

## O Problema da Formação nos Escritos de Juventude de Hannah Arendt: uma investigação sobre a *Bildung*

Daiane Eccel<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

**RESUMO – O Problema da Formação nos Escritos de Juventude de Hannah Arendt: uma investigação sobre a *Bildung*.** Com exceção do texto *Crise na Educação*, publicado na década de cinquenta, Hannah Arendt escreveu diretamente sobre esta temática em seus escritos de juventude, na década de trinta. No entanto, seu problema de pesquisa ainda não estava bem delineado e o destaque para ambos os textos está relacionado com o conceito de formação (*Bildung*) e não diretamente a respeito da educação e de suas instituições. Nosso objetivo neste artigo é investigar como o tema foi tratado por Hannah Arendt antes da sua imigração para os Estados Unidos e quais são os elementos que permanecerão em suas obras posteriores. Para tanto, nos ocuparemos com a investigação de dois textos: i) sua resenha a respeito da obra do pedagogo alemão Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzip* (*O surgimento do princípio alemão da Bildung*), publicado em 1930 e ii) *O Iluminismo e a questão judaica*, de 1932.

Palavras-chave: **Hannah Arendt. Filosofia da Educação. *Bildung*.**

**ABSTRACT – The Issue of Formation in the Writings of Young Hannah Arendt: an investigation on *Bildung*.** With the exception of the text *Crisis in Education*, published in the 1950s, Hannah Arendt wrote directly about this subject in the writings of her youth, in the 1930s. However, her research problem had not yet been well delineated, and both texts dealing with the matter highlight the concept of formation (*Bildung*) instead of directly addressing education and its institutions. Our goal in this article is to investigate how the subject was addressed by Hannah Arendt prior to her immigration to the United States and what elements remain in her later works. In order to do so, we shall deal with two texts: (i) her review of German pedagogue Hans Weil's work, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzip*, published in 1930; and (ii) *The Enlightenment and the Jewish Question*, from 1932.

Keywords: **Hannah Arendt. Philosophy of Education. *Bildung*.**

## Introdução

Parece inegável aos olhos de qualquer comentador que o *leitmotiv* do pensamento de Hannah Arendt é a política. Renegando o título de filósofa como forma de relutar contra a tradição herdada de Platão, ela declarou em sua conhecida entrevista a Günther Gaus para a TV alemã em 1964, que é uma pensadora da política (Arendt, 2002). Seu interesse pela política tem um motivo pontual: a ascensão dos regimes totalitários na primeira metade da década de vinte do século XX. Entre o início da década de trinta, quando teve de exilar-se em Paris e início da década seguinte, quando deixou a Europa tomada pelo nazismo e imigrou aos Estados Unidos tornando-se uma apátrida, as questões ligadas ao nacional-socialismo e ao socialismo tomaram conta de sua agenda de pesquisa. Daí resultaram *As Origens do Totalitarismo* e outras coletâneas obras posteriores como *Responsabilidade e Julgamento* ou *A Dignidade da Política*. Com sua célebre *A Condição Humana*, Arendt (2010) realiza seu diagnóstico da modernidade por meio de uma interpretação fenomenológica das três atividades daquilo que a tradição chamou de *vita activa*: o trabalho (*labor*), a obra (*work*) e a ação (*action*). Mesmo quando, um pouco antes de seu falecimento, Arendt dedicou-se à investigação das atividades referentes à vida contemplativa por meio de textos publicados sob o título *A Vida do Espírito: o pensar, o querer e o julgar*, ela estava em última instância, às voltas com a questão a esfera pública. Segundo Karin Fry (2010, p. 15):

Arendt acreditava que o pensar era inspirado pela experiência pessoal. As experiências de sua vida levaram-na a profunda compreensão da importância da política, e seus interesses acadêmicos foram devotados à compreensão do relacionamento entre teoria filosófica e prática política.

Importa-nos notar, porém, que por um período antes dos acontecimentos ligados à ascensão dos regimes totalitários, Arendt iniciou seus estudos acadêmicos em Marburg sob a orientação de Martin Heidegger e no final da década de vinte escreveu sua tese de doutorado a respeito do *Conceito de Amor em Santo Agostinho* com Karl Jaspers na Universidade de Heidelberg. Depois de concluído o trabalho, ela mudou-se para Berlim a fim de efetuar as correções e publicar a tese, bem como iniciar sua pesquisa sobre a vida de Rahel Varnhagen, que resultaria posteriormente no livro que hoje nos chega pelo título *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia no período do Romantismo Alemão* (Arendt, 1994). Nesta fase, antes da chegada de Adolf Hitler ao poder, o pensamento de Arendt vagava entre um tema e outro e não se definia somente em uma direção. De fato, apesar de mais tarde consagrar-se como uma pensadora da política, suas reflexões nunca se deram de forma unilateral, porque afinal, como Jaspers havia lhe ensinado, importava-lhe pensar o próprio tempo e isso exige que o pensamento se mova em várias direções. Até o início da década de trinta, então, Arendt ainda tinha interesses voltados para o campo da teologia, da crítica literária e próximos ao pensamento metafísico com um certo acento à transcendência. Por outro lado, ela começava a se interessar por uma questão bastante

concreta que poucos anos mais tarde tomaria proporções alarmantes: a questão judaica.

Segundo sua mais reconhecida biógrafa, Elisabeth Young-Bruhel (1997), desde sua infância Arendt colocava-se como judia e foi ensinada a responder dessa forma em caso de questionamentos ou provocações<sup>1</sup>. No entanto, foi o encontro que Arendt teve com Kurt Blumenfeld ainda nos seus anos em Heidelberg que a despertou para as questões ligadas ao sionismo, ou seja, a relação direta entre o judaísmo e a política. Esta problemática, portanto, emerge no pensamento de Arendt entre o final da década de vinte e início dos anos trinta. Para além de sua minuciosa investigação acerca de Rahel Varnhagen, ainda são deste período dois escritos que aqui nos interessam: a recensão publicada em 1930 acerca da obra de Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzip*, publicada na *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, a famosa revista fundada por Max Weber, Sombart e Edgar Jaffe em Heidelberg e seu texto *O Iluminismo e a Questão Judaica*, de 1932. Ambos os escritos mantêm uma estreita relação entre si, mas sobretudo nos aparecem como espelhos a respeito das ocupações arendtianas no período. Arendt refletia a atmosfera intelectual que lhe havia sido legada de Jaspers em Heidelberg. Seu orientador era amigo e frequentador do salão na casa de Marianne e Max Weber e Arendt foi influenciada diretamente por esta comunidade intelectual. Por este motivo, neste período ela entra em contato com o apelo à necessidade da *Werturteilsfreiheit*, a liberdade frente a juízos de valor<sup>2</sup> de Weber, bem como uma das escolas sociológicas mais influentes da tradição alemã, a Escola de Mannheim. Este ambiente fez com que Arendt voltasse seus olhos para problemas políticos que lhe cercavam, mesmo que ela não se identificasse intelectualmente com as ciências sociais e com as tendências de Karl Mannheim. Segundo Young-Bruhel (1997, p. 90), “[...] a sociologia de Mannheim e as filosofias que ela considerava mais importantes, as de Jaspers e Heidegger, marchavam em direções opostas”.

Se por um lado, as atenções de Arendt se voltavam para questões políticas mais concretas, por outro ainda rondava problemas filosóficos clássicos e ela continuava cultivando aquilo que lhe era precioso desde a adolescência, como poesia e literatura. Por isso, ela estava às voltas com as questões envolvendo o Romantismo – concretizado em sua obra sobre Rahel, mas também com leituras de Herder e Lessing, como fica claro no ensaio de 1932, *O Iluminismo e a Questão Judaica*. Há elementos neste texto e na recensão sobre a obra sociológica de Weil que formam um pano de fundo que nos interessa investigar: importamos verificar a ideia de *Bildung* que compõe os dois textos e averiguar qual a relação traçada por Arendt sobre a *Bildung* com alguns nomes do Romantismo alemão, como Herder, por exemplo e o próprio Iluminismo. Por meio dessa investigação, far-se-á claro um panorama deste curto período transcorrido entre o final da década de vinte e início dos anos trinta, nos quais Arendt começa a adquirir autonomia intelectual e iniciar seu caminho como pensadora da política. Além disso, importamos indicar em que medida alguns *insights* arendtianos deste período voltam a aparecer nos escritos posteriores<sup>3</sup>.

Ainda à título de introdução é salutar uma nota a respeito do conceito de *Bildung* do qual devemos tratar: apesar da ideia estar, corretamente, relacionada à educação, ela não se reduz a isso e os textos de Arendt que tratam da questão de forma tangencial apontam nesta direção. Não nos ocuparemos aqui em elaborar qualquer retomada cronológica criteriosa do conceito porque não nos interessa problematizá-lo para além dos textos arendtianos, mas devemos assinalar brevemente para o fato de que não há formulado em Arendt qualquer conceito de *Bildung* de forma clara. A respeito disso, é preciso admitir que há mais não escrito do que propriamente escrito. Um dos únicos textos no qual Arendt trata diretamente a respeito da problemática da educação é tardio, proveniente da década de cinquenta<sup>4</sup>, do qual devemos nos ocupar apenas de forma indireta. No entanto, como o conceito de *Bildung*, conforme cunhado por Wilhelm von Humboldt no século XIX é amplo por si mesmo, é possível inferirmos uma série de considerações no que tangem às ideias arendtianas. Em primeiro lugar é preciso notar que o conceito de *Bildung* clássico, *a la* Humboldt, está inserido em uma tradição ligada a um tempo e a um lugar: ele convive entre a oposição clássica da *Aufklärung* e dos ideais do Romantismo alemão<sup>5</sup>. Hannah Arendt não é indiferente nem a um e nem a outro. Por um lado, ela toma parte das filosofias de Heidegger e Jaspers, as quais colocavam em xeque os ideais do Iluminismo propagados pelos pensadores dois séculos antes. Por outro, sobretudo nos anos vinte e início dos trinta, quando Arendt escrevia a biografia de Rahel Varnhagen e viveu em Berlim com este objetivo, estava completamente às voltas com a literatura do período romântico. Comentadores recentes que tratam dos interesses literários ao longo da vida da autora atentam para suas leituras a respeito de Hölderlin e Goethe<sup>6</sup>, por exemplo. Este último, de forma geral, exerce um papel importante já que Rahel Varnhagen era uma admiradora do poeta. Para Anne Bertheau (2016, p. 48), Arendt o entende como uma espécie de *Lehrmeister*, um tipo de mestre formador de Rahel. Para além disso, o poeta acompanhou Arendt pelo resto da vida em suas leituras, citações e cartas. Este não é, para nossa pesquisa, um tema a se desprezar, já que é Goethe o autor do maior *Bildungsroman* de todos os tempos, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. Para sua biógrafa, Elisabeth Young-Bruhel (1997, p. 94), a obra de Arendt a respeito de Rahel, é também uma espécie *sui generis* de *Bildungsroman*, mas “[...] o *Bildungsroman* de Arendt tem outro lado, um lado noturno, pois ela entendia que Rahel não tinha nenhum *Bild*, nenhum um modelo para orientar seu desenvolvimento”.

Para além dessas considerações ligeiras sobre Goethe, sempre de cunho histórico, importa-nos ainda notar que o conceito de *Bildung* conforme assinalou Humboldt, pressupõe como fundamento o mundo e tudo o que lhe cerca. Há um impulso de formação diretamente ligado à natureza, mas para que este se efetive são necessários os *Gegenstände*, os objetos, os temas, as ferramentas que estão no mundo ou são eles mesmo o próprio mundo. Ser formado ou (auto) formar-se, mesmo que estejamos falando em formação espiritual ou da alma, para retomar ca-

tegorias platônicas, o mundo é sempre uma precondição. Esse talvez seja o ponto fulcral de todo o pensamento arendtiano que tangencialmente toca na questão da formação humana e se concretiza na década de cinquenta quando ela escreve a famosa sentença “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]” (Arendt, 2005, p. 247). A problemática relacionada ao *amor mundi* e a consequente conservação deste mundo, inspiração para sua *Condição Humana* está claramente posta nas suas considerações sobre Herder e Lessing que aparecem nos dois textos os quais devemos examinar.

### **A Recensão: os interesses sociológicos e o papel da tradição**

A revista para a qual Arendt escreveu a recensão sobre o livro de Hans Weil dedicava-se, desde que Weber, Sombart e Jaffe assumiram a edição, às questões ligadas às ciências sociais, mas antes disso, o periódico estava às voltas com questões a respeito do Romantismo. Não é à toa, porém, que Arendt estivesse publicando em uma revista do gênero, pois à época, junto com seu recém-marido Günther Stern, ela entrou em contato com a obra do sociólogo Karl Mannheim sobre a qual escreveu críticas (Arendt, 2007, p. 96). A resenha encomendada por seu amigo Sigmund Neumann revela seus breves interesses pela sociologia da época, mas reflete em parte suas ocupações com seus estudos em teologia e assinala – mesmo que brevemente – para alguns elementos que posteriormente exercerão um papel fundamental no escopo de sua obra.

O livro de Hans Weil é bastante impregnado pelo espírito sociológico. Ao tomarmos contato com o sumário, notamos imediatamente aquilo que também foi latente para Arendt: a problematização da dicotomia entre *Weltlichkeit*, mundanidade e *Innerlichkeit* ou *Innigkeit*, interioridade; a dicotomia entre externo e interno nos conduz necessariamente a duas concepções de *Bildung* ou duas possibilidades diferentes de formação: (i)<sup>7</sup> uma espera que se atinja um ideal de educação e tal tem seus pilares erguidos por meio de grandes exemplos (*Vorbild*) históricos da tradição ocidental como a Antiguidade greco-pagã por um lado.

Por outro, no entanto, diríamos que é *sociologicamente* determinante na medida em que é ligada a uma classe de nobres. O modelo ou exemplo estão presentes aqui nos dois casos sendo o primeiro o modelo histórico e o outro, um modelo sociológico erguido a partir de seu próprio tempo e meio.

A outra possibilidade de formação (ii)<sup>8</sup> considera o desenvolvimento de capacidades inatas do sujeito de acordo com uma atitude de conformidade (*resignative Haltung*) social, com influência do pietismo. Ou seja, desenvolvemos nossas capacidades inatas, não de maneira aleatória, mas com uma certa adequação social. Esse antagonismo que mais tarde, conforme anunciado por Weil, será superado por Herder, faz com que Arendt revise as posições dos diferentes pensadores que

levaram o autor da obra a chegar nessas duas formulações de *Bildung* e que constitui, segundo Arendt (1931, p. 200) “[...] as bases históricas para uma moderna discussão de *Bildung*” realizada por ele.

No que diz respeito à primeira (i), a saber, aquela que anuncia um ideal de educação, baseado por um lado nos grandes exemplos históricos e por outro sociologicamente determinada ligada a uma classe, o nome de referência é Shaftesbury ao passo que a teoria de Jean-Jacques Rousseau influencia a segunda possibilidade de *Bildung*, ou seja, aquela ligada ao desenvolvimento das capacidades inatas do indivíduo.

O que nos importa notar aqui, para além das considerações traçadas posteriormente a respeito de Herder, é que há um elemento que será amplamente debatido por ela em seus escritos da década de cinquenta: a problemática tão debatida acerca da tradição. O *Vorbild*, o ou exemplo inspirador, tem suas raízes na tradição greco-pagã, aquela na qual está inserido todo o Ocidente. A discussão que, no caso da obra de Hans Weil brota em Shaftesbury, passa no caso de Arendt, sobretudo pela filosofia de Jaspers. Em seu livro *Was ist Erziehung?* (Jaspers, 1999), o orientador de Arendt enfatiza que há uma autoridade fixada pela tradição, há uma verdade nela que é transmitida (*überliefern*) por meio das gerações. A formação fundada em um ideal baseado em exemplos provém, segundo nossa tradição, da antiga forma de *Paideia* grega. Nela, os bardos, aedos e rapsodos exerciam um papel fundamental na medida em que recitavam os cantos homéricos exaltando os feitos bélicos de personagens como Aquiles, por exemplo. Embora a autora não desenvolva este aspecto de forma específica na resenha a respeito do livro de Weil – supostamente porque ainda não se encontrava nem sequer em sua fase embrionária – a problemática aparece para Arendt em *A Condição Humana* ao tratar do papel exercido pelo poeta na preservação da memória da ação. Isto é, *a la* Jaspers, uma forma de transmissão da tradição (*Überlieferung*). A questão da autoridade da tradição também é tratada de forma crítica em seus ensaios da década de 30 sobre o judaísmo, como em seu artigo de 1932 a respeito da *Aufklärung* e da questão judaica. Ela nota que há uma espécie de tradição oculta do judaísmo ou que foi ocultada pela *main tradition*. Para além disso, este problema é identificado por Arendt em seus escritos presentes em *Entre o Passado e o Futuro* quando constata a quebra da tradição, ou seja, a ruptura do fio que nos conduz à ela, deixando-nos à deriva entre o passado que já não exerce mais autoridade sobre nós e um futuro que ainda não é. Apesar de não ter chegado neste ponto de argumentação na resenha, talvez seja possível afirmar que Arendt encontraria limitações em uma formação baseada somente em um exemplo histórico trazido pela tradição, justamente em função do fato de que a autoridade baseada nela, tenha ruído. Resta, quiçá, por isso, o *Vorbild* sociológico, aqueles exemplos socialmente construídos, uma espécie de *aspiração social* (*gesellschaftliche Strebung Vornehmen*). Este parece exercer um papel importante para Arendt em função da vida de Rahel Varnhagen, pois ela, apesar de carecer formalmente de um tipo de *Vorbild*, deixava-se se inspirar pelo papel social que exercia em seu salão, bem como boa parte dos judeus que o frequentavam.

As críticas mais duras à obra de Weil se concentram nas suas observações acerca da *Innelligkeit*, da interioridade ou da segunda concepção de *Bildung* ligada ao desenvolvimento das capacidades inatas. Sua principal crítica, em primeiro lugar, está em afirmar que Weil força um pouco a interpretação tentando encaixar todo seu esquema baseado nos dois princípios, o da mundanidade e o da interioridade e, em segundo lugar, Arendt critica a interpretação de Weil a respeito da influência do pietismo sobre este segundo princípio. Neste sentido, a formação interna (*innere Bildung*), sofre também uma influência do contexto social na qual está inserida. Nesse caso, segundo Arendt, o autor deveria ter se ocupado mais com as investigações históricas que rondam o Pietismo e não considerar somente os efeitos idiossincráticos que ele exerce sobre os indivíduos.

A partir daí passam a vigorar as teses de Weil sobre Herder e Arendt as esquematiza. Herder unifica os dois princípios de *Bildung*. Ele herda as considerações de Shaftesbury por um lado (ideal de formação presente em um modelo histórico) e o cultivo das capacidades inatas, por outro. Esta última, importa lembrar, é sempre vinculada a um tipo de ajuste condicionado às regras sociais as quais estão ligadas o sujeito que se forma ou é formado. O nome de destaque adotado por Herder neste segundo caso é Jean-Jacques Rousseau. Para usar o exemplo mais clássico por parte do *Emílio*, de Rousseau, é sabido que a Natureza atua como mestre fundamental no desenvolvimento das capacidades inatas do indivíduo, ao passo que o tutor atua como um auxiliar no processo. Parece haver um certo princípio orgânico de formação/evolução no sujeito por parte de Rousseau que mais tarde será adotada por Herder. Por este motivo, mesmo que o indivíduo seja formado em busca de um ideal de educação (princípio externo), ele desenvolve quase organicamente suas capacidades inatas de acordo com seu lugar na sociedade (princípio interno com influência externa). Posteriormente, este aspecto sofrerá críticas de Arendt que se questionará sobre a real possibilidade de autonomia frente a uma cadeia de acontecimentos que se dá, em parte, de maneira orgânica segundo princípios que seriam quase biológico-vegetativos, já que o homem é comparado a uma planta. A forma como Weil interpreta Herder, segundo Arendt, incorre no mesmo problema apontado por ela quando trata do princípio da interioridade: Weil desconsidera a influência de Lessing sobre Herder e leva em consideração somente a influência pietista recebida pelo pensador de Königsberg. Isso conduz sua tese a um fracasso no que diz respeito a interpretação herderiana. A influência de Lessing sobre Herder não é indiferente para Arendt, como fica evidente pelo conteúdo presente em *O Iluminismo e a Questão Judaica*, quando ela compara a filosofia da história de ambos.

Se a empreitada de Hans Weil a respeito de Johann Gottfried von Herder sucumbe, o mesmo não acontece com suas considerações sobre Humboldt. Na opinião de Arendt, ao deixar sua interpretação acerca de Humboldt orientar-se sociologicamente<sup>9</sup>, ou seja, considerando a posição aristocrática que o diplomata ocupava, Weil faz “[...] uma das melhores exposições modernas sobre [Humboldt]” (Arendt, 1931, p. 203).

Dois elementos são inicialmente explorados sobre este autor: a superação da separação entre pensar e sentir por um lado e o amor à sua própria individualidade – elemento que já aparecia em Herder, por outro. Ambos estão ligados pelo realismo humboldtiano que o faz estar inserido no mundo, mas mesmo assim levando em conta seu interior. Aparentemente este vocabulário não somente é abstrato para nós, mas também para Arendt, já que ela denuncia por parte de Weil a dificuldade em explicar a conexão entre todos esses elementos. Em última instância, porém, parece que Humboldt supera a dicotomia mundo/indivíduo porque, segundo Arendt (1931, p. 204), em função do seu realismo, ele “[...] leva a sério cada evento como evento” e ao mesmo tempo afirma que é preciso que se “[...] nutra a existência interior com cuidado”. Neste sentido, Humboldt também unificaria as duas possibilidades de *Bildung*.

Ao que nos parece a ideia de indivíduo exerce um papel fundamental tanto para Herder quanto para Humboldt no que diz respeito à *Bildung*. No tocante a Herder, no entanto, o termo *Bildung* tem um significado intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da autonomia do sujeito e influenciará o tipo de formação preconizada pelo movimento romântico, por exemplo. Em Humboldt, o indivíduo aparece como sujeito fundamental do processo da *Aufklärung*. Em suma, para o próprio autor do livro, segundo Arendt (1931, p. 204), “[...] o objetivo da *Bildung* é a objetivação de si próprio como figura”. Essa figura leva em consideração os exemplos, bem como sua individualidade. Nesta empreitada, o caminho é, para Herder, segundo Weil, mais importante do que o objetivo e da mesma forma para Humboldt, a *Bildung* não é um estágio concluído ou um momento final, mas também um processo.

A respeito das observações acerca da *Geisteselite*, ou elite intelectual, Arendt comenta rapidamente sobre a investigação de Weil e, mais do que nos determos ao esquema da interpretação do autor, importamos notar aquilo que à época parecia relevante para Arendt. A elite, em primeiro lugar corresponde, segundo Weil, a um particular modo de ser. Ela se orienta segundo um modelo, como assinalara Herder e mantém viva suas aspirações sociais. Os salões típicos dos séculos XVIII e XIX exercem um papel fundamental para as elites sociais e Rahel Varnhagen é proprietária de um dos mais conhecidos locais de encontro e formação em Berlim. Da mesma forma que muitos judeus, Rahel circulava em meio a elite cultural alemã e lidava de maneira desinteressada com a problemática relacionada à obtenção de direitos políticos para judeus. Ao invés disso, assimilava-se e alimentava seu prestígio em meio a nomes que realmente compunham a elite intelectual da época como é o caso dos irmãos Schlegel e suas respectivas consortes, Wilhelm von Humboldt e outros. Nenhuma referência a respeito do salão de Rahel é citada nos comentários de Arendt a esta parte do livro de Weil, mas é interessante notar que o autor assinala para o fato de que a participação intelectual exercida pela elite, poderia ser do tipo *apolítica*, porque sua efetividade não dependia disso, mas antes, do prestígio que a rondava.

## A Questão Judaica e o Problema da Formação

Ao afirmar, no final de sua resenha da obra de Weil que deseja apenas apresentar esquematicamente as ideias do autor sobre a elite intelectual e, com isso rapidamente apontar as inovações teóricas trazidas por ele, Arendt faz apenas breves comentários a respeito do conteúdo e da metodologia. No entanto, os apontamentos de Weil provavelmente não foram completamente indiferentes à pesquisa dela neste período, já que o ambiente dos salões nos quais os judeus também se *formavam* vivia de uma tradição que, em princípio, era externa à tradição judaica. É concomitante a este período o aparecimento da chamada *questão judaica* moderna que, segundo Arendt (2016, p. 111) “[...] data do Iluminismo; foi o Iluminismo – isto é, o mundo não judaico – que a colocou”. Seguindo a toada da sua resenha publicada em 1931, no texto de 1932, *O Iluminismo e a Questão Judaica*, Arendt trata de alguns aspectos da formação como nunca mais trataria depois, já que seu foco muda ao escrever sobre a crise na educação, na década de cinquenta. Como pano de fundo das reflexões do texto da década de trinta, Arendt problematiza as filosofias da história de Lessing, Moses Mendelssohn e Herder. Todos esses autores mobilizam elementos ligados a história e à sua função afim de encontrar eventuais respostas para a questão da assimilação. A grande pergunta é: qual é o papel da história na formação dos judeus? Junto da história, naturalmente encontra-se a questão a respeito do papel da tradição ancorada nela. Essa é, sem dúvida, o problema que permanecerá junto de Arendt ao longo de toda sua vida e é também a linha de investigação que liga este texto com a resenha a respeito do livro de Hans Weil. A pergunta posta sobre o papel exercido pela tradição na formação dos judeus assimilados continua exercendo grande impacto, a despeito do fato de que depois das máquinas de morte do nacional socialismo, o fio que nos conduz à tradição fora perdido. Interessa à Arendt perguntar-se a respeito da autoridade da tradição judaica em um mundo não judaico orientado pelo Iluminismo. E depois do nazismo, interessa-lhe perguntar-se como o Ocidente lida com uma grande tradição da qual só nos chega fragmentos. Como educar os novos em um mundo velho cujo fio com a tradição – embora não com o passado, foi rompido? Alguns elementos problemáticos nos escritos posteriores de Arendt já aparecem previamente aqui. A falta de distinção daquilo que ela entende por tradição, passado e história é, por exemplo, evidente. Mesmo que na década de cinquenta ela tenha se dedicado à questão ao escrever seu *Entre o Passado e o Futuro*, a relação entre os três conceitos parece obnubilada, tanto quanto no texto da década de trinta.

Lessing, Mendelssohn e alguns de seus discípulos e Herder protagonizam o texto de Arendt, mas é Herder que, segundo Elisabeth Young-Bruhel (1997, p. 97), tinha as ideias que compunham o meio no qual Rahel Varnhagen se encontrava. Lessing, no entanto, não tem papel menor nas observações de Arendt, já que a distinção entre verdades da razão e verdades da história cai com perfeição para a batalha que ela trava contra o conceito platônico de verdade. Na medida em que Lessing

atribui à razão humana o elemento que nos torna iguais entre todos, seu discurso humanista acerca da tolerância entre os homens exerce papel fundamental para os judeus da época. Se é a razão que nos torna iguais, pois, segundo Arendt (2016, p. 112) “[...] ela é a conexão genuína ligando uma pessoa a outra”, então a religião exerce outro papel que não o de diferenciar os homens. Ademais, com a distinção entre verdades da razão e verdades da história, é descartada qualquer verdade dogmática ligada a uma *verdadeira* religião, assim nem Nathan, nem Saladino e tampouco o cavaleiro templário eram detentores de verdades absolutas. Como as verdades da história nunca são passíveis de prova para além delas mesmas, todo o discurso de Lessing em torno da tolerância e de sua filosofia da história adequava-se ao discurso do judeu assimilado. Segundo Arendt, há para Lessing uma clara finalidade por parte da história: ela educa o homem e o torna maduro, apesar de não lhe acrescentar nada que já não esteja nele. Na medida em que a história educa o homem, o passado tem um papel fundante no processo pois, segundo Arendt (2016, p. 115): “[...] para Lessing essa história que deve ser refundada é definitivamente ancorada no passado. O passado governado pela autoridade é, afinal, um educador”<sup>10</sup>.

Estabelecendo parte de suas bases teóricas a partir de Lessing, mas concomitantemente se afastando de alguns pressupostos do seu antecessor, Moses Mendelssohn funda uma espécie de Iluminismo judaico e torna-se referência para a questão da assimilação. Mendelssohn é parcialmente formado pelo Iluminismo e isso lhe é caro, mas o judaísmo também era parte do que lhe constituía, daí a necessidade de conciliar um com o outro. Para tanto, concluiu que o conteúdo revelado presente na Torá não é incompatível com as regras da nossa razão e que sobre todas essas coisas importava, sobretudo pensar por si mesmo. Na medida em que a confiança na própria razão torna-se a protagonista de suas teses, Mendelssohn é obrigada a discordar de Lessing a respeito do peso da história na formação humana. Ao contrário de Lessing, Mendelssohn afirma que pensar liberto dos conteúdos da história significa estar livre para pensar por si próprio. A razão, neste sentido, era para o pensador judeu, da mesma forma que para Lessing, aquilo que partilhamos em comum e nos faz humanos. No entanto, mesmo que “[...] a razão partilhada por todos os homens é igualmente acessível para todas as pessoas e todas as épocas” (Arendt, 2016, p. 118), Mendelssohn afirmava que a forma pela qual somos guiados pela razão varia e, no caso dos judeus “[...] inclui não apenas a aceitação da religião judaica, mas também aderência estrita à sua Lei” (Arendt, 2016, p. 18).

A interpretação arendtiana sobre Herder aparece aqui sempre em conexão com os pensamentos de Lessing ou Mendelssohn. Daí sua crítica a este aspecto na resenha de Weil: ele deixou de investigar as relações entre Herder e Lessing e descreveu o primeiro baseado somente em suas experiências pessoais ligadas ao pietismo. Diferente de Lessing e Mendelssohn, Johann Gottfried von Herder passa a criticar o Iluminismo e, por isso para muitos, é percussor do movimento romântico e influenciador de ideias do período que novamente tem o salão de Rahel como

pano de fundo Para Elisabeth Young-Bruhel (1997, p. 97), os conceitos filosóficos de Herder “[...] são correlatos às ideias mais pessoais expressadas por Rahel Varnhagen”. Segundo Arendt, há em Herder uma outra concepção de filosofia da história que age diretamente sobre a questão a respeito da *Bildung*. Como crítico do Iluminismo, Herder naturalmente negava-se a creditar à razão todo fundamento da nossa humanidade, como faziam em parte Lessing e sobretudo Mendelssohn. Por outro lado, desenvolve uma filosofia da história *a la* Lessing enfatizando que a razão por si, de forma isolada ou autônoma não existe, mas ao contrário, está sempre sujeita à história. Neste sentido, como mostra Weil na obra resenhada por Arendt, a história, o passado e a tradição exercem uma profunda influência sobre o modelo de *Bildung* traçado por Herder, já que, como cita Arendt: “[...] a tradição o aborda e molda sua mente, forma seus membros” (Herder *apud* Arendt, 2016, p. 123).

O elemento ambíguo que afirmamos compor o texto de Arendt está relacionado com a interpretação herderiana da questão judaica. Tal interpretação tem relação direta com sua interpretação da história, pois segundo Herder, os judeus são, de fato, um povo estrangeiro ligado a um território particular, que é a Palestina, são diferentes dos ocidentais, têm uma história própria, diferenciam-se dos demais por seu um povo mais antigo e são, de fato, detentores do Velho Testamento. Essas observações vão além de mera constatação: para Herder, eles devem ser reconhecidos como *povo escolhido*, como eles realmente acreditam que são. Neste sentido, todo o esforço de Lessing ou Mendelssohn em *igualar* toda a humanidade por meio da razão, vai à ruína com a doutrina de Herder que, segundo Arendt (2016, p. 126), “[...] compreende a história dos judeus da mesma maneira que eles a interpretaram, como a história do povo escolhido por Deus”. A maneira como Herder concebe o judaísmo, trouxe à baila os conceitos de formação e tolerância. Ele confere à questão judaica e à assimilação tão criticada por Arendt, uma tonalidade política, o que a agrada. Lidar com a assimilação judaica significa aceitar que uma outra nação seja incorporada à Alemanha. Esta outra nação, a de judeus, é necessariamente formado por seu passado e o Iluminismo ocidental sempre o toma como uma espécie de passado estranho. O que ocorre, no entanto, é que a assimilação se tornou uma questão de sobrevivência, mesmo que isso signifique formar-se completamente fora do contexto judeu. Segundo Arendt (2016, p. 129-130): “[...] uma vez os judeus estando ‘formados’ no sentido de Herder, eles são devolvidos à humanidade, o que agora significa, porém, segundo sua própria interpretação, que deixaram de ser o povo escolhido”.

## Conclusão

Apesar das diferenças, sobretudo de caráter metodológico que separam e diferenciam os dois textos, já que um é uma resenha e outro um texto especulativo, há um elemento de investigação presente em ambos e que formará uma problemática central no *framework* arendtiano nos anos posteriores: a tradição e seu peso. No que tange à formação e a

educação, ela aparece envolvendo sempre a mesma questão: qual o papel da tradição na educação? Nos dois textos investigados, ela aparece de duas maneiras distintas: primeiro Arendt analisa a observação de Weil acerca da concepção clássica dos exemplos trazidos pela tradição formando, assim, via teorias de Shaftesbury e Herder, um ideal educativo. Essa concepção clássica de educação, ancorada nos exemplos da tradição ocidental não seria, em princípio, qualquer problema para Arendt, afinal, o que conhecemos dos seus escritos posteriores nos indica que o mundo precisa ser conservado e a autoridade ligada à tradição exerce um papel fundamental nesta empreitada. No entanto, o que ainda não lhe é evidente em 1931, ao redigir a resenha, é que o fio que nos conduz à nossa tradição, foi rompido. Da *main tradition*, portanto, restaram-nos apenas fragmentos e já não há mais como afirmar que é possível nos formar tendo como fundamento algum exemplo ancorado nela como faziam os gregos quando ouviam os poemas de Homero ou como faziam com os medievais que, ao fundar uma teologia cristã, nunca deixaram de voltar seus olhos para a Antiguidade pagã em profundo diálogo, seja para criticá-la, transformá-la ou usá-la a seu favor dando-lhe a alcunha de *ancilla*. Por outro lado, apesar de todas essas percepções terem lhe vindo à tona depois da ascensão dos regimes totalitários, Arendt continua a admitir que o passado tem um papel fundamental na formação dos novos que chegam ao mundo, mas provavelmente também para aqueles que continuam a formar-se durante toda a vida. Este passado que forma, mesmo que a tradição só nos seja acessível por fragmentos tem, no entanto, duas funções claras ligadas ao ideal de educação: a) a conservação do mundo e b) a possibilidade de abertura para o novo. Não há em Arendt uma pura emolação da tradição por ela própria, mas antes seu objetivo consiste na abertura da possibilidade para o novo, para o contingente, para o não necessário. Nem o passado e nem a tradição determinam mais nada, mas eles fornecem parte do aparato necessário para novas fundações. Daí procede sua afirmação que aquele que educa e daquele que se forma ou é formado deve manter uma relação de profundo respeito com o passado, com a memória.

Neste sentido, Arendt nunca lidará com a problemática posta por Weil já inaugurada por Rousseau, a saber, se devemos cultivar um ideal formativo e trabalharmos a fim de atingir tal meta ou se devemos apenas dar vazão ao desenvolvimento das nossas capacidades inatas. Para Rousseau, enquanto a natureza é a mestra que nos guia no desenvolvimento das nossas capacidades, a cultura ou modelos ideais trazidos pela tradição não têm um lugar privilegiado em suas teorias. Apesar de Arendt não ficar às voltas com este tipo de questionamento – nem na década de trinta e nem posteriormente – há elementos suficientes em seus escritos que nos fazem crer que a formação não deve ser deixada a cargo do desenvolvimento natural das nossas habilidades, mas antes enfatizar que a tradição, a história e a cultura nos moldam e que este é um elemento importante para a conservação do mundo. Traços desse aspecto são encontrados a cada vez em que ela adota a distinção grega entre *dzoé* – a vida quase puramente biológica e a *biós*, um certo tipo de

vida específico. Ou encontra-se ainda em uma pequena crítica a respeito da concepção de gênio para Kant: a Natureza oferece o comando à Arte, segundo o filósofo de Königsberg. Para Arendt, no entanto, é a Humanidade que o faz<sup>11</sup>. Há um humanismo latente em Arendt e ele se revela em muitos aspectos da sua obra, como o sentido existencial que ela confere à ação, por exemplo, mas também nas poucas e rápidas vezes que se refere mais diretamente à educação. Daí o fato de os mais velhos terem um papel crucial na formação dos novos.

No que diz respeito à educação dos mais novos ou o modelo educacional a ser escolhido, é possível inferir algumas posições de Arendt baseando-nos nos escritos posteriores, bem como na resenha sobre o conceito de *Bildung*, segundo Weil, que analisamos aqui. No entanto, no segundo texto analisado, a saber, *O Iluminismo e a Questão Judaica*, de 1932 a problemática é outra. Não se trata mais de perguntar a respeito da formação de novos, de crianças em um mundo velho. Ou tampouco de crianças ocidentais dentro de uma cultura ocidental, mas antes de judeus, donos de um passado próprio, marcados por uma religião transmitida geracionalmente pela mãe e sob o signo do *povo escolhido*. Estes estavam inseridos e formados sob a custódia de um ideal de cultura que não o seu próprio, baseado em um passado que não lhes pertence, mas que por meio da assimilação, *gostariam* que os pertencesse. Segundo Arendt, ao comentar as teses de Moses Mendelssohn, os judeus não compreendem a história e essa “[...] incompreensão é fundada em seu destino de povo sem uma história e nutrida por uma Iluminismo apenas parcialmente compreendido e assimilado” (Arendt, 2016, p. 119). Eis o problema que ronda o texto e a questão que aparentemente também atinge Rahel: qual autoridade tem a tradição ocidental sobre esses indivíduos? Como tomam, ou não, partido do Iluminismo a fim de salvar o passado de seu próprio povo? Se Lessing estiver correto ao afirmar, segundo Arendt, que o passado governado pela tradição é um educador, qual é o passado que deveria guiar os judeus rumo à sua formação? A resposta para tal pergunta não é mais de caráter normativo, mas histórico. A assimilação deu-se, de fato e se ela revelou a grande tradição ocidental sob a égide o Iluminismo por um lado, ocultou por outro, parte da tradição judaica, que permaneceu somente parcialmente revelada na medida em que nomes como Moses Mendelssohn usaram a noção de *Aufklärung* ocidental a fim de justificar racionalmente elementos teológicos do judaísmo. Como Rahel, a judia instruída assimilada lidava com as peripécias, inclinação para a arte, amores e viagens de Wilhelm Meister, de Goethe, seu *Vorbild*, seu modelo e mestre formador? Talvez mais do que tentar tratar o texto de 1932 segundo sua aceção histórica, seria interessante tentar fazê-lo voltando nossos olhos para problemas atuais envolvendo questões de educação multicultural. É importante nos perguntarmos acerca da possibilidade ou não, emergência ou não de uma educação multicultural. O que permanece de cada tradição e como as transmitimos de uma geração à outra, especialmente se a nova geração tiver raízes étnicas ou culturais diferentes daquelas nas quais nós mesmos nos formamos ou fomos formados?

A respeito deste aspecto, Kimberley Curtis (2001) nota que o educador tem, segundo Arendt, a tarefa de criar nos mais jovens um certo sentimento de pertença ao mundo, ao *nosso mundo* (*our world*). A pergunta colocada por ele, no entanto, nos parece perturbadora: qual é o nosso mundo? Partilhar um mundo significa também partilhar um passado ou uma tradição? Curtis atenta para um elemento importante nos escritos de Arendt e que pode ser de fundamental importância para as considerações sobre educação. Trata-se fundamentalmente do papel exercido pelo educador que, em parte conduz aquele que se forma no caminho da formação, mas é em parte também uma espécie de exemplo. Para um processo de formação que leva em conta passados e tradições distintos, o educador precisa assumir as vestes imparciais homéricas. Se Homero permaneceu imparcial ao narrar os feitos de Aquiles por um lado e de Heitor por outro, se gregos e troianos têm o mesmo peso para o poeta, o educador deve também adotar tal postura, pois dessa forma, preservará *nosso mundo* – aquele que partilhamos independente da tradição que nos cerca.

Recebido em 29 de junho de 2018  
Aprovado em 03 de dezembro de 2018

## Notas

- 1 Vale ressaltar a nota biográfica escrita por Karin Fry (2010, p. 13): “[...] em uma carta a Karl Jaspers, Arendt admitiu que, inicialmente, ela era politicamente ingênua e achava ‘maçante assim chamada questão judaica’. Com efeito, a palavra ‘judeu’ era pronunciada raramente em sua casa, e ela alegava que não foi por informação de sua família que soube que era judia, embora não se surpreendesse quando ouvia observações antissemitas de outras crianças na rua. Sua família não era de judeus praticantes, mas eles também não se envergonhavam de sua etnicidade, e lidavam com o comportamento antissemita defendendo a si mesmos como judeus, recusando-se a sentir-se inferiores e não permitindo que isso os atingisse”.
- 2 O termo foi consagrado na tradução ao português, apesar de suas limitações, como *neutralidade axiológica*.
- 3 O clássico conceito de *Bildung* tem também seu lugar de investigação no Brasil. Entre a miríade de artigos que encontramos em português, há muitos recortes que se referem a pensadores específicos (como Schopenhauer, Nietzsche ou Adorno, por exemplo), mas gostaríamos de citar três que se propõem a refletir sobre alguns dos problemas que estão presentes neste texto. São eles: Carvalho (2016); Flickinger (2011); Suarez (2005).
- 4 Refiro-me ao texto *Crise na Educação*, presente na coletânea *Entre o Passado e o Futuro*.
- 5 Para tanto, conferir o escrito de Wilhelm von Humboldt (2017).
- 6 Conferir Anne Bertheau (2016).
- 7 *Bildung als zum Bild machen*.
- 8 *Bildung als Ausbildung vorgegebener Anlagen*.

- 9 Ao que Weil chama de *transpersonal*. Ou seja, parece que Weil, ao interpretar Humboldt e considerar sua história de vida *sempre ligada a um elemento externo ou social*, a saber, sua condição de nobre, escapa de cometer exatamente o erro que minou sua interpretação sobre Herder. Faltou, segundo Arendt, por parte de Weil, investigar a fundo os elementos históricos ou sociais do pietismo no qual estava mergulhado Herder e não isolar o contexto familiar onde cresceu.
- 10 Arendt volta a escrever a respeito de Lessing quando recebe o Prêmio Lessing, na cidade de Hamburgo em 1959. Nesta ocasião, ela retoma a questão da distinção das verdades, que é proveniente de Leibniz. Ela faz uso deste argumento para corroborar sua agenda clássica de problemas: o embate contra Platão e a suposta prepotência do filósofo como aquele que busca a verdade. Exceto este ponto, nada mais corresponde às suas observações escritas neste texto de 1932 do qual tratamos acima. Para tanto, conferir o texto *Sobre a Humanidade em Tempos Sombrios: reflexões sobre Lessing*, em Arendt (2003).
- 11 Conferir o texto de Arendt (2008) a respeito de Kafka.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. Rezension von Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Tübingen, v. 66, p. 200-205, 1931.
- ARENDDT, Hannah. **Rahel Varhagen**: a vida de uma judia alemã na época do romantismo alemão. Tradução: Antônio Trânsito e Gernot Kludasch. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARENDDT, Hannah. Só Permanece a Língua Materna. In: ARENDDT, Hannah. **A Dignidade da Política**. 3. ed. Tradução: Frida Coelho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. P. 123-144.
- ARENDDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução: Mauro W Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDDT, Hannah. Review of Hans Weil, The Emergence of the German Principle of "Bildung". In: ARENDDT, Hannah. **Reflections on Literature and Culture**. Stanford; California: Stanford University Press, 2007. P. 24-30.
- ARENDDT, Hannah. Franz Kafka: uma reavaliação: por ocasião do vigésimo ano de sua morte. In: ARENDDT, Hannah. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Belo Horizonte: Companhia das Letras, Editora UFMG, 2008. P. 96-108.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 11. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDDT, Hannah. O Iluminismo e a Questão Judaica. In: ARENDDT, Hannah. **Escritos Judaicos**. Tradução: Laura Mascaro, Luciana Oliveira e Thiago D. da Silva. Barueri: Amarilys, 2016. P. 111-132.
- BERTHEAU, Anne. **Das Mädchen aus der Fremde**: Rezeption – Reflexion – Produktion. Bielefeld: Transcript, 2016.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os Ideais de Formação Humanista e o Sentido da Experiência Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 114, p. 1023-1034, 2016.

CURTIS, Kimberley. Multicultural Education and Arendtian Conservatism: on memory, historical injury, and our sense of the common. In: GORDON, Mordechai (Org.). **Hannah Arendt and Education: renewing our common world**. Boulder: Westview Press, 2001. P. 127-152.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e Futuro do Conceito de Formação (Bildung). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, 2011.

FRY, Karin. **Compreender Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Schriften zur Bildung**. Stuttgart: Reclam, 2017.

JASPERS, Karl. **Was ist Erziehung?** Ein Lesebuch. München: Piper Verlag, 1999.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por Amor ao Mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

**Daiane Eccel** é mestre e doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora nesta mesma instituição desde 2015. Realizou Pós-Doutorado na Karl-Ruprecht Universität, em Heidelberg, na Alemanha (2018). Dedicar-se a temas vinculados à Filosofia da Educação e Filosofia Política, com ênfase no pensamento de Hannah Arendt.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3408-0622>

E-mail: [daianeccel@hotmail.com](mailto:daianeccel@hotmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.