

**EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA:
REFLEXÕES A PARTIR DE HANNAH ARENDT E THEODOR ADORNO**

*IN DEFENSE OF TEACHING OF PHILOSOPHY:
REFLECTIONS FROM HANNAH ARENDT AND THEODOR ADORNO*

Wanderley José Deina¹

Resumo: O artigo procura articular algumas ideias dos ensaios “Pensamento e considerações morais”, de Hannah Arendt, e de “Anotações sobre o pensar filosófico”, de Theodor Adorno, para sustentar a necessidade da permanência da filosofia no Ensino Médio como disciplina obrigatória. Respeitando as insuperáveis distinções entre os dois pensadores, procura explorar, além daquilo que é explicitado objetivamente em suas reflexões, um sentido comum de preocupação com o mundo, de respeito à democracia, de interesse pela educação e de dedicação à filosofia.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Educação. Adorno. Arendt.

Abstract: The article intends to articulate some of the ideas of Hannah Arendt's “Thinking and Moral Considerations” and Theodor Adorno's “Annotations on Philosophical Thinking” to support the need for the permanence of philosophy in High School as a compulsory subject. Respecting the insuperable distinctions between the two thinkers, it intends to explore, beyond what is objectively explained in their reflections, a common sense of care for the world, respect for democracy, interest in education, and dedication to philosophy.

Keywords: Philosophy. Teaching. Education; Adorno; Arendt.

Arendt, Adorno e a Educação: um lugar “quase comum”

A reforma curricular colocada em curso com a edição da Medida Provisória 746/2016 representa um grande retrocesso para a formação integral dos estudantes brasileiros. Resultado de uma decisão governamental claramente unilateral, introduziu uma perspectiva de ensino que prioriza fundamentalmente a funcionalidade técnica relacionada ao mercado de trabalho, em detrimento dos conteúdos formativos não redutíveis aos critérios da necessidade e da utilidade social e profissional (FRIGOTO, 2016; LYRA, 2017). A partir dela, a recorrente pergunta sobre a utilidade da filosofia, sobre a qual os profissionais da área são constantemente pressionados a refletir e a produzir justificativas, recebeu uma resposta prática e direta por parte do governo da ocasião: a filosofia não serve para nada. Assim, todos os avanços no campo institucional

¹ Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo UFPR. Pós Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. e-mail: wdeina@utfpr.edu.br

que tornaram a filosofia um conteúdo obrigatório no Ensino Médio, resultantes de importantes pesquisas da área da educação e de lutas políticas que precedem a própria redemocratização do país após um período de mais de duas décadas da Ditadura Militar, foram simplesmente desconsiderados para a implementação de uma reforma curricular que reflete enfaticamente os interesses imediatos de uma pequena parcela da população que detém o poder econômico (ANPOF, 2017; DEINA, 2018a; FAVERO et al. 2004).

Hannah Arendt e Theodor Adorno são autores do campo da filosofia que, a partir de suas próprias perspectivas interpretativas, formularam reflexões importantes acerca do campo da educação no quadro geral das sociedades de massas. “Nos anos 50 e 60, os dois pensadores desenvolveram reflexões voltadas para o papel da educação em meio à necessidade urgente de ativar a capacidade individual de resistência ao totalitarismo e ao fascismo” (BUENO, 2013, p. 300). Entre outras questões, levantaram o problema da precedência de uma perspectiva funcionalista para a formação escolar nas sociedades modernas, que tende a balizar o sentido do desenvolvimento escolar em direção ao mercado de trabalho de uma maneira praticamente absoluta, limitando as possibilidades educativas não redutíveis ao critério da necessidade social e econômica. A essa redução das possibilidades formativas, sob o critério da adaptação funcional, segue-se a desvalorização, a diminuição ou mesmo a eliminação dos conteúdos escolares considerados inúteis ao sistema produtivo.

A submissão da educação às necessidades do sistema produtivo é assimilada com grande naturalidade pelo público em geral. Sob este aspecto, há uma contribuição significativa dos grandes veículos de comunicação de massa que, além de assimilar a propaganda governamental em suas interpretações, costumam apresentar os problemas da educação a partir de situações pontuais e aparentes relacionadas, entre outras questões, à falta de infraestrutura das escolas públicas, ao aumento da violência e da evasão escolar, aos maus resultados dos estudantes nos processos de avaliação nacionais e internacionais e à falta de professores ou à sua baixa qualificação. Como consequência, o alardeado tema da crise na educação é frequentemente tratado como decorrência exclusiva de problemas da própria área, servindo tão somente para mascarar a sua essência. Muitos especialistas, sobretudo aqueles comprometidos diretamente com os interesses dos grupos políticos que dão sustentação às demandas do setor produtivo, costumam tratar os problemas da educação em uma perspectiva restrita às fronteiras do espaço escolar, considerando apenas a relação da escola com o mercado de trabalho, na busca de modelos de formação rápidos e baratos.

A despeito dessas características da educação nas sociedades modernas, Hannah Arendt, em seu texto “A Crise na Educação”, lançou um olhar amplo para a questão, procurando demonstrar que a crise na educação é uma das consequências da crise política geral que aflige o mundo moderno. Não se trata, portanto, de uma crise da educação, mas dos efeitos da “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte, e em toda esfera da vida” (ARENDR, 2003, p. 221), na educação. Nesse sentido, há uma conexão direta entre as reflexões da autora sobre a educação e sua extensa tese sobre a crise política moderna desenvolvida em *A Condição Humana* (CESAR; DUARTE, 2010; DEINA, 2018b). Uma crise decorrente de transformações históricas, econômicas, culturais e, sobretudo, políticas, que se estendeu para todos os campos das relações humanas.

Adorno, por sua vez, tratou da questão de um modo direto em uma série de textos publicados na coletânea *Educação e Emancipação*. Em sua interpretação, a instrumentalidade que governa o mundo afeta diretamente a educação, tornando-a um espaço que trata mais de adaptar as pessoas ao sistema produtivo, ajustando-as às necessidades do mundo do trabalho, do que propriamente estimulando os estudantes ao desenvolvimento do pensamento livre e capaz de compreender a realidade de um modo mais abrangente. A despeito de todos os esforços que a educação escolar possa empreender para o desenvolvimento da autonomia intelectual, política e cultural, a racionalidade que organiza a sociedade possibilitou a criação de mecanismos como a Indústria Cultural, que compromete categoricamente a formação voltada para o esclarecimento cultural e a emancipação política (ADORNO, 2000).

Em “Teoria da Semiformação”, de maneira semelhante à interpretação de Arendt em “A Crise na Educação”, Adorno sustenta que “o que hoje se manifesta como crise da formação cultural, não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato (...)”. Trata-se de um problema geral, que se espalha por todos os setores da sociedade. “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 2010, p. 8). A crise não surgiu agora como também não será resolvida com ações pontuais do Estado, na forma de políticas públicas restritas ao campo da educação:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação

diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (Ibid.).

Para Arendt, a educação não pode ser confundida com o treinamento profissional, pois tem por objetivo introduzir o jovem no mundo como um todo e não apenas em um segmento limitado dele. O seu propósito, que em seu sentido público se encerraria com o Ensino Médio, é a apresentação do mundo para que o jovem possa se orientar e agir politicamente, responsabilizando-se pela sua continuidade. A autora considera que o treinamento profissional, o desenvolvimento de habilidades práticas específicas voltadas ao mundo do trabalho, deve ser desenvolvido posteriormente a uma formação geral, seja nos cursos profissionalizantes ou na universidade. A preocupação com o mundo compartilhado por todos deve vir em primeiro lugar, precedendo a qualquer tipo de especialização (ARENDR, 2003, p. 246).

Por seu lado, Adorno considera que, nos países democráticos, a educação deve ter um compromisso inflexível com a emancipação, pois uma democracia que não pretenda apenas funcionar demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 2000, p. 169). O autor remete o sentido dessa emancipação ao clássico texto de Kant, *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, que, por sua vez, é aceito por muitos teóricos como o texto que instituiu o sentido fundamental da ideia de autonomia política para as democracias modernas.

Arendt e Adorno também produziram importantes reflexões acerca da cultura de massas e de seu caráter funcional que deturpa o próprio sentido da cultura não utilitária, onde a filosofia se situaria. A reforma curricular ora em curso no Brasil claramente faz pender a balança para o lado do treinamento profissional em detrimento da formação para a emancipação ou para o conhecimento geral do mundo. Junto à filosofia, outras áreas do conhecimento que se relacionam à formação que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia cultural e da emancipação política – História, Geografia, Sociologia e Artes –, também deixaram a condição de disciplinas obrigatórias. Ainda é muito difícil avaliar as possíveis consequências destas recentes mudanças na educação brasileira, mas é possível conjecturar que elas poderão ser devastadoras para o futuro da nossa democracia como, possivelmente, não resolverão os problemas que lhes serviram como justificativa.

Além de aproximar algumas ideias dos dois autores no campo da educação, o propósito deste trabalho é resgatar alguns pontos das suas reflexões sobre a importância do desenvolvimento do pensamento não redutível à instrumentalidade técnica como uma

condição indispensável para a autonomia intelectual e para a responsabilidade moral. Ao mesmo tempo, procura defender a permanência da filosofia como uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, demonstrando que a sua possível exclusão dos currículos escolares, a partir da reforma educacional ora em curso no Brasil, significa uma contradição em relação aos princípios nos quais a educação brasileira encontra-se ancorada, a partir da LDB/1996. Parte-se do pressuposto de que a filosofia é uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes, seja para a emancipação política e a responsabilidade moral relacionadas ao exercício consciente da cidadania, seja para a autonomia intelectual necessária ao conhecimento científico fundamentado, que vai além da mera desenvoltura com as fórmulas desenvolvidas pelos cientistas a partir de problemas práticos, mas, em muitos casos, filosóficos. Ademais, considera que a redução da educação aos interesses do sistema produtivo, com a imposição de uma organização curricular nacional que prioriza apenas os conteúdos necessários ao desenvolvimento profissional, desvirtua o próprio sentido da educação.

Sobre a necessidade do pensamento em Hannah Arendt

*“Se a capacidade de distinguir o certo do errado tiver
alguma coisa a ver com a capacidade de pensar,
então devemos ser capazes de “exigir” o seu
exercício de toda pessoa sã, por mais erudita ou
ignorante, inteligente ou estúpida que se mostre.”
(Hannah Arendt)*

Arendt inicia o ensaio “Pensamento e Considerações Morais” publicado na coletânea *Responsabilidade e Julgamento* (2004), retomando sua reflexão sobre Eichmann e a “banalidade do mal”. A autora descreve o criminoso nazista como uma pessoa absolutamente superficial a quem dificilmente se atribuiria a responsabilidade por ações de tamanho impacto naquilo que ficou conhecido como “a solução final”, que consistiu no extermínio sistemático de milhões de judeus nos campos de concentração nazistas. Se por um lado, durante o processo no tribunal, as provas e as testemunhas demonstravam factualmente a grande responsabilidade de Eichmann, por outro, interpreta Arendt, o agente poderia ser descrito como uma pessoa comum, na qual não se identificava “nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica [...] cuja única distinção pessoal era uma superficialidade talvez extraordinária” (ARENDR, 2004, p. 226). Porém, tratava-se de uma pessoa perfeitamente funcional:

Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar no seu passado, bem como no seu comportamento durante o julgamento e o inquérito policial que o precedeu, era algo inteiramente negativo: **não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica incapacidade de pensar**. Ele funcionava tão bem no papel de ilustre criminoso de guerra quanto tinha funcionado durante o regime nazista; não tinha a menor dificuldade em aceitar um conjunto inteiramente diferente de regras. Sabia que aquilo que tinha outrora considerado seu dever era agora chamado de crime, e aceitava esse novo código de julgamento como se não passasse de outra regra de linguagem (Ibid., *grifos meus*).

Tratava-se de uma pessoa, portanto, absolutamente apta intelectualmente para adaptar-se a novas situações. A maneira como subiu na carreira, ocupando um “lugar de destaque” na engrenagem nazista, revela que possuía todas as *competências* profissionais necessárias para a realização do trabalho para o qual fora designado, como também que se tratava de uma pessoa com grande *habilidade* funcional. A frieza com a qual teria realizado o seu trabalho demonstra que era uma pessoa de grande *flexibilidade* moral². Por outro lado, Arendt observa que o grande número de clichês utilizados durante os interrogatórios no tribunal, para responder a questões que exigiam um posicionamento pessoal, revelavam sua total indisposição para pensar por conta própria, para referir-se às suas próprias ações sem utilizar o jargão de frases feitas adquirido ao longo da vida.

Os clichês, os lugares-comuns, a adesão a códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta têm a função socialmente reconhecida de nos proteger contra a realidade, isto é, contra a solicitação da atenção de nosso pensamento, que todos os acontecimentos e fatos despertam em virtude da sua existência. Se fôssemos receptivos a essa exigência o tempo todo, logo estaríamos exaustos; a diferença em Eichmann era apenas que ele claramente nada sabia de tal solicitação (Ibid., p. 227).

A total ausência de reflexão pessoal observada por Arendt na figura de Eichmann atraiu o seu interesse para a questão fundamental que originou o conceito de banalidade do mal: “é possível praticar o mal – não só os pecados da omissão, mas os pecados da perpetração – na ausência, não meramente dos ‘motivos vis’ (como diz a lei), mas de quaisquer motivos, qualquer estímulo particular de interesse ou volição?” (Ibid.). Para a

² As palavras *competência*, *habilidade* e *flexibilidade*, escolhidas para descrever a figura de Eichmann, aparecem como conceitos chave no vocabulário das pedagogias comprometidas tão somente com a adaptação funcional. Não por acaso, se destacam nas elaborações teóricas da atual reforma curricular brasileira.

autora a resposta é sim e o exemplo de Eichmann demonstra factualmente tal possibilidade. Essa conclusão levantou outra questão que repercutiu decisivamente em toda a sua produção teórica posterior, cujo impulso inicial fora a sua presença como observadora no julgamento de Eichmann em Jerusalém: “será que a atividade de pensar como tal, o hábito de examinar e refletir sobre tudo o que vem a acontecer, sem levar em conta o conteúdo específico e totalmente independente dos resultados, será que nossa atividade pode ser de tal natureza que “condiciona” os homens contra fazer o mal?” (Ibid., p. 228).

Já a resposta a esta questão é um tanto mais complexa, porque trata de uma atividade de modo algum aparente sobre a qual a autora dedicou um grande esforço, culminando com a publicação de *A Vida do Espírito*, sua última obra publicada postumamente. Para situar o problema da relação entre a capacidade de pensar e o julgamento moral, Arendt recorreu à distinção kantiana entre a razão e o intelecto: “devemos a Kant a distinção entre pensar e conhecer, entre a razão, a premência de pensar e compreender, e o intelecto, que deseja e é capaz de certo conhecimento verificável” (Ibid., p.331). A figura de Eichmann serve como um exemplo singular para demonstrar como, segundo a interpretação da autora, a desconexão entre a razão e o intelecto, entre as nossas capacidades de conhecer e de pensar, pode trazer consequências que comprometem não apenas o agente, como também todas as pessoas afetadas pelas suas ações que, a depender das circunstâncias, têm um alcance trágico incalculável na sociedade e na história. Referindo-se a uma passagem de Kant na qual o filósofo afirmara que “a estupidez é causada por um coração malvado”, Arendt argumenta que “a incapacidade de pensar não é estupidez; pode ser encontrada em pessoas altamente inteligentes, e a maldade dificilmente é a sua causa, nem que seja porque a ausência da capacidade de pensar, bem como a estupidez, são fenômenos muito mais frequentes do que a maldade” (Ibid.).

O tema da separação entre o pensamento e a ação é recorrente na obra de Hannah Arendt e anterior à sua experiência com Eichmann. Mas a perplexidade experimentada com a performance do criminoso nazista diante do tribunal levou a sua investigação para um outro patamar, buscando compreender o processo do pensamento em si mesmo, independente dos seus resultados. Não se trata de elaborar uma espécie de teoria do conhecimento acerca do pensamento, mas de buscar compreender, a partir da sua própria experiência pessoal e daquilo que a tradição filosófica produziu sobre o assunto, a relação entre o pensamento e a ação moral do indivíduo que pensa ou daquele desprovido desta

capacidade. Uma dificuldade estaria no fato de que aqueles que escreveram sobre o assunto tiveram que, em algum momento, abandonar o mundo onde os homens se relacionam e onde o mal se manifesta, para produzir as suas obras. Para resolver a questão, seria necessário um pensador que não fosse um escritor, que se mantivesse sempre um cidadão, sem nunca ter abdicado de sua capacidade e da necessidade do pensamento. Por isso, Arendt evocou a figura de Sócrates, buscando também um sentido prático para a filosofia na comunidade política. Dentre todos os pensadores da tradição, a autora o considera como aquele que melhor desempenhou um papel público, apesar de seu trágico destino.

Ao contrário dos pensadores profissionais, que literalmente se retiram do mundo para fazer suas reflexões e escrever as suas obras, Sócrates teria permanecido “um cidadão entre os cidadãos, alguém que não” teria “feito ou reivindicado nada além do que aquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar” (Ibid., p. 236). Ainda que o fato de não ter deixado nada escrito acerca daquilo que pensava o torne uma figura controversa, na medida em que os rastros de sua passagem por Atenas aparecem apenas através do relato de testemunhas muitas vezes contraditórias, ele é reconhecido, pelo menos desde Aristóteles, como o pensador que descobriu o conceito. Arendt esclarece que, em seus diálogos aporéticos, Sócrates lidava com conceitos cotidianos utilizados pelas pessoas para se referir aos outros na forma de adjetivos, buscando verificar se os seus interlocutores compreendiam o sentido de suas afirmações: “essas palavras, usadas para agrupar qualidades e ocorrências vistas e manifestas [...] são parte constitutiva de nosso discurso cotidiano [...]; quando falamos sobre o seu significado, nada mais fica parado, tudo começa a se mover”. Arendt interpreta que mais importante do que “repetir o que aprendemos com Aristóteles, isto é, que Sócrates foi o homem que descobriu o ‘conceito’, deveríamos nos perguntar o que ele fez quando descobriu (Ibid., p. 239).

No propósito de relacionar a capacidade de pensar com o problema do mal moral, buscando fixar um sentido prático para o pensamento, a autora resgata as três figuras com as quais Sócrates fora comparado: o moscardo, a parteira e a arraia-elétrica. O moscardo compele aqueles que se encontram paralisados a se movimentarem, a despertarem de seu sono profundo; a parteira representaria o seu perfil pedagógico, do filósofo que procura ajudar seus discípulos a aperfeiçoar as suas próprias ideias; e a arraia-elétrica teria o poder de paralisar os homens quando estes estão agindo impensadamente. Sem diminuir a importância das duas primeiras figuras, Arendt destaca o papel da “arraia-elétrica”:

A arraia-elétrica, à primeira vista, parece ser o oposto do moscardo; paralisa onde o moscardo incita. Entretanto, o que não pode deixar de parecer paralisia a partir do exterior e do curso comum dos assuntos humanos é percebido como o estado mais elevado de estar vivo. Apesar da escassez de evidência documental para a experiência do pensar, existem vários pronunciamentos dos pensadores ao longo dos séculos nesse sentido. O próprio Sócrates, muito ciente de que o pensamento lida com invisíveis e é ele próprio invisível, carecendo de toda manifestação exterior das outras atividades, parece ter usado a metáfora do vento para comentá-lo: “Os próprios ventos são invisíveis, mas o que eles fazem é manifesto para nós, e de certo modo sentimos sua aproximação”. (Ibid., p. 242).

O efeito paralisante da arraia-elétrica naqueles que agem impensadamente, a partir de conceitos mal elaborados, seria o de um movimento invisível com um poder de destruição, a depender da situação, semelhante a um tufão, que com a força do vento varre para longe tudo aquilo que está mal acomodado. Nesse sentido, a arraia-elétrica é correlata ao moscardo e não necessariamente o seu oposto. “O problema – e a razão por que o mesmo homem pode ser compreendido e compreender a si próprio como um moscardo e uma arraia elétrica – é que esse mesmo vento, sempre que despertado, tem a peculiaridade de varrer para longe as suas manifestações anteriores” (Ibid., p. 243). O sentimento decorrente dessa experiência é a perplexidade, um estado de espírito para o qual somos despertados, quando nos deparamos com situações para as quais não estávamos preparados, nas quais, literalmente perdemos o rumo. O efeito destrutivo do pensamento, no caso das questões abordadas por Sócrates, tem uma peculiaridade: “o pensamento tem inevitavelmente um poder destrutivo e solapador em todos os critérios estabelecidos, em suma, naqueles costumes e regras de conduta de que tratamos na moral e na ética” (Ibid.), sem, no entanto, colocar nada em seu lugar. Uma consequência inevitável dessa experiência pode ser o niilismo.

O que comumente chamamos niilismo – o que somos tentados a datar historicamente, denegrir politicamente, e atribuir a pensadores que, supostamente, ousaram pensar “pensamentos perigosos” – é na verdade um perigo inerente à própria atividade de pensar. Não há pensamentos perigosos; o próprio pensar é que é perigoso, mas o niilismo não é o seu produto. O niilismo não é senão o outro lado do convencionalismo; o seu credo consiste nas negações dos valores correntes, assim chamados positivos, aos quais parece ligado. Todos os exames críticos devem passar por um estágio de negar, pelo menos hipoteticamente, opiniões e “valores” aceitos, descobrindo as suas implicações e pressupostos tácitos, e nesse sentido o niilismo pode ser visto como um perigo sempre presente do pensar (Ibid., p. 245).

Se o pensar pode ser uma atividade perigosa para aqueles que estão acomodados às normas e convenções sociais, adaptados a um determinado modo de vida, por outro lado, o não pensar pode apresentar riscos ainda maiores. Referindo-se ao que teria acontecido nos países que passaram pela experiência do totalitarismo, Arendt argumenta:

Protegendo as pessoas contra os perigos da investigação, o não-pensar as ensina a se agarrarem a quaisquer regras prescritas de conduta que possam existir num dado tempo e numa dada sociedade. As pessoas se acostumam não tanto com o conteúdo das regras, cujo exame minucioso as conduziria a um estado de perplexidade, quanto à posse de regras nas quais subsumem os casos particulares. Em outras palavras, se acostumam a nunca tomar decisões. Se aparecesse então alguém que, por quaisquer razões ou fins, desejasse abolir os antigos “valores” ou virtudes, ele acharia essa tarefa bastante fácil, desde que oferecesse um novo código, e não precisaria de força, nem de persuasão – de nenhuma prova de que os novos valores são melhores que os antigos – para impô-los. Quanto mais forte era o apego dos homens ao velho código, mais ansiosos estarão para assimilar o novo; a facilidade com que essas inversões podem ocorrer em certas circunstâncias sugere, na verdade, que todo mundo está adormecido quando elas ocorrem (Ibid. p. 245-246).

Há muito mais a ser extraído do ensaio de Hannah Arendt para a defesa do ensino de filosofia. No entanto, para os propósitos deste artigo, o que foi apresentado até aqui parece ser o suficiente. O fim da obrigatoriedade da filosofia nos currículos das escolas brasileiras significa o desaparecimento de um espaço formal no qual os estudantes, futuros cidadãos, encontram a possibilidade de confrontar determinados valores que, se examinados adequadamente, poderiam levá-los à perplexidade. O significado dessa experiência não está na destruição dos conceitos necessários à convivência humana, porque não é esse o seu propósito, mas no aprendizado do exercício do pensar. Muitos conceitos compartilhados na sociedade são a base daquilo que costuma ser tratado como preconceito, alguns dos quais são interpretados como crimes passíveis de punição pelo Estado. Se o exercício do pensamento tem uma relação direta com a responsabilidade moral – e o que podemos inferir da experiência de Eichmann é que sim –, ele deve ser exigido “de todas as pessoas sãs”, como sustenta Arendt. Em qual espaço as pessoas, de um modo geral, teriam a oportunidade de aprender a exercitá-lo? Nas redes sociais? O fato é que não restam muitas opções que possam ser universalizadas em uma sociedade. Já o preconceito, incorporado socialmente e manifestado espontaneamente onde quer que as pessoas estejam reunidas, parece não ter restrições, ainda que possam existir leis específicas para determinados casos considerados mais graves. Mas a lei não serve como

garantia de que o preconceito não irá se manifestar e, como Arendt destacou, ela pode mudar de uma hora para outra, invertendo completamente um conceito, ou o sentido do preconceito, para o bem ou para o mal. Sócrates, o exemplo escolhido pela autora para demonstrar a necessidade e a relevância do exercício do pensamento para uma comunidade política, fora condenado por aquilo que praticava entre os seus concidadãos: “os atenienses lhe disseram que pensar era subversivo, que o vento do pensamento era um furacão que varria para longe todos os sinais estabelecidos, pelos quais os homens se orientavam no mundo”. Como consequência, “ele trazia desordens às cidades e confundia os cidadãos, especialmente os jovens (Ibid., p. 246). O que os seus detratores não entenderam é que o que ele praticava era justamente o contrário daquilo de que fora acusado, pois acreditava que o pensamento poderia qualificar a vida em comunidade, na medida em que os cidadãos pudessem desenvolver melhor o significado dos conceitos a partir dos quais tomavam suas decisões.

Se “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”, então o pensar acompanha o viver quando se preocupa com alguns conceitos como justiça, felicidade, temperança, prazer, com palavras para coisas invisíveis que a linguagem nos ofereceu para expressar o significado de tudo o que acontece na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (Ibid.).

A disciplina de filosofia não estaria, hoje, sendo “condenada” pelos fazedores de leis por razões semelhantes àquelas que levaram Sócrates à morte? Ou seria apenas para “liberar espaço” para as disciplinas consideradas relevantes ao sistema produtivo? Hannah Arendt conclui o seu ensaio com as seguintes palavras: “a manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento, é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode sem dúvida prevenir catástrofes, ao menos para o eu”³ (ARENDR, 2010a, p. 216). Regras e valores não são conceitos universais e absolutos, mas construtos humanos, em geral, necessários ao campo das relações humanas. Mas em determinados momentos, como foi o caso do fenômeno totalitário, as regras podem se sobrepor, pela força da violência ou da ideologia, até mesmo àqueles valores considerados mandamentos sagrados, como por exemplo, o “não matarás”. Nesses momentos decisivos, a consciência individual pode

³ Apenas nesta citação, optei pela tradução da “versão o do ensaio *Pensamento e considerações morais* disposta em *A Vida do Espírito* com o título “A resposta de Sócrates”, que possui algumas modificações em relação a versão anterior publicada em *Responsabilidade e Julgamento*.

fazer toda a diferença e talvez seja melhor ao sujeito se colocar contra o mundo do que contra si mesmo.

Sobre a necessidade do pensamento em Theodor Adorno

“A resistência que o pensar filosófico poderia opor à ruína da razão consistiria em – sem nenhuma consideração pela autoridade constituída, sobretudo das ciências humanas – mergulhar nos conteúdos objetivos para perceber neles e não por cima deles o conteúdo da verdade. Isto seria, hoje, a liberdade de pensamento.” (Theodor W. Adorno)

Em “Anotações ao pensar filosófico”, Theodor Adorno se propôs a refletir sobre o pensamento característico da filosofia a partir da sua própria experiência com o filosofar. Trata-se de um texto relativamente curto, mas que sintetiza alguns aspectos fundamentais de sua ampla produção crítica acerca dos caminhos da razão na modernidade, procurando esboçar o sentido que a filosofia deveria incorporar para permanecer filosofia em um mundo administrado pela racionalidade técnica. Em *Dialética do Esclarecimento*, talvez a sua obra de maior impacto, produzida em parceria com Max Horkheimer, os autores denunciam a subserviência da razão aos ditames da técnica, um processo iniciado desde os tempos antigos, mas que se acentuou com o advento da modernidade, culminando em processos destrutivos cujo resultado extremo fora o campo de concentração. No prefácio, anunciam que o projeto de seus estudos e reflexões visava, de forma ambiciosa, a “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Evidentemente existem várias explicações para o fenômeno da barbárie moderna, mas o caminho traçado pelos autores da Escola de Frankfurt revelou-se um dos mais consistentes: a autodestruição do esclarecimento.

Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe da regressão. [...] A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a

fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (Ibid., p. 13).

A razão técnica, que em seu desenvolvimento histórico é retratada como progresso, visaria à emancipação da humanidade em relação às forças da natureza. Contudo, transformou-se em uma espécie de algoz do pensamento, retirando-lhe toda espontaneidade e autocrítica, para tornar-se um instrumento de dominação e de reificação. Essa instrumentalidade da razão, “o pensamento cegamente pragmatizado”, é o ponto de partida de Adorno para tratar do pensamento filosófico. Por sua vez, ele é retratado como uma forma de emancipação da razão de seu aspecto instrumental: “o pensar filosófico só começa onde não se satisfaz com conhecimentos que se deixam ver, nos quais não se dá a ver senão o que já lá se colocou” (ADORNO, 2014, p. 201).

A tecnologia moderna constituiu-se como a criação de um aparato, a cada dia mais sofisticado, desenvolvido para facilitar a ação humana sobre a natureza, de modo a otimizar o trabalho e a produção de bens de consumo. As antigas máquinas, concebidas como uma espécie de ferramentas, desenvolvidas para facilitar o trabalho de dominação da natureza e acelerar o processo de produção econômica, tornaram-se cada vez mais automatizadas e menos dependentes da ação e do pensamento humanos. Esse processo convergiu no desenvolvimento do computador, um instrumento que, desde sua versão mais rudimentar, passou a substituir o pensamento em seu aspecto lógico-formal com uma eficiência impossível de ser alcançada pela mente humana. Nesse sentido, Adorno interpreta:

o pensar se tornou simultaneamente presa da reificação, coagulou em método autocrático. Isso se manifesta de maneira brutal nas máquinas cibernéticas. Elas põem diante dos olhos das pessoas a nulidade do pensar formalizado, alheado de seu teor de coisa, na medida em que elas possibilitam, com vantagem sobre os sujeitos pensantes, muito daquilo de que se orgulhava o método da razão subjetiva. Se estes se tornam apaixonados órgãos executores de tal formalização, cessam virtualmente de ser sujeito. Aproximam-se das máquinas como sua cópia imperfeita (Ibid., p. 201).

A formalização do pensamento com o propósito do domínio da razão sobre a natureza, inclusive a humana, é bastante antiga, tornando-se um paradigma da ciência desde os primórdios da modernidade. Sob este aspecto, os teóricos da Escola de Frankfurt tratam a razão formal como instrumental. Mas sua completa independência em relação à mente humana, que precisa submeter-se voluntariamente à sua instrumentalidade, só se tornou possível com a invenção dos computadores e o desenvolvimento de programas, os

softwares, cada vez mais sofisticados e direcionados à substituição do trabalho humano. Este seria o aspecto benéfico do computador para o homem. Adorno argumenta que “o sentido de dignidade humana dos computadores seria o de aliviar o pensar dos viventes de tal maneira a ganhar liberdade para o saber não implícito” (Ibid.). De um modo geral, pode-se dizer que ocorre justamente o inverso disso, como podemos inferir na seguinte passagem de Jean Baudrillard: “não há mais a necessidade de um sujeito do pensamento, de um sujeito da ação, tudo se passa pelo viés de mediações tecnológicas” (BAUDRILLARD, 2001, p. 42). Dia a dia o aparato tecnológico substitui o pensamento humano, extrapolando o limite de seu sentido formal, relacionado às atividades da pesquisa científica e da produção econômica, determinando a vida das pessoas até mesmo em ações que deveriam ser o resultado exclusivo da deliberação pessoal.

Adorno recorre a Kant com o propósito de situar o lugar do pensamento filosófico que, por sua vez, não pode ser deduzido das fórmulas características da razão instrumental: “em Kant, o pensar aparece em seu conceito mais estrito, subjetivo – sem tomar em conta, portanto, as leis objetivas de pensamento da lógica –, sob o nome da espontaneidade” (ADORNO, 2014, p. 201). O abandono da espontaneidade em benefício exclusivo do método científico torna o pensamento humano idêntico, em sua forma, às operações lógicas dos computadores – que operam conforme uma programação rígida que lhe foi atribuída para uma determinada finalidade –, mas com um grau de eficiência, certamente, bastante inferior. Embora até mesmo a espontaneidade do pensamento tenha que frequentemente sujeitar-se às leis da lógica para se expressar no mundo objetivo, seja na forma de um texto ou mesmo de uma obra de arte, há um componente que diferencia o pensamento espontâneo do pensamento subjetivo. O autor chama de subjetivo o pensamento pressuposto na razão cartesiana, presente também na filosofia de Kant. Para Adorno, “a ilusão do realismo ingênuo, a visão de que, na experiência, ter-se-ia que ver com coisas em si, baseia-se – assim Kant poderia ser lido – também nisto: os atos mediante os quais a consciência forma previamente os materiais dos sentidos não lhe são conscientes enquanto tais: essa é a “profundidade” de tais atos, inteiramente passiva”(Ibid.). Dito de um outro modo, o sujeito que se submete a um método rígido para chegar à verdade, até mesmo sobre si mesmo, sobre sua existência, deixa de ser propriamente sujeito para transformar-se em objeto. Assim, o pensamento filosófico precisa ultrapassar os limites impostos pelo rigor do método para ser filosofia:

O clichê do pensar como puro desenvolvimento lógico-consequencial a partir de uma posição singular merece máxima reserva. A reflexão filosófica teria de quebrar o que se espera inquebrantavelmente do pensar: o assim chamado curso do pensar. Pensamentos que são verdadeiros têm de se renovar incessantemente a partir da experiência da coisa, mesmo que esta se determine primeiramente neles. A força para tanto é a essência da consequência filosófica, não a ladainha dos silogismos. Verdade é constelação em devir, não um percurso automático em que o sujeito seria por certo aliviado, mas seria também dispensável (Ibid., p. 206).

Para voltar ao tema da reforma curricular brasileira e à possível exclusão da filosofia como disciplina obrigatória, vale destacar que o conteúdo do ensaio de Adorno possui um profundo sentido pedagógico, embora o tema educação não seja mencionado. Há muito a ser extraído do texto, mas o aspecto a ser destacado se refere às possibilidades da formação filosófica, a partir do próprio exercício do filosofar no ambiente escolar, por sua vez, demarcado profundamente pela valorização do aprendizado da técnica. Na perspectiva apresentada no texto, o pensar filosófico pode acrescentar um elemento formativo que favorece a reflexão sobre a técnica, de modo a permitir aos estudantes a transcendência em relação ao seu sentido utilitário imediato. Para além do conteúdo científico inerente ao aprendizado da técnica existem fundamentos originados, de algum modo, a partir da própria reflexão filosófica. Os estudantes precisam ser estimulados a pensar sobre aquilo que apreendem com as ciências, humanas ou exatas, arriscando interpretar os seus conteúdos, métodos e resultados, compreendendo os seus fundamentos epistemológicos e filosóficos, bem como as suas implicações éticas e políticas. “O pensante singular tem que se arriscar, não pode trocar ou comprar nada sem exame; este é o cerne de experiência da doutrina da autonomia” (Ibid., p. 207). Como já dizia Hannah Arendt, possivelmente a partir da mesma fonte de Adorno, o pensamento por si mesmo é uma atividade perigosa. Para o autor frankfurtiano,

Sem risco, sem a possibilidade presente do erro, não há objetivamente qualquer verdade. A maior parte da burrice do pensar se forma lá onde foi reprimida tal coragem, que é imanente ao pensar e que nele se agita continuamente. Burrice não é privação, a simples ausência de força para pensar, mas a cicatriz da amputação desta força. O *pathos* de Nietzsche sabia disso. Sua palavra de ordem, aventureira e imperialista, do viver perigosamente, no fundo era antes bem: pensar perigosamente; estimular o pensamento a partir da experiência da coisa, a não recuar diante de nada, a não se deixar obstruir por qualquer convenção do previamente pensado (Ibid.).

Para usar a metáfora utilizada por Adorno, onde a burrice é abundante, não há disposição para pensar e nem para deixar que o pensamento filosófico, crítico por sua própria natureza, se universalize. A retirada da filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, que não deixa de representar também uma forma de “amputação” na educação brasileira, poderia perfeitamente ser representada pela mesma metáfora.

Para concluir, uma situação curiosa...

*“É frequente contradizermos uma opinião quando, na realidade, apenas o tom com que foi exposta nos é antipático.”
(Nietzsche)*

Há muito mais em comum entre o pensamento de Hannah Arendt e de Theodor Adorno do que aquilo que, provavelmente, ambos gostariam de admitir. A antipatia de Arendt por Adorno é bastante conhecida. Uma das razões teria sido a sua desconfiança sobre a relação com Benjamin, um dos melhores amigos em comum. Arendt acreditava que Benjamin não recebera o devido reconhecimento e respeito por parte da Escola de Frankfurt, principalmente quando da publicação de alguns manuscritos que ficaram com ela para serem entregues à responsabilidade de Theodor Adorno. Ela não confiava em Adorno, até mesmo pela insegurança que Benjamin demonstrava em relação ao filósofo frankfurtiano (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 167).

No ano de 1972, foi organizado um congresso no Canadá para tratar do tema “A Obra de Hannah Arendt”. Convidada de honra, Arendt preferiu participar das discussões. O resultado foi um debate bastante interessante por ter retomado muitos pontos importantes de sua extensa produção que puderam ser esclarecidos pela própria autora. Um dos participantes, Christian Bay, dirigiu-lhe uma pergunta carregada de insinuações provocativas sobre educação política. Uma delas foi interpretar que Arendt teria dado a entender, a partir do conceito de banalidade do mal, que haveria um Eichmann em cada um de nós. Demonstrando uma certa irritação, a autora respondeu:

Antes de tudo, você gosta de meu livro Eichmann em Jerusalém e falou que eu disse haver um Eichmann em cada um de nós. Ah não! Não há um Eichmann em você nem em mim! Isto não quer dizer que não haja um grande número de Eichmanns, mas eles de fato parecem completamente diferentes. Sempre detestei esta noção de “Um Eichmann em cada um de nós”. Isto simplesmente não é verdade e seria tão falso quanto o oposto, que Eichmann não está em pessoa alguma. Do modo como vejo as coisas, isto é muito mais abstrato do que as

coisas mais abstratas que eu muitas vezes me permito – se entendermos por abstrato o seguinte: realmente não pensar por meio da experiência (ARENDDT, 2010b, p. 130).

Não há um Eichmann em cada um de nós como também, *a priori*, não há nada em nós que não tenhamos incorporado através da nossa experiência no mundo. Nessa perspectiva, a educação possui um papel fundamental, não no sentido de impor modelos de comportamento socialmente aceitos ou de formar cidadãos ideais a partir de algum tipo de modelo “perfeito” de sociedade, mas de apresentar as experiências históricas concretas capazes de revelar o melhor e o pior da humanidade. Não é de se estranhar que na mesma sociedade em que as áreas do conhecimento relacionadas a esse tipo de formação perdem espaço, os discursos em defesa do fim da democracia se proliferam. O fato de muitos jovens se manifestarem pela instauração de uma ditadura militar no Brasil, ignorando documentos históricos para defender ideias reacionárias em torno de um conservadorismo que fora fabricado em tempos sombrios da história mundial e que hoje vem sendo requeitado através das redes de comunicação social que alardeiam notícias falsas e proliferam preconceitos que deveriam ser combatidos pela humanidade, é motivo de grande preocupação. Para Arendt, “sempre foi uma característica da propaganda fascista, embora pouco notada, que ela não se contentasse em mentir, mas propusesse deliberadamente transformar suas mentiras em realidade” (ARENDDT, 2008, p. 175). Segundo Adorno, “na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 2000, p. 36). Nesse sentido, proporcionar o conhecimento do mundo e despertar para a reflexão crítica talvez seja o máximo que a escola possa fazer. Por isso a filosofia deve ser, sim, uma disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Na sequência de sua resposta a Christian Bay, para referir-se ao problema da formação política e tratar da relação que estabeleceu em sua obra entre o pensamento e a ação, entre a disposição para a reflexão e a capacidade de resistir ao mal, Arendt faz uma espécie de “concessão” à Escola de Frankfurt e, indiretamente, a Adorno, que remete à sempre presente necessidade do pensamento:

Não posso dizer explicitamente a você – e detestaria fazer isto – quais as consequências na política real deste tipo de pensamento que eu experimento, não para doutrinar, mas para instigar ou despertar em meus alunos. Posso imaginar muito bem que um torna-se republicano e outro um liberal ou Deus sabe o quê. Mas de uma coisa eu tenho esperança: de que certas coisas extremas que são a consequência efetiva do não-pensar, isto é, de alguém que realmente decidiu que não quer

[pensar], pensar que eu realizo talvez excessivamente, que não quer fazer isso de modo algum – de que essas consequências não tenham condições de vir a surgir. Ou seja, quando as cartas estão sobre a mesa, a questão é como eles agirão. [Entra em jogo] então essa noção de que examino meus pressupostos, de que eu penso – detesto usar a palavra por causa da Escola de Frankfurt –, de qualquer modo, que eu penso “criticamente” e que não me permito evadir mediante a repetição de clichês do humor público. Diria ainda que qualquer sociedade que tenha perdido o respeito por isto não está em muito boas condições (ARENDDT, 2010b, p. 131).

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, T. W. *Anotações ao pensar filosófico*. Tradução: Marcos Nobre e Adriano Januário. *Cadernos de Filosofia Alemã*, São Paulo, v. 19; n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/viewFile/90831/93511>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- ARENDDT, H. *A vida do Espírito: o pensar/o querer/o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2010a.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARENDDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDDT, H. *Sobre Hannah Arendt*. Tradução: Adriano Correia. *Inquietude*, Goiânia, vol. 1, n° 2, ago/dez – 2010b. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/4-entrevista-com-hannah-arendt.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ANPOF. *Manifesto da ANPOF sobre a medida provisória que reforma o Ensino Médio Brasileiro*. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/832-manifesto-da-anpof-sobre-a-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em 13 out. 2017.
- BAUDRILLARD, J. *Senhas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.
- BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de Setembro de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.
- BUENO, S. F. *Theodor Adorno e Hannah Arendt: confluências no campo da filosofia da educação*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 49, p. 299-307, Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Jul. 2018.
- DEINA, W. J. *A Crise na Educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A Condição Humana, De Hannah Arendt*. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e195856, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100172&lng=pt&nrm=iso. acessos em 18 out. 2018b. Epub 13-Set-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698195846>.
- DEINA, W. J. *Filosofia no Ensino Médio: considerações sobre a reforma educacional brasileira a partir do pensamento de Theodor Adorno*. *Sofia, Vitória (ES)*, v.6, n.3, p.

- 5-25, JUL./DEZ. 2017. Disponível em:
<http://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17784/13052>. Acesso em: 19 jul 2018a.
- CESAR, M. R. A.; DUARTE, A. *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>.
- FAVERO, A. A. et al. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>.
- FRIGOTTO, G. *Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 07 out 2017.
- KANT, I. *Resposta à pergunta “o que é esclarecimento?”*. in: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- LYRA, E. *BNCC: para professor Edgar Lyra, formação básica não deve ter o mercado de trabalho como termo*. In: Entrevista Portal da ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), 2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo> Acesso em: 13 out 2017.
- NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- YOUNG-BRUEHL, E. *Hannah Arendt: por amor ao mundo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

Recebido em: 27/07/2018

Aprovado em: 23/10/2018