politique – Philèbe – Timée – Critias. Traduction avec des notices et des notes par Émile Chambry. Paris: Librairie Garnier Frères, 1939. v. 5,189). O diálogo interior “[...] abre, por via da exigência socrática do ‘acordo consigo mesmo’, para a dimensão moral da consciência de si: ao indivíduo que não cessa de refutar Sócrates e de envergonhá-lo, ‘seu parente próximo que mora em sua casa’ ‘os séculos a vir dariam [...] o nome de consciência’”. (Barbara Cassin. Le grec pour «conscience»: rétroversions. In : *Vocabulaire européen de philosophie*. Paris: Seuil, 2004, p. 261, citando H. Arendt, *La vie de l'esprit*. Paris: PUF/Quadrige, 1981, p. 246).

meu diálogo interior. Assim, eu devo minha unidade à pluralidade. (VALLÉE, 1999, p. 29)

A unidade, que no sujeito humano denominamos de identidade, não é um estado, não é um atributo, nem sequer uma experiência passivamente vivida, como pensou a tradição; nem tampouco, como pretendeu a modernidade, a atividade espontânea e mecânica de uma consciência simples, mas uma conquista sempre provisória. A identidade é permanentemente conquistada à precariedade pela intenção, pela iniciativa, e efetivada em palavras e gestos que não habitam o diálogo interno, mas só se dão no mundo compartilhado dos humanos:

Para ser confirmado em minha identidade, [prossigue ela] eu dependo inteiramente dos outros; e é a grande graça salutar da amizade para os homens solitários que ela faz deles, de novo, um todo, que ela os salva do diálogo do pensamento, que permanece sempre ambíguo, que ela os faz falar com a voz única de uma pessoa insubstituível. (ARENDRT, 1972, p. 228)¹³

A consciência torna-se então o “testemunho interior” da pluralidade humana: o diálogo na solidão, diz Arendt, interioriza o ponto de vista dos outros (VALLÉE, 1999, p. 31).

Bem se vê – e esse é o segundo ponto em que Arendt se separa da tradição racionalista moderna – que o pensamento, tal como Arendt o define, não pode ser confundido – como entretanto o foi pela própria tradição socrática e particularmente na Modernidade –, com conhecimento. Em seu sentido cognitivo e especializado, que foi o que predominou, o pensamento é uma marca de distinção, é um exercício historicamente reservado a uma minoria de indivíduos; porém, entendido como instituição de permanente autorreflexão, trata-se, insistiu a autora, de uma “faculdade

13 “Nada mostra mais claramente que o homem existe essencialmente na dimensão plural do que o fato de que, ao longo de seu pensamento, sua solidão atualiza em uma dualidade a simples consciência que ele tem de si mesmo e que ele partilha com as espécies animais mais evoluídas. É essa dualidade de mim face a mim mesmo que faz do pensamento uma atividade verdadeira, em que eu sou ao mesmo tempo aquele que interroga e aquele que responde.” (Hannah Arendt. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF/Quadrige, 1981, p. 242).

constantemente presente em cada um de nós”. No entanto, emergindo da vida humana ordinária, o pensamento é uma atividade que não fornece aos que a praticam nenhuma garantia, *know-how* ou *status* particular, ele

[...] não acrescenta muita coisa à sociedade, [diz ela] muito menos que a sede de saber, que explora o pensamento como instrumento aplicado a outros fins. Ele não cria valores; ele não vai definir, de uma vez por todas, “o que é melhor fazer”; ele não consolida as regras de conduta aceitas, mas antes as desagrega. Ele não tem tampouco qualquer dimensão política, a menos que se decreta um estado de urgência. (ARENDDT, 1981, p. 250)

Desagregador, o pensamento faz o contrário do que se buscou no saber: ele impede aquele que o pratica de constituir atitudes previsíveis, de assegurar-se de uma vez por todas do bem fundado de suas verdades e, finalmente, de manter essa espécie de cômoda e silenciosa cumplicidade com o *status quo* que, em nossa realidade, substituiu a sempre conturbada prática da construção coletiva. Pois, quando em uma sociedade tudo nos leva a seguir o movimento, a interiorização da pluralidade torna-se pedra de tropeço: o “outro” que emerge em mim é já o estrangeiro que me obriga a olhar com desconfiança e crítica tudo o que teima em se apresentar como familiar, como adequado, como propício. Mas não seriam essas evidências de que, como pensou a modernidade, em qualquer acepção o pensar humano é índice de individualidade, constituindo o isolamento como sua natureza mais profunda e mais essencial?

Essa resposta talvez satisfaça àqueles que aceitam sem hesitar o reconforto das dicotomias; mas o fato é que o exame põe em risco tanto o neurótico egocentrismo a que nos habituamos, sob as ruínas atuais do que foi um dia o projeto de mundo comum, quanto a interessada e fútil submissão às regras da “boa convivência social”, que, nessa mesma realidade, aprendemos a ostentar como meio de sobrevivência. Magnífica duplicidade, o pensamento nos faz sempre migrar para onde não deveríamos estar, para ali aonde não quereríamos ir: dessolidarizando-nos das verdades da tribo, essa incômoda clivagem nos relembra que o sentido público arduamente construído para nossas ações não nos afastará da solidão que caracteriza a condição humana e seu destino; mas, desobrigando-nos do apego às

nossas razões próprias, ela nos remete continuamente de volta para essa dimensão essencial de nossa existência, que só nos é fornecida pelo *projeto* de construção comum.

Desde Platão, o filósofo aspira pelo eterno, pelo que não é corrompido, nem pelo uso, nem pela passagem do tempo. Pensar o ser, pensar o absoluto é como retirar-se do mundo; e o filósofo retira-se do mundo, “deixa de estar entre os homens” para saborear a eternidade (ARENDDT, 2009, p. 29). Mas o humano é mortal, e essa designação não serve a nenhum outro tipo de ser: nem aos deuses, dados por imortais, nem aos animais, que têm na procriação a garantia da imortalidade da espécie. Para o humano, e só para ele, a morte significa o fim de uma vida individual: só aos homens acontece de “[...] mover-se ao longo de uma linha reta num universo em que tudo o que se move o faz num sentido cíclico” (ARENDDT, 1981, p. 27). Deriva dessa trágica constatação o sentido maior que a tradição grega reservou para a ética: é que, por suas “obras e feitos e palavras”, os humanos podem experimentar seu próprio tipo de “imortalidade”, fornecendo a sua existência um sentido que não se extingue com seu desaparecimento. Essa imortalidade toda política, diz Arendt, distingue os homens dos animais, mas, também, uma existência plena de significação daquela vivida pelos que preferem “viver e morrer como os animais” (ARENDDT, 1981, p. 27). Essa diferença é fornecida pelo pensamento.

O terceiro ponto que eu gostaria de destacar como distanciamento que H. Arendt assume em relação às posições da Modernidade é uma consequência direta do caráter não cognitivo do pensamento: alinhando-se ainda aqui a Aristóteles, ela vai considerar a enorme dificuldade que envolve a questão da formação ética, que não pode ser realizada pelo ensino racional e nem sequer por um modelo acabado, por uma definição formal, ainda que comportamental, de virtude:

O problema do bem e do mal, a faculdade de distinguir o que é bem do que é mal estariam relacionados a nossa faculdade de pensar? [pergunta-se ela n'*A Vida do Espírito*] Decerto não no sentido de que o pensamento seria capaz de emanar boas ações, como se a “virtude se ensinasse” e se aprendesse – somente os hábitos e os costumes se ensinam, e cada um sabe a rapidez com a qual os desaprendemos e esquecemos, assim

que uma situação nova exige uma mudança de comportamento e de maneiras. (ARENDT, 1981, p. 22)

Em contraponto a tudo o que se pensou e se escreveu a respeito nos últimos tempos, a posição de Arendt retoma a enfática afirmação aristotélica: não se pode “ensinar” a ética, mas sem dúvida se pode aprender a buscá-la, como o faz o justo. Em outras palavras, não se aprende a ser justo pelo ensino, mas pelo exercício do julgamento. Assim, aprendemos a pensar praticando o incômodo exercício da interrogação, e aprendemos a julgar ousando deliberar, ousando tomar partido. De forma que, respondendo negativamente à interrogação sobre se é possível ensinar a ética, a autora nos obriga a reformulá-la: como é possível *aprender a pensar?* Como aprender a *julgar?*

Rompendo com a ambição de seu mestre, Platão terminou sua vida concluindo que não existia regra universal que permitisse transpor a verdade imutável e eterna que ele tanto buscara como finalidade máxima da filosofia para as situações ordinárias da vida corrente: o julgamento é sempre particular, ele sempre concerne a um indivíduo em uma situação e em um momento específicos. Isso levou o filósofo a desconfiar das leis e a creditar somente a alguns a possibilidade de saber julgar corretamente. Nasce daí o mito do especialista – esse sujeito excepcional, modelar mesmo, que detém o monopólio da verdade do mundo, ainda que dele mantendo-se cuidadosamente à margem.

Deparando-se com a mesma dificuldade – a impossibilidade de fixar de uma vez por todas o sentido do que é a justiça –, Aristóteles daí retira, entretanto, consequências bastante diferentes: a justiça, compreende ele, não pode ser definida em uma ideia ou uma forma estável. O julgamento está sempre por ser ativado, deve ser continuamente refeito e depende, portanto, mais do que do ato isolado, de um exercício constante, de uma *prática de interrogação* permanente. É essa prática que define, segundo Aristóteles, aquele que é justo: não alguém que *possui* uma qualidade inata, um saber verdadeiro ou uma técnica especial próprios à justiça, mas quem fez da necessidade de questionamento sobre o que é justo um modo de vida (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, II, 1, 1103, 10-17).

A justiça, dizia Aristóteles, é uma *disposição adquirida para a deliberação* – tanto sobre o que se considera ser justo, quanto sobre os meios e procedimentos para alcançá-lo. Adquire-se essa disposição praticando o julgamento, tornando-o uma segunda natureza, uma nova necessidade. Mas, em um mundo onde a moral comum não mais vigora, em que se aceitam passivamente a quebra dos valores públicos e a prevalência dos interesses pessoais imediatos, como pode florescer ainda a prática do julgamento? Ora, é exatamente nesse momento que se tornam indispensáveis os exemplos de comportamento e os modelos de indivíduos capazes de inspirar nos outros, a despeito de toda a vacuidade ética da sociedade, o desejo, a exigência, a paixão pelo julgamento.

E, de fato, quando todos parecem se deixar levar sem refletir sobre o que de fato fazem e acreditam os outros, quando a ação é substituída pelo comportamento e todos parecem estar de acordo para suportar a realidade tal qual ela é, é nesses momentos, pondera Arendt, que os que pensam são obrigados a se manifestar. É então que seu movimento de resistência torna-se muito flagrante para ser ignorado: quando todos parecem prosseguir como um só indivíduo na mesma direção, o movimento dos que vão contra a corrente se transforma, diz Arendt, em uma espécie de ação.

Arendt referia-se, é claro, ao totalitarismo; mas como não reconhecer em suas características muitas das marcas de nossa atualidade: o esfacelamento da moral comum, o declínio tão agudo da autoridade das leis e das instituições que os próprios governos e suas classes políticas passam a transgredi-las?

Esses momentos a que a autora se referia como “estados de urgência” revelam essa natureza paradoxal do julgamento, que, muito embora tenha necessariamente raízes em uma sociedade e em uma comunidade de valores específicas, é sempre uma atividade intrinsecamente solitária. No entanto, se observarmos com atenção, veremos que a duplicidade é constitutiva da própria sociedade – que é o lugar onde se pode realizar a vida pública e a perspectiva da pluralidade, sem o que não há verdadeira singularidade; mas que é também o lugar em que os comportamentos estereotipados se fixam e, em muitos casos, opõem-se ao juízo.

Por isso mesmo, nessa realidade destacam-se aqueles que não renunciam ao pensamento, que não se deixam levar pelo movimento.

Remando contra a maré, esses sujeitos não fazem, no entanto, obra de individualismo – pelo contrário, eles denunciam até que ponto a prevalência da lógica individualista a todos iguala, desfazendo qualquer possibilidade de singularização no comportamento previsível, na massificação. O preço pago pelo pensamento, nessas circunstâncias, decerto é sempre muito alto: mas, no totalitarismo, ele pode facilmente custar a própria vida. Por isso, Arendt exalta aqueles que persistem em honrar a capacidade humana de julgar, apresentando-os como os verdadeiros mestres de ética, capazes de fornecer a sua coletividade exemplos de atos que, superando a ocasião particular em que foram realizados, servem de inspiração para os demais. Mas esses modelos não estão distantes, não se apresentam como exceções: eles são a figura daquele que permanece próximo de mim.

É que a justiça não é uma ideia, mas uma prática: diferentemente do que ocorria nos contextos de forte tradição, em que figuras modelares resumiam um conjunto de virtudes, de valores e de capacidades a serem adquiridos por todos, o que os “indivíduos exemplares” que H. Arendt menciona revelam, com sua coragem de se questionar e de persistir julgando, é a autonomia que caracteriza toda condição humana. Longe, portanto, de se constituir em excepcionalidade, ou em isolamento e indiferença em relação à comunidade, a autonomia é uma forma ativa de comprometimento com a coletividade, ela é pautada pela certeza de que não se é justo sozinho – daí a enorme atenção ao valor da *amizade*:

Em última análise [...] nossas decisões concernindo o justo e o injusto repousam sobre a escolha de nossas companhias, daqueles com quem queremos passar o resto de nossas vidas. E escolhemos nossas companhias pensando em exemplos, exemplos de mortos e vivos, exemplos de acontecimentos passados ou presentes [...]. (BEINER, 2003, p. 162-163)

Entende-se, assim, bem porque, no dizer de seus biógrafos, e como lembrava postumamente Hans Jonas, Hannah Arendt era “movida pelo eros da amizade” (YOUNG-BRUEHL, 1999, p. XXVII). Eles não se referiam, é claro, a essa forma de acumplicimento que une correntemente os indivíduos em torno de uma interessada troca de favores: nada mais distante do que pensou, do que escreveu e do que viveu a autora do que

essa forma de convivência social tão praticada pelas elites intelectuais, inteiramente baseada nas conveniências, na busca de oportunidades vantajosas, na força das aparências. Ela reservava uma severa crítica para a atitude “bastante comum” de indiferença que as pessoas mantêm em relação aos comportamentos e atos daqueles de quem se cercam.

Moral e mesmo politicamente falando, esta indiferença, mesmo se bastante comum, constitui-se no maior perigo. E esse outro fenômeno muito corrente na modernidade – a tendência amplamente difundida de recusar-se em geral a julgar – vai no mesmo sentido e é apenas um pouco menos perigosa. *É pela recusa e a incapacidade de entrar em relação com os outros por via do julgamento* que nasce o verdadeiro *skandala*, a verdadeira pedra de tropeço [...]. É aí que reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal. (ARENDT, 1981, p. 22)

O caminho proposto por Arendt nos conduziu, assim, da ilusão cognitivista de que é possível ensinar a ética pelas mesmas vias pelas quais se transmitem conhecimentos à constatação da importância do julgamento e, a partir daí, do lugar que exercem na formação ética nossas companhias e nossos modelos. Somos, assim, como obrigados a dar um passo adiante, para verificar que, se pretendemos manter uma coerência mínima com tudo o que vimos dizendo e pensando, é preciso que a nossa interrogação se volte agora sobre nós próprios. Não mais: “É possível ensinar a ética?”, mas “Que modelo sou eu?” e “Que companhias são as minhas?”.

Pois, se a recusa da interrogação não elege classes de indivíduos, mas espreita a todos indistintamente, “[...] inclusive os homens de laboratório, os eruditos e outros especialistas da aventura mental” (ARENDT, 1981, p. 22), como bem lembra Arendt, então não caberia àqueles a quem a sociedade reservou de forma muito específica a missão da formação humana, antes de quaisquer outros, questionarem-se sobre suas condutas? Mas ocorre que os “homens de laboratório, os eruditos e especialistas” estão por vezes tão preocupados em questionar a realidade e os outros que quase não se lembram de examinar sua própria prática: qual foi a última vez que ouvimos, por exemplo, uma reflexão sobre a formação ética realizada em

nossas universidades ou – escândalo dos escândalos – nos cursos de pós-graduação?

Para aquele que nunca atualiza o diálogo interior, os atos que pratica jamais aparecem, ou só aparecem para os outros. Ora, segundo Arendt, o ser é aquele que aparece: se os atos não aparecem nem para testemunhos exteriores capazes de julgá-los nem para o testemunho interior que é a consciência, eles perdem toda realidade. Assim se pode explicar [nos casos extremos] o fato de que certos criminosos pareçam ignorar não apenas a gravidade de seus atos, mas sua simples realidade. (VALLÉE, 1999, p. 31)

Mas isso explica também, mais prosaicamente, por que, muito particularmente no ambiente acadêmico, sejam tantos a jamais se submeterem a um exame crítico, tantos a simplesmente esquecer palavras proferidas e atos realizados; tantos, enfim, que nunca temem se contradizer. É que desde Sócrates, lembra Arendt, o teórico, abandonando a exigência da ação, passou a reivindicar ao Estado a “liberdade acadêmica de pensar”¹⁴. Deixando espaço livre para as injustiças, essa atitude de certa forma prepara e acolhe o totalitarismo e define aquele que Arendt denominava de filisteu [...] “que respeita escrupulosamente as obrigações morais na esfera privada, que assimila a esfera pública a um mercado de trabalho, onde a imoralidade é tão gritante que tudo o que se pode fazer é lavar as mãos” (VALLÉE, 1999, p. 89).

Não se deixar levar pela corrente, não se deixar assimilar: talvez nisso consista, afinal, a verdadeira lição que nos ensina Arendt, que soube fazer de sua vida um exemplo e de sua filosofia uma companhia para o resto dos dias de quem, como ela, descobriu que o não conformismo é condição *sine qua non* de toda vida intelectual digna desse nome (YOUNG-BRUEHL, 1999, p. XXXII).

14 ARENDT, Hannah. Philosophie et politique. In: *Colloque Hannah Arendt, Politique et pensée*. Paris: Payot, 2007, p. 93.

Referências

ARENDT, H. *La crise de la culture*: huit exercices de pensée politique. Paris: Gallimard, 1972.

_____. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF; Quadrige, 1981.

_____. *Le système totalitaire*. Paris: Seuil; Points, 1972.

_____. *A condição humana*. Tradução de Roberto Rapsodo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. Philosophie et politique. In: *Colloque Hannah Arendt, Politique et pensée*. Paris: Payot, 2007.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. [Ensaio introdutório, texto grego, com tradução de Giovanni Reale.] Tradução de Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005. v. 2.

_____. *Étique à Eudème*. Traduction de Vianney Décarie. Paris; Montréal: Vrin; Presses de l'Université de Montréal, 1978.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução e notas de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BEINER, R. Hannah Arendt et la faculté de juger. In: ARENDT, Hannah. *Juger*: sur la philosophie politique de Kant. Paris: Seuil; Points, 2003.

CANTO-SPERBER, M. L'éthique des anciens. In: _____. *Étiques grecques*. Paris: PUF; Quadrige, 2001.

CASSIN, B. *Ensaïos sofisticos*. Rio de Janeiro: Siciliano, 1990.

_____. Le grec pour "conscience": rétroversions. In: *Vocabulaire Européen de Philosophie*. Paris: Seuil, 2004.

CASTORIADIS, C. A *polis* grega e a criação da democracia. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto II* – Domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Physis*, criação e autonomia. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto V* – Feito e a ser feito. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A ideia de revolução. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto III* – O mundo fragmentado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CÍCERO, M. T. *Tusculanes*. Paris: Belles Lettres, 2003. v. 2.

HELLER, A. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOMERO. *Iliada*, XI, 784

KOHN, J. *Introduction à Hannah Arendt: la philosophie de l'existence et autres essais*. Paris: Payot, 2000.

LORAUX, N. L. *A invenção de Atenas*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MARROU, H.-I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. I* – Le monde grec. Paris: Seuil, 1964.

PIAGET, J. (Org.). *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris: OCDE, 1972.

PLATÃO. *A república*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. *Protágoras*. Tradução, introdução e notas de Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio D'água, 1999.

_____. *Mênon*. Tradução de Ernesto Rodrigues Gomes. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

_____. Sophiste. In: _____. *Oeuvres complètes*. Tome cinquième. Sophiste – Politique – Philèbe – Timée – Critias. Traduction avec des notices et des notes par Émile Chambry. Paris: Librairie Garnier Frères, 1939. v. 5.

_____. Théétète, ou la Science. Traduction de Léon Robin. In: _____. *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Pléiade, 1950.

VALLÉE, C. *Hannah Arendt: Socrate et la question du totalitarisme*. Paris: Ellipses, 1999.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Hannah Arendt: biographie*. Paris: Calmann-Lévy, 1999.

.....
Recebido em: 15 mar. 2013

Aceito em: 2 abr. 2013