



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RICARDO TEIXEIRA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

**MACAPÁ
2021**

RICARDO TEIXEIRA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões

**MACAPÁ
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

S586d Silva, Ricardo Teixeira da.
Direitos humanos à luz do pensamento de Hannah Arendt: uma análise das concepções docentes na educação superior / Ricardo Teixeira da Silva. – 2021.
1 recurso eletrônico. 103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.
Orientadora: Professora Doutora Helena Cristina G. Q. Simões

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências e apêndice.

1. Educação. 2. Educação (Superior). 3. Direitos humanos. 4. Professores universitários. I. Simões, Helene Cristina G. Q., orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22. edição, 378

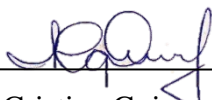
SILVA, Ricardo Teixeira da. **Direitos humanos à luz do pensamento de Hannah Arendt: uma análise das concepções docentes na educação superior.** Orientadora: Helena Cristina G. Q. Simões. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

RICARDO TEIXEIRA DA SILVA

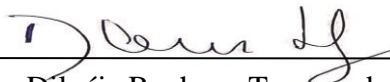
**CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades.

BANCA AVALIADORA

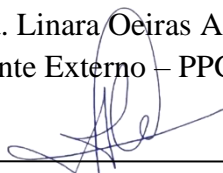


Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Orientadora – Presidente da Banca – PPGED/UNIFAP)



Profa. Dra. Dilnéia Rochana Tavares do Couto
Avaliadora titular Externa - UEAP

Profa. Dra. Linara Oeiras Assunção
Avaliador suplente Externo – PPGEF UNIFAP



Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Avaliador titular Interno - PPGED/UNIFAP

Profa. Dra. Ilma Barleta
Avaliadora suplente Interna - PPGED/UNIFAP

**MACAPÁ
2021**

AGRADECIMENTOS

Às minhas amigas, Danielle Matos e Maryelle Matos, pela companhia sempre agradável e apoio. À minha orientadora, Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, pela paciência. À Deus, pela vida.

“Ao futuro ou ao passado, a um tempo em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros, em que não vivam sós – a um tempo em que a verdade exista e em que o que for feito não possa ser desfeito” – George Orwell.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de docentes da educação superior sobre Educação e Direitos Humanos, considerando categorias do pensamento de Hannah Arendt. Questionou-se quais as concepções dos professores e das professoras do curso de Pedagogia (considerando que formam formadores) de Universidades públicas do Estado do Amapá, Brasil, e como elas se manifestam na sua atuação profissional e na prática educativa. Os resultados apontam para uma realidade multifacetada de perspectivas, de metodologias, de orientações e de comportamentos adotados no ambiente universitário, sendo o caráter jurídico dos Direitos Humanos e a Educação enquanto elemento de transformação das sociedades os principais vetores de discussão. O estudo optou pela abordagem qualitativa, com aplicação de questionário, respondido por 14 docentes, da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). As categorias e subcategorias estabelecidas a partir das respostas foram: [1] Conceito de Educação, com as subcategorias [a] educação como elemento de transformação, [b] preparação para a cidadania; [2] Direitos Humanos e Educação, com as subcategorias [a] caráter jurídico dos Direitos Humanos, [b] caráter universal dos Direitos Humanos; [3] Direitos Humanos, com as subcategorias [a] Direitos Humanos enquanto visão de conjunto, [b] visão holística de mundo, [c] valor da compreensão; [4] Diálogo e Pluralidade, com as subcategorias [a] importância do pensar, [b] diálogo e prática educativa, [c] promoção do debate e [d] reconhecimento da pluralidade e singularidade. No contexto das duas universidades em questão, foi demonstrado um caráter de responsabilidade por parte dos e das docentes que se manifesta na orientação sobre em que mundo habitamos, suas características e peculiaridades, bem como no incentivo e promoção da diversidade, pluralidade e respeito à totalidade dos indivíduos. Este fato evidenciou que os(as) educadores(as) participantes da pesquisa comungam em grau elevado com o que pensa Hannah Arendt sobre Educação e Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Superior. Concepções docentes. Hannah Arendt.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the conceptions of higher education teachers about Education and Human Rights, considering Hannah Arendt's thought categories. It was questioned what are the conceptions of the teachers of the Pedagogy course (considering that they form trainers) of public universities in the State of Amapá, Brazil, and how they are manifested in their professional performance and in the educational practice. The results point to a multifaceted reality of perspectives, methodologies, guidelines and behaviors adopted in the university environment, with the legal character of Human Rights and Education as an element of transformation of societies being the main vectors of discussion. The study opted for a qualitative approach, with a questionnaire answered by 14 professors from the Federal University of Amapá (Unifap) and the State University of Amapá (UEAP). The categories and subcategories established from the answers were: [1] Concept of Education, with the subcategories [a] education as an element of transformation, [b] preparation for citizenship; [2] Human Rights and Education, with the subcategories [a] legal character of Human Rights, [b] universal character of Human Rights; [3] Human Rights, with the sub-categories [a] Human Rights as an overview, [b] holistic worldview, [c] the value of understanding; [4] Dialogue and Plurality, with the subcategories [a] importance of thinking, [b] dialogue and educational practice, [c] promotion of debate and [d] recognition of plurality and singularity. In the context of the two universities in question, a character of responsibility on the part of the professors was demonstrated, which is manifested in the orientation about the world we live in, its characteristics and peculiarities, as well as in the encouragement and promotion of diversity, plurality and respect for totality. of individuals. This fact showed that the educators participating in the research shared a high degree with what Hannah Arendt thinks about Education and Human Rights.

Keywords: Human Rights. College education. Teaching conceptions. Hannah Arendt.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Idade dos participantes	62
TABELA 02 – Formação na Graduação.....	63
TABELA 03 – Formação no Mestrado.....	64
TABELA 04 – Formação no Doutorado.....	65
TABELA 05 – Disciplinas ministradas	65
TABELA 06 – Atuação na docência (nível)	66
TABELA 07 – Experiências de promoção dos Direitos Humanos.....	87
TABELA 08 – Experiências de violação dos Direitos Humanos	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS DIREITOS HUMANOS EM HANNAH ARENDT	16
1.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DO DIREITO A TER DIREITOS	17
1.2 A BANALIDADE DO MAL E SUA FACE NO SÉCULO XXI	27
2 A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO ARENDTIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE	34
2.1 HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO	34
2.2 CRISE CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO	38
2.3 A ALTERNATIVA ARENDTIANA PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	41
2.4 DIÁLOGOS ARENDTIANOS ENTRE DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EDUCADORES	48
2.4.1 Diálogos arendtianos: educadores.....	50
2.4.2 Diálogos arendtianos: Direitos Humanos.....	56
3 OS DIREITOS HUMANOS EM HANNAH ARENDT NA FORMAÇÃO DE FORMADORES	60
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1.1 <i>Locus</i> da pesquisa	61
3.1.2 Os sujeitos.....	62
3.1.3 Análise e interpretação dos dados.....	67
3.1.4 O instrumento de pesquisa	68
3.1.5 Procedimentos.....	69
3.3 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, EM HANNAH ARENDT.....	69
3.3.1 Concepção de Educação.....	70
3.3.2 Direitos Humanos e Educação.....	75
3.3.3 Direitos Humanos	80
3.3.4 Diálogo e Pluralidade	84
3.3.5 Experiências de vida na prática educativa.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94

REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	101

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos constituem um dos principais desafios do século XXI. Isso é um fato. A racionalidade capitalista, em seu estágio mais severo, pauta sua ideologia sob um viés individualista, competitivo e exploratório. Nesse contexto, é mister superar a noção jurídica e formal onde os Direitos Humanos são tidos como aqueles que simplesmente coincidem com normas internacionais de regulação (FLORES, 2009).

O que faz dos Direitos Humanos direitos universais não pode se alicerçar no simples reconhecimento jurídico, menos ainda em adaptações ideológicas. A universalidade dos direitos deve ser concebida tendo por base consolidadora a seguinte variável: “do fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida” (FLORES, 2009, p. 19).

Na luta pelos Direitos Humanos, portanto, acreditamos ser necessário, essencialmente, uma redefinição/reestruturação teórica frente aos impactos de implantação do modelo neoliberal. É preciso ter em mente o abismo criado entre os países que enriqueceram a partir do crime da colonização e os países que, até hoje, sofrem os efeitos de tal exploração, entre os quais o Brasil, por exemplo.

É nesse sentido que cremos ser a perspectiva de Hannah Arendt essencial. Para a cientista política alemã poucas coisas eram mais importantes do que o compreender. Para ela, sempre foi necessário pensar sobre o que estamos fazemos. Sua escrita, que se deu em meio aos horrores dos regimes totalitários, pauta-se em sua própria experiência enquanto judia que escapou de um dos campos de internamento criados sob o regime nazista (ARENDR, 2008a; 2014b).

A novidade dos campos de concentração e extermínio trouxe uma categoria nova de horror à existência humana: a possibilidade de seres humanos descartáveis, supérfluos, autômatos. As categorias analíticas do pensamento arendtiano se pautaram fortemente nessa nova realidade que, segundo a própria autora, teria reflexos e consequências durante todo o desenvolvimento posterior da história humana, alcançando, assim, a contemporaneidade (ARENDR, 2014b).

Além de um cenário marcado pela banalidade do mal, Arendt (2014b), ao tratar da perda de direitos no século XX, ressalta a necessidade da existência daquilo que chamou de “direito a ter direitos”, sendo este o principal elemento garantidor de quaisquer outros direitos.

Com essas considerações, apontamos a educação como um instrumento para desenvolver a ação, por meio do exercício do pensar. Essa educação pode acontecer nos espaços formais e não formais, mas a escola, em sentido *lato*, é o *locus* cujo fim próprio está intimamente ligado com o desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, nela deveria pairar todo espectro da capacidade do refletir, interrogar, duvidar, propor, etc. Essas ações pedagógicas críticas nascem de práticas educativas propostas por docentes alinhados com uma educação emancipatória e humanista.

Tendo isso em mente, o presente estudo questiona quais as concepções dos docentes sobre Educação e Direitos Humanos, a partir de categorias arendtianas. Nosso objetivo geral, portanto, será analisar as concepções dos e das docentes sobre Educação em diálogo com os Direitos Humanos, considerando a interface com o pensamento de Hannah Arendt.

De modo específico, objetivamos três aspectos distintos, porém interrelacionados: 1) apresentar a concepção arendtiana de Direitos Humanos; 2) relacionar as concepções de Hannah Arendt com a formação na educação superior e a atuação na docência no processo formativo da educação em/para os Direitos Humanos no contexto contemporâneo; 3) compreender as concepções dos docentes da Universidade Federal do Amapá e da Universidade do Estado do Amapá, à luz dos Direitos Humanos em Hannah Arendt.

O estado da arte para este trabalho buscou estudos de teses e dissertações com foco no pensamento de Hannah Arendt, em diálogo com os direitos humanos e a educação, especialmente a educação superior. O que se observou foi um número reduzido de pesquisas que façam o entrelaçamento entre a docência no ensino superior e os Direitos Humanos, em especial, na perspectiva arendtiana.

As discussões privilegiam as categorias *amor mundi*, *vita ativa*, *vita contemplativa*, ação, pensar, querer, julgar, banalidade do mal, autoridade, pensamento, direitos humanos, direito a ter direitos e cidadania. Algumas outras categorias, como singularidade, pluralidade e mentalidade alargada, por exemplo, conceitos estes centrais e caros ao pensamento de Arendt, não foram objeto de aprofundamento.

Alguns trabalhos que discutem o direito a ter direitos arendtiano e a educação em Hannah Arendt, frutos do Estado da Arte, serão usados nesta dissertação, como os de Almeida (2010; 2013; 2015), Brito (2013), Ferreira (2015), Giovanelli (2018), Lopes (2017), Pistori (2017) e Rocha (2018).

A presente dissertação inova ao oferecer uma correlação – de origem empírica, partindo de uma dada realidade – sobre as concepções docentes no ensino superior e o pensamento arendtiano. Além disso, o presente texto situa-se no quadro da produção

acadêmica na Amazônia, sendo o primeiro desse tipo no contexto das universidades do norte, de acordo com o Estado da Arte desenvolvido. Assim, queremos evidenciar também a ausência de trabalhos que abordem a perspectiva arendtiana tendo em vista uma dada realidade amazônica.

O interesse sobre essa temática, em especial no estudo da filosofia política de Hannah Arendt, surge ainda no início da graduação em Ciências Sociais deste pesquisador. O contato, em 2013, com *As origens do totalitarismo* – publicado pela primeira vez em 1951 – norteou basicamente toda a minha produção acadêmica até então, dando-me base para a leitura de outras obras da pensadora alemã.

Até aqui, oito anos depois, tenho me concentrado no estudo dos campos de concentração e suas consequências no que diz respeito a perda de humanidade atrelada à questão maior dos Direitos Humanos, quase sempre elaborando paralelos entre a obra de Arendt e outros autores, como Aníbal Ponce (1898-1938), George Orwell (1903-1950) e István Mészáros (1930-2017).

Ao tratar sobre Direitos Humanos no âmbito do ensino superior, tendo em vista as perspectivas docentes – neste caso, a de professoras e professores de cursos de licenciatura em Pedagogia da Unifap e UEAP – buscamos trazer luz sobre percepções de profissionais da educação que formam os formadores, aqueles que atuarão no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

Assim, do ponto de vista de uma análise que leve em conta o vigor analítico de Hannah Arendt pretendemos contribuir com novos debates para, ao fim e ao cabo, promover os Direitos Humanos, por meio da capacidade de pensar e de entender o papel do indivíduo e da diversidade, na sociedade. É o resultado que se busca com este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, do Programa de Pós-graduação em Educação da Unifap.

Creemos ser necessário um alargamento de visão no que concerne ao debate sobre a educação em/para os Direitos Humanos no âmbito de toda a comunidade acadêmica, produzindo ações como projetos de extensão e pesquisa, grupos de estudos, focados em difundir a Educação em diálogo com outras áreas como a Sociologia, a História, a Filosofia, a Ciência Política, bem como outros autores, que têm uma perspectiva inter e transdisciplinar, como Hannah Arendt.

Metodologicamente, este foi um estudo de abordagem qualitativa, cujo instrumento de pesquisa foi um questionário, divulgado com as professoras e professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas universidades já citadas, via Google Forms, no mês de

agosto de 2021. O estudo discutirá os resultados a partir da análise de conteúdo. Os detalhes sobre o percurso metodológico da pesquisa, bem como sua base teórica, estarão no início da terceira seção, onde também serão apresentados os resultados e discussão.

Na primeira seção, buscamos apresentar a concepção de Hannah Arendt sobre os Direitos Humanos. Para tanto, no início serão trabalhados dois elementos da filosofia política arendtiana, a banalidade do mal e o direito a ter direitos. Esses elementos contextuais são indispensáveis por permearem a base do pensamento de Arendt sobre a humanidade.

Na segunda seção, discorreremos sobre a correlação entre docência e educação superior de modo a elucidar, principalmente, aspectos da atuação docente e sua influência no processo formativo que leve em conta uma Educação em/para os Direitos Humanos (EDH). Para tanto, abordamos questões referentes aos seguintes temas: educação em Hannah Arendt, conceito e características; crise contemporânea da educação; a alternativa de Hannah Arendt para os Direitos Humanos e as correlações com os temas da educação e dos educadores.

Finalmente, apresentaremos, na terceira e última seção desta dissertação, as concepções dos docentes da Universidade Federal do Amapá e da Universidade do Estado do Amapá sob a perspectiva dos Direitos Humanos e Educação em Hannah Arendt. O caminho consistiu em estabelecer o percurso metodológico e, em seguida, apresentar as análises e discussões em torno das concepções dos(as) docentes.

1 OS DIREITOS HUMANOS EM HANNAH ARENDT

Homens em tempos sombrios: assim classificaria Hannah Arendt a existência das pessoas que viveram o século XX, em especial aqueles que sofreram, nas trajetórias de suas vidas, os impactos da Segunda Guerra Mundial e a experiência totalitária. O século que trouxe os campos de concentração e extermínio foi peculiar, não apenas por esse fator, mas por, pela primeira vez na história da humanidade, construir uma máquina – ideológica e burocrática – capaz de tornar indivíduos supérfluos, coisificados (ARENDR, 2008b).

A experiência totalitária, especialmente em suas vertentes nazista e stalinista, inaugurou o “tudo é possível” nas relações humanas, o que ocasionou, *de jure e de facto*, a possibilidade de indivíduos descartáveis, sombras apagadas que apontavam, apenas ao longe, o que tinham sido em algum momento do passado (LAFER, 2018).

Para Arendt, apenas um mundo construído sob as bases da pluralidade e diversidade, vivificado pela criatividade no novo, poderia impedir o ressurgir de novos períodos marcados pelo estado totalitário de natureza. No entanto, e ao mesmo tempo, persistem na contemporaneidade peculiaridades políticas, econômicas e sociais que contribuem para a superfluidade de homens e mulheres que, por conta desses fatores, não possuem um lugar no mundo (LAFER, 2018).

Prova disso, têm-se sempre que conviver com a realidade da pobreza e miséria, com o risco de um holocausto nuclear, com o crescimento – aparentemente inevitável – da violência, com a limpeza étnico-racial promovida no âmbito dos Estados e governos nacionais e internacionais, os fundamentalismos religiosos e políticos, intolerantes e discriminatórios, além do conflito ocasionado entre o aumento populacional e a descoberta de novas tecnologias. Todos esses fatores têm uma parcela de contribuição no sentido de produzir pessoas supérfluas, descartáveis do ponto de vista do estilo de vida contemporâneo.

Ao procurar compreender o significado do próprio totalitarismo é que Hannah Arendt passará a dar suas maiores contribuições no âmbito dos Direitos Humanos. A partir de sua experiência com os regimes totalitários – e pós-totalitário, como apátrida – a filósofa alemã extrairá profundas reflexões sobre a pluralidade e dignidade humana, bem como sobre a noção do direito a ter direitos, ao perceber que o problema lógico da garantia dos Direitos Humanos, à época, relacionava-se à própria noção de cidadania. Ao perder a cidadania, o indivíduo encontrava-se em condição de abandono político, econômico e social: encontrava-se sem um lugar no mundo comum dos homens (ARENDR, 2014; ARENDR, 2008a). Hannah Arendt compreendia a necessidade de pensar o que estamos fazendo, uma vez que o mundo

moderno tem apresentado condições ideais para a destruição das condições de existência humana.

1.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DO DIREITO A TER DIREITOS

Ao escrever com base em sua experiência de vida em meio ao totalitarismo, Hannah Arendt compreendeu o quanto os Direitos Humanos encontravam-se em crise, tanto filosófica, quanto política e socialmente. Para ela, a base do que configurou a dignidade humana ao longo das eras foi rompida, o que provocou uma crise humanitária inédita na história do homem. O ser humano, que antes possuía valor intrínseco, passa a ser tratado como mero mecanismo, máquina necessária para mover uma história que não era sua. Um autômato, o ser humano chega a perder seu *status* a partir de uma série de visões pseudo-científicas que nortearam parte considerável das visões científicas do início do século XX.

A crise, ou seja, a desconstrução dos Direitos Humanos é real. Sua característica mais fundamental, o direito a ter direitos, encontra-se, conseqüentemente, ausente, destruída. É nesse sentido que, no que segue, trataremos de apresentar, nos termos arendtianos, o direito a ter direitos, a maneira como este foi e pode ser estabelecido, e suas relações com problemas atuais no âmbito dos direitos humanos, especialmente no seu desenvolvimento no contexto da universidade pública.

A produção arendtiana trata de uma primeira tentativa de encontrar algum sentido no sem-sentido que foi o totalitarismo. Aqui, a política já não encontrava no humano o seu objetivo básico; tratava-se, em verdade, de um esforço que visava cumprir metas puramente ideológicas, o que acabou resultando na morte de milhões de pessoas inocentes (FRY, 2010).

Ao utilizar-se da História, Sociologia, Política e Filosofia, Arendt aponta caminhos diversos na tentativa de compreender o que a humanidade fez consigo mesma durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em especial com o processo de descaracterização do humano através das fábricas de morte, como comumente se referia aos campos de concentração e extermínio. Quando da iniciativa de tratar questões relacionadas aos Direitos Humanos na obra arendtiana os campos de concentração e extermínio necessitam ser o aspecto inicial, uma vez que suas considerações teóricas – filosófico-políticas – partem daquilo que só foi possível a partir da existência dos campos: a transformação dos homens em seres supérfluos, descartáveis (ARENDR, 2014b).

Chamar os campos de concentração de fábricas de morte não é sem motivo. Em verdade, Arendt (2014b) tem em mente o fato deles terem surgido num contexto burocrático e

administrativo dentro da legalidade de um Estado-nação específico, a Alemanha. No entanto, e ao contrário do que alguns possam pensar, a realidade do nazismo não surgiu simplesmente de um dia para outro, foi produzido, na verdade, a partir de uma série de fatores anteriores, como o crescimento do antissemitismo, em especial durante a segunda metade do século XX e, principalmente, a partir dos pesados encargos postos sobre a Alemanha ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), na qual foi derrotada.

Arendt (2014b) considera que a Primeira Guerra Mundial foi o primeiro grande passo na desintegração dos países europeus. Este seria o primeiro evento entre outros inéditos que o século XX apresentaria antes de completar a sua primeira metade. Isso se faz importante no escopo do pensamento arendtiano devido ao fato deste compreender a incapacidade do pensamento político-filosófico da época em dar conta, de maneira adequada, das questões que se apresentavam como completamente novas e desafiadoras (este processo alcançaria seu limite com a eclosão da Segunda Guerra).

A primeira grande consequência dessa nova forma de guerrear – se diz nova tendo em vista uma mortalidade e abrangência de países nunca antes presentes – relaciona-se à existência dos apátridas. Mesmo com o fim da Primeira Guerra, inúmeras guerras civis se sucederam durante um período de paz agitada, trazendo graves consequências à determinados grupos humanos. Era impossível, à época, que esses grupos fossem assimilados ou repatriados em algum lugar do mundo (ARENDR, 2014b).

“Uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam os seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refugio da terra” (ARENDR, 2014b, p. 369). Adotaremos este fato inicial como ponto de partida das considerações de Hannah Arendt sobre a perda dos Direitos Humanos e daremos um passo adiante, a partir da conclusão da autora sobre o esfacelamento da personalidade, a desintegração da singularidade dos seres humanos, transformados em descartáveis quando da impossibilidade de pertencerem ao mundo comum dos homens (ARENDR, 2014b).

Hannah Arendt considerou os eventos a partir da Primeira Guerra como uma “fatalidade irremediavelmente absurda” (ARENDR, 2014b, p. 370) devido ao fato de não atribuir os acontecimentos a nenhuma causa exterior aos homens, como Deus e Diabo, por exemplo. Tratava-se de uma tragédia, iniciada pela ação humana. A Primeira Guerra foi tão importante para o que viria a nascer com a Segunda que Arendt (2014b, p. 370) chega a afirmar que mesmo antes “que a política totalitária conscientemente atacasse e destruísse a própria estrutura da civilização europeia, a explosão de 1914 e suas graves consequências de

instabilidade haviam destruído a fachada do sistema político – o bastante para deixar a mostra o seu esqueleto”.

Este ambiente ilustra de maneira significativa a desintegração da vida política durante os anos iniciais do século XX. O aparente ódio difuso e universal, num contexto onde não se podia responsabilizar nenhuma entidade específica – como a burguesia ou o governo, ou mesmo um país inimigo qualquer – faz parte dos primeiros sinais da crise política que atormentaria todo o século XX (ARENDR, 2014b). Cito a seguinte passagem para demarcar um aspecto fundamental nesse contexto, a ausência de lei:

Os apátridas e as minorias, denominados com razão “primos em primeiro grau”, não dispunham de governos que os representassem e protegessem e, por isso, eram forçados a viver ou sob as leis de exceção dos Tratados das Minorias – que todos os governos [...] haviam assinado sob protesto e nunca reconheceram como lei –, ou sob condições de absoluta ausência de lei (ARENDR, 2014b, p. 371).

Este processo de desnacionalização se tornaria uma das armas políticas mais poderosas entre os governos opressores dos regimes totalitários. O que ocorria, à época, era a incapacidade, por parte dos Estados-nação em assegurar os Direitos Humanos enquanto tais, especialmente daquela parcela da população que tinha perdido seus direitos nacionais. Esse processo permitiu que os governos totalitários impusessem sua escala de valor até mesmo entre os países inimigos, países estes que não se dispunham em aceitar a população apátrida (ARENDR, 2014b). Arendt (2014b, p. 372) disse que

aqueles a quem haviam escolhido como refugio da terra – judeus, trotskistas etc. – eram realmente recebidos como o refugio da terra em toda parte; aqueles a quem a perseguição havia chamado de indesejáveis tornavam-se de fato os *indésirables* da Europa. O jornal oficial da SS, o *Schwartzte Korps*, disse explicitamente em 1938 que, se o mundo ainda não estava convencido de que os judeus eram o refugio da terra, iria convencer-se tão logo, transformados em mendigos sem identificação, sem nacionalidade, sem dinheiro e sem passaporte, esses judeus comesçassem a atormentá-los em suas fronteiras.

Aqui surge, talvez pela primeira vez de forma tentadora, a noção de que não existem Direitos Humanos inalienáveis. Descaracterizados de sua pessoa jurídica, ao perderem tudo aquilo que lhes constituía como cidadãos, os grupos perseguidos pelo racismo ideológico do totalitarismo passaram a conceber os “direitos humanos” como uma espécie de idealismo fútil ou, pelo menos, um argumento de “tonta e leviana hipocrisia” (ARENDR, 2014b, p. 372).

O que começa a se esclarecer, a partir das questões supra é que as populações, privadas dos seus originais governos nacionais, não conseguiam usufruir, de fato e de direito, dos Direitos Humanos. Aqui os Tratados das Minorias ganham destaque uma vez que seus postulados eram garantidos por entidade internacional, a Liga das Nações. Foi a primeira vez

que, em grande escala, as minorias, existentes em outros momentos históricos, tiveram uma vasta visibilidade no cenário mundial. O objetivo era proporcionar um *modus vivendi* duradouro (ARENDDT, 2014b). No entanto, tais ações despertaram Hannah Arendt para um problema tratado de maneira muito específica em seu pensamento, que diz respeito a quem pode ser aplicado os Direitos Humanos.

Os Tratados das Minorias diziam em linguagem clara aquilo que até então era apenas implícito no sistema operante dos Estados-nações, isto é, que somente os “nacionais” podiam ser cidadãos, somente as pessoas da mesma origem nacional poderiam gozar de toda a proteção das instituições legais, que os indivíduos de nacionalidade diferente precisam de alguma lei de exceção até que, ou a não ser que, estivessem completamente assimilados e divorciados de sua origem (ARENDDT, 2014b, p. 378, 379).

Foi por conta dos Tratados das Minorias que determinados países, à época, diziam pautar suas respectivas Constituições nos Direitos do Homem, este é, por exemplo, propriamente o caso da França, a *nation par excellence*. Além disso, se deve aos Tratados das Minorias também o fato de tais países não acharem necessário nenhuma lei adicional às suas Constituições, a despeito da presença de outras nacionalidades em seus territórios. Nomeado por Arendt (2014b) de ilusão, este estado de coisas mudaria com a existência de pessoas sem Estado: “Os arquitetos dos Tratados das Minorias não previram a possibilidade de transferências maciças de população, nem o problema de pessoas tornadas ‘indeportáveis’ por falta de um país que as quisesse acolher” (ARENDDT, 2014b, p. 380).

Sobre nos aprofundarmos um pouco mais nas questões referentes aos Tratados das Minorias, é importante não perder de vista o fato de que Hannah Arendt se preocupa, em particular, “em tentar esboçar a história dos elementos que tornaram possível a emergência da nova formação política do totalitarismo” (FRY, 2010, p. 24).

Desse quadro de aspectos que podemos caracterizar como iniciais na tentativa de elaborar uma gênese de certos acontecimentos que possibilitaram o totalitarismo, surge um paradoxo: o fato de, na política contemporânea, nada ser mais irônico do que as tentativas de grupos que idealizavam os Direitos Humanos ao considerá-los inalienáveis – a despeito de suas boas intenções –, e o quadro, que se agravava cada vez mais, dos seres humanos sem direitos (ARENDDT, 2014b).

A expressão usada para se referir aos seres humanos sem direito algum, à época, foi a *displaced persons*. Ao considerá-los unicamente como pessoas deslocadas, o que ocorria de fato, conforme Arendt (2014b), havia uma tentativa simplória de resolver o problema, ao ignorar as suas existências. Este processo de ignorar os povos sem direito algum culminará, poucos anos após a Primeira Guerra Mundial, nos campos de internamento. O que era

exceção até antes da Segunda Guerra, se tornará o principal remédio, ou seja, a solução rotineira para tratar do problema dos deslocados de guerra.

Nesse contexto, ressaltamos o seguinte:

para que se compreendam as verdadeiras implicações da condição do apátrida, basta lembrar o extremo zelo dos nazistas, que insistiam em que todos os judeus de nacionalidade não alemã “deviam ser privados de sua cidadania antes da deportação ou, ao mais tardar, no dia em que fossem deportados” (para os judeus alemães, esse decreto não era necessário, porque existia uma lei no Terceiro Reich segundo a qual todo judeu que deixasse o território – inclusive se fosse deportado – perdia automaticamente a cidadania) (ARENDR, 2014b, p. 384).

Foi no contexto da perda de cidadania que um dos direitos existentes desde o início da vida política organizada deixou de existir. O direito de asilo, considerado símbolo dos Direitos do Homem, se perdeu na esfera das relações internacionais. No decorrer dos anos, até o final da Segunda Guerra Mundial, as perdas serão muito maiores e mais terríveis do que esta, aspecto com o qual Arendt tratará profundamente em sua concepção política sobre a vida humana (ARENDR, 2014b).

A perda da cidadania, ao produzir de maneira mais efetiva homens sem Estado, portanto sem direito algum, um fora da lei da maneira mais literal possível, o apátrida se via sujeito e estava de fato “completamente à mercê da polícia, que, por sua vez, não hesitava muito em cometer atos ilegais para diminuir a carga de *indésirables* no país” (ARENDR, 2014b, p. 387).

Nesse contexto, é importante frisar que o primeiro passo para aquilo que iria culminar nos campos de concentração e extermínio foi a adoção dos campos de internamento como alternativa única para os sem pátria. Aqui não se fala unicamente dos países que se envolveram com a política totalitária, como Alemanha e Rússia¹, por exemplo. O fato é que, desde 1930, o campo de internamento era o único substituto prático, a única alternativa de território que os governos mundiais ofereciam aos sem pátria (ARENDR, 2014b).

Nessas condições, o apátrida – além de estar constantemente sujeito à condição de criminoso – podia, de fato, ser preso sem nunca ter cometido qualquer crime. No entanto, dado o teor da anomalia que era a existência de pessoas completamente desprovidas da segurança que um caráter de cidadão podia lhe oferecer, passava-se mesmo a ser mais

1 Em *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo* (1951) Arendt (2014b) elaborará suas considerações tanto por base tanto o totalitarismo alemão, na pessoa de Hitler, quanto o totalitarismo russo, na pessoa de Stálin. A despeito deste fator, no presente estudo daremos ênfase, de maneira a delimitar melhor as questões, ao totalitarismo alemão, uma vez que, existem diferenças significativas em relação ao russo, que não nos interessa nesse momento específico.

vantajoso ser tratado como criminoso. Na condição de criminoso ele passaria a ser, de alguma forma, visto e atendido pelo Estado (ARENDR, 2014b).

A melhor forma de determinar se uma pessoa foi expulsa do âmbito da lei é perguntar se, para ela, seria melhor cometer um crime. Se um pequeno furto pode melhorar a sua posição legal, pelo menos temporariamente, podemos estar certos de que foi destituída dos direitos humanos. Pois o crime passa a ser, então, a melhor forma de recuperação de certa igualdade humana, mesmo que ela seja reconhecida como exceção à norma. [...]. Só como transgressor da lei pode o apátrida ser protegido pela lei. Enquanto durem o julgamento e o pronunciamento da sua sentença, estará a salvo daquele domínio arbitrário da polícia, contra o qual não existem advogados nem apelações (ARENDR, 2014b, p. 390).

Este quadro de coisas mostra os impactos terríveis sob as condições de vida de pessoas que eram destituídas de sua cidadania. Ao cometerem um pequeno crime, passavam a desfrutar de certas condições legais inerentes aos processos jurídicos, quais sejam, direito a advogado, informações sobre as condições de julgamento, entre outras coisas. Por um tempo, mesmo que limitado, deixavam de se sentir o refugio do mundo. Mas este, apesar de realmente ter ocorrido, é um quadro insustentável, e se tornou mesmo ineficiente com a transformação dos campos de internamento em campos de concentração e extermínio (ARENDR, 2014b).

Apesar de ser óbvio, não posso deixar de frisar, com base em Arendt (2014b), que a perda da cidadania acarretava outros problemas graves, entre os quais a perda de uma identidade minimamente reconhecida diante dos Estados. À época, os desnacionalizados tinham como grande desafio conseguir até mesmo uma certidão de nascimento por parte dos seus agora ex-Estados nacionais. Apesar da tragédia que este fato demonstra revelar, a verdade é que, durante um determinado período, apenas a fama livrou parte das pessoas que passaram a estar na condição de apátridas.

Nesse contexto, já era possível a existência de campos de concentração e campos de internação simultaneamente, e as polícias passavam a ter um papel especial na tarefa de tratar os apátridas. Afeitas aos movimentos totalitários, as polícias dos países europeus nunca fizeram questão de esconder sua simpatia pelos regimes totalitaristas. Isso se devia ao fato de serem conhecidos, à época, os privilégios que as instituições policiais passavam a ter em governos desse tipo. Sobre isso, Arendt (2014b, p. 393) afirma:

O fato de que os alemães encontraram tão pouca resistência por parte das polícias dos países que haviam ocupado, e de que os alemães puderam organizar o terror com a ajuda das polícias locais, foi em parte devido à poderosa posição que a polícia havia conquistado no decorrer dos anos em seu irrestrito e arbitrário domínio sobre os apátridas e os refugiados.

Este quadro, de uma polícia especializada e com grandes privilégios durante os regimes totalitários, proporcionaria grande parte do material analisado por Hannah Arendt no

que concerne ao caminho que vai da perda de cidadania até a desintegração da autonomia e singularidade com os campos de concentração e extermínio, comandados por um emaranhado de agentes militares que trabalhavam tanto diretamente nos campos quanto nas ruas, como agentes responsáveis por uma verdadeira caçada aos indesejáveis do regime (ARENDR, 2014b).

A destituição dos direitos nacionais não implicava problemas apenas no âmbito de seu próprio país. Os alemães, por exemplo, que conseguissem ir para outros países estavam proibidos de efetuar casamentos mistos; no contexto das relações internacionais, que estabeleceram uma teia em volta do mundo, os apátridas perdiam toda e qualquer proteção, não apenas de seu antigo governo como dos demais. Em verdade, estar nessa condição era mesmo pior do que ser considerado um estrangeiro inimigo; este possuía garantias que vinham de acordos internacionais (ARENDR, 2014b).

O problema aqui é muito maior do que as questões referentes à legalidade. Longe de terem cometidos crimes reais, os apátridas sofriam por terem nascido na raça considerada errada pela Alemanha de Hitler; eram condenados, portanto, por aquele caráter imutável, vindo com o nascimento; “não eram considerados, nem pretendiam ser inimigos ativos, mas eram e não pareciam ser outra coisa senão seres humanos cuja própria inocência – de qualquer ponto de vista e especialmente do ponto de vista do governo opressor – era o seu maior infortúnio” (ARENDR, 2014b, p. 401).

O caráter de inocência dos grupos apátridas significa a ausência de qualquer responsabilidade sobre o quadro de coisas antes e durante os regimes de dominação total. A inocência, em tal contexto, constituía-se como a real marca da privação de direitos e selava a perda de sua posição política. Isso significa dizer que, além de toda a perda da liberdade, felicidade, livre manifestação de opinião e pensamento, a maior entre as tragédias encontrava-se no fato de os apátridas não pertencerem a nenhuma comunidade. A questão não era se seriam iguais ou não perante a lei; a questão era não existirem mais leis que os considerassem (ARENDR, 2014b).

Nesse contexto, é importante ressaltar que nem mesmo os nazistas privaram judeus de suas vidas sem antes terem retirado dessa comunidade toda e qualquer condição legal. Apenas mediante esse processo foi possível juntar judeus em guetos e em campos de concentração e extermínio. Arendt (2014b, p. 402) observa que “antes de acionarem as câmaras de gás, haviam apalpado cuidadosamente o terreno e verificado, para sua satisfação, que nenhum país reclamava aquela gente”. Antes que o próprio direito à vida fosse ameaçado, portanto, criou-

se uma condição de completa privação de todo e qualquer direito. Uma conclusão, entre outras importantes, foi possível a partir desse quadro de coisas.

Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global (ARENDR, 2014b, p. 403).

Esse trecho da obra de Arendt (2014b) exige algumas considerações pormenorizadas. Ao perceber a necessidade de um “direito a ter direitos” Arendt conclui que de fato já vivemos um mundo único. Calamidades passadas derivaram, em sua maioria, da falta de civilidade, atraso ou simplesmente tirania; este novo quadro que se abateu sobre a humanidade surge num contexto de uma sociedade completamente organizada, e foi só e tão somente o necessário para que a condição política de pessoas e grupos pudessem equivaler à sua completa expulsão da própria humanidade. Antes desse quadro se apresentar, os Direitos Humanos poderiam ser concebidos puramente como aquele direito inerente a própria condição humana, que nem sequer alguma tirania poderia eliminar (ARENDR, 2014b).

O que se abate, então, sob um número cada vez maior de indivíduos – e é importante lembrar que, com o fim dos regimes totalitários Arendt nunca deixou de considerar esse mesmo quadro como possibilidade futura – não é unicamente a perda de direitos específicos e sim a impossibilidade de ter uma comunidade política disposta a recebê-los e a garantir-lhes quaisquer direitos. Conforme a autora, o “homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade” (ARENDR, 2014b, p. 405).

Arendt (2014b) conclui, a partir das questões descritas acima, o caráter de imprevisibilidade em garantir o direito a ter direitos. Ao assumir um caráter antes adotado apenas pela natureza e pela história, a humanidade passou a enfrentar a necessidade de que ela mesma lhe garantisse o direito a ter direitos, ou seja, o direito de cada pessoa de pertencer à própria humanidade. As implicações desse cenário político são praticamente óbvias. Os crimes contra os Direitos Humanos tornam-se justificáveis à medida que o direito passa a equivaler àquilo que é bom ou útil para o todo, em detrimento de suas partes: “é perfeitamente concebível [...] que, um belo dia, uma humanidade altamente organizada e mecanizada chegue, de maneira democrática – isto é, por decisão da maioria –, à conclusão de que, para a humanidade como um todo, convém liquidar certas partes de si mesma” (ARENDR, 2014b, p. 407).

A partir de eventos mais recentes, como a criação do Estado de Israel em 1948, por exemplo, poucos anos após a Segunda Guerra, Arendt observa que os direitos humanos, bem como a restauração destes em caso de desfazimento, só são possíveis no contexto do restabelecimento de direitos nacionais. Tanto os grupos apátridas quanto outros grupos, como as populações dos campos de extermínio e refugiados, tem noção de que o maior risco que correm está relacionado à “nudez abstrata de serem unicamente humanos” (ARENDR, 2014b, p. 408). Conforme Arendt (2014b, p. 409),

Se um ser humano perde o seu *status* político, deve, de acordo com as implicações dos direitos inatos e inalienáveis do homem, enquadrar-se exatamente na situação que a declaração desses direitos gerais previa. Na realidade, o que acontece é o oposto. Parece que o homem que nada mais é que um homem perde todas as qualidades que possibilitam aos outros tratá-lo como semelhante.

Sobre isto, Gündoğdu (2020) elucida aspectos correlacionáveis com os quadros apresentados por Arendt (2014b) que se manifestam no âmbito do século XXI, entre os quais podemos destacar os novos aparatos globais de controle de imigração como os presentes nos Estados Unidos da América, com centros de detenção onde famílias inteiras são separadas, onde crianças são deixadas ao abandono, o flagelo dos asilados e refugiados, por vezes interceptados ainda em águas internacionais para que se evite qualquer obrigação em relação a eles, os imigrantes não documentados e, de grande relevância, cidadãos que se tornam apátridas de fato graças à exclusão social, desamparo e pobreza.

No pensamento arendtiano, a questão da apatridia gera inúmeras reflexões pois relaciona o ausência do direito a ter direitos – e com ela o processo de descartabilidade humana – protegidos pelo Estado e pelo ordenamento jurídico. Essas mesmas reflexões são também muito apropriadas para o século XXI, na medida em que o não tratamento de certos grupos humanos como semelhantes impossibilita uma vida de ação, uma vida política, com dignidade e igualdade. Isto gera um problema humano de primeira grandeza, uma vez que deixa de considerar as pessoas como únicas, singulares, intransponíveis.

Para Arendt (2014b) não se nasce em estado de igualdade; nos tornamos iguais à medida que somos considerados membros de uma determinada comunidade que deve se esforçar por garantir direitos reciprocamente iguais aos seus membros. “A vida política baseia-se na suposição de que podemos produzir igualdade através da organização, porque o homem pode agir sobre o mundo comum e mudá-lo e construí-lo juntamente com os seus iguais, e somente com os seus iguais” (ARENDR, 2014b, p. 410).

Com a proliferação, em contexto global, de normas, mecanismos e instituições voltadas para a proteção dos Direitos Humanos, reconhece-se que “um Estado não possui

autoridade exclusiva no tocante aos direitos fundamentais de seus residentes” (HAYDEN, 2020, p. 163). O pós Segunda Guerra revolucionou o panorama normativo dos direitos humanos internacionalmente. O Direito Internacional dos Direitos Humanos tornou-se ramo próprio do Direito influenciando as normativas internas dos países, no sentido de não permitir violações de direitos humanos, como o retorno à apatridia legalizada, seguida da barbárie do extermínio em massa (RAMOS, 2019).

Entretanto, a despeito desses avanços é possível refletir com Hannah Arendt sobre as novas formas de exclusão do direito a ter direitos quando dignosticamos o cenário de desumanidade da sociedade globalizada. Além da pobreza e do abandono, já citados por Gündoğdu (2020), essa questão também pode ser traduzida contemporaneamente num contexto de violações de direitos humanos, cujos efeitos geram o ódio difuso e universal; a existência de pessoas invisíveis para o Estado; a perda da cidadania; a desintegração da autonomia; o sofrimento por ter nascido na raça/etnia considerada errada; todos já tratados acima quando apresentamos a Alemanha nazista;

É, por exemplo, o que se vê nas medidas de detenção e deportação e no ressurgimento de verdadeiros campos desumanizantes, com novos nomes, como centros de detenção e zonas de espera para os refugiados, onde famílias são separadas, gerando centenas de órfãos de pais vivos.

A ausência do direito a ter direitos apresentada por Arendt também pode ser traduzida, neste século, pelas mazelas da intolerância étnico-racial, religiosa, pela misoginia e xenofobia, sejam elas mascaradas ou não. Gündoğdu (2020, p. 165) capta, de maneira objetiva, em que sentido está a atualidade das considerações de Arendt: “O que esse termo [sem direitos] captura dentro do contexto contemporâneo não é a perda absoluta ou a falta de direitos como a personalidade legal, mas antes sua crescente fragilidade”. Este é, exatamente, um dos fatores sob os quais se justifica a necessidade da compreensão do direito a ter direitos no contexto dos dias atuais.

O mesmo paralelo pode ser traçado quando buscamos adaptar o pensamento arendtiano para a Educação. O direito à educação configura-se constitucionalmente pelo acesso, permanência e qualidade (CURY, 2014). Entretanto, no sistema educacional brasileiro farta é a literatura que revela o grau de exclusão do direito igualitário à escola, de nela permanecer até o último nível de ensino, com a mesma qualidade, sejam seus destinatários negros ou brancos, ricos ou pobres, nacionais ou estrangeiros.

Portanto, excluídos do direito a ter o direitos, dentre eles o direito a educação de qualidade, estão a população em situação de vulnerabilidade social, sujeita ao preconceito de classe, ao racismo estrutural, à LGBTfobia, e tantas outras formas de exclusão.

Essa forma desigual de distribuição educacional, seja no acesso e permanência, seja na qualidade, alcança desde a criança na educação básica quanto os jovens e adultos, na educação superior. Nesse sentido, destacamos a necessária contribuição da educação no debate arendtiano do direito a ter direitos, a fim de incluir na agenda das políticas públicas educacionais, a formação para a cultura dos direitos humanos.

Nesse contexto, “as universidades brasileiras, em seu papel de irradiadoras de conhecimento e práticas novas, podem assumir o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 29). É dessa forma que a política de educação em direitos humanos no Brasil², delinea as atribuições constitucionais da universidade, cuja missão de ordem educacional e social é a produção do conhecimento científico e tecnológico e de compromisso com o futuro da sociedade brasileira, com vistas à promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia e da cidadania (PNEDH, 2006).

Os docentes universitários, portanto, ocupam importante lugar de responsabilidade política, ao serem capazes de incentivar e orientar para a formação de cidadãos críticos, que pensam por si mesmos e que assumem responsabilidade pelo mundo onde vivem. De outro modo, caso se posicionem de maneira contrária a tais valores, os efeitos também servirão de parâmetro para a sociedade.

Chamado por Hannah Arendt de Banalidade do Mal, tais faores desumanizantes, além de presentes, são incompreendidos por muitos. A seguir trataremos algumas considerações sobre estes aspectos, procurando esclarecer melhor o que consiste a banalidade do mal arendtiana e de que forma ela pode estar presente – e de fato ela está – no século XXI.

1.2 A BANALIDADE DO MAL E SUA FACE NO SÉCULO XXI

Um dos conceitos/categorias mais fundamentais no pensamento de Hannah Arendt diz respeito à banalidade do mal. Ao participar do julgamento de Adolf Eichmann, na década de 1960, como jornalista, Arendt criou um verdadeiro tratado filosófico sobre como, ao viver

² Detalhada na segunda seção.

dentro de aspectos burocráticos de um estado, o ser humano pode se transformar numa máquina de cumprir ordens, de maneira acrítica e cruel.

Na desconstrução dos direitos humanos a banalidade do mal tem espaço central: foi a responsável, entre outros efeitos, pela destruição da singularidade, pluralidade e autonomia de um número variado de grupos humanos. Junto com isso veio a inexistência do direito a ter direitos, uma vez que os grupos perseguidos durante os regimes totalitários sequer tinham nacionalidade, não pertenciam a lugar nenhum.

“Não sou o monstro que fazem de mim” (ARENDR, 2013a, p. 269), afirmaria Adolf Eichmann em seu julgamento, pelos crimes cometidos ao transportar judeus de vários países da Europa para os mais diversos campos de concentração e extermínio do Terceiro Reich (1933-1945). Arendt (2013a), ao acompanhar o julgamento do réu informa que a “cada uma das acusações Eichmann declarou-se: ‘Inocente, no sentido da acusação’” (ARENDR, 2013a, p. 32).

Apenas uma coisa poderia pesar na consciência de Eichmann, e não eram os assassinatos: “ele [...] só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam” (ARENDR, 2013a, p. 37). Em verdade, este homem havia proposto ser enforcado publicamente como exemplo para todos os antissemitas da Terra, mas isso não significava arrependimento de sua parte.

É por conta disso que se tornam, imprescindíveis, algumas considerações sobre a normalidade de Adolf Eichmann quando da necessidade de analisar os impactos decorrentes da estrutura totalitária sob a desintegração dos Direitos Humanos, em especial sobre o que Arendt (2013a) chamou de Banalidade do Mal.

No período que se estendeu de 1933 a 1945, na Alemanha, o “comando do *Führer* [...] é o centro absoluto da ordem legal” (ARENDR, 2013a, p. 35). De fato, o militar da SS não se via como criminoso de guerra. Se algum crime cometeu, pensava, foi apenas diante de Deus³. A esse respeito, Arendt (2013a, p. 35) afirma: “O que ele fizera era crime só retrospectivamente, e ele sempre fora um cidadão respeitador das leis, porque as ordens de Hitler, que sem dúvida executou o melhor que pôde, possuíam ‘força de lei’ no Terceiro Reich”. Sobre a normalidade de Eichmann, como bom cidadão e cumpridor das leis, Arendt (2013a, p. 37) ressalta que

meia dúzia de psiquiatras haviam atestado a sua “normalidade” – “pelo menos mais normal do que eu fiquei depois de examiná-lo”, teria exclamado um deles, enquanto

³ “Eichmann se considera culpado perante Deus, não perante a lei’, [...] essa resposta nunca foi confirmada pelo próprio acusado” (ARENDR, 2013a, p. 32).

outros consideraram o seu perfil psicológico, sua atitude quanto a esposa e filhos, mãe e pai, irmãos, irmãs e amigos, “não apenas normal, mas inteiramente desejável” – e, por último, o sacerdote que o visitou regularmente na prisão depois que a Suprema Corte terminou de ouvir seu apelo tranquilizou a todos declarando que Eichmann era “um homem de ideias muito positivas”.

Os dados descritos por Arendt (2013a) se faziam evidentes na época. Eichmann, ao contrário do que todos esperavam, não era um monstro. Na realidade, ele se mostrou uma pessoa bem comum, com ambições e desejos familiares e profissionais. Em verdade “seu caso evidentemente não era de um ódio insano aos judeus, de um fanático antissemitismo ou de doutrinação de um ou outro tipo” (ARENDR, 2013a, p. 37).

Correia (2013, p. 64) entende que, para Arendt, “Eichmann era um híbrido de oportunismo inconsequente e de burocracia irrefletida, em quem a irrestrita obediência era um simulacro de personalidade”. De fato, o aparato burocrático nazista criava um dilema que torna justo o caráter sombrio que atribuiu Arendt ao século XX, no ambiente totalitário “todo ato moral era ilegal e todo ato legal era criminoso” (ARENDR, 2004; CORREIA, 2013).

Heinrich Luitpold Himmler (1900-1945), Ministro do Interior do Terceiro Reich e chefe de Adolf Eichmann esperava algo muito específico de seus subordinados, “ser ‘sobre-humanamente desumano’” (ARENDR, 2013a, p. 121), não saber ver as coisas do ponto de vista de outra pessoa. Estes são os fundamentos da banalização do mal. Na Solução Final, nome dado ao processo de extermínio completo de judeus europeus, seria de fato necessário a desumanidade, inclusive, obviamente, a desumanidade dos que implementariam a iniciativa (ARENDR, 2013a).

A questão era simples “uma vez que não havia território para onde pudessem ser ‘evacuados’, a única ‘solução’ era o extermínio” (ARENDR, 2013a, p. 91). Como bom cumpridor das leis, Eichmann mandaria o próprio pai para a morte, se Hitler assim o exigisse. Por ser incapaz, de acordo com a filósofa alemã, de “olhar qualquer coisa do ponto de vista do outro” Eichmann, em sua defesa, “terminou frisando alternativamente as virtudes e os vícios da obediência cega, ou da ‘obediência cadavérica’” (ARENDR, 2013a, p. 152). Sobre a falta de sensibilidade de Eichmann nesse ponto, é de fato importante lembrar que:

Aquilo que para Hitler, o único e solitário arquiteto da Solução Final [...], estava entre os principais objetivos da guerra, cuja implementação era de máxima prioridade, a despeito de considerações econômicas e militares, e que *para Eichmann era um trabalho, com sua rotina diária, seus altos e baixos*, era, para os judeus, bastante literalmente, o fim do mundo (ARENDR, 2013a, p. 170).

Essa visão de Eichmann sobre seu próprio trabalho refletia o que Arendt (2013a) chamou de “dureza impiedosa”, característica importante que devia se fazer presente na vida

dos alemães nazistas e que era tido em alta estima por parte dos governantes da Alemanha hitlerista – “Eichmann [...] confessou o envio de pessoas para a morte plenamente consciente do que estava fazendo⁴” (ARENDR, 2013a, p. 233). Sob este aspecto, Correia (2013, p. 68) contribui ao explicar que

a preocupação de Eichmann em ressaltar sua intransigência em relação a seus deveres assassinos, em nome do cumprimento da lei, buscava em última instância indicar que ele colocava o dever acima de seus pendores ou inclinações pessoais, em seus próprios termos uma “obediência cadavérica”; isto é, que ele comandava o extermínio dos judeus sem nutrir qualquer ódio por eles. Eichmann, no entanto, considerava serem os seus atos os de um cidadão respeitador das leis.

Eichmann ao indicar em seu julgamento que se aproximava da moral indicada por Kant ao cidadão comum, aproximava-se, em verdade, unicamente de um aspecto: o de que “uma lei era uma lei, não havia exceções” (ARENDR, 2013a, p. 154). Sobre isto, é importante deixar claro que mesmo Kant “lamentava a hipocrisia do coração humano na sua capacidade de enganar a si mesmo acerca das suas intenções boas ou más. O autoengano é um componente essencial na propensão ao mal” (CORREIA, 2013, p. 69).

Arendt (2014b), ao esclarecer características fundamentais dos regimes totalitários, deixou claro que estes não se viam satisfeitos com a mera morte física. O mal radical necessitava de algo mais. Era necessário, de fato, que o prisioneiro tivesse sua humanidade aniquilada. O próprio transporte gerenciado por Eichmann deixava isso claro. Os judeus percorriam enormes distâncias em vagões de trens destinados aos animais.

De um ponto de vista político, o que se aprende é que “em condições de terror, a maioria das pessoas se conformará, mas algumas pessoas não, da mesma forma que a lição dos países aos quais a Solução Final foi proposta” (ARENDR, 2013a, p. 254) é que esta “‘poderia acontecer’ na maioria dos lugares, mas não aconteceu em todos os lugares” (ARENDR, 2013^a, p. 254). “Não sou o monstro que fazem de mim”, “sou vítima de uma falácia” (ARENDR, 2013a, p. 271), afirmou Eichmann, que foi enforcado, teve seu corpo cremado e suas cinzas espalhadas no mar mediterrâneo.

Defendemos que a banalização da maldade, nos termos de Hannah Arendt, tem se manifestado de diferentes formas no decorrer do século XXI. No Brasil, podemos citar os ataques ocorridos no dia 08 de agosto de 2018 contra migrantes venezuelanos desencadeado por uma série de *fake news* que alarmavam sobre onda migratória e perda de espaço no

4 “A noção de ‘banalidade do mal’ procura, portanto, revelar esse mal novo que não tem raízes nem motivos, que faz somente parte do ofício como se se tratasse de uma tarefa vulgar, e onde se unem num incompreensível paradoxo o caráter tão pouco ‘malvado’ do criminoso e o caráter tão monstruoso dos crimes que, apesar disso, ele cometeu” (VALÉE, 2003, p. 19).

mercado de trabalho para estes imigrantes (FÉLIX; COSTA, 2018); o contexto de pandemia da Covid-19 apontou para o caráter desumano, através, por exemplo, da distribuição desigual de leitos, a depender da classe social; as posições políticas de negacionismo, anticientificismo, etc (BERTONI, 2020).

De fato, conforme Gündoğdu (2020, p. 149) em sua análise sobre os conceitos fundamentais de Hannah Arendt, os cidadãos são destituídos dos seus direitos conforme dependam da caridade ou da boa vontade alheia: “O conceito de ‘sem direitos’ denota uma condição fundamental que pode tornar nulos mesmo os direitos que já se têm garantidos, condição essa que possui dimensões legais, políticas e ontológicas”.

Com Eichmann, Arendt chega à conclusão que a banalidade do mal, enquanto incapacidade de pensar do ponto de vista do outro, não era uma questão de estupidez e sim de irreflexão. Eichmann, como muitas vezes demonstrou em seu julgamento, não estava disposto a assumir um papel de vilão; em verdade, por vezes fez questão de ser visto como um bom cidadão, obediente às regras que lhe eram impostas e também como mais uma vítima do regime totalitário. No entanto, sempre interessou a Arendt - e isso está em conformidade com suas reflexões - os poucos indivíduos que disseram a si mesmos: “não posso!”.

Correia (2006, p. 50) afirma que, para Arendt, “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los”. Consequentemente, experimentar o pensamento, tal qual uma atividade reflexiva, tem potenciais impactos em relação à possibilidade de uma alternativa que possa evitar o mal.

Eichmann personifica a incapacidade de pensar através do ponto de vista do outro, o apego ao autoengado, a obediência a leis sem reflexão e questionamento, ou seja, tudo aquilo que a educação, nos termos de Arendt, procuraria evitar. Eichmann não é apenas o sinal de uma tragédia histórica; ele também é sinônimo de uma tragédia educacional, que incidiu na vida de milhões de pessoas em todo o mundo e que, até hoje, tem consequências. A tragédia educacional que Eichmann representa é, sobretudo, uma tragédia humana; se não for evitada, pode ceifar a dignidade, a singularidade e a pluralidade de milhões de pessoas.

De maneira oposta a de Eichmann, Arendt aponta os que resistiram a abordagem puramente burocrática da Alemanha nazista como as pessoas mais confiáveis em momentos de profundas crises sociais, econômicas e políticas. Para ela, e conforme nos explica Correia (2006, p. 50),

os que resistiram seguramente não foram membros da sociedade respeitável, sempre dispostos a se ajustar aos padrões vigentes, mas o que, sem recorrer ao medo do inferno ou a qualquer tábua de valores, não se ajustaram e correram riscos

simplesmente porque sabiam que a vida não valeria a pena depois de praticarem aqueles atos.

Arendt reconhece a possibilidade, no entanto, de que alguns prefiram a companhia de um malfeitor - conforme os termos que estamos discutindo até aqui – e indica que o melhor seria afastar tais pessoas de perto de nós. Independentemente das alternativas, a questão mais importante é que tanto moral quanto politicamente, a possibilidade de que qualquer companhia seja satisfatória pode transformar-se numa indiferença devastadora. Conforme a autora, “quando todos estão deixando-se levar, impensadamente, pelo que os outros fazem e por aquilo em que creem, aqueles que pensam são forçados a mostrar-se, pois a sua recusa em aderir torna-se patente, e torna-se, portanto, um tipo de ação” (ARENDR, 1995, p. 144).

Desse modo, “o mundo só se torna um lugar habitável e a convivência suportável e desejável se assumirmos por amor ou gratidão a responsabilidade por ele e se por amizade e respeito interagirmos com nossos pares. Sem isso, o mundo converte-se em um deserto” (CORREIA, 2006, p. 52).

Assumir a responsabilidade pelo mundo requer reconhecer que mais perigoso que o pensamento é sua ausência. Um indivíduo comum, bom obedecedor das leis, banal, distante da realidade de vida de outros seres humanos e incapaz de refletir não é um ser inofensivo, muito pelo contrário, possibilita a morte - tanto em vida quanto literalmente - do outro.

Desse modo, é importante ressaltar que, em Arendt, a responsabilidade pode ser encontrada na interrelação entre dois contextos distintos, porém, complementares: [1] “tornar-se presente na presença dos outros, isto é, agir” e [2] “tornar alguém presente na mente, isto é, representar” (HERZOG, 2020, p. 244). A temporalidade, para ela, é compreendida em termos de presença política, algo que exige ação e pertencimento. Diante disso, “o ‘nós’ de uma comunidade se ergue quando as pessoas vivem e agem juntas, nunca antes [...]. Associar-se depende de assumir responsabilidades ao agir” (HERZOG, 2020, p. 248).

Conclusivamente, como tarefa de educadoras e educadores, temos que a responsabilidade é a transformação crítica, radical, das diversas formas de associação a partir de ações e opiniões que sejam representativas, o que significa, essencialmente, continuar e modificar as coisas como são.

Como bem explica Herzog (2020, p. 256), se “é responsável quando se é livre para apoiar ações e sofrimentos alheios, quando se aceita o vínculo para com uma comunidade particular e suas tradições, quando seus atos são inextricavelmente ligados ao destino daquela comunidade e dos seus membros”.

Em educação, tal responsabilidade pelo mundo comum assume a forma de autoridade. A autoridade de educadoras e educadores e a qualificação de professoras e professores não são uma e a mesma coisa. Apesar de certa qualificação ser indispensável para a existência da autoridade, ela, por maior que seja, não é capaz de engendrar, por si só, a autoridade. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (CARVALHO, 2006, p. 68).

Arendt acredita, em termos educacionais, que somos dotados da capacidade de influenciar outros com a perplexidade, provocando um estado de reflexão e de crítica. A Educação, a influência e construção teórico/prática frente aos Direitos Humanos, os papéis de educadoras e educadores, tudo isto está intrinsecamente vinculado à uma educação para a liberdade, de uma educação para a ação e, principalmente, de uma educação onde o pensamento seja direcionado para a eliminação de tudo aquilo que nos impede, enquanto seres humanos, de coexistir: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2013b, p. 245).

2 A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO ARENDTIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

2.1 HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO

Tendo em vista as obras de Hannah Arendt é possível inferir que a educação não ocupa uma posição de destaque. Prova disso, a autora deixou apenas breve ensaio sobre o tema, com não mais de quatorze páginas, publicado em 1957, cujo título é *A crise na educação*. Este fato, no entanto, não significa pobreza teórica e ausência de reflexão a respeito de sua visão sobre a temática, pelo contrário; as proposições de Arendt têm provocado profícuos debates no âmbito educacional, dada a originalidade de seu pensamento. Além disso, como toda a produção arendtiana, seu ensaio sobre educação complementa-se a partir do conjunto de sua obra, o que ocasiona um número indeterminado de possibilidades de reflexões teóricas no âmbito da educação.

Como já é sugerido desde o título do ensaio de Arendt, a educação no mundo moderno encontra-se em crise. Apesar de ter escrito sobre educação tendo por base o contexto norte-americano dos anos de 1950, Arendt atribui o início da crise educacional ao período que denominou era moderna; trata-se de período iniciado no século XVII com final no limiar do século XX⁵ (ARENDR, 2014).

A despeito de seu início, a crise educacional, relaciona-se diretamente com as características elementares das sociedades modernas. Isso se vê, por exemplo, quando do fato de atividades inerentemente humanas, como os relacionamentos entre indivíduos e os sentidos dados à existência, terem perdido importância, abrindo assim espaço a elementos de caráter utilitarista bem como para a satisfação de necessidades reais ou inventadas (ARENDR, 2014).

A crise educacional, portanto, não se configura como um problema de um país ou região específica. Trata-se, em verdade, de um problema global. Não diz respeito apenas à família e professores, mas à coletividade, concebida como de interesse de todos, isso devido ao lugar ocupado pela educação no mundo: “É por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

O que então, de fato, representa a crise? Qual o seu elemento central? Para Arendt (2013b), a crise significa, primeiro, desestabilização; em seguida, como resultado desta, o desafio de uma nova orientação no mundo que, conforme entende, encontra-se fora dos eixos.

5 Esta distinção é importante uma vez que faz oposição ao que a autora entende por mundo moderno. Este teria começado, em termos políticos, com as explosões atômicas, em meados do século XX, no contexto da Segunda Guerra Mundial (ARENDR, 2014).

Ao estudar o contexto norte-americano para tratar de questões relacionadas à crise na educação, Arendt entende que, no mundo moderno, o problema que acontece em determinado lugar pode ocorrer, de maneira muito semelhante, em outro. A crise, então, oportuniza que o pensamento se volte para aquilo que é essencial na educação, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2013b, p. 223).

Torna-se possível perceber, portanto, um lado positivo da crise, a possibilidade ocasionada por ela de pensar sobre um determinado problema. Para a filósofa alemã, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessa não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2013b, p. 223).

Ao entender que o mundo perdeu as respostas que costumava dar, segue junto à crise a possibilidade de pensar sobre o que estamos fazendo enquanto pessoas que pertencem ao mundo. Disso deriva a necessidade de refletir “sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência das crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 2013b, p. 234). É necessário, portanto, pensar o que estamos fazendo.

À Educação, Hannah Arendt atribui o seguinte propósito: é por meio dela que cada comunidade existente no mundo introduz as gerações novas em seu peculiar modo de existência. Este aspecto tem especial importância, a partir do momento que se compreende que para a pensadora alemã, cada ser humano é singular; se distingue, portanto, de todos que o antecederam e de todos que virão. É, por conta disso, um ser único no mundo. Esta noção se apresenta, em Arendt, como natalidade. A natalidade é condição *sine qua non* para a educação. A ausência desse processo representa a própria ausência e incapacidade de renovação no mundo (ARENDR, 2013b).

Arendt estabelece seu diagnóstico sobre as maneiras de ensinar e aprender no contexto de suas reflexões sobre a condição humana e sobre a crise política existente na modernidade. Nesse sentido, ela considera que a educação se configura como uma das atividades mais importantes da vida humana, de maneira que não permanece imutável e sim, transforma-se continuamente.

É o processo de nascimento de novos seres humanos continuamente que possibilita à educação esse caráter dinâmico de corrente transformação. Os recém-chegados, como podemos inferir, não chegam acabados; pelo contrário, estão em um constante estado de vir a ser. O educando então – nesse caso a criança – possui uma característica dupla, “é nova em

um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDDT, 2013b, p. 235).

O mundo também faz referência àqueles assuntos que estão entre os homens, ou seja, aos que surgem propriamente na relação entre um ser humano e outro. Nesse contexto, o mundo se caracteriza pelo conjunto de instituições e leis comuns aos indivíduos em sua relação. Esse espaço, além de tudo, configura-se essencialmente por aquilo que sobrevive ao ir e vir – através da morte e do nascimento de cada ser humano (ARENDDT, 2014).

É sobre a entrada neste mundo que, conforme Arendt (2013b), a educação oferecerá sua maior contribuição, uma vez que dependerá dela a inclusão de cada novo ser humano neste espaço. A educação, neste âmbito, não pode ser tomada como algo pronto, acabado; tem, em verdade, que ser repensada de maneira contínua tendo em vista não só as transformações do mundo como também a realidade de novos seres humanos sendo inseridos nesse mundo.

Aos educadores, ou seja, a todos àqueles que assumem a responsabilidade pelo mundo, cabe, além do desenvolvimento e inclusão dos novos, a própria continuidade do mundo. Esta atividade é própria dos adultos em geral: responsabilidade pelo mundo comum, então, significa, especificamente, responsabilizar-se por sua continuação e conservação (ARENDDT, 2013b).

Nesse contexto, Arendt (2014) trata da dificuldade enfrentada pelo homo faber em diferenciar utilidade (“a fim de”) e significância (“em razão de”), deixando claro que o que se tem de fato é um contexto onde os fins justificam os meios. Na verdade, em decorrência dessas questões os fins não apenas justificam os meios como também os produzem e os organizam. Conforme observa “[...], embora somente a fabricação, com sua instrumentalidade, seja capaz de construir um mundo, esse mesmo mundo torna-se tão sem valor quanto o material empregado, simples meios para outros fins [...]” (ARENDDT, 2014, p. 194).

Num mundo estranho mesmo aos adultos – dada a sua velocidade de transformação – como inserir adequadamente os novos nele? Para que a inserção aconteça por parte dos adultos, o mundo não lhes pode ser desconhecido e estranho; o homem não pode ser um fim em si mesmo, como pressupõe o antropocentrismo utilitarista. Da mesma forma, uma sociedade de consumidores é incapaz, nos termos arendtianos, de cuidar do mundo e de suas coisas, uma vez que a própria realidade do consumo condena à ruína tudo que toca (ARENDDT, 2014).

O que Arendt (2013) propõe, portanto, é o cuidado necessário para com o mundo. Nisso reside sua reflexão filosófico-política. Isto se estabeleceu como um contraponto às noções em torno da alienação do homem, elemento intelectual que considerava predominante na modernidade. Ao criticar a sociedade de massa, através dos pontos acima elencados, Arendt (2014) identifica como consequências negativas a perda do senso comum e da capacidade de julgar, características do nosso tempo.

O desfazimento do senso comum é o aspecto mais seguro da existência da crise do mundo contemporâneo apontada por Arendt, e de sua conseqüente crise educacional. A crise é a responsável por destruir uma parte do mundo comum dos homens. Cabe à educação colocá-lo em ordem novamente, através de uma atividade constante e ininterrupta. Sobre o senso comum, Arendt (1995, p. 39) irá destacar que

Por um lado, a realidade do que percebo é garantida por seu contexto mundano, que inclui outros seres que percebem como eu; por outro lado, ela é percebida pelo trabalho conjunto de meus cinco sentidos. O que, desde São Tomás de Aquino chamamos de senso-comum [...]. Esse mesmo sentido, um “sexto sentido” misterioso, porque não pode ser localizado como um órgão corporal, adequa as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados [...] a um mundo comum compartilhado pelos outros.

Assim, importa evidenciar que é por meio da ação e da palavra – que só existem no âmbito da existência de um espaço público – que emerge a individualidade do homem. Essa experiência vincula-se a três aspectos básicos da vida humana: [1] o pensamento, [2] a vontade e [3] o juízo. Na filosofia, em especial na filosofia política, estes não são assuntos novos; Arendt já se veria impactada pelas ideias de Sócrates e Kant, este último um de seus principais influenciadores (ARENDR, 1995).

Sobre o pensar, é importante destacar aqui que, conforme Arendt (1995) acreditava, Eichmann, apesar de tudo que fez e da clara monstruosidade de seus atos, tinha como característica específica ser um indivíduo incapaz de pensar. Foi a falta do parar e pensar que ocasionou a capacidade de Eichmann de executar com plena eficiência – e sem remorso algum – suas funções no governo nazista (ARENDR, 1995). Vale ressaltar, de maneira ainda mais clara, no que se configura a atividade do pensar:

Em termos operacionais, pensar significa desligar-se provisoriamente do mundo das aparências para chegar a uma conclusão sobre o sentido das coisas, diante de uma dificuldade. É o parar para pensar. Não pensar protege as pessoas dos perigos deste exame, e é por isso que elas se apegam à posse das normas a serem aplicadas aos casos concretos, o que não exige a problematização de seu conteúdo (LAFER, 2018, p. 181, 182).

O pensar, portanto, se constitui enquanto atividade solitária, no entanto, isso não significa ser ele exercido na solidão, uma vez que o *eu* se faz companhia. O pensar, nesse sentido, se constitui como uma atividade legítima, isso por conta da dualidade inerente à conversa entre o *eu* consigo mesmo.

No sentido da urgência política, a capacidade ou incapacidade de pensar só se estabelece de maneira clara no contexto de situações-limite (como é o caso dos regimes totalitários). Além disso, a vida humana também se constitui nessa situação-limite, uma vez que está sujeita aos processos de nascimento e morte.

O diálogo do *eu* consigo mesmo, portanto, contribui significativamente para a tarefa de pensar o mundo, uma vez que, ao impor um “parar para pensar” e, conseqüentemente, chegar à alguma conclusão, essa tarefa problematiza e questiona pontos de vistas que, de outra maneira, parecem simplesmente estarem postos, sem espaço para serem criticados. É nesse âmbito que surge, no pensamento arendtiano, a faculdade do juízo (ARENDDT, 1995).

Este processo pode, de fato, evitar catástrofes futuras no mundo aparente – como um novo movimento ou regime totalitário, por exemplo. O pensar, então, estabelece-se como pano de fundo para preparar a vontade de decidir o que vai ou o que deve ser; o juízo, por sua vez, prepara a vontade para julgar o que não é mais (ARENDDT, 1995).

No âmbito político, o pensar por conta própria permite uma participação ativa, efetiva, que passa a ter como diretriz o caminhar em conjunto dos homens em um espaço público comum que sejam garantidas a palavra e a ação (ARENDDT, 1995).

A *vontade* (o querer) surgirá, nesse contexto, como a que transforma o desejo em uma intenção; ela decidirá o que vai ser. No processo de compreender a vontade, a iniciativa do indivíduo enquanto agente em um espaço público comum, é ponto central no pensamento arendtiano a ideia de que os homens – a humanidade – são seres únicos, capazes de agir com originalidade.

2.2 CRISE CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO

Ao se levar em conta os contextos políticos de cada país, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, corre-se um determinado risco, o de considerar a crise na educação um fenômeno local desvinculado das questões principais do século XX, entre as quais a existência dos campos de concentração e extermínio durante a segunda grande guerra e o mal-estar gerado por isto (ARENDDT, 2013b).

De fato, a crise educacional apontada por Arendt (2013, p. 222) é um problema político e não algo mais simples. Para a autora, o problema vai muito além de apenas entender “por que Joãozinho não sabe ler”. O risco está de fato em tratar o problema educacional como um problema de fronteiras históricas e nacionais bem delimitadas, de maneira que se atente apenas para os envolvidos que são imediatamente afetados. Isso é uma falácia. Para Arendt (2013b, p. 222) “pode-se admitir como uma regra neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”.

É nesse contexto que surgem duas grandes perguntas, formuladas por Arendt que podem auxiliar nossa discussão: [1] “quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso”?; [2] “o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação”? (ARENDR, 2013b, p. 234).

A princípio é importante compreender que a crise contemporânea da educação está correlacionada com uma crise geral de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais da atualidade. A escola, nesse contexto, situa-se como uma instituição que será a responsável por fazer a ligação da criança – que até então encontra-se em seu lar – com o mundo.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDR, 2013, p. 238).

A crise educacional contemporânea se manifesta justamente na incapacidade da escola e da educação em cumprir esta tarefa. Ao não desempenhar sua função mediadora entre os espaços privados do lar e o mundo, a crise educacional relaciona-se diretamente com a incapacidade do homem adulto em responsabilizar-se pelo mundo, cuidando, transformando e conservando o mesmo.

Conforme entende Arendt (1995, p. 190), “a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advém da capacidade humana para a ação e para o discurso comum [...]”.

No âmbito das reflexões arendtianas, não cabe à educação trazer a novidade ao mundo, pois seu foco deve estar no passado e no presente, de maneira a inserir adequadamente os novos num mundo pré-existente. Em *Entre o passado e o futuro*, Arendt deixou claro que a novidade só é possível por meio de uma atividade política exercida em coletivo, praticada

num contexto onde adultos tenham por princípio a persuasão e troca de opiniões, de maneira onde seja efetivo o exercício da palavra, da ação e do discurso.

Para a autora, “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las” (ARENDR, 2013b, p. 240). Na educação, no entanto, essa problemática não pode existir. A perda de autoridade encontra sua manifestação mais radical na interferência na esfera pré-política, ou seja, na família e na escola.

Nesses espaços, em especial na família, a autoridade parecia mesmo ser ocasionada pela natureza, independentemente de mudanças históricas ou políticas. Isso se manifesta na não aceitação da responsabilidade pelo mundo por parte dos adultos, na falta de responsabilidade por sua conservação.

É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (ARENDR, 2013, p. 241, 242).

Esta peculiaridade da visão de Arendt sobre os adultos apresenta um mundo que, conforme entende, encontra-se fora dos eixos. Esta é a condição humana básica. Sobre isso, Arendt (2013, p. 243) esclarece que para “preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem”. Aqui que surge outro principal papel da educação, conforme o pensamento arendtiano: “educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado” (ARENDR, 2013, p. 243).

Para Arendt, o século XX se configurou como o momento mais sombrio da história da humanidade. Sombrio no sentido de ter suas instituições enfraquecidas ao ponto de resultar no que chamou de ruptura na tradição (ARENDR, 2008b). Em seu texto *A tradição e a época moderna*, presente na coletânea *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2013b) explica que o pensamento político tradicional – aquilo que chama por vezes apenas de tradição – se iniciou quando da descoberta, realizada por Platão, de que “[...] é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos” (ARENDR, 2013b, p. 52).

Sua ruptura também é delimitada: conforme a pensadora, “[...] ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado” (ARENDR, 2013b, p. 52).

De acordo com Arendt (2013b), a tradição tem seu fim demarcado a partir das declarações de Karl Marx em relação à Filosofia. Tais declarações diziam respeito à Filosofia e sua verdade não se encontrarem fora dos assuntos humanos e sim especificamente neles: “O fim sobreveio quando um filósofo repudiou a Filosofia, para poder ‘realizá-la’ na política” (ARENDDT, 2013b, p. 44).

A dominação totalitária foi de tal modo inédita que, conforme Arendt (2013b), as categorias tradicionais do pensamento político não puderam dar conta de sua análise. Com a existência dos regimes totalitários, Arendt (2013b, p. 54) entente finalmente que a “ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior”.

Tendo isso em vista, compreender o pensamento educacional de Hannah Arendt torna-se um caminho menos áspero, uma vez que de maneira geral a autora não concebe a educação tal qual compreendida por filosofias as quais ela própria denominou psicologizantes. Estas, apontadas por Arendt como as responsáveis por certas romantizações inadequadas e que prejudicam os assuntos educacionais.

Tais vertentes se manifestam, por exemplo, numa igualdade abstrata entre professores e alunos, onde o professor perde completamente o papel de autoridade na tarefa que tradicionalmente ocupou em relação a estar habilitado, ao menos em maior grau, para a problematização dos conteúdos estudados em sala de aula.

2.3 A ALTERNATIVA ARENDTIANA PARA OS DIREITOS HUMANOS

À Hannah Arendt importava, antes de mais nada, compreender. Para ela, existia um conjunto principal de alternativas ao totalitarismo: o saber desobedecer, a ousadia em pensar por conta própria e nunca desistir de si mesmo. Para Arendt, o mal extremo só se infiltra no mundo quando a comunidade humana abre mão dos espaços públicos-políticos e se abrigam unicamente no espaço de valores privados. Quando desistem de pensar por conta própria o mal total infiltra-se e passa, a partir daí, criar profundas raízes.

Se tivéssemos que resumir, o caminho que tentamos empreender até aqui diz respeito àquilo que se tornou possível de se fazer aos homens após os governos totalitários, ao serem completamente desassistidos de qualquer forma de direitos humanos, e os elementos necessários para que isso não mais ocorra.

Nesse caminho, a subseção anterior, ao tratar sobre educação, procurou mostrar como a própria educação pode servir como elemento que forma e gera a capacidade de resistência à

barbárie, nome dado por Arendt para se referir a desintegração do humano durante os regimes totalitários. Antes de tudo, então, é preciso que cada ser humano aprenda a pesar.

É por meio da palavra e da ação – que só existem no âmbito da existência de um espaço público – que emerge a individualidade do homem. Por ser único no mundo, Arendt também enfatiza a pluralidade da condição humana como indispensável às decisões políticas, uma vez que o renovar do mundo deve sempre levar em consideração o fato de que convivemos com outros, completamente diferentes entre si, com demandas próprias, com pontos de vista e necessidades diversas. Estes fatores exigem o consenso.

Este debate é importantíssimo aos direitos humanos, tendo em vista que cada política discriminatória, cada ação de Estado ou de agentes desse estado que inviabilizem o cumprimento e estabelecimento dos direitos humanos passa por juízos particulares ou de grupos.

Enquanto a humanidade se vê fragmentada, onde pessoas são vistas como números, ou como pertencentes a grupos outros desconectados da humanidade, a violação dos direitos humanos será constante e, caso assim permaneça, dificilmente surgirão novas formas de tratar desses problemas. Em Arendt, se nem todos os homens tem remorsos ou escrúpulos – como vimos no caso Eichmann – é por falta do exercício do pensar, do pensar pelo ponto de vista do outro, possibilidade a partir do diálogo do eu consigo mesmo (ARENDR, 1995).

Arendt (1995) vê a tarefa do pensar com tão obstinada importância que chega a afirmar que “pensar e estar, de fato, em vida, são coisas iguais. Além disso, a filósofa alemã assinalou ainda que não existem pensamentos perigosos: o próprio pensamento que é, em essência, perigoso.

O juízo, como é possível imaginar, está intrinsecamente ligado à noção do pensar criticamente. A finalidade do pensamento, em política, não é a verdade – dado que em política não existe uma única verdade que englobe a totalidade da humanidade – e sim o aprender a julgar: trata-se da capacidade, pessoal, de discernir, com base num acontecimento real, entre o bem e o mal (ARENDR, 1995).

O pensar criticamente produz outros dois resultados nada pequenos no âmbito político que é a defesa em relação ao conformismo e uma capacidade para o juízo pessoal. Nenhum saber, nesse contexto, sucede ao examinar criticamente.

Inspirada em Kant, Arendt chega à conclusão de que a razão – sinônimo de pensar, em Kant – não procura conhecer, ou seja, não procura estabelecer uma única verdade. Trata-se muito mais de compreender. O saber, ou seja, a verdade, é algo do qual Kant nunca conseguiu se desvencilhar (ARENDR, 1993).

Arendt (1995) é terminantemente contra toda e qualquer forma de pensamento ou instituições autoritárias. As regras que se transformam em costumes e que não são mais interrogadas não são outra coisa senão o próprio conformismo. O pensamento, em Arendt (1995) é essencialmente anti-conformista. Isso, em verdade, implica dizer que no âmbito da reflexão arendtiana, o pensamento é por essência antiautoritário.

É ao livrar-se do conformismo, bem como da obediência cega, que o pensamento educará o juízo; tendo em vista a comunidade e a ação política, será possível melhor discernir o bem do mal. Examinar tudo da maneira como pertinente ao juízo-reflexivo, segundo Arendt, pode livrar a humanidade de diversos problemas, entre os quais novos regimes totalitários, ou, em menor grau, consequências advindas de tais períodos, como a possibilidade sempre presente da existência de seres humanos supérfluos, descartáveis, afrontas diretas aos direitos humanos. O que se espera é que, ao pensar, as pessoas deixem de seguir o mero movimento que se apresenta e passem a examinar as coisas por si mesmas (ARENDR, 1995).

Nesse sentido, Arendt quer mesmo dizer que ao falar o ser humano também age. O que importa é encontrar as palavras adequadas que levem em conta o momento específico da fala. A partir disso, o persuadir diferencia-se do coagir e em momento algum pode envolver a violência. Ao persuadir, se propõe argumentos que façam refletir o ouvinte, é essencialmente deixá-lo livre para pensar e decidir. Não se trata, portanto, de manipular ou mesmo violentar pela palavra (ARENDR, 2014a).

Em Arendt, o fundador do diálogo (maieutica) é Sócrates. Ao se praticar o diálogo, pratica-se a maneira socrática de ser cidadão, portanto, de se fazer a própria política. Aqui, vale ressaltar a diferença existente entre o dual e o plural. O diálogo a dois – não devemos confundir com o diálogo do eu consigo mesmo – é irrelevante para a política e, conforme Arendt, deve ser reservado à experiência privada, íntima. O diálogo socrático se faz no espaço dos vários; pressupõe uma partição regular de papéis; para sua função política, o diálogo socrático deve levar em conta também o lugar de sua ocorrência, como já citado em outro momento.

Com espaço dos vários e não da conversa entre dois, o diálogo, à maneira arendtiana, envolve sempre espectadores. Este espectador, ao poder exercer a palavra, é sempre também uma espécie de juiz. Ao se estabelecer um diálogo, a partir de uma movimentação de perguntas e respostas, o grupo desenvolve a capacidade de ver as coisas a partir do ponto de vista do outro. Em Arendt (2013a) isso é mesmo indispensável, uma vez que faz parte do recurso que tem o potencial de combater aquilo que a filósofa chamou de banalidade do mal, uma das categorias mais danosas aos direitos humanos.

Ao passo que é possível que exista um ambiente do diálogo onde os envolvidos possam analisar problemas a partir do ponto de vista do outro, surge o que Arendt (1993), utilizando de termo kantiano, chama de mentalidade alargada. Apesar das diferenças entre os seres humanos, suas diferentes *doxai* - ou seja, suas opiniões, crenças populares ou crença comum - a mentalidade alargada possibilita o reconhecimento de que tu e eu somos ambos humanos.

Na tentativa de reconstrução dos direitos humanos é necessário levar em consideração os fatos. A afirmação que negue os fatos, em Arendt, é uma mentira, portanto, não faz parte do mundo político, e é mesmo um ato violento. O limite da opinião, consequência da mentalidade alargada, são os fatos. A opinião, portanto, não deve ser o instrumento para a busca de uma verdade única, absoluta.

Por conta disso, a política, em Arendt (1995), deve sempre ser compreendida como um espaço da liberdade. É a perpetuação do diálogo que possibilita a efetiva implantação da liberdade, pelo menos no sentido que Arendt lhe atribui. Nesse contexto, é sempre importante compreender que não se deve confundir pluralidade com fusão ou justaposição.

Somar monólogos não produz, de maneira alguma, o diálogo segundo termos arendtianos e socráticos. A liberdade política, portanto, deve sempre estar relacionada à liberdade de movimento, movimento aqui dado entre os mais diversos e diferentes pontos de vista,

pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso. Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros. Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo, mas não é exatamente humano. Humanizamos o que acontece no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos (ARENDR, 2008b, p. 33, 34).

Num debate sobre os direitos humanos, portanto, o diálogo, em seus desdobramentos, como a mentalidade alargada, a presença dos telespectadores – nunca dual –, é a forma de humanizar um mundo que se encontra em crise e que vivenciou, durante o século XX, seu período mais sombrio, transformando seres singulares e dinâmicos em meros números, autômatos, sem iniciativa e sem a possibilidade de pôr em prática qualquer ação.

Arendt (2008b, p. 15) entende que “somos conscientes de que o pensamento requer não só inteligência e profundidade, mas sobretudo coragem”. O processo do pensar e o diálogo são tão importantes que em texto de título *Sobre a humanidade em tempos sombrios*:

reflexões sobre Lessing, Arendt (2008b, p. 15) destaca uma fala de Lessing que diz o seguinte: “Não tenho a obrigação de resolver as dificuldades que crio. Talvez minhas ideias sejam sempre um tanto díspares, ou até pareçam se contradizer entre si, basta que sejam ideias onde os leitores encontrem material que os incite a pensar por eles mesmos”. Desses elementos surge ainda outro, a liberdade de movimento, inerente aos processos do pensar e do dialogar.

Lessing recolheu-se no pensamento, mas de forma alguma em seu próprio eu; e se para ele existia um elo secreto entre ação e pensamento (eu acredito que sim, embora não possa prová-lo por citações), o elo consistia no fato de que tanto a ação como o pensamento ocorrem em forma de movimento e, portanto, a liberdade subjaz a ambos: a liberdade de movimento; [...]; seu pensar não era uma busca da verdade, visto que toda verdade que resulta de um processo de pensamento necessariamente põe um fim ao movimento do pensar (ARENDDT, 2008b, p. 17).

O movimento do pensar, trata-se, no escopo do pensamento arendtiano, da própria forma que serve aos seres humanos para resguardarem sua humanidade. Conforme entende, “[...] a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades, lançando-as como se fossem moedas com que se avaliassem todas as experiências” (ARENDDT, 2008b, p. 18).

É nesse amplo quadro contextual que, caso se evada da tarefa do pensar, o mundo ganhará um caráter cada vez mais inumano, um lugar inóspito no que diz respeito ao cumprimento e satisfação das necessidades humanas. Esse quadro, relaciona-se também ao mundo onde nada é permanente; é sua consequência.

Quando se tratou, em momento anterior, da quebra da tradição, Arendt (2008b) tinha em mente um determinado efeito colateral desse rompimento: o abandono da tarefa do pensar, do refletir criticamente, a *conditio sine qua non* para o desrespeito à tudo aquilo que é humano.

Tanto a partir de Sócrates quanto a partir de Lessing Arendt terá como fim resultante da tarefa do pensar, a amizade. O fim da política, portanto, não é a verdade, totalizante, universal; é, de fato, a amizade, que se manifesta na alegria em não se encontrar só, ou ainda, na possibilidade de se revelar sempre ao outro, verificando e fortalecendo a comunidade do mundo. “Lessing [...] considerava a amizade [...] como o fenômeno central em que, somente aí, a verdadeira humanidade pode provar a si mesma (ARENDDT, 2008b, p. 20).

Essa alegria, de onde resulta a amizade, é considerada por Arendt como muito superior a quaisquer verdades absolutas, que fecham o diálogo e impedem toda e qualquer possibilidade de um novo início, de um recomeço. Em Arendt, o fim do diálogo implica o fim da amizade; o fim da amizade implica o fim da humanidade (ARENDDT, 2008b).

“A alegria, não a tristeza, é loquaz, e o diálogo verdadeiramente humano difere da simples conversa, ou mesmo da discussão, por ser inteiramente permeado pelo prazer com a outra pessoa e o que diz” (ARENDDT, 2008b, p. 23). Vê-se, portanto, uma importância política da amizade.

Hannah Arendt que, por vezes tem suas considerações baseadas na experiência grega, explica que para eles o discurso se configurava como a própria essência da amizade. O que unia os cidadãos na *polis* grega era, de fato, o intercâmbio constante do diálogo: “No discurso, tornavam-se manifestas a importância política da amizade e a qualidade humana própria a ela” (ARENDDT, 2008b, 33).

Nesse quesito, Lessing novamente surge como o suprasumo do exemplo arendtiano sobre a valorização da humanidade. Imaginemos o seguinte: vamos supor que em termos comprovadamente científicos (uma verdade propriamente dita) uma raça se mostrasse inferior. Essa conclusão seria capaz de justificar seu extermínio? Isso ocorreu durante o regime nazista.

No entanto, Lessing não teria dúvidas em recusar e ir de encontro a todo e qualquer padrão de verdade imposto em determinado tempo. Lessing tomaria de imediato o lado humano e mesmo menosprezaria qualquer discussão, tanto culta quanto inculta, sobre o estabelecimento daquilo que era verdadeiro. A verdade, então, “[...] só pode existir onde é humanizada pelo discurso” (ARENDDT, 2008b, p. 40).

Hannah Arendt é inclinada a discutir a questão do pensar basicamente por conta de um fator principal: o julgamento de Eichmann. À negligência de Eichmann em pensar, a qual chamou de banalidade do mal, Arendt (2013a) estabelece como alternativas: o pensamento, o juízo reflexivo, a mentalidade alargada. Ao ajudar na consciência moral, Arendt (1995) entende que a faculdade do discernimento entre certo e errado pode estar relacionada à tarefa do pensar, dando ao pensamento um importante papel político.

Como visto em momento anterior, Eichmann não era estúpido; Arendt mesmo acreditava que a falta de ponderação pode alcançar até as pessoas mais inteligentes. No entanto, sua demonstração clara de uma vida onde estavam ausentes o pensar e o juízo políticos tornou possível, no escopo do pensamento arendtiano, uma relação direta entre o não pensar e o fazer o mal.

A Alemanha hitlerista e a Rússia stalinista, objetos de estudos, por assim dizer, de Hannah Arendt, eram exemplos de ordenações políticas onde líderes impuseram uma série de regras novas de conduta e as massas, não pensantes, aceitaram sem o devido questionamento. Como dito anteriormente, é à Sócrates que Arendt recorre como modelo de filósofo que,

mediante diálogo, incentiva as pessoas a pensarem suas próprias ações, a partir de um diálogo interior consigo mesmas.

Em Arendt, portanto, a prática do pensar impõe limites ao que os seres humanos podem fazer, baseadas naquilo com que podem viver após terem consumado o fato. Ao afetar em decisões morais, o diálogo interior fará com que a pessoa reflita sobre se vai conseguir conviver com ela mesma após tomar uma determinada atitude. Foi nos regimes totalitários que esse diálogo interno foi silenciado, tornando possível acontecer o que aconteceu, como os campos de extermínio, por exemplo (FRY, 2010).

É subversivo, justamente por colocar para apreciação as decisões dos atores políticos. O juízo reflexivo, portanto, ocupa lugar privilegiado, uma vez que caberá aos espectadores a tarefa de atribuir significação às ações dos atores. O lugar é privilegiado justamente devido ao fato de os espectadores se encontrarem à parte da ação política de um determinado ator. Ações que em um primeiro momento, tendo em vista um determinado contexto, tenham sido classificadas como positivas, podem, em outro momento e contexto, serem reavaliadas como negativas de acordo com as perspectivas – o juízo reflexivo – dos espectadores.

Os critérios a serem utilizados para a aprovação ou desaprovação a partir de um determinado juízo são a comunicabilidade ou publicidade, como já dito. Isto está de acordo com a noção de poder em Arendt, que possui seu foco na capacidade humana de agir conjuntamente.

O juízo, portanto, relaciona-se com o que determinada ação significa para a comunidade, e não para o indivíduo, entendido aqui isoladamente. Este comportamento não pode ser alcançado sem que a comunidade vivencie o que Arendt, a partir de Kant, denominou de mentalidade alargada. Por uma vez mais, para compreendermos e complementarmos este conceito com base no próprio Kant (2008, p. 161), cito o seguinte trecho da *Crítica do juízo*: “[...] se ultrapassa as condições privadas subjetivas de seu juízo – dentro do qual tantos outros estão, por assim dizer, trancados –, e reflete acerca de seu próprio juízo a partir de *um ponto de vista universal* (que ele só pode determinar colocando a si mesmo no ponto de vista dos outros)”.

Neste momento específico, não podemos deixar de ressaltar a ênfase, dada por Arendt, na necessidade de que a mentalidade alargada não se baseie em interesses privados. A mentalidade alargada, pelo contrário, deve manifestar uma pluralidade, que leve em conta, portanto, o todo das comunidades humanas. Aqui vale retornar ao exemplo de Eichmann por uma última vez; Arendt atribui à falta de mentalidade alargada às ações do criminoso de guerra, incapaz de julgar, de maneira apropriada, situações propriamente políticas.

Além disso, a mentalidade alargada de maneira nenhuma significa abrir mão das próprias concepções truncando-as sempre por de outras pessoas. O foco é a comunidade, ou seja, a mentalidade alargada deve fazer ao máximo para levar o maior número possível de opiniões em conta para então poder decidir o que é melhor para a comunidade.

A teoria arendtiana sobre o juízo político, portanto, leva em conta a pluralidade e diversidade dos indivíduos, abarcando toda e qualquer característica cultural e social. Centra-se, portanto, no indivíduo enquanto integrante de uma comunidade humana mais abrangente. Estas características, obviamente, pressupõem um espaço onde cada pessoa possa agir livremente – diferentemente de sociedades tirânicas. É necessário que este espaço seja propício às manifestações de opiniões e pontos de vistas dos membros das comunidades humanas. É necessário um agir conjunto de seus membros. É necessário que ninguém seja deixado de fora.

2.4 DIÁLOGOS ARENDTIANOS ENTRE DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EDUCADORES

*“O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito
ter nascido para colocá-lo em ordem”*

Shakespeare

O diálogo de Hannah Arendt com os Direitos Humanos faz emergir diversos temas como, por exemplo, a perda da singularidade e pluralidade, a transformação de indivíduos únicos em seres supérfluos, descartáveis, a atomização da vida, ainda mais individualizada na contemporaneidade, aspectos estes que dificultam uma reconstrução dos Direitos Humanos nos termos citados nas partes anteriores.

Já suas reflexões sobre educação articulam ideias sobre o pensar e o julgar como importantes ferramentas para os processos educacionais, bem como aspectos concernetes à autoridade do professor e as relações possíveis entre professores, alunos e pais, genericamente chamados por Arendt de adultos.

Suas considerações, por conseguinte, atingem educadores e educadoras na medida em que propõe uma nova maneira de pensar o mundo comum, a educação, e seus potenciais efeitos, não unicamente nas vidas individuais, mas sim, no mundo comum dos homens, propondo uma educação que entenda cada ser humano como um ser capaz de renovar o mundo, desde que compreendidas as suas responsabilidades.

Em Arendt a educação não é capaz de mudar o mundo a partir de uma ação direta, no entanto, tem a capacidade de proporcionar às crianças e jovens a possibilidade de desenvolvimento de sua singularidade, o que contribuirá para a renovação do mundo que herdaram. É nesse contexto que a educação “deve assumir a responsabilidade de preparar os novos para a ação livre” (ALMEIDA, 2008, p. 467).

As reflexões de Hannah Arendt sobre educação inserem-se no contexto de sua produção intelectual sobre tradição e liberdade, ou seja, sobre a preservação do mundo e a capacidade de transformá-lo, respectivamente. Isso não é sem motivo: “A educação se insere nesse meio: entre um mundo que é mais velho do que as crianças e o potencial renovador que estas trazem consigo” (ALMEIDA, 2008, p. 467).

É, portanto, no intervalo entre o nascimento biológico (onde surge o potencial renovador) e o momento da assunção da liberdade que está inserida a educação. Nesse contexto, Almeida (2008, p. 468) - importante estudiosa brasileira do pensamento arendtiano - explica que a educação tem duas tarefas principais: [1] “introduzir os novos num mundo que os antecede e sempre é mais velho do que eles”; [2] “contribuir para que eles desenvolvam sua singularidade, aquilo que tem de único e novo para o mundo”.

Com base nessas duas tarefas, infere-se que o mundo exige de nós, seus habitantes, um complexo esforço educacional para a manutenção de sua continuidade. Com isso, é mister compreender que os interesses individuais não podem se sobressair à manutenção e renovação do mundo comum, muito mais valioso e especificamente humano. Conforme Arendt (2013b, p. 235):

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver, que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

A tarefa da educação - e, por conseguinte, a tarefa de educadoras e educadores - não é preparar os novos única e exclusivamente para a satisfação de suas necessidades biológicas, entre as quais a existência material e econômica; trata-se, em verdade, de preparar os novos para que possam recriar e desfrutar o mundo.

Nesse contexto, apresentamos a educação em Hannah Arendt como importante instrumento capaz de superar, na teoria e na prática, uma lógica utilitarista voltada para a exclusiva satisfação de necessidades reais (biológicas) ou inventadas (a maior parte das necessidades criadas pelo atual modelo de produção capitalista).

A partir de Arendt, Almeida (2008) conclui que “as atividades especificamente humanas - que dizem respeito às relações entre as pessoas, às formas de convivência e ao sentido que estas dão à sua existência - têm perdido importância”, justamente por conta da exagerada busca de satisfação utilitária. Cada vez mais, portanto, interesses do âmbito privado apoderam-se de espaços e práticas que, outrora, existiam a partir de significados compartilhados.

Arendt, em seus termos, apontou o utilitarismo enquanto uma preocupação exagerada com o trabalho/labor relacionados ao modelo de produção e consumo que se estabeleceu a partir do surgimento do capitalismo. Estas tarefas tomam por assalto o espaço da ação que abandona o cuidado com o mundo em detrimento da satisfação de necessidades.

O fato de o ser humano ter o dom da ação no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que “racionalmente” não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança (ARENDR, 1960, p. 167, apud, ALMEIDA, 2008, 471).

A educação, portanto, sofre a realidade de dois universos distintos: de um lado, cuida do que é velho, daquilo que é anterior à nossa existência e o preserva (a humanidade necessita dessa atividade, para não cometer erros de momentos anteriores); por outro lado, necessita também cuidar do que é novo e de sua singularidade inerente.

Da realidade da educação em Arendt infere-se que a singularidade existe apenas no espaço entre as pessoas e pode se revelar apenas sob essas circunstâncias: “a singularidade não teria nenhum valor se não convivêssemos com outros”, primeiramente no espaço específico da educação e, em seguida, no espaço público: disso deriva a realidade da importância do debate entre educação, Direitos Humanos e os papéis/espaços das educadoras e educadores.

2.4.1 Diálogos arendtianos: educadores

No século XX, Arendt já havia reconhecido que o processo de formação de professores era problemático. Isso derivava da própria condição de crise pelo qual passava o século passado, tanto moral, quanto política e socialmente (TRINDADE, 2017). Além disso, as educadoras e educadores passam pelo constante processo de compreender e recompreender seu público. Cada educando, independentemente do estágio em que se encontre no processo educacional formal e não formal, é um mundo por si só; tem desejos, vontades, maneiras de pensar e agir completamente diferentes das do outro (TRINDADE, 2017).

Com isso, temos que o processo de formação dos educadores, entre outras coisas, necessita de base numa ação reflexiva, que seja contextualizada com as necessidades e vivências dos educandos, procurando levar sempre em consideração seus potenciais e suas limitações. Além disso, necessita-se de comprometimento teórico e prático, com um processo educacional interessado no desenvolvimento dos discentes enquanto cidadãos. O mundo deve ser considerado como ele é (TRINDADE, 2017).

As universidades, nesse contexto, surgem como espaços onde o encontro é um privilégio. São várias as idades, os interesses profissionais, os gêneros, as motivações, presentes em cada um daqueles que frequentam o ambiente acadêmico. As universidades, conforme entendemos aqui, representam o elo, no presente, entre o passado e o futuro, especialmente ao levar em conta todos os atores envolvidos, entre os quais os(as) próprios(as) educadores(as) (TRINDADE, 2017).

Em Arendt, agimos no plural, através dos discursos e das ações. Os espaços educacionais, nesse sentido, apesar de serem, por excelência, os espaços onde é apresentado o mundo aos novos, é também o espaço onde podem ser criados novos saberes. As escolas e, conseqüentemente, as universidades,

tem a função de transmitir o legado produzido coletivamente [...]. [Ela] propaga o consciente e inconsciente coletivo, como pensamento de conduta, a fim de construir e legitimar a cultura de uma sociedade. É no espaço escolar que comungam diferenças, interesses e diversidade de ideias e pessoas, elaboradas e reelaboradas coletivamente, construindo o pensamento comum de uma geração, sem, no entanto, esquecer a tradição histórica que nos trouxe, enquanto humanidade, ao ponto em que estamos (TRINDADE, 2017, p. 45).

É nesse espaço que se encontra a complexa tarefa dos educadores, responsáveis por apresentar um mundo que é anterior às novas existências, porém, sem desconsiderar a possibilidade do novo que cada discente representa. “Cabe ao professor fazer com que o aluno se sinta parte do mundo, o que é muito mais do que aprender informações sobre o mundo: é fazer com que os alunos se sintam parte e queiram agir (ação) com responsabilidade no mundo” (BIANCHI, 2018, p. 35). Sobre isso, Almeida (2012, p. 19), afirma que,

A tarefa de acolher os recém chegados e introduzí-los nesse mundo humano é daqueles que há mais tempo fazem parte desse lugar e que por terem participado ou estarem participando de seu percurso são corresponsáveis por ele. Eles podem apresentar aos mais novos o mundo, suas histórias, suas conquistas e seus conflitos, pois eles não apenas têm conhecimento dele, mas pertencem a ele.

Metaforicamente, Arendt compara a história mundial com uma peça de teatro onde todos são atores e público simultaneamente. Os que estão chegando sempre estão atrasados;

isso porque a história já estava acontecendo, o cenário estava montado. Isso significa também que perderam o início e também não estarão presentes ao final, uma vez que a peça (a história da humanidade) continuará após sua partida.

É preciso, portanto, que alguém (neste caso específico, os educadores) lhes mostrem o cenário e conte o início da história: “familiarizá-los com o lugar ao qual estão chegando para que possam, por sua vez, tornar-se atores e participar da peça e, quem sabe, mudar seu enredo”.

No processo de análise da crise educacional americana - contexto que permeou suas considerações em *A crise na educação*, de 1957 -, Arendt (2013b) busca enfatizar que educação e aprendizado não se constituem na mesma coisa. A primeira, trata-se do processo de inserção do novo ser no mundo, em geral apresentados como crianças ou jovens, termos os quais a própria autora usa; a segunda trata-se de processo que se dará durante toda a vida, e tem por objetivo apresentar um mundo que é sempre anterior a nós mesmos (BIANCHI, 2018). Bianchi (2018, p. 39) explica que, em Arendt,

a construção das mudanças no futuro se baseia no reconhecimento das práticas instituídas no passado e, a partir delas, com o evento da natalidade, uma construção conjunta através da ação modificadora, como participante da mudança, daqueles que chegam a este mundo, mas nunca perdendo de vista a responsabilidade pelo próprio mundo da parte dos que chegam.

Hannah Arendt não se limita às regras convencionais do pensamento, como se pode perceber. Isso faz de sua leitura uma aventura, de fato. Segundo Critelli (2006, p. 74), “Hannah Arendt não diz. Reflete. E é esse o estranhamento que seu texto provoca sobretudo ao leitor que quer encontrar nos seus textos alguma resposta objetiva e bem definida para um assunto”.

De maneira complementar ao que expõe Bianchi (2018) sobre uma construção conjunta para a ação modificadora, Critelli (2006, p. 80, 81), sintetiza a abordagem de Arendt ao nos propor a seguinte pergunta: “Para que o pensamento quer encontrar o sentido da vida, da morte, da felicidade etc.?”, ao que responde, “porque só na descoberta desse sentido pode fazer escolhas para agir, para direcionar sua ação e apontar caminhos para o viver em conjunto” (CRITELLI, 2006, p. 80, 81).

O trabalho dos(as) educadores(as) é ainda mais importante frente a tarefa do agir em conjunto, uma vez que, “todos somos atores da nossa vida, mas nem sempre podemos ter sua autoria. O pensar favorece a autoria da existência” (CRITELLI, 2006, p. 81). O pensar é uma tarefa imposta aos educadores em sua prática.

Eichmann, personagem do qual já nos referimos algumas vezes, é um exemplo dos aspectos supracitados. A ele não faltava absolutamente nenhum conhecimento, tanto dos acontecimentos, quanto de sua participação neles, porém, não lhe ocorria nenhuma reflexão, nenhum pensar (CRITELLI, 2006).

Conforme Critelli (2006, p. 82) - e isso será profundamente importante nos processos educacionais - “a autoria da vida requer pensamento, requer reflexão. Requer que um homem possa ser espectador de seus atos, requer que ele possa se distinguir de si mesmo, conversar consigo mesmo como um outro conversaria com ele”. Conforme foi visto em outro momento, para Sócrates - que em Arendt é um modelo ideal de pensador -, uma vida sem reflexão não vale à pena. Arendt (2013b) complementa: sem reflexão, não podemos ser autores da vida.

À humanidade, portanto, a vida é dada sob a condição, imutável, de viverem em conjunto. O mundo humano, neste contexto, além de ser produto de nossas mãos também é construído por nossas ações. Denominado por Arendt (2013b) de “espaço-entre”, os habitantes do mundo estabelecem relações entre si e, na medida que se relacionam uns com os outros compõem uma teia de relações que dependerá e se manterá a partir da participação de todos. Fica claro, portanto, que,

O mundo comum se mantém vivo e vai se transformando com a participação de seus integrantes que, agindo e falando, dirigem-se uns aos outros. Nesse âmbito público de encontros e desencontros, de ações conjuntas e de conflitos, surgem as histórias humanas que, juntas, formam a história (ALMEIDA, 2012, p. 21).

É a participação no mundo comum que confere, de acordo com Arendt, dignidade aos seres humanos. Ao mesmo tempo - e esse é o grande problema -, conviver numa pluralidade é nosso maior desafio enquanto humanidade. “O fato de compartilharmos o mundo com outros exige de nós encontrarmos um modo de conviver com os diferentes [...]. O desafio da convivência é do presente, mas não se restringe ao momento atual: estende-se ao passado e ao futuro” (ALMEIDA, 2012, p. 21).

Quando assumimos esse mundo enquanto nosso mundo herdamos todas as suas conquistas, porém, herdamos também suas dívidas históricas. Essas dívidas não dizem respeito à algo que fiz ou cometi pessoalmente, mas sim, que se estabeleceram a partir das ações de nossos antecessores. Isso deixa de causar certa estranheza a partir do momento que compreendemos que nossos sucessores também herdaram as consequências de nossas ações atuais (ALMEIDA, 2012).

É então que Arendt (2013b) chega à uma importante conclusão: aqueles que não têm nenhum compromisso com este mundo compartilhado, ou seja, quem é indiferente frente a

realidade do mundo público, não pode ocupar-se da tarefa de introduzir os novos, os recém-chegados ao mundo. Neste quesito, Arendt (2013b, p. 239) foi categórica: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter filhos, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”.

Independentemente da severidade ou não da afirmação de Arendt (2013b), o ponto mais importante é que assumir a responsabilidade pela educação de alunas e alunos significa não abandoná-los à própria sorte, a seus próprios recursos e à aquilo que podem aprender unicamente sós. Reponsabilidade pela educação é contribuir para que possam usufruir seu legado, viabilizar direitos culturais, transmitir saberes, deixá-los conscientes e informados da história do mundo para que, no futuro, assumam também responsabilidade por ele.

Hannah Arendt compara o conflito de educadores ao conflito de Hamlet: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”. Hamlet não tenta escapar da sua realidade. Ele entende que, ao ter nascido neste mundo e por ser parte dele, não é possível se isentar da responsabilidade (SHAKESPEARE *apud* ARENDT, 2013b, p. 242). Segundo Almeida (2012, p. 26), portanto,

na educação [...] a responsabilidade repousa, antes de tudo, nos ombros dos adultos, que se responsabilizam pelo que ocorreu antes da chegada dos novos. Em oposição a isso, no espaço político, onde estamos entre iguais, somos corresponsáveis pelos acontecimentos. O que importa aqui não é representar o mundo, mas transformar um lugar que, muitas vezes, não é da forma que desejamos.

“Transformar um lugar que, muitas vezes, não é da forma que desejamos” está no centro da perspectiva que adotamos aqui quando tratamos de educação em Hannah Arendt e da tarefa de educadoras e educadores. Essa atividade resume todo o processo descrito através do benefício do pensar e refletir, da liberdade, do diálogo, etc. Trata-se da possibilidade de trazer algo novo e inédito ao mundo, a partir da existência de cada ser.

Aos educadores cabe indagar quais conhecimentos e experiências que, tendo sua origem no passado, são significativas a ponto de ser necessário ensiná-las e confiá-las às novas gerações. “Reside no ato de educar [...] mais um tipo de responsabilidade: o de julgar o que é tão importante que merece ser transmitido.

É preciso selecionar o que fará parte do currículo escolar. Essas decisões são políticas e extrapolam a responsabilidade do professor enquanto indivíduo” (ALMEIDA, 2012, p. 26), no entanto, “ele precisa estar convencido do valor daquele ‘pedaço de mundo’ com o qual familiariza os alunos” (ALMEIDA, 2012, p. 26).

Em Arendt, professores e discentes ocupam lugares distintos no processo educativo. Nem todos partem do mesmo ponto e, definitivamente, nem todos estão nas mesmas posições.

Sob esse aspecto, temos então que “a capacidade de pensar por si e de julgar pressupõe que se tenha conhecimento daquilo que é julgado.

Não é possível ser crítico sem conhecer o objeto da crítica, e quanto mais profundo o conhecimento, mais qualificado será o julgamento” (ALMEIDA, 2012, p. 29). É importante salientar que a habilidade de pensar criticamente não é bloqueada a partir de alguma forma de transmissão do conhecimento. Na verdade, tal habilidade pressupõe a posse desses conhecimentos.

Apresentar conhecimentos não ocorre de um modo imparcial ou impessoal. O professor que os ensina pode mostrar aos alunos como ele se relaciona com esses saberes e essa linguagem, isto é, o que julga especialmente importante, o que considera menos relevante, o que lhe interessa, o que o deixa indignado, o que deve ser recusado, e assim por diante. Revelando seu envolvimento com os conteúdos, ele busca despertar nos alunos o desejo de posicionar-se por conta própria, seja divergindo do professor, seja concordando com ele ou reformulando suas posições (ALMEIDA, 2012, p. 30).

O pensamento crítico, então, pressupõe uma determinada aquisição de conteúdo e uma capacidade de formulação da crítica de modo que ela tenha algum sentido. É ideia, em geral, está resumida no seguinte: “quando o aluno souber dos muitos caminhos e das estradas, dos trilhos e dos atalhos que já foram percorridos, poderá optar por onde quer andar ou se quer abrir um novo caminho” (ALMEIDA, 2012, p. 31).

Neste ponto da discussão, é importante ressaltar e esclarecer um problema que pode surgir a partir das considerações anteriores. Ensinar o passado, a história e, portanto, na terminologia arendiana, a tradição, não deve ser confundido com conservadorismo inócuo e infértil.

Em Arendt (2013b), quando o passado deixa de ocupar o papel de orientador do presente e quando não é mais possível explicar os fenômenos que ocorrem no mundo a partir de conceitos, modos de pensar e categorias que foram herdadas do passado - mesmo que isso implique algum ganho -, as perdas são enormes.

Almeida (2013, p. 231) explica que tradição e passado não são uma e mesma coisa. “A tradição diz respeito a um modo de olhar e julgar o passado [...], ela seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor”. Em Arendt (2013b, p. 131), “memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação”.

Vale destacar ainda que é “sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna (a perda da tradição), pois é de seu ofício servir como mediador entre o

velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDDT, 2013b, p. 243, 244).

Arendt (2013b, p. 245, 246) afirma que o problema da educação no mundo moderno “está no fato de, por sua natureza, não poder [...] abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coesa pela tradição”. Apesar de Arendt ter refletido sobre a importância da tradição, é importante deixar claro que a autora não defendia o retorno a uma educação tradicional e nem acreditava ser isso possível, uma vez que a perda da tradição, em seus termos, é irremediável.

2.4.2 Diálogos arendtianos: Direitos Humanos

Na subseção anterior, destacamos alguns dos aspectos concernentes à forma como Arendt (2013b) entende o papel dos educadores em geral e da educação num contexto de crise moderna da tradição e da autoridade. O papel destes educadores se mostra fundamental quando da necessidade de apresentar um mundo pré existente aos seus novos habitantes, ou seja, assumir a responsabilidade de apresentar um mundo que existe antes de nós e que continuará a existir após nossa partida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), ao tratar dos princípios presentes na formação do profissional pedagogo, informações e habilidade compostas pela pluralidade de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, fundamentados na “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2005, p. 6).

A compreensão do que dispõe as Diretrizes sobre o processo de formação do pedagogo são de fundamental relevância para que as educadoras e educadores que lecionam no Ensino Superior compreendam a complexidade de sua tarefa, bem como suas obrigações básicas.

Ainda conforme o documento, é possível destacar algumas características concernentes aos objetivos dos Cursos de Pedagogia (um aspecto que aqui é fundamental, dado que trabalharemos com a análise de concepções de educadores que trabalham na formação de outros educadores):

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7, 8).

Desse modo, faz-se mister entender que a educação escolar no Brasil compõe-se da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 43), a Educação Superior tem por finalidade: estimular o pensamento reflexivo; desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; divulgar de conhecimentos culturais; integrar os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; realizar pesquisas pedagógicas; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

Nesse sentido, considerando as finalidades da educação superior acima descritas, e considerando ainda, que está na atuação docente o alcance dos fins propostos, entende-se este espaço como um *locus* privilegiado para construir uma educação voltada para os direitos humanos a partir das categorias arendtianas.

Segundo Lafer (2015, p. 58), Hannah Arendt conclui “que a igualdade em dignidade e direitos, base dos direitos humanos, não é um dado, como pressuposto pelo direito natural ou pela crença no progresso histórico”. Nas palavras da própria Arendt (2014b, p. 33), “nós não nascemos iguais. Nós nos tornamos iguais como o resultado da organização humana na medida em que é norteadada pelo princípio da justiça”.

A igualdade, então, se constitui um construído político gerado através da convivência coletiva que, por sua vez, está baseada na pluralidade dos indivíduos. É nesse contexto, ressalta-se, que Arendt apresenta o primeiro direito como o direito a ter direitos, que significa “dar a uma pessoa um lugar no mundo por meio do acesso a uma ordem jurídica e política que assegure o ‘viver numa estrutura onde se é julgado pelas próprias ações e opiniões’” (LAFER, 2015, p. 58).

A dignidade humana, baseada no direito a ter direitos, requer, assim, um novo *nomos* da Terra. Este não pode ter como fundamento apenas o horror do experienciado nem pode lastrear-se na natureza e na História, pois a dissociação política entre os direitos humanos e os direitos dos povos revelou sua inoperância como ponte de apoio para a reflexão e a ação. Requer uma garantia da própria humanidade. Essa garantia em Hannah Arendt passa por um *amor mundi*, que tem, entre os seus ingredientes, no *inter homines esse* [...] o princípio da natalidade e o *initium* de uma responsabilidade compartilhada (LAFER, 2015, p. 58, 59).

A educação - tida aqui como uma introdução ao mundo - perde o sentido frente à crise da Era Moderna, onde as experiências humanas são, fundamentalmente, de abandono e superfluidade entre os seres humanos, o que os faria radicalmente apostos a qualquer ideia de pertencimento a um mundo compartilhado. Ao mesmo tempo, Arendt (2014a) insiste radicalmente que abrir mão da educação é também desistir do mundo e abandonar os novos à própria sorte.

Arendt (2014a) advoga a favor da reflexão e da indagação em nomes de princípios que podem ser utilizados como ferramentas para a negação da barbárie, esta mais especificamente nos termos da crise da Era Moderna. “Frente à destruição do mundo humano e à destruição da própria humanidade, Arendt pergunta o que seria um mundo especificamente humano e o que é preciso para constituir um espaço onde o que conta são, sobretudo, as pessoas, suas experiências e sua forma de ver e julgar o mundo” (ALMEIDA, 2009, p. 64).

Ao se ter uma visão mais abrangente da obra de Arendt, segundo Almeida (2009), é possível notar que a autora alemã não se preocupou em deixar um programa de medidas a serem tomadas em relação à educação ou a tomada de responsabilidade por partes dos adultos frente à necessidade de responsabilização pelo mundo. Sua tarefa foi outra.

Arendt não anuncia nenhuma proposta, porém denuncia, enfaticamente, a barbárie. Ela se recusa a apontar um caminho definitivo para que o mundo seja igualitário, o que é condizente com o restante de sua reflexão filosófica e política. E. Young-Bruehl (YOUNG-BRUEHL, p. 244 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 65), uma das principais biografadas da pensadora alemã, afirmou que Hannah Arendt procura

não uma utopia, não um palácio de ideologia, não uma arena para heróis, não um ditame moral, mas um mundo decente. Nos termos de Hannah Arendt penso que isso significa um mundo no qual o totalitarismo não é possível, no qual os elementos do totalitarismo – presentes em todas as sociedades modernas de massa – nunca poderiam cristalizar-se.

A luta contra a existência da barbárie resume parte significativa do pensamento de Arendt em relação aos direitos humanos. Sua obra é muito mais um “não à barbárie” bem como a tudo que a favorece do que estabelecer qual mundo seria o melhor e ideal. Um mundo que impossibilita a existência da barbárie já seria o suficiente. Neste sentido,

a pergunta não é tanto qual seria a ação política adequada, mas quais as condições mínimas para que possa existir algo como política. A questão também não é o que realizar com nossa ação, mas como garantir a própria possibilidade de ação. Também não se trata de definir quais os princípios apropriados para nosso julgamento, mas da capacidade de julgar em si e de tomar alguma posição (ALMEIDA, 2009, p. 65).

A amor mundi, então, constitui o mais próximo de uma resposta de Arendt frente a destruição do mundo. Embora o mundo esteja em crise, para Arendt é fato que não perdemos a capacidade de pensar e agir. Mais do que abraçar o *status quo*, é necessário, tanto aos novos quanto aos velhos, renovar ou refundar continuamente o mundo. Vale ressaltar, no entanto, que “se aqueles que constantemente chegam ao mundo se enganarão nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi*” (ALMEIDA, 2009, p. 71).

É nesse intento que, na seção seguinte, daremos cabo ao processo mais importante do presente estudo. A análise, discussão e reflexão das concepções docentes de educadoras e educadores dos cursos de pedagogia do ensino superior sobre educação e direitos humanos. Suas concepções são fundamentais na intenção desta pesquisa e se reforçam a partir de suas realidades profissionais/acadêmicas: são formadores de formadores.

3 OS DIREITOS HUMANOS EM HANNAH ARENDT NA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Esta seção será dedicada a apresentar os resultados obtidos e sua discussão. Antes, desenvolveremos o percurso metodológico adotado no presente estudo.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Boaventura de Sousa Santos é um dos mais importantes autores a levantar uma questão fundamental: “a urgência de dar respostas a perguntas simples, elementares, inteligíveis” tendo em vista um “contributo positivo da ciência para nossa felicidade” (SANTOS, 1995, p. 02).

O processo de refletir, nesse sentido, deve ser levado em consideração pelo próprio cientista. Isso nos faz levar em conta, no processo da presente pesquisa, a realidade na qual os objetos “[...] têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles” (SANTOS, 1995, p. 12).

Propomos aqui fazer uso do que Santos (1995, p. 18) considerou o paradigma emergente da contemporaneidade: uma ciência “assumidamente analógica, [...] assumidamente tradutora”, ou seja, que incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente e emigram para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”. É desse modo que pretendemos dar utilidade às reflexões teóricas disponibilizadas por Hannah Arendt fruto da experiência totalitária europeia do final da primeira metade do século XX.

Dito isto, elucidamos o fato de que quando “o método não é observado, o mínimo que pode acontecer é gastar-se tempo e energia inutilmente” (GALLIANO, 1979, p. 04). Nesse sentido, o conceito que nos importa sobre o método diz respeito ao “[...] caminho para se chegar a um fim” (GALLIANO, 1979, p. 05).

Ressaltamos o método enquanto “conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim” (GALLIANO, 1979, p. 06). Tendo isso em vista, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa é a análise de conteúdo.

3.1.1 *Locus da pesquisa*

Esta pesquisa foi aplicada aos docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Amapá - Unifap, e da Universidade do Estado do Amapá - UEAP. Nossa opção pela licenciatura baseia-se no alcance de professor(a)s que formam outros novos professor(a)s e profissionais da educação e que, por conseguinte, formam crianças e jovens, capilarizando o poder transformador da educação.

Estão, portanto, voltados para a formação de agentes (professoras e professores) capazes de causar um impacto real na sociedade. Isto deriva do fato de compreendermos os docentes da licenciatura - ainda que não apenas estes - pessoas potencialmente dotadas de ação política, capazes de incentivar um pensamento crítico e reflexivo nos educandos.

A Universidade Federal do Amapá se configura como a mais antiga instituição de ensino superior do Estado do Amapá. Antes de sua criação, a Unifap, até então designada de Núcleo Avançado de Ensino estava vinculada à Universidade Federal do Pará - UFPA. Criada pelo Decreto n. 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n. 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n. 7.530, de 29 de agosto de 1986, tornou-se Universidade Federal (IES), mantida, portanto, pela União (ANDRADE, 2019).

De acordo com Andrade (2019, p. 109) a Unifap, em 1991,

[...] realizou o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. De acordo com dados coletados diretamente na Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, em 2018, a Universidade conta com quatro *campi*, nos quais oferta 49 Cursos de Graduação, sendo 24 cursos presenciais, os quais se dividem em Licenciatura - 14 na capital, e 10 cursos nos demais *campi* (06 no *Campus* Binacional do Oiapoque; 03 em Santana e 01 em Mazagão). Conta com 19 cursos de bacharelado - 17 cursos na capital e 02 cursos no *Campus* Binacional do Oiapoque. Há, ainda, 05 cursos de licenciatura e 01 bacharelado, totalizando 06 cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância - EAD. Cabendo frisar que a Universidade conta ainda com 04 Cursos de Licenciatura ofertados pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR.

Além disso, a Unifap conta ainda com trabalhos na pesquisa e extensão. Conforme Andrade (2019), apesar do início tardio na efetivação dessas áreas, a Universidade apresentou um crescimento significativo na quantidade de projetos nos últimos dez anos.

A Universidade do Estado do Amapá - UEAP, por sua vez, foi criada através da Lei n° 0969 de 31 de março de 2006 e devidamente instituída pela Lei n° 0996 de 31 de maio de 2006. É regida pelos seguintes instrumentos normativos: Estatuto; Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Regimento Geral; e, Projetos Pedagógicos de Cursos (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ, 2021).

3.1.2 Os sujeitos

A pesquisa busca alcançar a participação de dezoito (18) educadores da Universidade Federal do Amapá e nove (9) da Universidade do Estado do Amapá, totalizando vinte e sete (27) colaboradores. Foram enviados questionários para vinte e sete (27) docentes, no entanto, foram obtidas apenas quatorze (14) respostas. Dado o sigilo na identificação, não foi possível saber quantos docentes de cada instituição responderam. De acordo com os sites oficiais das duas instituições, a Unifap possui trinta (30) docentes no colegiado de Pedagogia (incluindo professores substitutos). A UEAP, por sua vez, possui um total que desesseis (16) docentes.

3.1.2.1 Perfil dos(as) Docentes

Este estudo se desenvolveu a partir da análise de questionários obtidos através de quatorze (14) participantes, divididos entre educadores(as) da Universidade Federal do Amapá - Unifap, e da Universidade do Estado do Amapá - UEAP. O questionário não permitiu qualquer forma de identificação pessoal, não sendo possível, por óbvio, a identificação dos nomes dos(as) participantes. No que se seguirá, quando da necessidade de referência, utilizaremos a expressão Docente 01, Docente 02, assim sucessivamente até chegar em quatorze (14).

Do total de participantes, 78,6% são do gênero feminino e 21,4% do gênero masculino. Não houve apontamentos no que diz respeito às outras opções. A idade variou entre trinta e três (33) e cinquenta e nove (59) anos. A maior parte tinha cinquenta e três (53) anos no momento da pesquisa, totalizando 21,4%, o que significa três (3) dos quatorze (14) colaboradores. Para maiores detalhes, vale observar a Tabela 01:

Tabela 01: Idade dos(as) participantes

Idade	Nº de participantes	Percentual
33	1	7,1%
37	1	7,1%
39	1	7,1%
40	1	7,1%
43	1	7,1%
48	1	7,1%
49	1	7,1%
50	1	7,1%

53	4	29,0%
56	1	7,1%
59	1	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como característica própria da pesquisa – além de ser uma exigência – treze (13) dos quatorze participantes sinalizaram para a formação (graduação) na área de Pedagogia, tendo tido uma das respostas anulada por erro do participante, ao responder “mestrando” no espaço dedicado à informação sobre qual seria sua graduação.

A maior parte dos(as) colaboradores(as) graduaram-se na Universidade Federal do Pará, cinco (05) entre os pesquisados e quatro (04) na Universidade Federal do Amapá. As demais universidades foram Universidade Estadual do Pará - UEPA, Centro Universitário Adventista Engenheiro Coelho UNASP, União das Escolas Superiores do Pará - Unespa, e Universidade Vale do Acaraú - Polo Fortaleza, todos com um (01) representante cada. O contexto de formação dos(as) colaboradores(as) se dá entre 1990 e 2021, tendo a maior parte, 42,9%, se formado entre 1992 e 2002. A cronologia pode ser vista, em maiores detalhes, na Tabela 02, a seguir:

Tabela 02: Formação na graduação

Ano	Nº de participantes	Percentual
1990	1	7,1%
1991	1	7,1%
1992	2	14,3%
1994	1	7,1%
1997	1	7,1%
2000	2	14,3%
2002	2	14,3%
2003	1	7,1%
2010	2	14,3%
2021	1	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange à pós-graduação, mais especificamente ao mestrado, o quadro que se apresenta é o seguinte: as universidades representadas foram Unifap, através do Mestrado em Desenvolvimento Regional, Mestrado em Educação e Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, com oito (08) do total de participantes; UFPA, com o Mestrado em

Educação e Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos, com dois (02) dos participantes, seguidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília - UnB, (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), com um (01) participante cada e dois mestrados em Educação, com curso, portanto, em andamento, na Universidade Federal do Amapá.

É importante notar o contexto de formação local no que diz respeito à pós-graduação, especificamente referente ao mestrado, dos participantes da pesquisa. Ressaltamos, como previsto, o potencial para vasto conhecimento da realidade local, em especial no âmbito das duas universidades aqui pesquisadas, quais sejam, Unifap e UEAP.

Apesar de algumas experiências terem se dado no âmbito do Sul (UFRGS) e Centro-Oeste (UnB), a maioria, incluindo os dois colaboradores que estão com mestrado em andamento, se dá na região Norte (Unifap). O período de formação na pós-graduação desses(as) profissionais se inicia em 2003 e segue até o presente ano, 2021, dado, como visto, os mestrados em andamento. Vale observar a Tabela 03, a seguir, no que diz respeito ao aspecto temporal.

Tabela 03: Formação no Mestrado

Ano	Nº de participantes	Percentual
2003	1	7,1%
2006	2	14,3%
2008	3	21,4%
2009	1	7,1%
2010	1	7,1%
2013	2	14,3%
2019	2	14,3%
2020	1	7,1%
2021	1	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda no contexto de apresentação dos dados gerais, importa tratar das características, voltadas à formação, no doutorado. Dois (02) dos participantes disseram ainda não possuir doutorado e dois (02) deixaram a resposta em branco. Portanto, 4 docentes não possuem doutorado. Nove (09) dos educadores possuem Mestrado em Educação, sendo, a maioria - quatro (04) dos participantes - formada pela Universidade Federal do Pará. Outras Universidades representas são a UFRGS, a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, a

Universidade de São Paulo - USP, e a UFMT, que acreditamos tratar-se da Universidade Federal de Mato Grosso. O contexto de doutoramento pode ser observado na Tabela 04, a seguir:

Tabela 04: Formação no Doutorado

Ano	Nº de participantes	Percentual
2008	1	7,1%
2013	2	14,3%
2014	3	21,4%
2016	1	7,1%
2017	1	7,1%
2018	1	7,1%
2019	1	7,1%
Não se aplica	1	7,1%
Não se aplica	1	7,1%
Não se aplica	1	7,1%
Não se aplica	1	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalmente, no âmbito da atuação docente, é possível perceber uma vasta experiência do conjunto de participantes, ao atuarem da graduação ao doutorado. As disciplinas ministradas envolvem áreas diversas, percorrendo temáticas que abordam gestão escolar, didática, planejamento e avaliação educacional, avaliação, metodologia e pesquisa, direitos humanos e educação infantil, currículo, prática de ensino, entre outros temas de grande relevância. As duas tabelas a seguir melhor permitem visualizar as disciplinas em questão e a atuação docente, respectivamente.

Tabela 05: Disciplinas ministradas

Disciplinas
Gestão em unidades escolares
Fundamentações teóricas e metodológicas da EJA
Gestão democrática
Didática
Planejamento educacional
Avaliação educacional
Estágio supervisionado
Pesquisa em Educação

Prática pedagógica
Estágio em docência
Sociologia da Educação
Política Educacional
Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil
Metodologia da Pesquisa
Prática de Creche
Educação em Direitos Humanos
Trabalho de Conclusão de Curso
Pedagogia em ambientes não escolares
Teoria do currículo
Educação ambiental
Projetos
Introdução à Educação
Seminário de Pesquisa
Política de Educação Superior
Pensamento educacional brasileiro
Teorias da Educação
Alfabetização
Orientação educacional
Fundamentos da supervisão escolar
Planejamento pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 06: Atuação na docência (nível)

	Nº de participantes	Percentual
Graduação	14	100,0%
Cursos Lato-Sensu	12	85,7%
Mestrado	8	57,1%
Doutorado	1	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme se pôde observar no decorrer das três etapas de formação acima descritas - graduação, mestrado e doutorado - apesar de algumas poucas experiências em contextos universitários diversos, a maior parte das formações se deram em meio às especificidades da região Norte do Brasil, mais especificamente em universidades públicas representativas da região, tais como a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal do Pará.

Isto é aspecto de suma importância, uma vez que compreendemos os processos educacionais também enquanto valores e vivências no âmbito social, político e cultural de uma determinada sociedade (localidade) que se estabelece a partir da convivência entre os diferentes e da experiência conjunta, neste caso, a complexidade que se dá entre a estada num ensino superior público da região norte do país e outros contextos.

Compreender a realidade local, conhecer seus espaços, ter uma ideia sobre os indivíduos que transitam nesses espaços todos os dias é essencial para uma melhor interpretação/compreensão das inferências que faremos a partir da teoria arendtiana sobre Educação e Direitos Humanos.

3.1.3 Análise e interpretação dos dados

O processo de análise se dará a partir da observância de cinco etapas, estas sistematizadas por Moraes (2011, p. 4, 5) e citadas abaixo:

- Preparação das informações;
- Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- Classificação das unidades em categorias;
- Descrição;
- Interpretação.

Este processo busca um resultado que ultrapasse o mero conteúdo em si, foco de uma análise qualitativa. Ou seja, trata-se de uma interpretação subjetiva. Vale ressaltar que esta, de maneira alguma, significa ser uma interpretação sem rigor científico, muito pelo contrário. Busca-se interpretações e significados que, por vezes, nem mesmo os emissores tinham consciência de estarem emitindo (MORAES, 2011).

Nesse sentido, o caminho adotado foi o seguinte. A primeira categoria de análise trata-se da concepção de educação dos colaboradores. Nesse quesito, duas subcategorias foram originadas, quais sejam, [1] transformação da sociedade e [2] preparação para a cidadania; a transformação da sociedade através da educação foi o elemento que apareceu com mais força nas percepções dos(as) colaboradores(as), como se verá adiante; em relação à construção da cidadania, surgiu o debate em torno da necessidade de superação de objetivos puramente materialistas/utilitaristas no que diz respeito a formação, dando origem a correlação entre cidadania e o direito a ter direitos, de Hannah Arendt.

A segunda categoria trata-se dos Direitos Humanos e Educação, tendo como subcategorias o [1] caráter jurídico dos Direitos Humanos e o caráter legalista das concepções docentes e [2] o caráter universal dos Direitos Humanos. A terceira categoria, por sua vez, centrou-se nos Direitos Humanos exclusivamente. Como subcategorias surgiram [1] os Direitos Humanos enquanto visão de conjunto, [2] uma visão holística de mundo e [3] o valor da compreensão.

Finalmente, e não menos importante, a quarta categoria, diálogo e pluralidade, trata sobre a capacidade de agir em conjunto. Como subcategorias estão presentes a [1] importância do pensar, [2] diálogo e prática educativa, [3] promoção do debate e [4] reconhecimento da pluralidade e singularidade. Como inferências finais debate-se sobre a vontade de agir e a promoção da criticidade, reflexão e pensamento.

3.1.4 O instrumento de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados. Entre outras possíveis, temos em vista duas funções específicas deste recurso: descrever características e medir variáveis de grupos sociais diversos (SIMÕES, 2013 *apud* RICHARDSON, 1999, p. 189).

Além disso, tendo em vista o contexto recente frente às dificuldades criadas pela pandemia do novo coronavírus, em 2019, tornou-se também um recurso viável, tendo em vista que sua aplicação pode ser feita – como de fato foi – via internet.

No questionário estão presentes questões abertas, tendo em vista as possibilidades de interpretação, análise e compreensão que questões assim apresentam. O questionário se dividirá em três partes fundamentais. Na Parte I, estão presentes os dados gerais concernentes à identificação, formação acadêmica e atuação profissional. Na Parte II, estão presentes reflexões abertas, voltada para a concepção de Educação e de Direitos Humanos. Finalmente, na Parte III, estão questões voltadas para situações reais, sobre a experiência e prática docente.

3.1.5 Procedimentos

No processo de escolha dos sujeitos optou-se por selecionar os formadores de formadores, dado o conjunto de elementos teóricos e a intenção proposta nesta pesquisa.

Disso, tivemos que o curso de Pedagogia seria o mais viável, tendo em vista também a proximidade com o Mestrado em Educação da Unifap e os contatos/parcerias com a UEAP.

O convite para a participação na pesquisa, feito aos docentes, se deu por meio de WhatsApp, onde foi apresentado um texto introdutório com informações iniciais bem como o *link* para acesso ao questionário. Este teve sua data de início de disponibilização no dia seis (6) de agosto de 2021, tendo ficado disponível por duas semanas, ou seja, até o dia vinte (20) de agosto de 2021.

Após o término da aplicação, procedemos com a análise do material, primeiro fazendo um agrupamento de todas as questões e, em seguida, analisando uma de cada vez, conforme se verá na etapa referente à análise dos dados. O projeto deste trabalho foi submetido ao Comitê de Ética, sob o número 51221321.2.0000.0003. O status atual é de Confirmação de Indicação de Relatoria.

3.3 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, EM HANNAH ARENDT

No que segue, serão estabelecidos apontamentos e análises, com base na teoria arendtiana sobre Educação e Direitos Humanos, no que diz respeito às concepções dos(as) colaboradores da pesquisa, conforme o percurso metodológico supradescrito.

3.3.1 Concepção de Educação

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais é comum o problema relacionado à quantificação de perspectivas quando se trata de análises que interrelacionam vários aspectos como, por exemplo, o político, o filosófico, o social, etc. Em Ciências Humanas e Sociais algo não é certo porque a maioria disse ou escolheu; da mesma forma, algo não se torna errado por apenas alguns poucos terem demonstrado sua adesão.

Como exemplo, no contexto analisado na obra de Arendt, a minoria foi quem escolheu dizer “não” às atrocidades humanas ocorridas durante os regimes totalitários; a maioria encantava-se com as estatísticas sobre a melhoria da qualidade de vida, a extinção do desemprego e da fome durante o governo de Adolf Hitler, na Alemanha dominada, hoje evidentes construções/reconstruções da realidade a partir da mídia e outros meios (VALLÉ, 1999). Importa, de fato, compreender as perspectivas, as motivações, as intenções, pelo menos dentro do que for humanamente possível.

De igual modo, algumas ideias, por força da repetição e da conveniência, foram esvaziadas de seus originais significados, dando espaço a conceitos vazios, indicados por Arendt também como “clichês”, sem efeitos reais numa prática educativa que deve visar a responsabilização pelo mundo e a transformação deste a partir da ação dos novos (ARENDR, 2013b).

Feitas as ressalvas acima, daremos cabo de aspectos relevantes levantados pelos participantes da pesquisa tendo em vista uma pergunta específica, por vezes simplificada na mente de educadores e educandos: o que é Educação?

Em primeiro lugar, dar-se-á destaque àquilo que aparece em primeiro plano na fala dos educadores e educadoras: à educação cabe uma tarefa transformadora da sociedade. Nenhum participante deixou de abordar, direta ou indiretamente, esse caráter no conjunto de questões propostas.

O Docente 01, ao ser perguntando sobre no que consiste a educação, afirmou categoricamente ser a educação “contrahegemônica, emancipadora, omnilateral”. Apesar desses três conceitos não serem autoevidentes, uma vez que também dependem dos contextos de onde estão inseridos, infere-se o caráter transformativo atribuído à educação pelo Docente 01. O Docente 02 utilizou-se da perspectiva freireana de educação, apontando seu caráter transformador, sem, no entanto, maiores explicações.

A educação, neste contexto, é apresentada por Arendt (2013b) como algo além apenas da manutenção da vida material, porém, sem desconsiderar a necessidade de apreender os elementos necessários para a permanência e vida no mundo.

O Docente 03, ao propor uma perspectiva semelhante à parte do conjunto proposto por Arendt (2013b), asseverou o seguinte:

Concebo a educação como aquela que vai ensinar a pensar/fazer o sujeito em sua totalidade, de forma crítica, emancipadora e libertadora. Prepara os sujeitos para o mundo do Trabalho, de forma competente, como sujeitos de sua história, baseado nas necessidades sociais, culturais, políticas, políticas em uma sociedade de classe, objetivando a transformação da sociedade (DOCENTE 03).

Apesar dos vários elementos interessantes para análise presentes na resposta acima, por hora nosso foco ainda é sinalizar para o caráter transformador da educação como consequência de uma série de outras ações na área da educação. De fato, parece ser consenso, que uma educação tenha, como uns de seus fins, a transformação do *status quo* iniciado, em tese, no âmbito da sala de aula, através do exercício do pensar (ARENDR, 1993).

É essa capacidade de pensar que se estabelece como uma das bases para agir no mundo, tendo como pressuposto o valor da crítica e da autocrítica, sendo que um pensamento crítico deve acompanhar o percurso do sujeito, sobretudo em seu contexto profissional (mundo do trabalho), com o qual se estabelece a experiência do diálogo e múltiplas relações sociais que exigem uma contínua capacidade de reformular valores a partir das perspectivas contemporâneas, sem que se perca de vista certos valores incorporados em contextos passados (tradição) e que moldam visões de mundo no presente.

Nessa perspectiva, emerge a ideia de que enquanto sujeito histórico, o ser humano se localiza entre o passado e o futuro, na tradição e na modernidade, e ao se perceber situado no tempo e no espaço envolve-se em interações sociais, em perspectivas culturais, em visões e práticas políticas que implicam em desigualdades não só de renda ou de classe, mas fundamentalmente em desigualdades ou diferenças na capacidade de pensar e julgar o valor da educação. Assim, cabe ressaltar aqui que, embora o recorte da fala do Docente 03 permita fazer inferências e interpretações a luz do pensamento arendtiano, a autora pensa essa questão da sociedade de classe sob uma perspectiva diferente.

Outra fala bem direcionada no sentido de enfatizar a crença no caráter transformador da educação foi a do Docente 05, quando informou o seguinte: “Vou me referir apenas à Educação Formal: prepara o indivíduo para a vida produtiva e para a cidadania capaz de contribuir para a transformação da sociedade, para um mundo com menos desigualdades. A educação tem um papel transformador”. Este colaborador também deu destaque ao duplo aspecto apresentado por Arendt (2014a), ao informar sobre a necessidade de preparação para a vida produtiva bem como sobre a necessidade (no sentido de disposição) para algo que vá além, como a preparação para a cidadania, por exemplo.

É importante lembrar, pelo menos a título de aproximação, que Arendt (2013b) tem, na ideia de cidadania, um dos seus principais elementos formativos, capazes de ensinar indivíduos a conviverem em pluralidade e respeito das singularidades.

Cidadania, em Arendt (2014b), surge como aquele “direito a ter direitos”, aquele reconhecimento de que cada ser humano deve ser respeitado, deve existir no âmbito de cada espaço político, social, cultural, etc, e que todos os caminhos que levem à atomização, desumanização, devem ser extinguidos.

Nesse contexto, o Docente 06 corrobora a concepção de uma educação transformadora utilizando tanto a noção de libertação quanto a construção de uma sociedade que respeite a si própria e aos demais, um dos cernes do pensamento arendtiano. Além disso, o Docente 06 nos

apresenta uma nova expressão - no sentido de não ter aparecido nas falas de outros colaboradores - que diz respeito à criação e manutenção de uma vida em plenitude.

A despeito dos rumos difíceis que uma conceituação de plenitude pudesse gerar, fica evidente, por sua fala, que trata-se de incentivar e acreditar numa educação que respeite as decisões individuais, as diferenças culturais, políticas e, inclusive, ambientais, em torno de cada aspecto que rodeia a existência humana.

Em Arendt (2013b), a educação se trata também do processo onde os adultos (os velhos, conforme seus termos) insiram os novos no mundo a partir da experiência histórica já existente. Essa experiência é capaz (pelo menos idealmente) de oferecer as informações básicas para que determinados erros não sejam repetidos e que novos caminhos, melhores, sejam tomados.

O Docente 09, particularmente, aponta algo relativo à necessidade educacional dos adultos (neste caso, educadores e educadoras) instruírem os novos a partir de elementos já existentes, proporcionados pelos processos históricos. Assim o diz, ao tratar sobre o que é educação: trata-se de “um processo de mediação de conhecimentos construídos no decurso da humanidade, que visam favorecer o desenvolvimento social e cultural dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem”. De maneira complementar, pontual, e muito interessante, dada a riqueza de tópicos relevantes, o Docente 10 assim descreveu sua noção em torno da educação:

Em sentido amplo a educação é o processo de produção e reprodução de conhecimento, saberes e práticas sociais. Tem relação orgânica com a própria constituição humana, ou seja, a existência da humanidade se dá a partir de processos pedagógicos, educacionais em todos os espaços e momentos de convívio social. Nesse sentido, a educação está para além da escolarização (ou formação escolar), a qual se efetiva em instituições e espaços específicos, consolidados com o fim específico de atuar na educação formal. Por ser processo de construção coletiva, a educação, inclusive a escolar, expressa projetos sociais. Cada sociedade e grupo social consolida seus ideias de formação humana que carregam visões de mundo e valores. Nas sociedades com antagonismo social essas concepções também se colocam em confronto, com perspectivas pedagógicas distintas, por vezes radicalmente (DOCENTE 10).

Produção e reprodução de conhecimentos, saberes e práticas sociais. Arendt (2013b), em linhas gerais, fala sobre a importância da compreensão contextual para a educação. Não se pode iniciar processos educativos no vazio. É necessário um conjunto de experiências, estas que serão determinadas e definidas dentro de perspectivas históricas, acadêmicas, sociais, culturais, filosóficas, das sociedades. Esses elementos servirão para que se aponte o lugar em que o mundo se encontra, de onde ele veio e para onde ele poderá seguir.

É importante que educadores e educadoras saibam dizer aos novos, “este é o nosso mundo” (ARENDT, 2013b). Contudo, para se adotar esse tipo de perspectiva em que educadores e educadoras se colocam como mediadores históricos, sociais e culturais é necessário, antes de qualquer coisa, utilizar a capacidade de pensar para agir em conformidade com a pluralidade humana.

O Docente 10, ao falar que a educação é uma “relação orgânica com a própria constituição humana, ou seja, a existência da humanidade se dá a partir de processos pedagógicos, educacionais em todos os espaços e momentos de convívio social”, aponta para um dos aspectos centrais das reflexões arendtianas, qual seja, uma relação orgânica com a constituição humana. Constituição humana e educação, eis uma correlação que não deve ser desfeita.

Se os adultos devem, em Arendt (2013b), responsabilizar-se pelo mundo, e se essa responsabilização se dá por meio da instrução, do ensino do pensar, este processo tem como fim último resultar na compreensão, por parte de cada novo indivíduo, de sua capacidade de renovar o mundo comum.

Se a educação se dá, portanto, através de uma relação orgânica com a constituição humana, compreende-se que nenhuma mudança de fato será possível sem que se considere as questões educacionais, sejam elas formais, informais, ou quaisquer outras perspectivas educacionais.

Como bem dito pelo Docente 10, “a educação está para além da escolarização (ou formação escolar)”. Assim, a capacidade de julgar os efeitos de nossas ações a partir de diversas práticas educacionais remete a faculdade humana de construir/renovar valores em consonância com e para o mundo e as relações humanas que o constituem.

Como visto nas seções anteriores, Arendt (2013a) mostrou como Eichman era incapaz de assumir qualquer responsabilidade pelo mundo - entendendo com isso sempre o aspecto coletivo - ao ter o mero desejo de cumprir ordens, sem pensar, em nenhum momento, através da perspectiva do outro.

Vemos que a educação não se trata daquilo que é unicamente aprendido dentro dos espaços escolares propriamente ditos; a educação se dá através de pessoas que resolveram assumir a responsabilidade pelo mundo e por sua condução, de modo que, a partir da experiência histórica, evitem novas ações, governos, ideologias, capazes de destruir a humanidade, tanto literal quanto essencialmente.

Eichmann não pensava o outro como dotado de dignidade, valor e humanidade. Ele apenas obedecia. Seguiu estruturas e ordens. Não assumia responsabilidade sobre os efeitos

morais e práticos de suas ações, pois os valores que o norteava impossibilitava-o de pensar em esquivar-se daquilo que em seu julgamento o responsabilizavam.

Deste modo, ao transformar a análise do caso Eichmann num tratado filosófico, Arendt (2013a), a partir de uma proposta analógica, demonstra como a incapacidade de pensar e a consequente não responsabilização pelo mundo podem afetar a humanidade de maneira catastrófica, tal qual foi a destruição da autonomia, da singularidade e da pluralidade dos povos perseguidos durante a ditadura hitlerista.

Assim, indivíduos e coletividades estão sujeitas a esvaziar o conteúdo de valores que nos tornam essencialmente humanos e singulares ao mundo. Reafirmar o valor educacional e as possibilidades de reafirmar a plenitude que envolve o pensar e o agir humanos é uma aposta da qual Arendt (2013b) não faz concessões, pois o que ela presenciou e compartilhou com sua geração deixaram profundos traumas no ocidente e na vida de pessoas que sobreviveram aquele regime.

Arendt (2013b) nos permite compreender a importância e o espaço que tem a educação na constituição humana e na própria capacidade de transformação da sociedade. Isso não implica dizer que não existam conflitos. Arendt (2013b), inclusive, negava dar respostas objetivas a certas questões políticas/filosóficas justamente por entender que é necessário um amplo processo de reflexão pelas partes para a tomada de decisões que implicariam no coletivo.

O Docente 10 chama atenção para a dimensão conflitual na relação entre pensar, se responsabilizar e agir. Também nos dá certos elementos nesse sentido, ao inferir que a educação se dá por meio de uma construção coletiva, o que implica, por sua vez, em diferentes visões de mundo, algumas vezes opostas, porém importantíssimas para a manutenção do debate e da pluralidade.

A tomada de consciência sobre a própria existência, apontada pelo Docente 13 e a educação enquanto processo que se dá ao longo de toda a vida, apontado pelo Docente 12, são elementos inseridos no processo de uma educação para a transformação da sociedade.

De fato, é preciso conhecer-se, valorizar-se, entender que sua existência é não um elemento comum, mas sim algo singular, capaz, conforme Arendt (2013b), de trazer uma novidade ao mundo, algo, portanto, nunca antes visto. O Docente 14, quase como de modo conclusivo no quesito que conceitua educação, aponta a formação integral do indivíduo, um caráter holístico necessário à prática de todos os educadores e educadoras, adultos, e por todos aqueles que assumem sua parte na responsabilização pelo mundo.

Quadro 1: Concepções de Educação para os(as) Docentes versus concepções arendtianas

Transformação da sociedade	Responsabilidade
Transformação individual	Cidadania

Fica claro, portanto, que os docentes compreendem a educação a partir de dois grandes núcleos, a educação enquanto elemento de transformação das sociedades e (como consequência) a educação enquanto elemento de transformação individual. Estes dois aspectos elucidam e estão correlacionados ao pensamento de Arendt (2013b) especialmente no que diz respeito à responsabilidade (responsabilidade pelo mundo comum e sua manutenção) e a cidadania (elemento que abrange, entre outras coisas, o reconhecimento da pluralidade, da diversidade, da dignidade dos seres humanos e se constitui enquanto processo individual de mudança de mente e pensamento).

3.3.2 Direitos Humanos e Educação

A segunda pergunta proposta neste estudo diz respeito ao conceito/visão a respeito dos Direitos Humanos. É importante compreender, em primeiro plano, que uma concepção sobre educação afetará, pelo menos no sentido lógico, a concepção sobre Direitos Humanos que venham a ter os participantes deste estudo. Será importante notar certa correlação entre elas.

Os Direitos Humanos, sem dúvida, são um elemento intrínseco ao pensamento de Hannah Arendt. É impossível desvincular a obra de Arendt, seja qual for, do caráter fortemente humanizante que possui seus textos. De fato, toda sua trajetória se deu em meio aos horrores humanos de uma guerra que matou milhões de pessoas, indistintamente, por anos. Para melhor compreender os possíveis impactos das posições dos participantes, é necessário lembrar que Arendt (2014b) entendeu, a partir das experiências totalitárias, que o chamado direito natural não era suficiente.

O homem - no sentido de humanidade - não tinha seus direitos, em geral chamados atualmente de direitos básicos ou fundamentais, reconhecidos unicamente porque eram seres existentes no mundo. Para tanto, basta lembrarmos, referencialmente e de maneira breve, a possibilidade de já se nascer escravo, despatriado, exilado, entre outras formas de existências em meio à barbárie. Em meados do século XX, a própria Arendt (2013b, 2014b, 2011) se veria em meio a uma realidade de pessoas que passaram a não existir para qualquer país, por conta da expatriação alemã e, portanto, que não eram responsabilidade de ninguém.

Os apátridas, importantes sujeitos no processo de compreensão sobre os Direitos Humanos proposto por Arendt (2008a, 2014b), eram um dos exemplos oferecidos pela autora de que o direito natural não apenas era insuficiente, como seu reconhecimento desmedido poderia gerar perspectivas desumanas, tal qual se deu com o nazismo, ao ver seus próprios representantes como os únicos com algum tipo de dignidade divina.

Ao mesmo tempo, Arendt (2008a) também visualizou como o direito, baseado em noções única e exclusivamente jurídicas, também não se constituía como suficiente, uma vez que foi o mecanismo utilizado pelo regime nazista para tirar a personalidade jurídica, o status de cidadão, dos perseguidos durante a segunda grande guerra, abrindo espaço para pessoas que não eram cidadãs de lugar nenhum.

De acordo com Arendt (2014b), no totalitarismo, a transformação de seres humanos em seres supérfluos, autômatos, se deu a partir de um processo de descaracterização jurídica. Primeiramente foram retirados os direitos básicos, até que fosse possível a completa eliminação dos oponentes do regime.

Arendt (2013a) ao tratar do caso Eichmann lembra qual era a realidade no Terceiro Reich, informando, inclusive, que quem não compreendia em parte as ações de Eichmann não podia estar ciente de como as coisas funcionavam. O crime, em termos jurídicos, se dava em não obedecer a ideologia nazista que, como se sabe, era criminosa, contrária ao bom senso e desumana em todas as suas linhas.

Isto posto, o elemento que aparece em primeiro plano nas respostas dos participantes é o caráter jurídico dos Direitos Humanos e sua relação intrínseca com os direitos básicos, fundamentais. Nesse sentido, seguem alguns apontamentos sobre o caráter jurídico sobre o qual se fala:

Docente 01: “São direitos básicos para assegurar a vida e a existencia do ser humano, enquanto sujeito plural”;

Docente 03: “São as leis que garantem a todo cidadão, o pleno exercício da cidadania, baseado em suas necessidades básicas de vida”;

Docente 04: “Garantia dos direitos fundamentais à vida com dignidade e respeito aos indivíduos no contexto da sociedade”;

Docente 05: “São direitos universais que buscam proteger as pessoas, as coletividades, as minorias, de atos e crimes que ferem a dignidade humana”;

Docente 09: “São direitos inalienáveis para todas as pessoas que convivem socialmente, independente de classe, etnia, religião, gênero, ou qualquer outra condição na qual estejam inseridas”;

Docente 12: “Direitos humanos são normas pensadas para proteger o indivíduo enquanto sujeito de direitos e sua relação com a sociedade”;

Docente 13: “É um conjunto de garantias atribuídas a Homens e Mulheres de forma universal, por meio de Estatutos jurídicos emanados do Estado [...]”.

Algumas considerações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que em momento algum afirma-se ser a compreensão jurídica dos Direitos Humanos algo essencialmente negativo; em geral, uma visão, ressalte-se, unicamente jurídica, pode ser prejudicial em termos de avanços do debate em torno dos Direitos Humanos, ao menos a partir de uma concepção arendtiana.

Em segundo plano, aponta-se para o caráter legalista da maior parte dos participantes da pesquisa, em especial por não ser possível inferir, na maioria, uma visão mais abrangente dos Direitos Humanos, que ultrapasse questões de cunho exclusivamente jurídico. No geral, apresentam uma perspectiva atrelada à normas e procedimentos, apenas supostas obrigações dos estados e das garantias a pessoas que, de toda forma, são consideradas cidadãs e estão inseridas no conjunto ordinário dos governos.

O Docente 10, no entanto, destacou um caráter mais pessoal e interpretativo, sensível, inclusive, sobre os Direitos Humanos, dizendo o seguinte:

Defesa da vida acima de outras questões. Trata-se de valorizar a liberdade e a diversidade humana, com garantia do exercício da humanidade no sentido pleno. Efetiva-se na luta contra toda forma de exploração e opressão, expressas nas violências sociais: miséria, degradação do trabalho, machismo, LGBTQIA+fobia, racismo, capacitismo (DOCENTE 10).

O Docente 10 consegue problematizar os Direitos Humanos para além da vinculação jurídica. Define, portanto, na perspectiva proposta por Herrera Flores (2009) de acesso a bens materiais e imateriais para promover a dignidade humana, independente das normas, das leis. Tal ponto de vista era o mesmo que defendia Arendt (2014b) quando se viu não-cidadã, sem proteção estatal, ainda que humana e destinatária de dignidade.

Para breve oposição, destaco um trecho da fala do Docente 05 quando diz: “Trata-se de um metadireito que, muitas vezes, está acima de outros quando cotejados entre si”. Notemos o caráter problemático da expressão “muitas vezes”. De fato, a depender do direito, qualquer relativização ou subjetivação de direitos seria problemática em algum nível.

Caso se esteja falando do direito à vida, por exemplo, seria difícil pensar exceções. O Docente 10, no entanto, alcança, mesmo que de maneira provavelmente não intencional, as proposições de Arendt (2013a) sobre os Direitos Humanos, especialmente no fato de não abrir possibilidade para relativizações dos direitos fundamentais, quando assevera “defesa da vida acima de outras questões”.

Ao longo da história humana, os direitos fundamentais, o respeito à dignidade e igualdade, a consideração da pluralidade como elemento fundamental deram espaço para a

sobreposição de questões ideológicas, políticas, que, por vezes, confundiam-se com categorias unicamente racistas, desumanas, bárbaras.

Ao darem espaço para essas ideologias desumanizantes, os Direitos Humanos perderam espaço e certos grupos específicos, em geral chamados hoje de minorias, sofreram e ainda sofrem consequências severas. Daí a importância de, como Hannah Arendt, compreender o caráter mais profundo relacionado aos Direitos Humanos, condizente tanto com noções de respeito à singularidade e pluralidade, quanto com a luta contra perspectivas/ideologias desumanas, fomentadoras da atomização, desrespeito, contrárias a uma cultura da pluralidade e da igualdade.

O Docente 07 alinha-se e corrobora com o pensamento do Docente 10 ao entender os Direitos Humanos como um “ato pleno de igualdade, em todos os aspectos: social, político, ambiental, cultural, econômico, moral, ético, religioso, bem como o respeito à diversidade de cada povo e nação”. Em linhas gerais, aspectos ambientais, morais, éticos e econômicos não foram lembrados pela maioria dos docentes.

De maneira singular, o Docente 14 apontou o caráter histórico que se atribui à construção dos Direitos Humanos, destacando os mais vulneráveis como o objeto de tais ações, fruto de coletivos humanos. O Docente 14 acredita que, quando se trata da conceituação de Direitos Humanos, “suas origens estão nos alicerces da cultura ocidental baseada, principalmente, no cristianismo”.

Apesar de não objetivarmos uma gênese dos Direitos Humanos, é importante ressaltar que Arendt (2014a) aponta o cristianismo como um dos movimentos filosóficos responsáveis pelo desaparecimento do mundo, o que em Arendt (2014a) se traduz numa relação de não *amor mundi*, ou seja, de não responsabilização pela manutenção da existência de um mundo comum para a humanidade.

Arendt (2013b) propõe, efetivamente, uma educação por amor ao mundo; enfatiza a necessidade de se considerar o mundo a nossa casa, nos responsabilizando por cada novo indivíduo que chega todos os dias nesse espaço, que é sempre anterior a ele mesmo e que continuará a existir após sua partida.

No que concerne aos Direitos Humanos, Arendt (2013b) problematiza a sua visão exclusivamente jurídica, porém, em momento algum, nega sua importância. Se a educação em Arendt (2013b) tem como alvo os novos, tendo em vista sua capacidade de renovação do espaço onde os humanos existem e se relacionam, os Direitos Humanos dizem respeito a todo o necessário para que essa vida aconteça de modo singular, plural, diversificado, sem desqualificar ou desconsiderar a existência de qualquer pessoa que seja.

Apesar de cada colaborador(a) ter usado termos e nomenclaturas diferentes, essencialmente foi apontado o caráter universal que os Direitos Humanos devem possuir de modo a atribuir dignidade a todos os indivíduos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, e tantas outras diferenciações criadas ao longo do processo histórico de cada sociedade. De igual modo, a ênfase aos problemas relacionados à sexo e cor se ressaltaram; sempre marcou-se a importância de direitos iguais a homens e mulheres, não brancos e brancos.

A humanidade em sentido pleno foi, particularmente, aspecto de grande relevância apontado em meio aos questionários, uma vez que elucida a necessidade de serem observados múltiplos e complexos fatores; de fato, a dignidade humana sobrepõe-se às questões meramente materiais e físicas. É necessário um amplo contexto de respeito à diversidade, de valorização das diferenças, para que o ser humano venha a se tornar satisfeito em todos os aspectos possíveis.

Com isso, fica evidente que é necessária a superação de objetivos meramente materialistas e de caráter de manutenção da vida biológica. Não que estes não sejam importantes, no entanto, é preciso ter em mente que o ser humano é mais que tudo isso. Entre outras coisas (ainda fazendo referência aos pressupostos arendtianos), os indivíduos precisam ser lembrados (e relembrados) sobre suas potencialidades, seu caráter transformador e produtor de uma sociedade digna, justa, diversa.

3.3.3 Direitos Humanos

No processo de buscar compreender qual a fonte, a base para a crença nos Direitos Humanos por parte dos participantes da pesquisa foi proposta a seguinte pergunta: “Sua concepção de Direitos Humanos foi adquirida pela educação formal, ou por algum outro processo formativo não formal ou informal?”. O objetivo é perceber onde ocorreu o primeiro contato com esta temática, de modo a possibilitar melhores inferências a respeito da educação em Direitos Humanos de cada docente.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que não há uma separação literal que envolvam esses três processos. De fato, isolá-los literalmente seria uma tarefa difícil, tendo em vista a complexidade das interrelações presentes no cotidiano. Como isolar ou atribuir o processo formativo à uma única fonte? No entanto, o que se busca é entender se existe algum espaço prioritário, algum ambiente que tenha sido responsável, de maneira mais ou menos

efetiva, pela formação dos aspectos concernentes aos Direitos Humanos. Com isso em vista, algumas respostas foram apresentadas.

Sobre a origem de contato com as concepções de Direitos Humanos o Docente 01 explica que “vem do conjunto de experiências formativas, pessoais e profissionais que permitiram compreender a especificidade do ser humano”, não percebe, portanto, “uma compreensão dos direitos humanos separada da educação formal, informal e não formal”.

Essa visão de conjunto, como uma espécie de teia de relações que nos constituem enquanto seres humanos é indispensável àqueles que se ocupam dos processos educacionais, sejam eles quais forem. Arendt (2013b), em geral, refletiu sobre a importância da totalidade em grande parte de sua obra, entendendo que, no processo de responsabilização pelo mundo se faz necessária uma visão abrangente sobre ele, sobre as pessoas, grupos, comunidades que nele existem, bem como a necessidade de ver os problemas sociais, os modos de vida e culturas através do ponto de vista do outro, algo que também pressupõe uma educação pessoal que se dê de modo abrangente, holístico. Como dito pelo Docente 01, ao finalizar sua resposta, “todas as dimensões contribuem para a compreensão da complexidade da existência humana e conseqüentemente da necessidade de garantia dessa condição”.

Conforme disposto por Arendt (2008a) a condição de respeito mútuo e valorização da dignidade humana não se deram de forma evidente ao longo dos séculos. Não é exclusividade das guerras mundiais a existência de ideologias que reivindicavam, para si, a supremacia, ou seja, sua sobreposição em relação às demais raças ou grupos sociais e étnicos.

Ao longo da história, muitos outros povos sofreram com a expansão do colonialismo e capitalismo, apenas para dar alguns exemplos; negros, mulheres, adeptos de religiões afro, LGBTQIA+, vêm sofrendo constantemente com a falta de uma visão holística sobre o ser humano, que o vejam em essência e dignidade de existência e direitos.

Quando não entendidos como problemas estruturais, com raízes históricas forjadas em meio a grupos sociais, religiões, visões éticas e morais, o século XXI demonstra como a essência do valor humano ainda não entrou em um acordo comum entre a humanidade. A visão abrangente sobre estes aspectos, conforme descrito pelo Docente 01 e tratado também em termos arendtianos afetam sobremaneira o espaço escolar e as relações que ocorrem nele, tais quais relações de valorização e respeito à vida.

O Docente 03 foi objetivo ao afirmar que suas concepções sobre Direitos Humanos se deram a partir de ambos os processos (formal, informal e não formal) porém faz uma importante ressalva que ajuda a compreender um pouco mais sua visão: “o espaço educativo e sindical, dos movimentos sociais, foram estratégicos”. Vemos, nesse caso, a influência da

educação não formal na conscientização política e na cidadania ativa - princípios dos Direitos Humanos - na atuação sindical e ativista do Docente 03. Essa é a característica da educação não-formal, mesmo nos casos em que o objetivo não é o processo de ensino-aprendizagem premeditado, há intencionalidade nas trocas de experiências e no desenvolvimento cognitivo (GOHN, 2014)

A experiência, em Arendt (2014a), é constitutiva da compreensão da realidade. A formação intelectual da autora, suas reflexões sobre a condição humana foram forjadas em meio à experiência, a qual viveu, descreveu, analisou, refletiu. Conseqüentemente, este aspecto reverberou na concepção de Arendt (2013b) sobre a educação e sua tarefa.

Suas teorizações sobre o direito a ter direitos e sobre o relato da banalidade do mal ocorreram pela educação informal e não formal, pois decorreram de suas experiências pessoais e profissionais, quando, no primeiro caso, perdeu a cidadania alemã e, no segundo, foi chamada a acompanhar o julgamento de Eichmann.

O Docente 04 respondeu o seguinte: “É resultado de toda a formação que recebi, formal e não formal, mas especialmente pela compreensão de mundo e sociedade que defendo”. Apesar de vermos certas semelhanças com as perspectivas dos Docentes 01 e 03, notamos que o papel principal é atribuído à uma visão de sociedade específica, não pormenorizada pelo participante.

Semelhantemente, o Docente 06 informou que sua concepção sobre Direitos Humanos se deu por meio do “processo formativo não formal ou informal”. Ao entender que o ensino superior, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado, deve incluir em seu currículo aspectos teóricos e práticos concernentes aos Direitos Humanos, exigidos inclusive pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução 01/2012 CNE-CP), percebemos a ausência dessa discussão na educação formal do docente.

É possível que a educação formal passe pela vida de um estudante sem formá-lo, em grau algum, em termos humanos, com noções básicas de seus direitos e deveres? Sabemos que a escola é uma instituição que reproduz um sistema hegemônico de exclusão, que pode manter a estrutura que marca a invisibilização dos Direitos Humanos, ou mesmo práticas contrárias à sua defesa. Ao que parece, esse é caso dos docentes que não conseguem identificar o contato com os Direitos Humanos na educação formal.

É interessante notar o posicionamento do Docente 05 que, ao falar sobre a maneira como adquiriu (ou vem adquirindo) suas concepções a respeito dos Direitos Humanos afirmando que perpassa todos os âmbitos - formal, informal e não formal -, no entanto, ressaltando uma sobreposição do espaço formal sobre os demais. O Docente 10 também se

posiciona nesse sentido ao afirmar que seu contato com os Direitos Humanos se deu “a partir da articulação entre tais processos formativos”. O Docente 10 dá alguns outros esclarecimentos sobre seu processo de formação humana:

As vivências escolares, particularmente na juventude, durante o ensino médio, com diálogo/estudo com professores críticos me possibilitou ampliar a compreensão sobre a realidade. Isso também foi impulsionado pela participação em movimentos religiosos (grupo de jovens na Igreja Católica) e políticos (particularmente movimento estudantil, sindicato de professores e filiação à partido de esquerda). Ao ingressar na universidade, no curso de Pedagogia, depois mestrado e doutorado, busquei aprofundar a compreensão da realidade por um viés crítico. Isso passou e passa solidificação da compreensão do caráter político da educação: não há neutralidade! Essa é a perspectiva que conduz minha atuação até o presente momento (DOCENTE 10).

Ampliar a compreensão sobre a realidade, através da experiência, entender que a neutralidade não existe em essência está no cerne do pensamento arendtiano. Ressaltamos algumas vezes, nas seções anteriores, o caráter fundamental que Arendt atribuía ao compreender. Vale relembra, aqui, no entanto, o que a própria Arendt (2014b) disse, no prefácio à primeira edição de *Origens do Totalitarismo* (1951).

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDR, 2014b, p. 12).

A educação e os direitos humanos em Hannah Arendt não podem ser analisados e nada de proveitoso pode ser resultado de uma discussão que não leve em conta a forma como a autora encarava a necessidade de compreensão. É impossível responsabilizar-se pelo mundo sem buscar compreendê-lo.

Se o *amor mundi* surge como consequência da responsabilização pelo mundo, do reconhecimento de que estamos em casa nele, é por termos tentando compreendê-lo. Sem compreensão não há responsabilização; sem compreensão não nos sentiremos responsáveis pelos novos, os entregaremos à própria sorte (ARENDR, 2013b).

Arendt (2014b) faz lembrar também, aos educadores e educadoras, a necessidade de tomar a realidade seja ela qual for, sem negar sua existência, sua complexidade e seu peso. Os Docentes 09 e 11 também destacam fortemente esse caráter em suas falas e atribuíram grande importância às suas experiências como um todo.

O Docente 10, ao reconhecer a impossibilidade da neutralidade, elucida importante aspecto arendtiano, em especial no ponto onde Arendt (2014b, p. 12) fala sobre “examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós”.

Existem problemas históricos, estruturados nas raízes das sociedades contemporâneas - tal qual o racismo, a xenofobia, o preconceito, apenas para dar alguns exemplos. Uma visão abrangente de mundo, que compreenda os problemas sociais enquanto problemas estruturais é indispensável à tarefa educacional, ao ensino e propagação dos Direitos Humanos nos contextos das salas de aula do nível superior, ambiente do presente estudo.

Nesse sentido, é importante destacar que dos quatorze (14) participantes da pesquisa, três (3) - os Docentes 02, 05 e 13 - indicaram que tiveram contato com os Direitos Humanos apenas através da educação formal. Os Docentes 06, 07, 08 e 14 indicaram o oposto, tiveram contato com a temática dos Direitos Humanos apenas através da educação não formal ou informal.

Os Docentes 01, 03, 04, 09, 10, 11 e 12 indicaram que seus contatos com as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos se deram a partir de um viés conjunto entre a educação formal (no geral vinculada às suas ocupações profissionais, enquanto professoras e professores) e suas vivências em ambientes não formais e informais de educação, entre os quais os espaços de atuação sindical e religiosa.

A maioria dos e das docentes (sete de um total de quatorze colaboradores), portanto, afirmam ter adquirido sua formação em Direitos Humanos a partir de uma relação conjunta entre educação formal e educação não formal e informal, demonstrando a importância da presença do debate sobre Direitos Humanos em vários âmbitos sociais. Apenas uma minoria (três entre os quatorze participantes) indicaram ter sua formação exclusivamente através dos espaços formais de educação.

É importante atentar ainda para o seguinte: quatro entre os quatorze participantes disseram ter apreendido suas concepções sobre Direitos Humanos em ambientes não formais e informais. Somados aos sete que também apontaram esses ambientes como incluídos no processo de promoção dos Direitos Humanos, temos um total de onze (11) participantes, entre os quatorze, apontando para o espaço não formal ou informal como um elemento central para a promoção, divulgação e aprendizado sobre os Direitos Humanos.

3.3.4 Diálogo e pluralidade

Hannah Arendt (2013b) entende que o diálogo é parte fundamental para o exercício da liberdade e indispensável na tarefa de estabelecer ações tomadas em conjunto. A capacidade de agir em conjunto se constitui como característica fundamental quando da existência de um respeito à pluralidade e consideração da singularidade de cada um dos indivíduos.

Os homens - expressão que Arendt normalmente usa para se referir à humanidade - são homens no plural. São homens e não o Homem, que vivem na terra e habitam o mundo. Sua existência se dá a partir do reconhecimento da existência do outro, e apenas dessa forma. Isso significa dizer: eu não sou; nós somos dois, vários (ARENDR, 2014a).

O diálogo, a reflexão que respeita e considera as diferenças é, em termos arendtianos, a principal defesa contra a possibilidade totalitária. Saber desobedecer, pensar por conta própria, não desistir de si mesmo e da construção de convicções constituem-se como as principais estratégias e alternativas à qualquer forma de autoritarismo.

A noção de pluralidade implica, inseparavelmente, o reconhecimento da diferença bem como o reconhecimento das comunidades humanas: “A pluralidade é a condição da ação humana, porque somos todos semelhantes, isto é, humanos, sem que jamais alguém seja idêntico a qualquer outro homem que tenha vivido, que esteja vivo ou por nascer” (ARENDR, 2014a, p. 43).

O diálogo e a reflexão, portanto, a própria tarefa e exercício do pensar acompanham a totalidade da vida (disto resulta a grande importância que se dá à presença do diálogo, do debate, no ambiente de sala de aula incentivados pelos educadores e educadoras). Arendt nos permite entender que o pensamento procura dar sentido a tudo o que nos acontece. “Pensar e estar verdadeiramente em vida são duas coisas idênticas” (ARENDR, 1995, p. 217). Aquele que não pensa, portanto, atravessa a vida como um sonâmbulo. De fato, é como se o indivíduo fosse um morto vivo.

Entre os docentes participantes da pesquisa todos garantiram dar espaço ao diálogo, incentivando-o de diversas formas, seja a partir das aulas propriamente ditas, tanto em meio presencial quanto à distância, seja por meio de atividades feitas em conjunto em outros momentos e espaços.

Por serem professoras e professores do ensino superior em Pedagogia, todos, sem exceções, compreenderam o diálogo como elemento essencial às suas práticas educativas, estando presente em todas as suas aulas, não considerando a possibilidade de uma atividade unicamente pautada na exposição de autores e autoras de forma isolada.

Nesse caminho, alguns detalhes são essencialmente importantes. Alguns Docentes, como 02, 04 e 13, apontam a relevância do debate a partir das experiências de vida, que ocasionam, por sua vez, perspectivas diversas sobre fenômenos em geral, como elemento indispensável em termos de adquirir/desenvolver um caráter crítico/reflexivo sobre as temáticas que possam estar sendo abordadas.

Nesse contexto, vale ressaltar a consideração feita pelo Docente 10, que reconhece que há debates em todas as suas aulas, porém, não abre mão de um importante fator: a devida análise teórica, pautada em estudos e análise acadêmica.

Em todas as minhas aulas há momentos de debates. Sempre procuro estimular a participação de estudantes, mas sem abdicar da necessária leitura, aprofundamento teórico. Há uma tendência em curso de esvaziamento da teoria na formação acadêmica, com a defesa do pragmatismo e espontaneísmo, eu não concordo com essa perspectiva, pois sempre reivindico que a participação, o debate acadêmico necessita de solidez teórica. No âmbito do ensino remoto esse processo é bastante prejudicado. A interação fica muito comprometida, inclusive por problemas operacionais (mas não apenas) (DOCENTE 10).

O pragmatismo e espontaneísmo citados pelo Docente 10 se aproximam de pontos importantes da educação conforme Hannah Arendt apresenta. Arendt (2013b) defendeu, desde muito cedo, a necessidade que os adultos (educadores, neste caso) têm no que diz respeito à apresentar o mundo (já existente) aos mais novos, de modo que estes entendam como chegamos onde chegamos e quais as possibilidades para o futuro. De fato, Arendt (2013b) sempre compreendeu que é importantíssimo não deixar os novos por sua própria conta, vendo isso como falta de responsabilização tanto pelo próprio mundo quanto por eles mesmos.

A solidez teórica citada pelo Docente 10 constitui-se, conforme compreendemos, naquilo que Arendt (2013b) entende como fatores/elementos históricos e sociais que dão o pano de fundo, ou seja, o contexto, a base sob a qual se estabelecem crenças e, por conseguinte, atitudes e ações. Quando não se sabe onde está, ou seja, quando as bases do pensamento são desfeitas, resta o vazio, resta a incapacidade de caminhar rumo à renovação de um mundo comum para a humanidade.

Além dos fatores supracitados um outro, mais delicado, é apresentado unicamente pelo Docente 10. Trata-se do reconhecimento das dificuldades vindas com o ensino remoto⁶ em termos do incentivo e efetivo debate e diálogo. O ensino remoto, de acordo com o docente, prejudica o contato entre os envolvidos na aula, mecanizando e prejudicando um debate, pelo

⁶ Ensino remoto foi o termo utilizado para retorno às aulas após a pandemia da Covid-19, doença que atingiu o mundo em 2019, tendo início na China e chegando ao Brasil em fevereiro de 2020, segundo dados do Ministério da Saúde.

menos da forma como ele poderia se dar em termos comuns, ordinários. Nenhum dos outros participantes fez referência a esse problema específico.

Apesar de todos os colaboradores terem citado a presença do debate em suas aulas, o que implica o diálogo e o reconhecimento da diferença, apenas o Docente 13 fez uma menção específica à necessidade e existência do contraditório como elemento essencialmente acadêmico e que deve ser incentivado/explorado nesse espaço. Nas palavras do Docente 13:

Oriento que os alunos defendam teses e outros antíteses sobre algum tema relacionado à disciplina. Um dos temas que mais gosto de trabalhar assim são os mais atuais como BNCC, educação domiciliar na disciplina Teorias do Currículo. Assim, entendo ajudar na verdadeira formulação de um debate, uma vez que debate quer dizer exposição de ideias díspares não a repetição de uma mesma ideia. Na sequência didática, o próximo passo é solicitar que os alunos formulem suas sínteses através de pequenos textos dissertativos. Diversidade de opiniões no tocante à temas muito sensíveis é sempre um desafio, mas a minha orientação é que estamos na academia, lugar do contraditório onde deve-se sempre primar pela dúvida nunca pelas certezas (DOCENTE 13).

O reconhecimento de ideias diferentes, ou, simplesmente, o reconhecimento do diferente é um fator indispensável para a promoção do debate e do reconhecimento do outro e de suas especificidades. A compreensão de que a academia se constitui como um lugar da diferença e da presente e livre manifestação desta também é elemento do qual educadores e educadoras não podem se esquivar.

A promoção dos Direitos Humanos, nesse espaço, se fará ver mediante o reconhecimento do outro, daquilo que ele tem tanto enquanto ser singular, com elementos únicos, quanto como ser em coletivo, pertencente ao conjunto da humanidade, conforme os termos de Arendt (2014a) anteriormente descritos. O reconhecimento do humano, e por sua vez, de seus direitos, implica, objetiva e diretamente, o reconhecimento da pluralidade e singularidade enquanto aspectos indissociáveis de uma vida livre, justa e digna.

3.3.5 Experiências de vida na prática educativa

Entre os motivos de interesse pelo pensamento de Hannah Arendt está um fator peculiar: sua teoria filosófica/política nasce, essencialmente, de sua experiência prática, de sua experiência de vida. Arendt esteve em meio ao evento que analisou, enquanto cidadã judia numa Europa dominada pela ideologia nazista. Esteve num campo de internamento, do qual escapou, na França. Teve amigos, familiares, vizinhos perseguidos e/ou mortos por um sistema que os julgou supérfluos, desimportantes. Foi uma apátrida. Refugiou-se num país ao

qual não dominava o idioma e ali viveu toda a sua vida. Sua teoria não se trata de reflexões vindas exclusivamente de um gabinete. Sua teoria é viva. Passa pelos horrores de uma experiência privada com o terror da descaracterização do humano.

Dessa experiência Arendt herdou o não-conformismo, ou pelo menos um debate severo em torno da possibilidade do conformismo. Criticada profundamente por sua concepção, especialmente pelos tópicos que trabalhou ao analisar o caso de Eichmann, em Jerusalém, Arendt (2013a) não liberou da crítica nem mesmo aos judeus, que por vezes pareciam caminhar, docilmente, para o matadouro, como ovelhas.

Um ponto de vista assim nasce, basicamente, da experiência de ter visto as reações, de ter estado em meio ao caos e de fazer parte da realidade da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ao procurar compreender, Arendt chegou à ameaça do conformismo: “Se a moda do tempo lhe propõe antivalores como o racismo ou o assacínio, existe o perigo de não ver nisso nenhum inconveniente” (VALLÉE, 1999, p. 39).

Nossa última questão procurou focar neste aspecto, qual seja, a experiência. Vemos nela a motivadora de debates, a real causadora de mudanças, efeitos, criação de novas perspectivas, julgamentos e juízos. A experiência é a grande equalizadora entre teoria e prática.

Em termos gerais ela pode mudar tudo. Arendt (2008a) mesmo cita a possibilidade de muitos alemães que se adequaram ou nazismo, por exemplo, de seguirem outro caminho caso tivessem vivido num quadro diferente de ideologias e crenças, num outro cenário político, econômico e social.

No último questionamento do instrumento utilizado, lançamos a seguinte pergunta aos colaboradores reproduzida, na íntegra, a seguir: “Em sua experiência na docência, quais situações vividas na universidade foram percebidas por você como positivas e negativas sobre a promoção, de um lado, e a violação, de outro, dos Direitos Humanos?”. É possível notar que a pergunta abre espaço para elementos mais sensíveis na prática educativa, uma vez que procura elucidar elementos sentidos na experiência prática da atividade dos(as) colaboradores(as).

Tabela 07: Experiências de promoção dos Direitos Humanos

Docente	Experiências
D1	-
D2	-
D3	a) Lei de Cotas implementada na Universidade Federal do Amapá;

	b) Criação do Campus da Unifap no interior do Estado.
D4	a) Sistema de cotas; b) Programa de auxílio permanência; c) Acolhimento, por parte dos docentes, da diversidade de gênero; d) Movimento estudantil e sindicato docente.
D5	a) Manifestações políticas em defesa de pautas sociais (LGBTQI+, raça e gênero); b) Pautas que se transformam em direitos adquiridos.
D6	a) Acolhimento dos acadêmicos.
D7	a) O respeito a cada pessoa.
D8	a) Cursos de extensão; b) Colocação de piso tátil; c) Atendimento psicológico e médico.
D9	a) Ampliação de docentes, técnicos/as e estudantes engajados na temática dos Direitos Humanos a partir de grupos de estudo e pesquisa.
D10	a) Inclusão das cotas para comunidades tradicionais e acadêmicos trans.
D11	a) Respeito a posicionamentos ideológicos contrários na mesma sala.
D12	a) Reserva de vagas nos Cursos de Graduação para Pretos, Pardos, Indígenas e Deficientes; b) Atendimento pedagógico diferenciado a alunos com deficiência visual e deficiência auditiva.
D13	a) Engajamento de professores(as) em benefício de alunos com deficiência.
D14	-

Tabela 08: Experiências de violação dos Direitos Humanos

Docente	Experiências
D1	a) Relação hierárquica; b) Centralidade do papel do professor.
D2	a) Falta de condições de acesso à educação.
D3	a) Oposição/negação interna/externa do benefício aos cotistas; b) Falta de investimento no Campus do interior do Estado (Oiapoque); c) Fechamento de cursos (Campus Oiapoque).
D4	a) Preconceito e arrogância no tratamento de indivíduos internos e externos à Universidade por parte de docentes e técnicos; b) Burocracia administrativa; c) Posturas antiéticas.
D5	a) Processos discriminatórios em torno de cor, peso, classe social; b) Estereótipos direcionados a grupos minoritários ou a pessoas específicas.
D6	-
D7	a) “Não tenho como falar no momento o lado negativo”.

D8	a) Editais que estabelecem critérios de participação apenas de acadêmicos com renda mínima familiar para serem bolsistas nos projetos da IES, desfavorecendo os demais em obter experiência; b) Demora na implementação de cursos; c) Poucos espaços de vivência.
D9	a) Pouco incentivo/ausência de políticas institucionais; b) Práticas racistas, LGBTQIA+fóbicas, machistas e capacitistas em muitas práticas.
D10	a) Cursos conservadores; b) Não discussão de pautas sociais (ex.: engenharias).
D11	b) Preconceito contra o idoso.
D12	-
D13	a) Abuso de professores quando do uso de instrumento avaliativo (intenção de humilhar, subjulgar, coagir).
D14	-

Como podemos notar com base nas duas tabelas anteriores, muitas são as perspectivas dos colaboradores da pesquisa e englobam tanto questões éticas/morais, quanto questões práticas/institucionais. Entre todas, no entanto, uma se apresentou como categoria de maior destaque, o debate em torno das cotas e sua implementação.

Este aspecto é, entre outras coisas, um sinal importante do quanto as universidades, neste caso específico situadas no norte do Brasil, pertencentes, portanto, a um contexto socio cultural e econômico específico e historicamente construído, necessitavam de tal política, de modo a alargar os direitos à comunidade local ao ensino superior público e gratuito.

Além disso, o alargamento de direitos às minorias, tais qual LGBTQI+, também foram apontados, incluindo-se ainda, nesse quesito, o acesso e permanência de outros grupos, tais quais os que sofrem preconceitos e discriminações derivadas de peso, classe social, moda, etc. A partir do momento que se compreende a universidade como espaço onde, idealmente, deve existir a diferença, a convivência com o outro, a reivindicação de melhores condições para todos deve ser uma constante.

Hannah Arendt (2013a) reconheceu o risco, originado com os horrores da Segunda Guerra, porém, não restritos a ela, da extensão e continuidade de elementos inéditos e característicos desse acontecimento em meados do século XX. A teoria arendtiana permite pensar sobre a possibilidade, sempre constante, de não se levar em conta outras existências, de não visualização dos problemas a partir do ponto de vista do outro.

A exacerbação do individualismo/egoísmo é uma característica que aparece entre uma série de sociólogos e filósofos contemporâneos, tais como Zygmunt Bauman (2001) e Gilles

Lipovetsky (1989), apenas para dar exemplos. Não se constitui, portanto, em novidade. No entanto, Arendt (2013a) atenta para outro tipo de individualismo. Trata-se de um individualismo que desconsidera, por completo, a existência do outro, o que gera, por sua vez, a possibilidade de seres supérfluos, não levados em conta por ninguém.

A preocupação dos colaboradores no que diz respeito àquilo que se chama hoje de minorias é sintomático de um processo de reconhecimento da necessidade de ampliar direitos que foram (e ainda são) negados a boa parte da população. Trata-se de um processo que reconhece dificuldades outras, por vezes mais sutis, que nasceram de comportamentos historicamente construídos e que foram naturalizados ao longo de muitos anos. Vale pensar, por exemplo, nas pautas raciais.

Existem grupos outros que, de certo modo, sempre acreditaram no racismo/preconceito enquanto elementos presentes em um passado distante, não mais reais no modo de vida contemporâneo. Em geral ligam essa crença à inexistência da escravidão nos mesmos termos do século XVIII e XIX, porém, têm pouca sensibilidade aos efeitos desse modelo de escravidão que ainda se evidenciam hoje, seja na quantidade de pretos pobres, seja na quantidade de detentos negros, seja no percentual de negros desempregados, apenas para citar alguns exemplos.

Outras manifestações positivas dos colaboradores se deu em torno de questões materiais, como a melhoria/criação de espaços nas universidades, melhoria no atendimento médico e psicológico, adequação da estrutura física para melhor recebimento e fluxo de pessoas com necessidades especiais e coisas do gênero. Esse fator tem como resultado um elemento importante, qual seja, a realidade de espaços inadequados às pessoas no geral e a certos grupos em particular.

O acolhimento acadêmico, o aumento no número de docentes e técnicos, os movimentos estudantil e sindical, apesar de não terem sido aprofundados pelos educadores e educadoras são sinais relevantes na compreensão do espaço das duas universidades e apontam para um caráter mais sensível em torno dos Direitos Humanos, fazendo referência aos detalhes que, por vezes, passam despercebidos.

Como exemplo, temos que para um bom atendimento, que respeite as necessidades impostas pelos serviços ordinários às universidades, o aumento do número de técnicos e de docentes são sinais próprios de uma maior amplitude de direitos e garantias de um respeito ao público e consideração de sua dignidade.

Outro aspecto, citado por apenas um dos pesquisados, o Docente 04, diz respeito a um elemento que, conforme acreditávamos, estaria mais presente na fala dos educadores, uma vez

que se constitui numa medida prática, de curto prazo, capaz de auxiliar os/as estudantes em sua permanência e adequada condução de seu curso superior, qual seja, o auxílio permanência e de outras bolsas/benefícios concedidos aos estudantes.

Uma vez que se incentive e se possibilite o acesso de classes sociais economicamente desfavorecidas ao ensino superior público e gratuito, políticas de promoção de auxílio permanência, alimentação, transporte, aluguel, entre outras, são indispensáveis para uma efetiva garantia dos direitos desses estudantes a uma educação de qualidade, com condições mínimas para que se inicie e se complete os estudos.

Não oferecer condições de transporte, alimentação, e demais satisfações de necessidades básicas é não garantir a própria existência do estudante enquanto estudante. Se a educação se constitui como um direito humano em algum grau, as condições para que esse quadro se efetive também entram como parte da necessidade de atendimento, seja por parte dos Estados, seja por parte dos governos e de indivíduos em geral.

Por outro lado, os mesmos educadores que souberam apontar pontos positivos evidenciaram aspectos negativos em grau ainda maior. Dois dos colaboradores, os Docentes 01 e 02 sequer atentaram para o caráter dual da questão, concentrando-se apenas nos aspectos negativos. Um dos colaboradores não soube apontar nenhum.

O primeiro elemento que surge com grande força diz respeito ao papel dos docentes. A visão do professor como elemento principal dentro de uma hierarquia autoritária é evidenciado, além do apontamento - que se constitui, de certa forma, como uma denúncia - dos processos avaliativos enquanto ferramentas de opressão, desrespeito e desconsideração do outro.

Arendt (2013b) via uma importância maior no que diz respeito a presença do educador em sala de aula. Para ela, este de fato era responsável por conduzir os novos naquelas referências básicas sobre o que é o mundo, quais suas características e possibilidades frente ao que já existiu e existe.

No entanto, isso não significa dizer que Arendt (2013b) acreditava ou incentivava o autoritarismo, uma hierarquia rígida que não respeitasse e valorizasse a opinião do outro. Seu pensamento educacional e o conjunto de sua obra, na realidade, apontam para um outro quadro.

Aos educadores e educadoras cabe responsabilizar-se pelo mundo. Isso, de fato, e em nenhuma medida, poderia ser obrigatório. A realidade é que, cada professor(a) pode escolher um caminho cômodo, dar suas aulas, receber seu salário, sem nenhum comprometimento maior com a tarefa de promover a criticidade, a reflexão, o pensamento.

É necessário que exista uma vontade de ação, um reconhecimento de um papel historicamente construído em torno da educação e do educador. Trata-se de um processo de reflexão/pensamento que o próprio educador(a) terá de enfrentar e que gerará nele a vontade de agir com responsabilidade (ARENDDT, 2013b).

Outras questões foram ainda abordadas, entre as quais temos um apotamento sobre preconceitos aos idosos, questões relacionadas a peso e editais de processos seletivos excludentes, porém, não dos de classes menos favorecidas e sim dos demais. Em relação a pautas materiais, falou-se bastante da falta de investimento e como isso afeta a vida dos(as) estudantes e a qualidade do ensino.

Em geral, no âmbito da Universidade Federal do Amapá foi descrito a inclusão de um campus, o Campus Oiapoque, no extremo norte do estado, como um importante fator de inclusão e acesso de direitos; as dificuldades financeiras e de gestão que este Campus vem passando também foi apontada, inclusive o fechamento de alguns cursos. Todos estes elementos de fato se relacionam com os Direitos Humanos, mesmo que em categorias diferentes.

Alguns assuntos considerados importantes não foram contemplados, mesmo que não intencionalmente como, por exemplo, a presença de estrangeiros nas duas universidades, a ausência ou insuficiência nos serviços relacionados a depressão e ansiedade e como estas estão presentes não apenas entre alunos como também entre docentes, técnicos e demais trabalhadores, bem como as questões em torno do acesso e presença indígena nas duas instituições. Isso não invalida, evidentemente, a profunda contribuição que os relatos oferecidos pelos colaboradores proporcionaram a este estudo.

De fato, a ausência dessas temáticas também se constitui como informação e indicativo relevante, mostrando a falta de atenção e políticas capazes de englobar um conjunto complexo de interrelações sociais bem como de necessidades que ultrapassam a demanda por bens materiais, como moradia e transporte, por exemplo, e chegam a níveis relacionados a questões outras, também de grande sensibilidade, tal qual a depressão, a ansiedade, e mesmo o caso dos afetados pelos recorrentes casos de suicídio, fator que implica ainda na saúde mental de colegas, amigos e professores.

A teoria arendtiana permite compreender, e de fato incentiva, uma reflexão em profundidade, a complexidade das interações e relações humanas. Apesar de importantes, os direitos fundamentais, bem como as necessidades fundamentais, ultrapassam questões relacionadas a manutenção da vida biológica e material.

A maneira como o próprio indivíduo se vê, portanto, é um fator a ser considerado. As condições sociais, culturais, políticas, econômicas são fatores que interferirão diretamente nessa construção da imagem que o indivíduo tem de si mesmo. Este aspecto, complexo em várias medidas, aponta para a realidade dos Direitos Humanos como uma categoria sempre em transformação, capaz de trazer possibilidades novas, novas interpretações e, por conseguinte, a possibilidade da criação/aparecimento de novas exigências.

As vivências, ou seja, as experiências, aquilo que se viverá no dia a dia será o pano de fundo, o ponto de partida para a compreensão e criação de renovados padrões humanos, para a resolução de mazelas históricas, do apagamento, do esquecimento, de incontáveis grupos humanos pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em Hannah Arendt, se insere num ponto de encontro entre o velho e o novo. Sentir-se em casa no mundo, agir com liberdade, imprevisibilidade, consciente de seu valor e sua dignidade são preocupações características de seu pensamento. Para tanto, uma educação que entenda cada indivíduo como portador do potencial para renovação do mundo se configura como elemento essencial em sua filosofia, bem como para as práticas educativas (ARENDR, 2013b).

A história da humanidade está isenta de um período sem conflitos e injustiças. O que tem existido, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais é um projeto, a criação e crença na utopia, de construir um mundo melhor, com a diminuição máxima desses elementos. Nesse quadro insere-se também a perspectiva arendtiana, ou seja, trata-se de um caminho, uma alternativa que promove a dignidade, a pluralidade, a singularidade e diversidade humanas sem, no entanto, oferecer uma única e garantida alternativa.

O presente estudo, nesse contexto, buscou entender de maneira clara e efetiva, as concepções de formadores de formadores sobre Educação e Direitos Humanos, daqueles que estarão na ponta da formação educacional dos que Arendt (2013b) chamou de “novos”. Apresentar o mundo à estes, instruí-los no conhecimento produzido e indicar onde estamos enquanto humanidade está entre as tarefas dos e das docentes, bem como inserí-los no exercício do pensamento crítico, da reflexão, da ponderação e do pensamento.

Com isso, o questionário preenchido por 14 docentes da Unifap e UEAP nos permitiu a criação e análise de categorias e subcategorias, quais sejam, a concepção de educação dos colaboradores, onde foram elaboradas duas subcategorias, a transformação da sociedade e a preparação para a cidadania. Disto resultou o debate em torno da necessidade de uma tomada de consciência por parte dos(as) educadores(as) e de uma necessária atenção à um processo de formação integral que inclua não apenas elementos acadêmicos mas, sobretudo, humanos.

A segunda categoria, Direitos Humanos e Educação, teve como subcategorias o caráter jurídico dos Direitos Humanos (bem como o caráter legalista das concepções docentes) e o caráter universal dos Direitos Humanos. A categoria posterior, por sua vez, centrou-se exclusivamente nos Direitos Humanos. Como subcategorias estavam presentes os Direitos Humanos enquanto visão de conjunto, uma visão holística de mundo e o valor da compreensão. A quarta e última categoria, diálogo e pluralidade, tratou sobre a capacidade de agir em conjunto. Como subcategorias estavam presentes a importância do pensar, o diálogo e a prática educativa, a promoção do debate e o reconhecimento da pluralidade e singularidade,

todos estes correlacionados com os espaços educacionais, mais propriamente os espaços do ensino superior.

Nesse sentido, conforme procuramos demonstrar, as concepções docentes apresentadas apontaram para uma realidade multifacetada de perspectivas, de metodologias, de orientações, e de comportamentos adotados no espaço da sala de aula no ensino superior e, especificamente, nos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas.

O caráter jurídico dos Direitos Humanos se configura como o primeiro entre os principais elementos das concepções docentes sobre Direitos Humanos. Vertente importantíssima, trata-se, de fato, do reconhecimento de um aspecto basilar, inicial e fundamental quando da necessidade de estabelecer direitos num contexto social, político e econômico como os das sociedades contemporâneas. Mas lembremos que a proteção jurídica não encerra a definição dos Direitos Humanos, pois estes, ainda que não normatizados, podem ser objeto de luta contra violências e opressões.

A Educação enquanto elemento transformador das condições e da realidade humana se interpôs nesse meio, elencada aqui como a segunda concepção mais apresentada pelos e pelas docentes das duas universidades. A perspectiva de que à educação cabe a tarefa de mudar o mundo, orientá-lo, direcioná-lo, surge na totalidade de participantes da pesquisa. Este fato deriva da educação ser o caminho que produz seres humanos pensantes, capazes de refletir sobre suas realidades, condições, propósitos e possibilidades para o futuro.

Além dos dois aspectos supracitados, vale ressaltar a evidência dada em experiências tidas no contexto da educação superior, algumas positivas, outras negativas, sobre a efetivação ou violação dos Direitos Humanos. Nesse ponto ficou evidente o caráter fundamental dado à política de implantação de cotas, esta sendo vista como uma importante garantidora de direitos àqueles que historicamente foram e são desfavorecidos.

Foram evidenciadas as políticas de ordem institucional, como bolsas de estudo, auxílios, implantação de novos campus e cursos, como elementos também que, ora como algo positivo - quando funcionam - ora como algo negativo, quando deixam de funcionar ou tem seu funcionamento precário.

Foi importante perceber nas escritas dos e das docentes um caráter sempre interessado em produzir um ambiente de sala de aula democrático, com espaços para as diferentes perspectivas e posicionamentos. O constante processo de compreensão, com o devido aporte teórico e metodológico, se mostrou uma realidade presente em sala de aula, o que em Arendt se manifestaria como um ponto positivo no sentido de implantar e favorecer um contexto educacional que valoriza a singularidade, pluralidade e autonomia de cada um.

Confirma-se assim a necessidade de evidenciar o compromisso que a educação deve ter com o mundo e com as pessoas que nele habitam. Apesar da importância inegável da instrução - aquela que ajudará cada um a viver e manter sua vida biológica no contexto mundano - estimular o pensar a partir do ponto de vista do outro, a considerar suas existências, pluralidades, diversidades, singularidades, se configura como fator sem o qual uma educação por amor ao mundo será impossível.

Finalmente, ressaltamos o fato de que, com Hannah Arendt, aos educadores e educadoras, se comprometidos e comprometidas com o mundo, assumirão responsabilidade por ele. Responsabilidade que se manifesta na apresentação do mundo aos novos, ou seja, aos que poderão, a partir da criação de algo completamente inédito, renovar o mundo e a história humana, de maneira mais digna, igual, e em amor, ou seja, com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Bianca Daébs Seixas. **O conceito de cidadania nos documentos que regulam a educação no Brasil: uma análise a partir da concepção de vita activa em Hannah Arendt**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2015.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 36, n. 3, p. 853-865, 2010.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Considerações sobre a responsabilidade do professor e o ensino de filosofia. **Revista Polyphonia**, v. 23, n. 2, p. 17-32, 2012.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 221-237, 2013.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 229-247, 2013.
- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes. **Educação em direitos humanos na Universidade Federal do Amapá: tendências e lacunas no âmbito da pesquisa e extensão (2006-2018)**. / Jemina de Araújo Moraes Andrade; orientadora, Helena Cristina G. Q. Simões. – Macapá, 2019.
- ANDRADE, Jemina. A. M.; PEREIRA, A. A.; SIMÕES, Helena C. G. Q. Os desafios da educação em direitos humanos na educação superior sob a perspectiva da pedagogia revolucionária. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12. N. 20, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59643>. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- ANDRADE, Jemina. A. M.; SANCHES, M. P.; SIMÕES, Helena C. G. Q. Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior. *Revista Dialogia*. N. 30, 2019. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8750>. Acesso em 27 de outubro de 2020.
- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- ARENDRT, Hannah. **A Vida do espírito o pensar, o querer, o julgar**. Relume-dumara, 1995.
- ARENDRT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo; ensaios (1930-1954)**. Editora Companhia das Letras, 2008a.
- ARENDRT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia da Letras, 2013a.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Editora Companhia das Letras, 2008b.

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2014b.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade pessoal sob a ditadura**. In: KOHN, Jerome (Ed.). Responsabilidade e julgamento. Tradução R. Eichenberg; Ver. Téc. B. Assy e A. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.

BERTONI, Estêvão. O anticientificismo explícito como estratégia de governo. **Nexo Jornal**, 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/serie/2020/12/17/O-anticientificismo-expl%C3%ADcito-como-estrat%C3%A9gia-de-governo>. Acesso em: 03.08.2021.

BIANCHI, Fabiano. **Educação e formação ética do médico: autoridade, responsabilidade e pensamento reflexivo sob o olhar de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514- 533.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

BRITO, Fausto. A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de Hannah Arendt. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, n. 127, p. 177-196, 2013.

CARBONARI, Paulo Cesar. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. 2ª ed. Revista e ampliada. Brasília. IFIBE, 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Excertos arendtianos: um panorama de temas da obra da autora e suas relações possíveis com o campo educacional. **Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2006, p. 66-73.

- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 36, n, 3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- CORREIA, Adriano. Arendt e Kant: banalidade do mal e mal radical. **Argumentos-Revista de Filosofia**, v. 5, n. 9, 2013.
- CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? **Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2006, p. 46-55.
- COSTA, Nathalia Rodrigues da. **A sociedade de massas em Hannah Arendt**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas. 2018.
- CRITELLI, Dulce. O pensamento pode evitar o mal? **Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2006, p. 74-83.
- FERREIRA, Ricardo Pietrowski. **Os direitos humanos à luz do pensamento de Hannah Arendt: perspectivas político-filosóficas**. 2015.
- FÉLIX, Jackson; COSTA, Emily. Após ataques de brasileiro, 1,2 mil venezuelanos deixaram o país, diz exército. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/19/pacaraima-tem-ruas-desertas-apos-confronto-entre-brasileiros-e-venezuelanos.ghtml>. Acesso em: 03.04.2021.
- FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. Harbra, 1979.
- GIOVANELLI, Sílio. **A questão da diluição da dignidade humana a partir do pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. 2018.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **I_n_v_e_s_t_i_g_a_r_e_m__E_d_u_c_a_ç_ã_o**, 2ª Série, Porto, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GÜNDOĞDU, Ayden. A apatridia e o direito de ter direitos. In.: HAYDEN, Patrick (Ed.). **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- HERZOG, Annabel. Responsabilidade. In.: HAYDEN, Patrick (Ed.). **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- LAFER, Celso. **Direitos humanos: um percurso no direito no século XXI**. São Paulo: Atlas, 2015.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 3. ed. Editora Paz e Terra, 2018.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

LOPES, Aline Soares. **A crise de paradigma na modernidade: a crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos e a cidadania como possibilidade do novo**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2017.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2002.

PISTORI, Claudia Aparecida Galindo. **A crítica de Hannah Arendt aos Tratados e Declarações de Direitos do Homem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2017.

ROCHA, Alexandrina Paiva da. **A concepção arendtiana dos direitos humanos: limites e avanços**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Afrontamento, 1995.

SIMÕES, H. C. G. Docência Universitária: **Concepções de Prática Pedagógica do Professor da Educação Jurídica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2013.

TRINDADE, Raquel Aparecida. **Hannah Arendt e o signo do amor mundi: uma perspectiva para a educação básica em Curitiba, 2010-2015**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **História da Universidade**. AMAPÁ, 2021. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/historia.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.

VALÉE, Catherine. **Hannah Arendt, Sócrates e a questão do totalitarismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. 2. Vol. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004.

QUESTIONÁRIO

Direitos Humanos à luz do pensamento de Hannah Arendt: uma análise das concepções docentes na Educação Superior
Orientação: Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Aluno: Ricardo Teixeira da Silva

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este questionário será utilizado como instrumento para a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), do mestrando Ricardo Teixeira da Silva, orientado pela Profa. Helena Cristina Simões. Nosso objetivo é analisar as concepções dos docentes sobre a educação e os Direitos Humanos, na perspectiva da pensadora Hannah Arendt, e sua relação no curso de formação de formadores, na contemporaneidade. São convidados(as) a participar os(as) docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (Campus Marco Zero) e da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), e nesta condição há risco de não se sentir à vontade ou constrangido(a) em responder alguma questão. Assim, para minimizá-lo você tem o direito de se recusar a responder alguma questão, ou mesmo não finalizar o instrumento de pesquisa. Ao propor uma resposta, lembre-se que em momento algum da pesquisa você será identificado(a). Caso tenha dúvidas, estamos disponíveis pelos contatos: Ricardo Teixeira: ricardokairos20@gmail.com – (96) 9 9143 44 94; Helena Simões: simoeshcg@gmail.com – (96) 9 9187 34 24. Desde já, agradecemos sua participação!

Compreendo tudo o que me foi explicado acima no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e:

- () Concordo em participar da pesquisa;
 () Não concordo em participar da pesquisa.

Identificação de gênero

- () Feminino
 () Masculino

- Outros
 Prefiro não dizer

Idade

Formação

Graduação em: _____

Instituição: _____

Ano: _____

Mestrado em: _____

Instituição: _____

Ano: _____

Doutorado em: _____

Instituição: _____

Ano: _____

No exercício profissional docente você atua:

- na Graduação;
 em cursos Lato-Sensu;
 no Mestrado
 no Doutorado

Na educação superior, indique 3 a 4 disciplinas que você já ministrou:

PARTE II – REFLEXÕES ABERTAS

Qual sua concepção de Educação?

O que você entende por Direitos Humanos?

Sua concepção de Direitos Humanos foi adquirida pela educação formal, ou por algum outro processo formativo não formal ou informal?

Como é possível estabelecer uma relação entre os Direitos Humanos e as disciplinas que você ministra, bem como os projetos de pesquisa e/ou extensão dos quais faz parte? Você pode citar até três ações que demonstrem essa associação em sua prática docente?

Nas disciplinas que você ministra ou já ministrou há momento reservado para debates? Como a diversidade de opiniões é recebida no ambiente de sala de aula? (Se for possível, considerar o formato presencial e também remoto).

Em sua experiência na docência, quais situações vividas na universidade, foram percebidas por você como positivas e negativas sobre a promoção, de um lado, e a violação, de outro, dos Direitos Humanos?

Espaço reservado para considerações, maiores explicações, observações, sugestões e informações adicionais:
