



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**CRISE NA EDUCAÇÃO DO MUNDO MODERNO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA
CONTEMPORANEIDADE:
A questão da Autoridade**

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**CRISE NA EDUCAÇÃO DO MUNDO MODERNO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA
CONTEMPORANEIDADE:
A questão da Autoridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237c Santos, Flávia Regina Schimanski dos.
Crise na educação no mundo moderno e seus desdobramentos para a formação docente na contemporaneidade : a questão da autoridade / Flávia Regina Schimanski dos Santos. - Londrina, 2021.
117 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Crise da autoridade - Tese. 4. Hannah Arendt - Tese. I. Oliveira, Marta Regina Furlan de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**CRISE NA EDUCAÇÃO DO MUNDO MODERNO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA
CONTEMPORANEIDADE:
A QUESTÃO DA AUTORIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta R. Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Cristina Muller
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 01 de fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que torna os nossos sonhos possíveis, que protege, cuida e nos ama sem nenhuma condição;

Aos meus pais, que nesse processo do mestrado superaram suas dores e nos mostraram a importância da família. Sou muito grata por todo amor e cuidado e por serem os meus maiores incentivadores;

Aos meus irmãos Evandro e Mayara, meus companheiros de vida, amorosos e essenciais na minha vida;

À Lina Sanada por não me deixar desistir, por me dar apoio e me ajudar a descobrir o melhor de mim e das minhas capacidades;

À professora Marta Furlan, que me recebeu com muito carinho em 2018 em seu grupo de pesquisa, que acreditou em mim e me proporcionou tantos aprendizados nessa trajetória. Pelos risos e choros já compartilhados, por ser humana antes de ser professora e orientadora;

À professora Ana Cláudia Saladini do Departamento de Estudos do Movimento Humano – CEFÉ/UEL, que nos últimos anos da minha graduação se tornou uma grande amiga, com sua escuta acolhedora me ouviu, conheceu minhas dores e me fortaleceu a ter coragem. Sempre me deu forças para continuar a trajetória acadêmica;

Aos meus amigos e colegas que fizeram a árdua caminhada ser mais leve. Pessoas que conheci no mestrado e guardarei sempre nas memórias mais felizes dessa trajetória: Marcelo Birello Marchi, Adrielen Amancio, Carlos Fernando, Natasha Schiavinato, Fernanda Neri;

À banca examinadora que gentilmente aceitou o convite para contribuir com este trabalho. Expresso meu carinho e admiração para ambas. Professora Vânia Carvalho de Araújo da Universidade Federal do Espírito Santo, agradeço pela felicidade de nosso encontro em 2019 na ocasião do Ciclo Hannah Arendt e pela continuidade do nosso contato; pela oportunidade de cursar uma disciplina majestosamente ministrada por você, ainda que de forma remota, a experiência me abriu novos horizontes para o estudo e para a vida.

Professora Jaqueline Delgado Paschoal, carinhosamente conhecida em nosso programa como a Professora “Jaque”, agradeço pelas significativas contribuições nesse estudo e em todos os momentos que tive a oportunidade de ter aula contigo. É sempre uma honra te ouvir e aprender com você. Obrigada pelo carinho em suas palavras!

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por possibilitar a conquista da BDS – Bolsa Demanda Social.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. (Hannah Arendt)

SANTOS, Flávia R. S. **Crise na Educação do Mundo Moderno e seus desdobramentos para a Formação Docente na contemporaneidade: a questão da autoridade.** 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar e refletir as relações entre autoridade e educação à luz dos fundamentos de Hannah Arendt no Mundo Moderno e seus desdobramentos no processo formativo docente na contemporaneidade. Buscamos atender o questionamento central do estudo: de que forma os conceitos de autoridade e educação, propostos por Hannah Arendt a partir de sua análise da modernidade, podem contribuir para a formação docente na contemporaneidade? Em vista disso, realizamos um movimento a fim de analisar as tendências em seu pensamento e a subjetividade que integra toda sua obra. O estudo justifica-se pela atualidade do pensamento de uma autora clássica, cujo pensamento é atemporal e tem contribuído para a leitura dos desafios de nosso tempo e inquietado para a possibilidade de superação dos dilemas que acometem o mundo, aqui especificamente o caso da Crise na Educação, como uma das instâncias atingidas pela crise da modernidade. Cada vez mais se torna pertinente a produção de estudos que aprofundem a compreensão dos aspectos que envolvem e integram a problemática, no sentido de identificar os elementos que estruturam e potencializam as dificuldades do processo formativo docente e, sobretudo, mover-se diante de tais desafios. A metodologia adotada para o exercício investigativo é de cunho bibliográfico em uma abordagem qualitativa e, compõe, além da leitura e análise dos escritos arendtianos; uma análise epistolar (cartas); Podcasts; pesquisas sobre o que se tem desenvolvido na literatura científica nos últimos anos a respeito do tema, assim como uma revisita a alguns clássicos importantes para a compreensão dos conceitos de Arendt, como Karl Jaspers, Walter Benjamin, Immanuel Kant, Martin Heidegger e o estudo dos contextos políticos greco-romanos os quais embasaram a teoria arendtiana. Como principais resultados, constatamos que os efeitos da ruptura com a autoridade ainda pairam no campo educacional e nos processos formativos, demandando contínuas análises sobre a conjuntura atual. Há a necessidade de ressignificação na própria representação social do que é ser professor e sua relevância, bem como na concepção de educação e formação. A perspectiva arendtiana aponta que na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Para tanto, o processo de formação precisa ter como base o horizonte público; educar os educadores é um elemento chave quando se almeja a formação humana significativa. Reestabelecer a autoridade do professor é abrir espaço para uma verdadeira educação significativa, na qual os mais jovens possam acessar a experiência de viver na esfera pública, e de escolher agir politicamente com vistas ao bem estar comum, garantindo assim, a continuidade e durabilidade do mundo comum.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Crise da Autoridade. Hannah Arendt.

SANTOS, Flávia R. S. Crisis in Modern World Education and its Developments for Teacher Education in Contemporary Times: The Question of Authority 2020. 116 f. Dissertation (Master em Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The general objective of the research is to analyze and reflect the relationships between authority and education in the light of Hannah Arendt's fundamentals in the modern world and its unfolding in the teaching formation process in the contemporary world. We seek to answer the central question of the study: how can the concepts of authority and education, proposed by Hannah Arendt from her analysis of modernity, contribute to teacher education in the contemporary world? In view of this, we carry out a movement in order to analyze the trends in his thinking and the subjectivity that integrates all his work. The study is justified by the actuality of the thought of a classic author, whose thought is timeless and has contributed to the reading of the challenges of our time and worried about the possibility of overcoming the dilemmas that affect the world, here specifically the case of the crisis in education, as one of the instances affected by the crisis of modernity. It is becoming more and more pertinent to produce studies that deepen the understanding of the aspects that involve and integrate the problem, in order to identify the elements that structure and potentialize the difficulties of the formative process of teaching and, above all, to move in the face of these challenges. The methodology adopted for the investigative exercise is of bibliographic nature in a qualitative approach and, in addition to the reading and analysis of arendtian writings; an epistolary analysis (letters); Podcasts; researches on what has been developed in the scientific literature in the last years regarding the subject, as well as a revisit to some important classics for the understanding of Arendt's concepts, such as Karl Jaspers, Walter Benjamin, Immanuel Kant, Martin Heidegger and the study of the Greco-Roman political contexts on which arendtian theory was based. As main results, we find that the effects of the rupture with authority still hover in the educational field and in the formative processes, demanding continuous analyses on the current situation. There is a need for resignification in the very social representation of what it is to be a teacher and its relevance, as well as in the conception of education and formation. The arendtian perspective points out that in education, responsibility for the world takes the form of authority. For this, the formation process needs to be based on the public horizon; educating educators is a key element when striving for meaningful human formation. Reestablishing the authority of the teacher is to make room for a true education in which the youngest can access the experience of living in the public sphere, and of choosing to act politically with a view to the common welfare, to ensure the continuity and durability of the common world.

Key-words: Education. Training of teacher. Crisis of Authority. Hannah Arendt.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Copia da capa da dissertação de Hannah Arendt	33
Figura 2	Karl Jaspers e Hannah Arendt	34
Figura 3	Manuscritos originais de Hannah Arendt sobre o julgamento de Adolf Eichmann	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A TRAJETÓRIA E PERTENÇA HISTÓRICA DE HANNAH ARENDT: INFLUÊNCIAS EM SEU PENSAMENTO	28
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO: O NÃO MUNDO	32
2.1.1	Totalitarismo e Banalidade do Mal: efeitos na Educação	44
2.1.1.1	O Despertar da Política: mundo comum e pluralidade humana	53
3	CRISE NA EDUCAÇÃO DO MUNDO MODERNO: A QUESTÃO DA AUTORIDADE	63
3.1	MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A RUPTURA COM A AUTORIDADE.....	64
3.1.1	A Perda da Autoridade e da Tradição: entraves e implicações para o campo formativo	74
4	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A VOZ DE ARENDT NO REESTABELECIMENTO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR.....	84
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM PERCURSO DE COMPREENSÃO ...	84
4.1.1	Diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger: possíveis anúncios sobre Autoridade, Educação e Formação	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	112
	ANEXO A – O discurso fúnebre de Arendt sobre o filósofo	112
	ANEXO B - <i>SCHATTEM</i> (SOMBRAS)	114

1 INTRODUÇÃO

Este estudo revela um processo de encontro e encanto com Hannah Arendt aos 15 (quinze) anos na cidade natal chamada de Tibagi, Centro Sul do Estado do Paraná, Brasil. Este encontro aconteceu de maneira casual por meio do contato com uma revista de Filosofia, na qual continham cartas entre Arendt e Martin Heidegger. Desde pequena, a curiosidade pelo universo, pelo propósito do mundo, da natureza e da vida humana já anunciavam a inerência de uma personalidade questionadora e, este momento de contato com a obra promoveu uma aproximação com a Filosofia de maneira diferenciada. Na escola, os estudos sobre Platão, Aristóteles e Nietzsche caracterizavam a filosofia e, denunciavam a ausência da mulher nesta área do conhecimento.

A identificação com Arendt, de início, certamente foi o encantamento por conhecer uma mulher ocupando um lugar majoritariamente masculino. Não parou aí. Ela me abriu possibilidades de compreender o mundo e de dispor barreiras que sempre impuseram para nós mulheres, sem perder a nossa identidade. O palco do mundo e da ciência é, também, um lugar nosso.

A filosofia no contexto social, de modo geral, sempre tendeu a ser um *hobby* na vida das pessoas e, não diferente na vida de uma pré-vestibulanda. Desde os 15 (quinze) anos, a filosofia fazia parte por meio de leituras e escritas despretensiosas publicadas em um *Blog*¹. Não havia, desse modo, pretensão de cursar e ou seguir academicamente alguma área das Ciências Humanas, visto que, a inclinação estava voltada à Educação Física. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina, pode-se ter contato, desde o primeiro ano do curso, com um acervo de disciplinas voltadas aos fundamentos humanos: Filosofia, Antropologia, Sociologia e Teoria do Conhecimento que integravam a organização curricular do curso.

Além das disciplinas citadas, os autores que agora faziam parte da minha formação no Ensino Superior, já tivera contato na adolescência de maneira curiosa e leve.

¹ Disponível em: <http://flaviaschimanski.blogspot.com/>

Os caminhos trilhados até este momento refletem uma trajetória de desejo, convicção e busca de novos olhares por meio do compromisso de estudar a obra arendtiana e seu legado intelectual para o processo de compreensão e repensar acerca dos dilemas atuais no campo educacional.

Em se tratando das contribuições de Hannah Arendt, nas últimas décadas – mais precisamente a partir da década de 1980 – muitos estudiosos brasileiros de áreas do conhecimento como a Filosofia e o Direito, se debruçaram nos estudos de suas obras. O mesmo aconteceu com os pesquisadores do campo da Educação, talvez permeados pelas expectativas e pelo propósito de investigar as então anunciadas produções teóricas da pensadora que ousou se aventurar pelas veredas da compreensão, sobre os acontecimentos de seu tempo. Diante de toda perplexidade do período pós-totalitário, surpreendeu a academia ao tecer reflexões sobre a esfera pública fragilizada, seus desafios, tensões e possibilidades, sobretudo, para o campo educacional. Significa afirmar que, os estudos não apenas se intensificaram, mas as produções e publicações relativas à diálogos entre Arendt e Educação ascenderam.

Lafer (2018) aponta que a vida da mente da pensadora, tem sido considerada desde a publicação de seu livro *Origens do Totalitarismo* (1989), como original e importante. Do mesmo modo que sua intelectualidade expressa nas obras que produziu, a sua vida também se tornou uma leitura interessante em virtude de seus conceitos terem sido elaborados em uma experiência vivida no contexto de destruição dos direitos humanos, sendo judia e presenciando o ápice do antissemitismo e dos horrores causados pelos regimes totalitários.

A apropriação do pensamento arendtiano tem demonstrado um potencial instrumento de análise sobre a atualidade, uma vez que nos provoca a pensar sobre as questões mais assustadoras do nosso tempo, as quais gradativamente solapam a própria dinâmica da vida humana. Como bem colocado por Oliveira (2014), Arendt é hoje no Brasil uma estrela ascendente. Hannah Arendt é fruto de uma formação densa, pautada na erudição, no conhecimento da História, da Filosofia e de vários idiomas, sabedora da tradição clássica que influencia de maneira complexa suas produções. O grande desígnio de sua obra constituiu a busca pelo reestabelecimento da dignidade da política que fora corrompida no contexto moderno pela ruptura da tradição. Seu esforço intelectual baseou-se na reelaboração das categorias políticas que haviam sido esvaziadas de sentido.

De origem judaica, agiu e apoiou intelectualmente a defesa dos Direitos Humanos, sobretudo, as questões antissemitas desenroladas pelo sistema nazista de Adolf Hitler. Entretanto, a sensatez impressa em seus discursos contrariou a comunidade judaica, pela forma com que Arendt tratou no assunto, sem parcialidade. Não se limitou à causa semita, visto que, sempre expressou indignação com todo tipo de desigualdade e ataques à vida humana. Sobre essa característica, muitos de seus interlocutores e comentadores como Lafer (2018) reconhecem que a autora se dedicou na defesa e reconstrução dos Direitos Humanos.

Pela pesquisa de relação com a teoria política e a desordem do mundo, a pensadora tentou por meio da compreensão, entender o que de fato explicaria a experiência totalitária na Europa no século XX. Suas críticas políticas contemplam – embora em poucos escritos em relação à toda sua produção – as fragilidades do campo educacional a partir de uma experiência vivida em uma época de extremos aparecendo primeiramente no ensaio *Reflexões sobre Little Rock* quando identificou naquele acontecimento uma extensão provocada pela crise da modernidade na educação, e depois em *Crise na Educação*. Seus debates e considerações elaborados no contexto sombrio do século XX tornaram-se atuais para a compreensão da sociedade atual. Nesse contexto, encontram-se desafios políticos, sociais, econômicos e educacionais que, ao serem analisados pela perspectiva arendtiana, nos provocam a refletir sobre os efeitos da modernidade que ainda pairam no mundo.

Em relação a modernidade – período histórico o qual tratamos ao longo do texto – Arendt (2007, p. 13) distinguiu o mundo moderno da era moderna. “Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas”. Assim, a modernidade refere-se ao mundo já imerso na tecnologia e com uma dinâmica de vida mais consumista. Ademais, na visão de Hannah Arendt, a modernidade foi marcada pelo esquecimento da política e a ascensão dos meios tecnológicos de violência pelos governos totalitários (DUARTE, 2001), bem como com a ruptura da tradição ocidental.

Segundo Heuer e Liebel (2017) em sua trajetória errante e, muitas vezes, turbulenta, entrou em contato com alguns dos maiores nomes da Academia do período pós-guerra, como Martin Heidegger, e principalmente, Karl Jaspers, que viria a orientar sua tese de doutorado, *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*

(1997), e seria um interlocutor constante. Suas principais obras são: *Eichmann em Jerusalém* (1999) e *Origens do Totalitarismo* (2012), sendo a última considerada seu *Magnum Opus*². Arendt, utilizou constantemente os conceitos históricos para discutir fenômenos políticos presentes e, em alguns de seus escritos, desenvolveu a crítica em relação a história monumental de Hegel e Marx.

Segundo a autora, “todo aquele que, nas ciências históricas, acredita honestamente na causalidade, nega o objeto de estudo de sua própria ciência” (ARENDDT, 2002, p. 50). Nesse sentido, ela se ficou conhecida a partir de suas reflexões sobre o fenômeno totalitário, especificamente ao publicar a obra *Origens do Totalitarismo* como uma resposta a era de extremos vivenciada na Europa no século XX.

A obra em questão foi escrita quando a autora já estava residindo em terras norte americanas, após a sua fuga de um campo de refugiados francês durante a batalha entre França e Alemanha em 1940, por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Em Nova York, Arendt deparou-se com uma sociedade impressionante, mas com questões que a preocupava. Dentre elas, a transformação de uma sociedade muito rica em uma sociedade extremamente consumista e, assim como a crise periódica na educação, que para ela havia se tornado um problema político. Tais problemáticas estavam contidas em algo mais amplo, uma crise que acometera toda parte do mundo.

Os desafios resultantes da crise geral da modernidade, tiveram uma parcela considerável de impacto no campo da educação, pousando seriamente nas questões de ensino e de formação na contemporaneidade. Refletiram inclusive em uma crise relativa à Formação de Professores. À luz dos conceitos de Hannah Arendt sobre autoridade e educação é possível perceber a degradação da cultura de autoridade formativa que atinge a educação enquanto *lócus* de formação e, principalmente, na formação de docentes que se vê conformada à razão instrumental vigente.

Arendt (2016) defende que o papel da educação vai além de preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente para fomentar a possibilidade de participação dos mais jovens no mundo comum. Desse modo, cabe aos adultos na condição de pais, professores ou responsáveis pelas

² Do latim “Grande Obra”.

crianças, assumir essa responsabilidade de direcionar as novas gerações para a possibilidade de agir politicamente.

Diante disso, esta pesquisa se justifica no sentido de melhor compreender toda a crise de paradigma social e formativo posto no contexto atual e, principalmente no que tange as transformações do modelo de sociedade que têm gerado efeitos conflitantes, como a forma de conceber a própria existência humana e a relação entre os homens em um mundo comum, tomando como base a questão da autoridade.

A perda da responsabilidade dos adultos para com os mais novos e a desigualdade presente no convívio entre os homens atual é um tema urgente a ser tratado no âmbito educacional. Porquanto, é oportuno uma análise das relações e impactos que consolidam a crise, bem como o que está no cerne de sua origem. Contudo, reconhecemos que pelos fenômenos subjetivos que envolvem uma determinada sociedade, não poderemos chegar a uma conclusão que englobe todos os seus aspectos fundantes. Ainda, pela participação no Grupo de Estudos em Educação, Infância e Teoria Crítica da Universidade Estadual de Londrina – GEPEITC e do Programa de Pós graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina na linha e núcleo Formação de Professores.

O problema de pesquisa foi: De que forma os conceitos de autoridade e educação, propostos por Hannah Arendt a partir de sua análise da modernidade, podem contribuir para a formação docente na contemporaneidade? A ausência de um processo voltado para um horizonte público que possibilite melhores condições formativas para o exercício da docência, como um resquício da crise da modernidade, culminou na fragilização dos processos formativos da atualidade.

Daí a inquietação em buscar um aprofundamento teórico sobre as questões diretamente relacionadas com o campo da educação, recorrendo a uma teórica política que dedicou a sua vida em reelaborar as categorias políticas visando a reconstrução e a defesa dos direitos humanos, na busca pela compreensão dos fundamentos vitais da atividade humana como o trabalho, a obra e ação, problematizando a política; as relações sociais/humanas; a educação; sobre o amor ao mundo e na inserção do homem em um mundo comum, que se apresenta como uma novidade para todos os que nele chegam. É nesse cuidado em analisar os principais elementos da constituição da condição humana, que Hannah Arendt (2016) ousou pensar a educação e as relações que nela se estabelecem, sobretudo

no compromisso por parte do professor em assumir a responsabilidade com o mundo, de ensinar com uma postura de autoridade.

Isso significa que nós adentramos no mundo mediante a ação e, por isso, somos capazes de iniciar algo novo em um lugar que já existia antes de nós. Mas, para tal, é necessário que sejamos direcionados pelos mais velhos, pois eles conhecem os caminhos que ainda desconhecemos e possuem experiências que ainda não desenvolvemos. Ao analisar a educação, a autora preocupou-se em compreender os efeitos que a crise no mundo moderno gerou nesse campo, sem pretender elaborar alguma solução, mas, mostrar que toda crise estimula uma superação.

Mediante tais apontamentos, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar e refletir as relações entre autoridade e educação à luz dos fundamentos de Hannah Arendt do Mundo Moderno e seus desdobramentos no processo formativo docente. Em vista disso, realizamos um movimento de análise sobre as tendências relacionadas ao seu pensamento e a subjetividade que integra toda sua obra. O estudo dirigiu-se sobre a trajetória pessoal e acadêmica de Hannah Arendt e, ainda, sobre as relações humanas que influenciaram em seu pensamento, como o caso amoroso com seu professor Martin Heidegger, aqui expresso por meio de trechos de correspondências entre os dois no período de 1925 a 1975 que anunciam além de trocas afetivas, trocas filosóficas sobre o pensar de cada um, inclusive durante o período de escrita e de análise de ambos.

Os objetivos específicos foram elencados da seguinte forma: a) Desvelar a trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt, considerando o contexto e período histórico em que estava inserida, bem como os autores com quem dialogava; b) Discutir os efeitos da banalidade do mal na educação e na formação humana, refletindo em que medida o mal elucidado por Arendt constitui uma ameaça à formação humana; c) Relacionar os conceitos arendtianos de *Autoridade*, *Educação* e *Formação*; d) Discutir as implicações resultantes da ruptura com a autoridade para o campo formativo dos professores; e) Identificar trechos de diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, afim de investigar supostos anúncios sobre educação e formação além de ilustrar os conceitos.

Por conseguinte, o fato de a profissão docente requerer uma autoridade diante dos mais novos, está na necessidade de formar pessoas conscientes da responsabilidade que também passam a ter na manutenção desse

mundo comum. Autoridade essa, que na ótica de Hannah Arendt se perdeu devido a ruptura com a tradição e, então, teve como resposta uma crise que afetou todos os segmentos da sociedade e da vida humana. Uma formação sem autoridade promove o desenvolvimento de personalidades autoritárias e sem responsabilidade pelo cuidado com o mundo, além da propensão a violência com os outros.

A formação dos mais jovens impactada com a crise da autoridade colocou o campo educativo em contradições e desafios. Contudo, abriu espaço para se pensar a formação dos professores e sua importância em face do processo de desenvolvimento educacional, social e humano das novas gerações.

Embora a autora tenha analisado a realidade de um determinado período histórico, cujo momento se dava a ascensão dos regimes totalitários, ainda é uma forte influência para compreensão dos problemas políticos e sociais do contexto atual, em virtude de ser uma pensadora clássica, seus escritos nos soam como atemporais. Certamente nossas crises não são oriundas de um mesmo contexto. O agora é radicalmente diferente, mas o legado de Arendt permite reflexões sobre as problemáticas vigentes.

Movida pela análise crítica dos fatos sociais, políticos e econômicos e suas respectivas rupturas, seus constructos teóricos se baseavam na leitura da realidade e nos acontecimentos históricos de seu tempo, na sua experiência vivida dos horrores antissemitas, arquitetados pelo regime nazista. Por essa razão, a metodologia adotada para o exercício investigativo foi de cunho bibliográfico, compondo, além da leitura e análise dos escritos arendtianos; uma análise epistolar (cartas); *Podcasts* e, pesquisas sobre o que se tem desenvolvido na literatura científica nos últimos anos a respeito do tema. Ainda, buscou-se estudar alguns clássicos importantes para a compreensão dos conceitos de Arendt, como: Karl Jaspers, Walter Benjamin, Immanuel Kant, Martin Heidegger e o estudo dos contextos políticos greco-romanos os quais embasaram a teoria arendtiana. A abordagem qualitativa foi adotada em um percurso de compreensão das categorias *Autoridade, Educação e Formação*, as quais se desdobram na Crise na Educação do Mundo Moderno que repercutiu no século XX e se estendeu até a atualidade.

Nesse sentido, o objeto da pesquisa ancora-se na discussão acerca dos conceitos de Educação e Autoridade no Mundo Moderno e seus desdobramentos para a formação de professores. A educação para essa autora, remete-se ao conceito de *natalidade*, configurada em um sentido ontológico por não

se tratar da natureza humana, pois a possibilidade de agir e iniciar algo no mundo não é inerente aos homens. Por essa razão, a natalidade se refere à condição humana.

O mapeamento das produções científicas e acadêmicas a respeito do objeto de estudo, abordou as bases de dados científicos SCIELO e Periódicos CAPES, buscando pelos seguintes descritores: 1) Hannah Arendt e Educação; 2) Hannah Arendt e Formação; 3) Hannah Arendt e Crise na Educação; 4) Cartas Hannah Arendt e Martin Heidegger. Inicialmente optamos pela busca geral e em seguida filtramos para buscas de 2014 a 2019. Os resultados se referem ao mês de setembro de 2019 em conformidade com o quadro 1.

QUADRO 1: Síntese das Produções Científicas entre 2014 e 2019

DESCRITORES	PERIÓDICOS CAPES	SCIELO
Hannah Arendt e Educação	Geral: 262 resultados 2014 a 2019: 99 resultados	Geral: 53 resultados/ 33 resultados no Brasil 2014 a 2019: 25 resultados
Hannah Arendt e Formação	Geral: 212 resultados 2014 a 2019: 131 resultados	Geral: 10 resultados 2014 A 2019: 131 resultados
Hannah Arendt e a Crise na Educação	Geral: 112 resultados 2014 a 2019: 57 resultados	Geral: 17 resultados 2014 a 2019: 10 resultados
Cartas/correspondências entre Hannah Arendt e Martin Heidegger	Geral: 3 resultados	Geral: 0

Fonte: A autora (2019)

Conforme os dados apresentados no quadro 1, os resultados sobre Hannah Arendt e Educação são expressivamente maiores, por representar produções que se encaixam na amplitude do campo da educação. Assim como no descritor que relaciona a autora com os estudos relativos à Formação. Esse fato denota o crescimento nas últimas décadas de pesquisadores que encontram na pensadora alemã, uma teórica relevante para as pesquisas educacionais e para uma leitura crítica da realidade.

Dentre artigos, foram encontrados temas que dialogam com o eixo central de nosso estudo, Educação e Formação, como *Política e Educação em Hannah Arendt: Distinções, Relações e Tensões* (CARVALHO, 2014); *Teaching in The Midst of Belatedness: The Paradox of Natality in Hannah Arendt's Educational Thought* (LEVINSON, 1999); *Narrativa e Compreensão nos Escritos Educacionais de Hannah Arendt* (ANDRADE, 2013), entre outros.

Além de trabalhos recentes tais como *A ontologia da singularidade e*

a educação em Hannah Arendt: Uma preparação para o mundo (BRISKIEVICZ, 2018); *Alteridade, Ação e Educação em Hannah Arendt* (CENCI; CASAGRANDA, 2017); *Perspectivas teórico-metodológicas e diálogos sobre pesquisas na formação de professores: apontamentos sobre o caráter político e pedagógico da produção de conhecimento em educação* (SOBRINHO; PANTALEÃO; CÔCO, 2018); *A Formação Humana e a incapacidade de Pensar: Considerações sobre o Problema do Mal em Hannah Arendt* (ALVES; ZANELLA; ZANARDI, 2017); *Eu não ando só: Hannah Arendt e o compromisso da educação* (FONSECA, 2016), *Autoridade docente: repensar um conceito* (MOREIRA, 2016), entre outros.

De acordo com a especificidade da pesquisa, que trata da Crise na Educação do mundo moderno, alinharam-se nas buscas títulos como *Educação e Mundo Comum em Hannah Arendt: Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno* (CUSTÓDIO, 2011); *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo* (CÉSAR; DUARTE, 2010); *A Crise Na Educação, 60 Anos Depois: Apontamentos sobre a Crise Educacional Moderna no quadro teórico de a Condição Humana, de Hannah Arendt* (DEINA, 2018); *A crise na educação entre o passado e o futuro* (FERRARO, 2015); *Autonomia e Mundo Infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt* (SCHÜTZ, 2017); *Autoridade, Infância e “Crise na Educação”* (OHLWEILER; FISHER, 2013).

Percebe-se nesses estudos, a evidência do tema e conceito de Educação para a pensadora, bem como os aspectos que envolvem o cenário educativo como o exemplo da formação, da autoridade e da responsabilidade que a educação detém de preparar os mais jovens para o mundo. Os dados apontam para a crescente de pesquisas que investigam diferentes contextos e períodos históricos, pois a obra arendtiana inquieta e desafia a pensar sobre a educação que temos e a educação que almejamos, considerando a conjuntura social.

Paralelamente, como um de nossos objetivos específicos, recorreremos a correspondências entre seu professor e amante – Martin Heidegger – a fim de ilustrar o desenvolvimento e o contexto do pensamento da autora, bem como observar o que essas cartas poderiam nos revelar. A escolha das cartas, se deve ao conteúdo rico em reflexões e conhecimentos partilhado entre os dois, em aspectos filosóficos e, sobretudo, humano. Na comunicação escrita entre os dois – a qual perpassou o período de construção de suas obras e ideários – encontramos elementos do *pensar* de cada um.

Neste descritor referente às correspondências entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, as duas bases de dados apresentaram insuficiência em número e conteúdo nos resultados, por não corresponder ao que se buscava. Desse modo, o descritor em questão passou por uma busca mais ampla, por meio do *Google Scholar* e do *ResearchGate* resultando em alguns estudos que se utilizaram das correspondências como um elemento de sua análise e livros com as próprias cartas e com narrativas da história compartilhada entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, a saber: *Como se dá a introdução a Filosofia segundo Martin Heidegger?* (SANTOS, 2005); *Hannah e Martin ou o tempo do desencontro* (BRUNETTO, 2007); *Martin e Hannah* (CLÉMENT, 2000); *Hannah Arendt/Martin Heidegger: Brief 1925 bis 1975 und andere zeugnissen* (KLOSTERMANN, 1998), traduzido para a Língua Portuguesa com o título *Hannah Arendt Martin Heidegger: Correspondência 1925/1975* (LUDZ, 2001).

Para além da busca por trabalhos em periódicos e livros, a pesquisa por meio dos descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³ também se fez necessária, como está apresentada no quadro 2:

QUADRO 2: Síntese das Teses e Dissertações - CAPES entre 2014 e 2019

DESCRITORES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES
Hannah Arendt e Educação	1.208.040 resultados	Geral: 287.030 resultados 2014 a 2019: 120.327 resultados	Geral: 827.459 resultados 2014 a 2019: 288.356 resultados
Hannah Arendt e Formação	1.207.848 resultados	Geral: 286.987 resultados 2014 a 2019: 120.324 resultados	Geral: 827.314 resultados 2014 A 2019: 288.337 resultados
Hannah Arendt e a Crise na Educação	1.210.577 resultados	Geral: 287.677 resultados 2014 a 2019: 120.632 resultados	Geral: 829.186 resultados 2014 a 2019: 289.073 resultados
Cartas/correspondências entre Hannah Arendt e Martin Heidegger	-	-	-

FONTE: Autora (2019)

Os dados do Quadro 2 mostram resultados expressivos de produções sobre os três primeiros descritores pesquisados, fato que evidencia o

³ O BTD (Banco de Teses e Dissertações) da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

crescente número de estudos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que tomam como base a obra arendtiana. No entanto, no descritor “Cartas/correspondências entre Hannah Arendt e Martin Heidegger” surgiram resultados inconsistentes com a procura. Ao ler os primeiros trabalhos dos resultados, constatamos que os conteúdos não se tratavam de cartas ou correspondências entre Hannah Arendt e Martin Heidegger. Optou-se assim, não os integrar à análise.

Em todos os descritores, observou-se que a quantidade de trabalhos em nível de mestrado acadêmico é superior ao número de teses de doutorado acadêmico. Os dados também demonstram que a maioria dos estudos são oriundos de programas de pós-graduação em Educação, seguido por programas da área da Filosofia. Na busca geral, identificamos estudos anteriores à Plataforma Sucupira⁴ que datavam os anos 2000 que já versavam sobre a educação e a formação docente na perspectiva arendtiana, além de tratar sobre a crise na educação discutindo os desafios e as possibilidades de se repensar a educação e formação de professores.

São trabalhos como *Amor mundi e educação Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt* (ALMEIDA, 2009); *A autoridade na Educação: contribuições feitas para reflexão sobre a formação e o papel do professor* (MONTEIRO, 2002); *A Crise na Educação: Uma Questão Filosófica Analisada à Luz do Pensamento de Hannah Arendt* (LARA, 2006); *Arendt: ação, história e educação* (Jr., 2008); *Conservar e renovar o mundo: o pensamento educacional de Hannah Arendt* (FELICIANO, 2005); *Amor ao mundo: um diálogo sobre educação com Hannah Arendt* (CANFIELD, 2004), entre outros.

É evidente o aumento de produções acerca do pensamento arendtiano nos últimos anos. Encontramos justificativas como a de Peixoto “é possível encontrar nas suas análises sobre a questão política no mundo ocidental aspectos que podem fundamentar uma concepção educativa”. Porquanto, a

⁴ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil. O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. O acadêmico tinha formação em história e filosofia da educação e foi referência na educação brasileira. (BRASIL, 2019).

pensadora alemã sinaliza para a necessidade de compreensão, antes de formular juízos e/ou ações a respeito de qualquer crise.

Buscamos sintetizar elementos na obra da autora que nos auxiliassem no processo de compreensão de sua perspectiva e do que nos propomos no objetivo geral. O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo “A trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt: influências em seu pensamento” tratou de desvelar a trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt, considerando o contexto e período histórico em que estava inserida, bem como os autores com quem dialogava. Nesse sentido, buscou-se analisar em que medida o mal elucidado por Arendt constitui uma ameaça à formação humana; bem como elucidar brevemente como os tais conceitos arendtianos aparecem e se relacionam com a autoridade, com a educação e a formação. O capítulo segundo intitulado “Crise na Educação do mundo moderno: a questão da autoridade” discutiu as implicações resultantes da ruptura com a autoridade para o campo formativo dos professores. E, por fim, no terceiro capítulo “Educação e formação: a voz de Arendt e o (re) estabelecimento da autoridade do professor” teve como proposta analisar os diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, a fim de investigar supostos anúncios sobre educação e formação além de ilustrar os conceitos.

Em relação as cartas são documentos que expressam a subjetividade da obra dos autores, isto é, os elementos que constituem o pensar, contribuindo para uma análise significativa para a compreensão do pensamento, conceitos e concepções. Como demonstra Santos (2005, p. 112) “empreender uma pesquisa na *correspondência* significa buscar os acontecimentos do ponto de vista dos implicados [...] mais do que buscar dados, procurar pela imersão em suas tarefas”.

O trato epistolar das cartas datadas, auxiliam no processo de compreensão dos períodos e fatos que implicaram além da relação afetiva dos teóricos, o exercício do pensamento crítico no que tange as relações de concordâncias e discordâncias intelectuais e ideológicas e, ainda, dos desafios e inquietações que deram início aos conceitos e visões de mundo, bem como as influências que cada um teve sobre a obra e o pensar do outro. Portanto, sem o objetivo de ser o instrumento principal de análise da pesquisa, o conteúdo das cartas foi pensado no sentido de contribuir significativamente para a nossa análise, como um forte recurso para compreendermos as tendências em seus pensamentos e

possíveis anúncios sobre a educação e formação, relevante para o exame dos dados do estudo. Porquanto, nos interessa aproveitar o conteúdo das cartas e integrá-lo à análise dos dados da pesquisa.

O pensamento arendtiano encoraja no enfrentamento diante de uma crise como oportunidade para fortalecer por meio da ação, a atividade crítica do pensar. Embarcar na reconciliação entre pensamento e ação que a autora sempre buscou, é o caminho para a pesquisa. Sem a intenção de depositar a responsabilidade dos problemas educacionais somente à formação de professores, o propósito do estudo é tecer reflexões para se pensar nesse campo. Nesse sentido, defendemos que o papel do professor na sociedade, detém uma importância e relevância social que não pode ser negligenciada. Cada vez mais se torna pertinente a produção de estudos que aprofundem a compreensão dos aspectos que envolvem e integram a Crise na Educação, no sentido de identificar os elementos que estruturam e potencializam as dificuldades no campo educacional.

2 A TRAJETÓRIA E PERTENÇA HISTÓRICA DE HANNAH ARENDT: INFLUÊNCIAS EM SEU PENSAMENTO

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. (Hannah Arendt)

A partir das afirmações de Arendt (2007) acerca da inserção do indivíduo no mundo humano, esse capítulo tem o objetivo de desvelar a trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt, considerando o contexto e período histórico em que estava inserida, bem como os autores com quem dialogava. Ainda, analisar em que medida o mal elucidado por Arendt constitui uma ameaça à formação humana, bem como relacionar os conceitos arendtianos que aparecem e se relacionam com a autoridade, com a educação e a formação.

É oportuno integrar neste estudo a compreensão da origem, o contexto e as influências que integram a construção e a consolidação dos pensamentos e ideais que envolvem a ciência, a qual recorreremos para dar um sentido ao nosso mundo; compreendê-lo e tentar solucionar os desafios em que por vezes nos deparamos. Os pensadores que nos oferecem suas reflexões, produções teóricas, caminhos e até mesmo inquietações, carregam por trás de toda teoria, uma razão de ser e de pensar. Isto é, a forma de conceber o mundo; a existência; as relações humanas; a sociedade de modo geral, entre outras concepções que fazem parte da vida humana.

No exercício investigativo, notar a conjuntura histórica, política e ideológica que envolvem as concepções dos pesquisadores os quais baseamo-nos em nossos estudos – aqui de modo específico Hannah Arendt – constitui uma parte importante no processo de compreensão do objeto a ser estudado. Sobre como eles enxergam o mundo e as relações sociais e humanas; de onde vieram e em que contexto viveram; sobre os valores que defendem, enfim, tudo aquilo que integra o seu modo de pensar.

Nessa concepção, os pesquisadores do âmbito das Ciências Humanas, inclusive da área educacional são pensadores e cientistas, esse é um fato que precisa ser defendido na academia e popularizado na sociedade, visto que

toda produção intelectual se consolida pela ação⁵. Por essa razão, nos cabe tomar como referencial de pesquisa autores que, em suas obras, contemplaram a complexidade da vida a fim de responder aos problemas e crises do mundo. Assim, é necessário que haja a compreensão da rede conceitual, histórica e política presente nos escritos de Arendt, para a abertura da possibilidade de se estabelecer o diálogo entre a formação educacional e o mundo comum, uma vez que suas considerações apontam para o horizonte público, colocando a responsabilidade na educação em fomentar a possibilidade da convivência e deliberações compartilhadas em um mundo comum a todos.

No prefácio da obra *“Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo”*, Carvalho (apud ALMEIDA, 2011, p.11) elucida:

O termo “mundo”, em Arendt, não se refere ao planeta que habitamos nem às condições naturais que possibilitam os seres viventes na variedade de suas formas – e ao homem enquanto membro de uma espécie – integrar e compartilhar o sempiterno ciclo vital, seu movimento infindável de reprodução dos seres e renovação da vida. Ao contrário, ele diz respeito aos produtos de obras humanas: objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições e toda sorte de artificialismo fabricados e preservados da ruína do ciclo vital que a tudo consome.

O mundo tem a potencialidade de se transformar num lar imortal aos homens mortais, de forma que suas obras e criações possam “transcender o escopo de uma existência individual que o produziu e serem legadas às próximas gerações” (Carvalho apud ALMEIDA, 2017, p.11). Daí a importância em preparar os mais jovens para assumir a responsabilidade por tudo aquilo que poderão criar e estabelecer no mundo; os modos de agir nas diferentes circunstâncias do convívio social e a própria maneira de tratar o outro. A criança também precisa ser ensinada a se proteger, pois precisa de cuidados especiais para que nada maléfico contido no mundo possa lhe atingir. Todavia, com a mesma intensidade, o mundo também precisa de proteção “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 2016, p. 235).

Ao se preocupar o estabelecimento do mundo comum, Arendt estudou sempre numa perspectiva crítica os acontecimentos causados pelos

⁵ Nos capítulos seguintes discorreremos sobre o referido conceito. De forma resumida, a ação para a autora, compreende uma atividade política por excelência que corresponde à condição humana da pluralidade, e se desdobra na possibilidade da experiência da esfera pública compartilhada. Ao nosso

próprios homens, o que a levou a analisar a destruição dos direitos humanos. É nessa direção que encontramos apoio teórico para refletirmos sobre a importância dos processos formativos no desenvolvimento humano. A educação nesse cenário, ganha status de uma atividade elementar, indissociável da vida humana e, portanto, uma área de estudos cientificamente relevante e necessária.

É necessário um olhar investigativo acerca da vida e a obra de Hannah Arendt, uma vez que esses acontecimentos influenciaram intelectualmente suas produções teóricas e seus posicionamentos reflexivos e críticos. Celso Lafer, um brasileiro, que teve o privilégio de encontrar Arendt como professora ao ingressar na Universidade de Cornell nos Estados Unidos em 1965 para iniciar seus estudos na Pós-Graduação, redigiu um prefácio para o livro *“Entre o Passado e o Futuro”*, denominado *“Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt”*. Seus relatos sobre a ilustre professora, são marcados com uma profunda admiração. Não apenas pela sua capacidade intelectual, mas principalmente pela maneira de ser e agir no mundo com princípios humanizadores e de resistência às injustiças e as formas de opressão contra os indivíduos invisibilizados.

Essa característica é demonstrada entre seus conceitos, como a ideia de “mundo comum”, o qual discutiremos mais adiante, que se refere a maneira como a autora enxerga o mundo e a relação entre os homens. Entre muitas das qualidades das quais Lafer (2018) expressa, a mais significativa está na forma como incentivava seus alunos a não se limitarem ao campo intelectual e aos estudos em sala de aula, pois primava pelo contato com o outro pelo diálogo. Acertadamente, a pensadora impulsionava para a democratização do conhecimento, para que o saber não se condicione a uma bolha intocável, e nem seja acessível somente para um seleto grupo privilegiado.

Compartilhando o olhar do estudante que enxergou além do admirável intelecto de sua professora, as análises da presente pesquisa consideram tudo que há de objetivo nos aspectos humanos e do mundo do ponto de vista de Arendt, mas também, a subjetividade do pensamento da autora. Como expõe Celso Lafer (2018) ao comentar a biografia escrita por Young-Bruehl (1997) “[...] revela que a vida de Hannah Arendt é não só interessante, mas fundamental para compreender

a sua obra. É esta linha hermenêutica que, a partir de distintos enfoques, caracteriza vários livros[...]” (LAFER, 2018, p.10). Daí o desígnio de entender a obra e a essência de uma mulher que viveu em tempos conforme ela cita, sombrios, e ainda assim assumiu o compromisso do enfrentamento intelectual.

Para além do exercício descritivo sobre a figura de Hannah Arendt, empenhamo-nos em abordar aspectos fundantes de seu pensamento a partir de sua trajetória pessoal marcada pela estreita ligação entre a sua vida e as suas obras, constituídas em um determinado contexto de luta e resistência – aos regimes totalitários cuja ascensão se deu no século XX – culminando na defesa da vida humana de modo geral e, de forma consciente, defendeu a própria responsabilidade pela parte dos adultos de reconhecer e defender seus direitos e os dos mais novos. Esses aspectos, nos auxiliam no processo de compreensão acerca dos conceitos arendtianos e seu olhar sobre o mundo, já que sua história de vida é indissociável do seu entendimento, das suas descobertas e intenções revolucionárias.

Esse movimento envolve a relação entre a judia defensora dos Direitos Humanos e seu professor Martin Heidegger⁶ em diálogo com outros pensadores tais como: Karl Jaspers⁷ e Walter Benjamin.⁸ Muito dessa comunicação, seja com o seu professor ou com outros filósofos se deu por cartas, ato muito recorrente no cenário e contexto da época.

Dado os objetivos do presente capítulo, suas respectivas sessões serão organizadas de modo a contemplar o contexto histórico em que Hannah Arendt esteve inserida, assim como alguns traços de sua personalidade e de sua identidade como pensadora e estudiosa; os caminhos que percorreu, as pessoas que conheceu, as quais tiveram papéis relevantes e influentes em sua história e trajetória de vida pessoal, acadêmica e afetiva.

Já na segunda sessão, discorreremos sobre a questão do Totalitarismo, o qual constituiu uma profunda análise na obra arendtiana, uma vez

⁶ Martin Heidegger (1889-1976) foi um filósofo alemão – um dos mais influentes do século XX - professor e reitor universitário. Sua postura se tornou controversa ao filiar-se no partido Nazista em 1933. Ao ser criticado pelos colegas, optou por renunciar ao cargo de reitor.

⁷ Karl Theodor Jaspers (1883-1969), foi um alemão que iniciou na carreira acadêmica cursando Direito. Sua passagem pelo curso se deu brevemente, pois o trocou pela Medicina e graduou-se na Universidade de Heidelberg em 1908. Na psiquiatria encontrou os seus interesses reunidos – as ciências naturais e as humanas. (RODRIGUES, 2005). No entanto, Jaspers continuou na carreira acadêmica como docente na faculdade de Letras na mesma instituição.

⁸ Walter Benjamin (1892-1940), foi um escritor judaico-alemão, crítico literário e filósofo associado da Escola de Frankfurt.

que ela escrevia como judia e ao mesmo tempo como cientista das questões políticas, a partir da experiência vivida em uma época de extremos. O empenho em tentar compreender a barbárie dos regimes totalitários, resultou no conceito de *Banalidade do Mal*, ao assistir ao julgamento do ex-oficial Nazista Adolf Eichmann e tecer reflexões a respeito da postura do julgado diante do tribunal.

Após essa discussão, apresentaremos o conceito de Política para Hannah Arendt, com uma análise de sua perspectiva acerca das atividades fundamentais que constituem a *Vita Activa*⁹, a saber: **o trabalho, a obra e a ação**. Tais elementos demonstram as formas de ser e estar no mundo e formam a condição humana.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO: O NÃO MUNDO

De nome Johanna Arendt, uma judia nascida em Hannover na Alemanha em 1906, é considerada umas das teóricas políticas mais influentes do século XX. Como então explicar essa capacidade de influenciar pensamentos? Essa questão nos impulsiona ao desafio de analisar a trajetória e pertença histórica da autora e como seu olhar sobre a educação foi constituído. Ao adentrar em suas obras, de antemão se percebe que sua vida foi de luta e de coragem como demonstra Clément (2000, p. 149) “quando submersa Hannah sempre soubera dar o impulso para voltar a superfície. Aguentar! Resistir! Não ceder! Mesmo no campo de concentração francês¹⁰, nem a fome nem a lama venceram Hannah”. A autora foi uma mulher que viveu a frente de seu tempo; impôs a sua identidade e suas produções teóricas em meio a um campo ocupado massivamente por homens.

Com efeito, sua força e grande parte de sua luta, justifica-se por pertencer a uma família judaica, abonada e integrada na vida e na cultura alemã da época. Oliveira (2014) explica que o judaísmo no contexto em que a pensadora vivia, pertencia a uma herança cultural e não propriamente uma religião, pois, como estudava numa escola de gentios (não-judeus), frequentava a escola dominical cristã, então raramente ia à sinagoga. Mesmo que se tratasse de uma família de

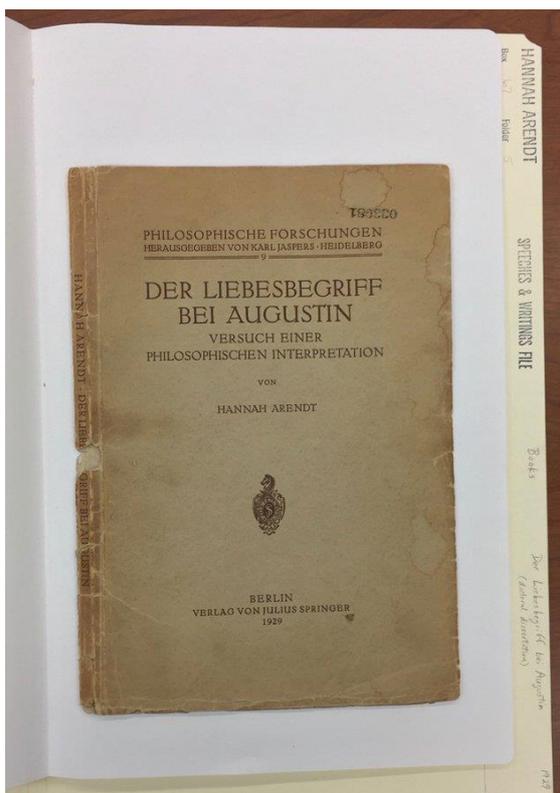
⁹ Por vida ativa ela entende a atividade humana apresentada sob um tríplice divisão: trabalho, obra e ação. Escolhe estas três atividades, por melhor corresponderem às condições básicas pela qual a vida foi dada ao homem sobre a terra. (CAMPOS, 2010).

¹⁰ Em 1940 durante a batalha entre Alemanha e França, Arendt foi levada para um campo de refugiados no sul da França. Em 1941 escapou via Lisboa rumo a New York.

classe média, encontrou muitos obstáculos em sua vida, principalmente pela sua identidade de mulher e judia em uma época totalitária e antissemita. Apesar de tudo, devido a condição de sua família e sua independência nata, pôde ingressar na universidade e seguir seus estudos.

Desde muito cedo inclinava-se à Filosofia. De acordo com Safranski (2000) aos seus quatorze anos, Hannah Arendt já demonstrava curiosidade pelos estudos filosóficos. De fato, desde muito jovem já lia clássicos da Filosofia e se dedicou a aprender latim e grego, o que justifica a maioria de seus ideais serem embasados na democracia grega. Em 1924 iniciou seus estudos na universidade e nesses anos de formação se interessou pelos estudos teológicos. Em 1929 obteve seu doutorado, com uma tese sobre o conceito do amor em Santo Agostinho orientada por Karl Jaspers (LAFER, 2018) conforme a figura 1.

Figura 1: Cópia da capa da dissertação de Hannah Arendt



Fonte: HAC Bard College (2018)

A estrutura da lógica do pensamento arendtiano expressa influências de Jaspers, como o conceito de comunicação ilimitada e sem fronteiras, a qual representa um fundamento de uma filosofia da humanidade “[...] em contraste com uma filosofia do homem, que parte do diálogo solitário do eu consigo mesmo – o diálogo com os outros” (LAFER, 2018 s/p). Nas palavras de Jaspers “Nossa missão é a de encontrar o elo de união entre os homens” (2003, p. 30). Esse tipo de diálogo sugere a busca pela verdade, assim considera Arendt (2016) sobre o âmbito político, na crença da comunicação aberta em que a política é uma área fundamental da existência humana e, portanto, deve ser constituída na pluralidade dos homens em um espaço de liberdade.

Santos (2015, p. 15) explica que foi no estudo da obra agostiniana em que a autora encontrou os conceitos-chaves de sua concepção política “[...] cuja razão de ser é a liberdade, marcada pela recuperação do caráter inaugural da ação, assim como para a determinação da temporalidade que permite à autora transitar entre passado e futuro mantendo sua preocupação no presente”. Essa relação acadêmica tornou-se uma longa e duradoura amizade, mesmo após a distância, ambos no exílio, Jaspers se mudou para a Suíça, e Arendt para a França, deixando a Alemanha dominada por Hitler (figura 2).

Figura 2: Karl Jaspers e Hannah Arendt



Fonte: Centro de Estudos Hannah Arendt – USP (2020)

Os dois mantiveram contato por correspondências, até em 26 de

fevereiro de 1969 quando Arendt recebe um telegrama da esposa de Jaspers "Karl morreu às 13:43"¹¹. Na ocasião da homenagem prestada a Karl Jaspers pela Universidade da Basileia, Hannah Arendt proferiu um discurso¹² para o amigo. Em sua fala, descreveu as qualidades do bom homem que foi e, acrescentou conceitos que ao seu modo de ver, influenciaram o trato com as questões da liberdade, da razão e da comunicação:

[...] Jaspers também manifestou em sua vida, de um modo inédito, a reunião entre liberdade, razão e comunicação. De certa forma, exemplificou em si mesmo esta reunião, para em seguida retomá-la e descrevê-la na reflexão, de tal forma que, desde então, não podemos mais pensar nos três separadamente, mas apenas como um tríplice unidade. (ARENDR, 1969, p.10).

Além de Jaspers, os filósofos Walter Benjamin e Martin Heidegger igualmente marcaram influências intelectuais e teóricas para a autora. O esforço de buscar nas relações os fenômenos históricos e características dos pensadores, vem do desígnio em compreender a origem de suas confluências e suas inspirações individuais. Já em sua tese referenciada por Santo Agostinho, a pensadora estava interessada em estudar o filósofo que discorreu sobre o amor, seguindo o estilo de seus orientadores em buscar nos filósofos cristãos recursos para pensar o problema da existência (SANTOS, 2015). Na pesquisa a autora encontrou o conceito de amor ao próximo e amor o mundo, um elemento que apoiou a elaboração do seu conceito de pluralidade humana, da condição da existência humana e a vivência em sociedade.

A amizade não foi retratada sistematicamente pela autora, mas como demonstrou Aguiar (2011) a noção de “mundo comum” estabelece um mesmo sentido de relações de amizade, como a família; partidos; associações, grupos de interesses; sindicatos, entre outros. A proximidade com o outro, como uma forma de amor, nos permite evoluir sem que percamos a nossa própria forma de agir e de pensar por si mesmo. Aguiar (2011) completa que é o mundo comum o olhar protetor e que possibilita a continuidade humana para além da ordem natural a que

¹¹ Caro Jaspers, Folha de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em <<https://www.google.com/search?q=referencia+jornal&oq=referencia+jornal&aqs=chrome..69i57j69i59l3j69i60l4.3141j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>

¹² Texto completo em ANEXO A.

somos submetidos (nascimento-morte).

Sem ele, temos apenas a nossa nudez e nudez natural, o desamparo completo, tornamo-nos simples seres que se dirigem para a morte, semelhante a um animal qualquer: sem deixar nenhuma lembrança, nome ou provocar qualquer dor ou piedade (AGUIAR, 2011, p. 33)

A amizade como uma forma de *amor mundi* permite aos homens a consciência do pertencimento de um mundo comum, é a maneira específica humana de associação e compartilhamento do mundo, apesar das diferenças. No caso da amizade de Hannah Arendt com Walter Benjamin, um marxista autodeclarado; de outro lado uma pensadora independente, a qual sempre recusou identificações. Ambos judeus que não aderiram ao sionismo¹³ e ao Partido Comunista, em semelhança eram independentes e insatisfeitos com a realidade do contexto de meados do século XX (RACY, 2020)¹⁴.

Conforme descreve Duarte (2000) Arendt conheceu Benjamin quando este ainda vivia em Berlim. Mas, a aproximação dos dois aconteceu pelo parentesco de seu primeiro marido Günther Stern, primo de Benjamin, quando já estavam no exílio em Paris, na França. Nesse período em que estavam refugiados da Alemanha Nazista, nutriram uma sólida amizade¹⁵. Arendt reconheceu nos manuscritos de Benjamin os conceitos de história; violência; política; linguagem, entre outros. Admirava o estilo de escrita de Benjamin, um pensar poético.

Os dois pensadores judeus, convergiam em muitos assuntos, principalmente sobre a ruptura da tradição na modernidade. Arendt (2012) entende que o fio da tradição foi rompido e o tesouro foi perdido. Perdemos o elo de ligação com o passado, que permitia a orientação no mundo. Benjamin (1994, 114) considerou que “Sabia – se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice[...]”.

¹³ Movimento político que surgiu na comunidade judia europeia no final do século XIX e que defendia a ideia da formação de um Estado Nacional que abrigasse os judeus na Palestina.

¹⁴ Ver [Hannah Arendt Wordpress](#)

¹⁵ A presença física dos amigos políticos teve seu fim com o suicídio de Benjamin. Antes, o poeta deu à amiga alguns de escritos. O que ocorreu após a publicação dos textos, foi na visão da autora uma “fama póstuma, não comercial e não lucrativa”. O reconhecimento póstumo se deu entre grandes pensadores da época e também pelos ainda desconhecidos, Gerard Sholem e Theodor W. Adorno, seu primeiro e único discípulo (ARENDR, 2008). Ambos foram responsáveis pela edição da obra e das cartas de Benjamin.

Essa forma de autoridade, dos mais velhos para os mais jovens, denota para os autores a importância da narração de experiências para as novas gerações, com ensinamentos adequados para agirem no mundo com segurança, mediando suas ações com a atividade mais humana que é o pensamento.

Sobre o *pensar*, a autora encontrou referências em um dos filósofos mais influentes do século XX. Lafer (2018) aponta que os primeiros anos da vida universitária de Hannah, foram os anos de seu primeiro amor: a Filosofia. Esse amor se encarnou na figura de seu professor Martin Heidegger, homem que ela já admirava antes de conhecê-lo, pois, nas suas buscas por conhecimentos filosóficos, o docente esteve entre os mais lidos por ela. O encontro aconteceu na Universidade de Marburg e, logo, foram envolvidos em uma união de vida, de pensamentos e reflexões. O filósofo alemão se dedicava a debater a tradição filosófica a partir de vários temas como o esquecimento do ser, a questão do tempo, o fenômeno do mundo e da metafísica. Entre outros assuntos que discutia, a sua primeira influência para sua aluna tratava do “pensar”.

Lafer (2018) explica que Heidegger a ensinou “[...] a distinguir entre um objeto de erudição e uma coisa pensada” (n. p). Isso representa que a atividade do pensar, não é *sobre* alguma coisa, mas pensar alguma coisa. Mas de que forma isso implicou na obra de Arendt? Apesar de desde o início de sua carreira acadêmica a atividade do pensar lhe ter atraído, a preocupação em responder questões sobre como nós seres humanos pensamos, tomou maiores proporções após o julgamento de Eichmman, momento em que a autora refletiu sobre o pensamento e a consciência, e sobre o mal.

No livro *A vida do espírito (2000)*, a autora dedicou-se a repensar o seu entendimento sobre a atividade do pensamento, recorrendo a Kant que entendia o pensar como “a necessidade da razão”, além de elementos da obra heideggeriana relativas a totalidade do Ser e de considerar o “pensar” e o “estar vivo” como uma unidade que se funde. A autora considerou nessa obra o “pensar” como uma atividade humana, o “diálogo sem som de mim comigo mesmo” (ARENDR, 2000, p. 59), como também pontuou em outra obra:

[...] o pensamento é o diálogo silencioso conduzido de mim para

comigo, devo ser cuidadoso para manter a integridade desse parceiro; de outra maneira, perderia inteiramente, decerto, a capacidade de pensamento. (ARENDDT, p. 303, 2016).

A proximidade de debater conceitos, concordando ou discordando era um marco da união entre o professor e a aluna. Mas, a relação amorosa de fato foi breve, durou até o final da década de 1920. Por um lado, a história de amor secreta entre os dois abria uma infinidade de percalços. Ela, tinha apenas dezoito anos; ele era mais velho, casado, um tradicional pai de família. Sua carreira como docente já era de destaque. No entanto, o principal fato que os afastou, foi quando Heidegger se filiou ao partido Nazista. Na literatura encontram-se muitos estudiosos de Heidegger argumentando que a sua obra é incompatível com a ideologia nazista. Por outro lado, há indícios escritos pelo próprio autor, integrados aos “Cadernos Negros”¹⁶ que denotam a proximidade do filósofo com o partido de Hitler. Como apresentou Giubilato (2019) ao citar Heidegger (2000):

O povo alemão está em vias de reencontrar sua essência mais própria e de se tornar merecedor do seu grandioso destino. Adolf Hitler, nosso grande líder [Führer] e chanceler, criou, através da revolução nacional-socialista, um novo Estado capaz de garantir novamente ao povo a duração e a continuidade de sua história. (HEIDEGGER, 2000, p. 150).

A passagem de Heidegger (2000), até nos parece familiar, dado o contexto político brasileiro atual. Indica o início de uma nova forma de governar, demonstrada pelo seu o apoio a um governo que promete a construção de um Estado novo; da valorização exacerbada de uma pátria, que nas entrelinhas, seleciona o seu povo. Não é explicitado que nem todos os indivíduos serão contemplados com as glórias prometidas.

Porém, a aproximação do filósofo com uma ideologia desigual e bárbara, e por assim dizer, contrário ao que aparentava para a pensadora, alavancou o interesse de Hannah Arendt pelas questões políticas, sobretudo, as que resultam em desigualdade. A indagação sobre os novos fenômenos de horror totalitário daquele período de ascensão nazista, não poderia ser comparado a nenhum outro fato durante todo o percurso histórico da humanidade. Arendt (2012)

¹⁶ *Schwarzen Hefte* (Cadernos negros) foram manuscritos de Martin Heidegger, publicados somente no início de 2014. Passagens neles contidas apontariam para uma contaminação do pensamento do

elucida que somente após a derrota da Alemanha nazista foi possível tentar narrar e compreender o que havia acontecido.

As perguntas que a sua geração fora obrigada a conviver na maior parte de sua fase adulta, finalmente poderiam ser elaboradas e articuladas. “O que havia acontecido? Por que havia acontecido? Como pôde ter acontecido?” (ARENDDT, 2012, p. 415). As buscas pelas respostas à essas questões deram origem à sua primeira grande obra filosófica, intitulada “*Origens do Totalitarismo*” publicada primeiramente em 1951. A partir da publicação desse livro a autora foi reconhecida como filósofa. Embora até nos dias de hoje a denominem de filósofa, ela sempre recusou essa classificação, preferindo ao longo de sua vida o título de cientista política, porque seus estudos tiveram como eixo principal a política, aplicada em contradição com a concepção tradicional da filosofia política.

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...] para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o processo de pensar. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita. (ARENDDT, 1993, p. 5)

Ao ser questionada sobre como percebe a diferença entre Filosofia Política e Teoria Política, em uma entrevista (*Zur Person: Hannah Arendt*) – *EZP*, para a TV Alemã¹⁷, respondeu:

Veja, a diferença reside na própria coisa. A expressão filosofia política, uma expressão que evito usar, está extraordinariamente sobrecarregada pela tradição. Quando falo sobre tais coisas, academicamente ou não, sempre menciono que entre filosofia e política há uma tensão, a saber, entre o sujeito como ser pensante, ao filosofar, e o sujeito como ser atuante. E, neste sentido, uma tal tensão inexista na filosofia natural.

A autora defendeu que o filósofo não é neutro em relação à política, mas, existe uma hostilidade por parte da maioria dos filósofos contra a política. Por

autor por uma espécie de antissemitismo filosófico, inscrito na história heideggeriana do Ser.

¹⁷ Em 16 de setembro de 1964, Hannah Arendt foi entrevistada por Günther Gaus, no canal ZDF. O título da entrevista foi “O que resta? A linguagem permanece”. A conversa tratou de temas como o holocausto, Filosofia, feminismo, judaísmo e o seu livro sobre Eichmann. (Cf. HAC Bard, <https://hac.bard.edu/amor-mundi/the-language-remains-2020>)

essa razão, ela vê a política sem ter os olhos embaçados pela filosofia. Vale sinalizar, que para a autora, a política tem um significado muito além da política partidária e das hierarquias de poder. Do ponto de vista arendtiano, a política é concebida em um sentido humanizador, cuja existência só pode ser possível se constituir um espaço de liberdade para os homens. Sendo assim, não há espaço para superioridade entre as relações sociais. Podemos entender esse fato, pela sua crítica aos regimes totalitários que foram estabelecidos no século XX, e sua constante luta pelos Direitos Humanos, expresso em um de seus principais conceitos, o “pluralismo político” por defender a importância da igualdade política, do respeito às diferenças e da inclusão.

Contudo, a autora percebeu que o espaço político de igualdade e liberdade entre os homens, se tornou um ambiente de trocas comerciais e de conflitos de poder. Isso implicou para o espaço político a desunião entre as pessoas, culminando na “intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto[...]” (ARENDDT, 2016, p. 225). Para a pensadora, se há alguém que se sobressai sobre os outros em nome da política, ou se há um governo despótico, isto é, baseado em um poder isolado e arbitrário, significa que estamos diante de um grande equívoco, visto que “[...] o debate constitui a própria essência da vida política” (ARENDDT, p. 299, 2016).

Essa tensão é evidenciada na contemporaneidade, porque ainda vemos situações sociais, econômicas e políticas sendo tratadas sem um debate aberto sobre as ações que dizem respeito a todos, mesmo depois de décadas do fim dos regimes totalitários mais catastróficos da história. Resquícios da herança da modernidade no contexto de meados do século XX. Isto, porque a organização política estabelecida não está a serviço do povo e de um bem comum, mas do poder de uma minoria em detrimento da maioria que se vê imersa em problemas sociais que, infelizmente, já se naturalizaram. Para Lafer (1997) a conjuntura social envolta por miséria, pobreza, violência, surtos terroristas, entre outras circunstâncias, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num *mundo comum*.

Em suas considerações, há a distinção entre “Terra” e “Mundo”, fundamental para a compreensão da concepção de mundo comum. Arendt (2007, p. 10) aponta a Terra como “a própria quintessência da condição humana[...]” a única a ser capaz de oferecer aos humanos um habitat natural com condições de sobrevivência, como a capacidade de respirar sem esforço e de mover-se. Nesse

ambiente natural vivem todos os seres vivos.

Da existência humana na Terra e suas interações com o meio e da relação entre os homens, origina um lugar transformado e que separa a existência do ser humano do ambiente puramente animal. Para a autora, esse novo espaço é o mundo, que é produto do artificialismo humano. Logo, essa concepção considera que o planeta é habitado não pelo homem, mas, pelos *homens* já que para Arendt (2000, p. 17) “A pluralidade é a Lei da Terra”. O mundo é o lar construído na Terra pelos homens a partir do que lhes foi dado pela natureza, contudo, nele apenas os homens coexistem.

Desse modo, a natureza e a terra tornam possível a existência humana, isto é, promovem a condição da vida humana. Nesse sentido, o mundo e as coisas do mundo “constituem a condição na qual esta vida especificamente humana pode sentir-se à vontade na terra.” (ARENDR, 2007, 147). É no mundo que se dá a convivência entre os homens. Os mais novos, ao adentrarem no mundo, encontram um lugar já estabelecido; cheio de coisas artificiais e naturais onde já existem valores, crenças, objetivos e, em cada conjunto de pessoas, uma dinâmica própria.

Inspirada na obra *Second Treatise of Civil Government* de John Locke (1690) – traduzido para a língua portuguesa em 1978 intitulado *Segundo Tratado sobre o Governo*¹⁸ – a autora elabora definições de homem referentes as atividades humanas, as quais discutiremos mais adiante. O *animal laborans* considera a natureza como a grande provedora de todas as coisas boas pertencentes a todos que nela habitam. Os homens “(as) tomam de (suas) mãos e se misturam com elas no labor e no consumo[...] (ARENDR, 2007, 147). Enquanto *animal laborans*, o homem é regido pela necessidade de sobrevivência, compartilhando a mesma condição com os animais de se utilizar dos elementos e materiais da natureza para garantir sua existência.

Já no mundo, a autora definiu como *homo faber* o homem que age com critérios de utilidade, que fabrica e consome coisas artificiais. Por conseguinte, sua principal ocupação é a fabricação manual de artefatos, a qual lhe imprime primeira identificação humana e pela qual ele produz o mundo.

¹⁸ J. Locke, *Second Treatise of Civil Government* [1690]. Tradução brasileira de E. Jacy Monteiro: *Segundo Tratado sobre o Governo - Ensaio Relativo Verdadeira Origem, Extensão e Objetivo do Governo Civil*, Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1978, pp. 33-131.

A fundamentação de seus conceitos sobre o mundo e a relação entre os homens deriva da leitura sobre a experiência política na Antiguidade Grega, especificamente a tradição da *polis* (ARENDT, 2007). A Grécia Antiga separava a organização da cidade entre esfera privada e esfera pública. A primeira se tratava do ambiente familiar, como as necessidades relativas ao lar doméstico, conforme aponta Arendt (2007) a comunidade natural do lar tem origem das necessidades humanas, como por exemplo a carência humana de sentir necessidade de trocas com o outro.

Os gregos concebiam a família como um espaço privativo que os privava da liberdade em comunidade, ou seja, o ambiente familiar constituía um lugar de acolhimento, sem a exposição do espaço público. Uma vida inteiramente privada representa a destituição de coisas essenciais à vida humana “[...] ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por todos, privado de uma relação objetiva com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas” (ARENDT, 2007, p. 68). Voltar-se apenas para um espaço privativo impossibilita a abertura de se pensar amplamente a vida e suas características.

Então, a esfera privada denota a ausência de outros, isso afasta os homens da unidade e, portanto, de sua humanidade e consciência da diversidade humana. Já a esfera pública (*polis*) caracterizava-se como um lugar de expressão de liberdade, de igualdade e de pluralidade humana, maximamente um espaço de interação e de relações humanas/sociais; de ouvir e ser ouvido, da aceitação das múltiplas perspectivas da realidade. A esfera social é o “domínio curiosamente híbrido onde os interesses privados adquirem significação pública” (ARENDT, 2007, p. 34). Logo, a vida pública é considerada pela pensadora como a fonte da vida política em comunidade. Embasada no pensamento de Hannah Arendt, Cassete (2008, p.31) elucida o conceito de esfera pública:

A esfera pública adquire, portanto, relevância fundamental na constituição de uma realidade mais abrangente e plural, pois nesse local, todos veem e ouvem de ângulos diferentes, proporcionando uma existência mais completa e rica a todo objeto que vem à luz da mesma.

Essa afirmação apresenta o sentido de pluralidade que se espera na

política, composta de união e interação entre os homens. Em outras palavras, seria um lugar de convívio sem distinção de nenhum grupo social, exemplo dos marcadores sociais¹⁹ de nossos tempos que constantemente são invisibilizados e silenciados nas esferas sociais e políticas, devido ao caráter excludente da nossa sociedade. Ao buscarem os mesmos interesses de igualdade, podem construir um mundo comum, no entanto, a dinâmica social marcada pelo poder despótico e pela violência, impede cada vez mais a existência de um espaço comum para todos.

O espaço político pautado na pluralidade humana acomoda interesses em uma dimensão pública que seja comum a todos, embora envolta em disparidades e divergência., como apo. Para Nascimento (2008, p. 58) a diversidade é a “possibilidade da realidade dialógica”. Para tanto, a política é um acontecimento, é uma real possibilidade de experiência de diálogo, de linguagem e de persuasão, com vistas ao consentimento que delegue um bem comum.

Sem a pretensão de seguir um modelo ou projetar uma nova estrutura política, a autora alemã promove pensamentos relacionados as questões da modernidade, sobre quem é o homem moderno e como a crise no mundo se instaurou e repercutiu nas dinâmicas sociais nas diversas instâncias, instituições públicas e privadas. Assim se põe em relevo toda reflexão acerca do conceito de mundo para a autora. “O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos (ARENDT, 2007, p. 67). Desse modo, essa questão é o ponto que temos em comum com o outro, com os que convivemos e com aqueles que ainda chegarão, até mesmo depois de nós. O mundo também nos possibilita uma familiaridade com tudo que faz parte dele.

Enquanto artificialismo humano, o mundo é palco para a aparência e para a atuação dos homens. Para Arendt (2000) *Ser e Aparecer* coincidem, pois, chegamos no mundo, aparecemos e desaparecemos. Toda a matéria que existe no mundo só aparece porque existem criaturas vivas. De acordo com a pensadora, a aparência não faria sentido se não houvessem receptores de aparências: os homens e os animais. Do mesmo modo que são espectadores, eles também são vistos; ouvem e são ouvidos; tocam e são tocados. No entanto, as atividades espirituais distinguem os seres humanos dos animais, pois retiram os homens do mundo puramente natural.

¹⁹ Os marcadores sociais da diferença são um campo de estudo das ciências sociais que tentam explicar como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre as pessoas de diferentes grupos sociais.

Apesar das transformações ocorridas nas últimas décadas a nível mundial, o conceito de mundo comum arendtiano ainda se encontra distante da realidade. Na contradição da sua percepção sobre o mundo e a vida e existência humana, o contexto de terror do século XX se caracterizava como um *não mundo*. Já que as condições de existência e de continuidade da humanidade tornavam os homens escravos deles mesmos. O mundo se tornou um palco de horror, cujo espaço desconsiderava o valor do humano.

Certamente, um espaço descaracterizado da vida humana, isto é, um lugar sem condições apropriadas para o convívio entre os homens e pelo próprio cuidado com a existência humana, gera tensões em todas as instâncias da sociedade, inclusive para o desenvolvimento dos mais novos que necessitam ser preparados para os caminhos desconhecidos do mundo e que, mais tarde, terão a responsabilidade da manutenção da existência dos humanos em um mundo comum.

O instigante da obra arendtiana, é a base com que analisa e tece suas reflexões. Não se limita na investigação de fatos de apenas um período da história, mas relaciona passado, presente e futuro, tornando os fatos históricos da existência humana uma teia de conexões explicáveis. Não podemos mudar o passado, mas podemos aprender com ele. É certo que, autora não nos oferece um modelo prático a seguir, tampouco objetiva fazer; mas, aponta as possíveis causas de uma crise geral, que ao afetar a sociedade como um todo, não poupou a educação. Vejamos na próxima seção, como a autora analisou o período dos regimes totalitários europeus, de uma forma direta como judia, a perseguição nazista. A leitura de Arendt sobre os períodos de horrores citados, estruturam o seu pensamento.

2.1.1 Totalitarismo e Banalidade do Mal: efeitos na Educação

O pensamento arendtiano é oriundo de uma experiência vivida em uma época de extremos. A grande análise de sua obra, diz respeito a uma fase sombria no século XX, referindo-se à ascensão dos regimes totalitários. A autora identificou a ruptura gerada pelas experiências totalitárias do nazismo e também do stalinismo. (LAFER, 1997). Esse movimento instaurou um novo modelo de governo, que ao utilizar-se de uma ideologia de coerções, despertava o medo na população a fim de dominá-la. Contudo, Arendt (2008) pontuou que os tempos sombrios do

século XX “não só não são novos, como não constituem uma raridade na história[...] (p. 9). Isso significa que, apesar dos horrores do sistema nazista da Alemanha, os tempos de escuridão sempre marcaram diferentes fases da história da humanidade.

No processo de análise e tentativa de compreensão do fenômeno totalitário, Hannah Arendt aderiu a uma postura de resistência intelectual. Sua luta esteve mais diretamente voltada contra o regime nazista devido ao anúncio explícito antissemita e pela aniquilação da vida humana. A autora destaca que não havia nada de secreto e misterioso naquele período, mas apesar de ter ocorrido publicamente, não foi fácil para as pessoas perceberem o que estava de fato acontecendo (ARENTE, 2008). Por sua origem judaica, entende-se a dedicação e empenho de denunciar aquele sistema, porém, sua humanidade sem medidas a tornava preocupada não apenas com o povo judeu, mas com todos os homens. Esse fato trouxe alguns percalços, tanto como pessoa e mulher judia, como escritora e pensadora.

Essa observação arendtiana reconheceu que os seres humanos eram considerados descartáveis para aqueles sistemas, de modo que a humanidade estava se perdendo, pois, o mal estava se mostrando em formato contrário ao mal demoníaco. As ações dos regimes totalitários não eram uma mera tirania porque nenhuma das categorias políticas as explicavam. Se tratava de um mal burocrático que passou a ser cegamente aceitável.

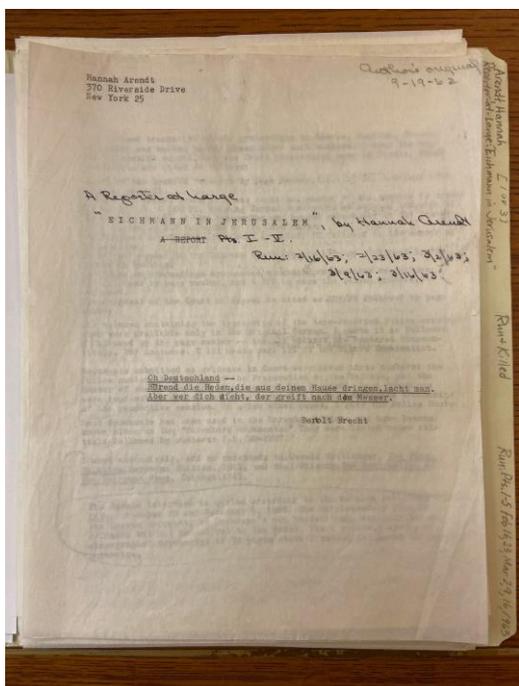
Para Arendt (2012), embora a evidente constatação de que a humanidade já havia presenciado momentos sombrios, nada teria sido como o regime nazista. Para chegar à essa conclusão, a autora analisou e comparou com outros eventos desastrosos. O movimento totalitário chinês de Mao Tse-tung que fez 15 milhões de vítimas, correspondendo a 3% da população chinesa de 1949, não fez recrudescimento de terror, isto é, não instalou um clima exacerbado de medo e terror como na Alemanha nazista; não promoveu massacres de pessoas inocentes.

A violência se dava pela “retificação do pensamento”, com um processo de moldagem dos espíritos e pensamentos que resultava em uma “lavagem cerebral”. Sobre esse período, Arendt (2012) não sabia ao certo o funcionamento dessa prática, sobre quem eram os alvos, como eram escolhidos e se poderiam ter resultados duradouros e também mudar a personalidade das pessoas. Era um terror diferente, apesar dos resultados negativos que possam ter ocorrido, “não dizimou a população” (ARENTE, 2012, p. 419).

No que se refere ao totalitarismo stalinista²⁰, a pensadora explica que diferente do nazismo, não houve crueldade gratuita como nos campos de concentração alemães e nem o extermínio de russos. Essas comparações representam a inquietação em compreender o fenômeno totalitário mais desumano e cruel da história da humanidade, o qual resultou na morte de aproximadamente seis milhões de judeus europeus.

Hannah Arendt sempre esteve muito envolvida na análise dos eventos totalitários. Por iniciativa própria, participou do julgamento do oficial nazista Adolf Eichmann, cobrindo o processo para a revista norte-americana *The New Yorker*. Ao todo foram cinco artigos que mais tarde se tornaram os capítulos da obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, publicado em 1963. A figura 3 é uma foto dos manuscritos originais escritos pela autora. A imagem, assim como as demais que integram o presente trabalho, foram cedidas virtualmente por professores que integram o *The Hannah Arendt Center for Politics and Humanities*.

Figura 3: Manuscritos originais de Hannah Arendt sobre o julgamento de Eichmann



Fonte: Samantha Hill (2020)

Nessa obra, a pensadora relata o julgamento do oficial nazista Adolf

²⁰ Período de poder político exercido por Josef Stálin na Rússia e na antiga União Soviética.

Eichmann em Jerusalém. O motivo da realização do julgamento ter sido em terras israelenses, se deu porque o primeiro-ministro de Israel, David Ben-Gurion, mandou raptar o alemão acusado. Os agentes israelenses se deslocaram até a Argentina, onde Eichmann estava residindo. A captura aconteceu em Buenos Aires em 1960. Eichmann foi levado à Corte Distrital de Jerusalém para ser julgado pela sua participação na “solução final dos judeus”, pois naquela época acreditava-se que só um tribunal judeu poderia julgar e fazer justiça aos judeus.

Ao analisar a postura e todo o contexto de horrores do Terceiro Reich, a pensadora alemã percebeu que aqueles sujeitos envolvidos obedeciam a ordens de Adolf Hitler, sem pensar; apenas por cumprir a lei e seus papéis como cidadãos, conquanto aceitassem como lei qualquer ordem dita pelo líder nazista, muitas nem sequer constavam na constituição. Não havia nada de monstruoso naquele homem comum. Para Arendt (1999, p. 299) “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais”. Os padrões morais de julgamento das pessoas na época, viam aquela normalidade muito mais apavorante do que qualquer tipo de crueldade.

Tratava-se de um novo tipo de criminoso, como se agisse automaticamente e cometesse crimes sem ao menos saber se, o que estava fazendo, era certo ou errado. A defesa do acusado o declarava inocente, levando em consideração o sistema legal nazista, argumentando que as ações de Eichmann não eram crimes e sim “Atos de Estado”. Portanto, o termo “*Banalidade do Mal*” é oriundo dessa reflexão.

[...] não me referia a nenhuma teoria ou doutrina, mas a algo completamente factual, ao fenômeno dos atos malignos, cometidos numa escala gigantesca, que não podiam ser atribuídos a nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica do agente, cuja única distinção pessoal era uma superficialidade talvez extraordinária (ARENDR, 2004, p. 226).

A superficialidade expressa na fala do acusado, demonstrava que ele não reconhecia as acusações recebidas. Veementemente, alegava apenas ter cumprido o seu dever. Era um trabalhador a serviço de seu país. A banalidade foi identificada por Hannah Arendt na postura do julgado. Ali, foi possível excluir qualquer semelhança com o mal diabólico apresentado pela religião, nas palavras

da autora “[...] era bastante comum, banal e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações más[...] não era estupidez, mas irreflexão” (ARENDDT, 2000, p. 6).

A falta de reflexão, de exercício do pensamento levou então homens a realizarem atos violentos. E isto estava muito claro para ela. Em cada argumento ou fala de Eichmman a autora percebia a insignificância daquele homem; um ser totalmente desprovido da capacidade mais humana possível, o pensar.

Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. (ARENDDT, 1999, p. 62)

A ausência de empatia derivada da total ausência de um pensamento crítico sobre si, sobre o mundo e, principalmente, sobre o outro, fez aquele funcionário cometer atrocidades contra a vida humana, obedecendo cegamente às ordens que recebia, ele passou a integrar a grande máquina de extermínio. Sistema esse, organizado tanto ideológica como politicamente, foi capaz de convencer as massas a aceitar o inaceitável. Por meio do mal e do crime, exerciam poder sobre a mentalidade das massas, como denunciou Arendt (2012, p. 436) “os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas”.

Contudo, a propaganda nazista teve um papel central no exercício do convencimento, pois, os movimentos totalitários são incapazes de conseguir o poder apenas com o terror e o medo, “por isso a propaganda entra como um meio de granjear aderentes e parecer plausível aos olhos do público” (ALVES; ZANELLA, ZANARDI, p. 69, 2017). A propaganda integrava a manipulação das massas como um terror silencioso e psicológico. A capacidade de persuadir as massas corroborava com a transformação da própria natureza humana, impactada não somente com o extermínio humano, mas com a construção de personalidades supérfluas incapazes de pensar e reagir àquele mal ao qual eram submetidas.

Um mal verdadeiramente banal, no sentido de ser bastante comum à consciência dos nazistas e disseminado a ponto de ser aceitável naquele contexto. Era uma constatação muito original e provocadora a qual a pensadora chegara. Como define Oliveira (2014, p. 133) “Hannah Arendt sempre foi uma pensadora forte e desconcertante”. Suas ideias muitas vezes geraram polêmica por se referir a todo

o horror nazista como um mal banal.

Do mesmo modo em que era admirada por seu resgate teórico sobre a ação no espaço público, também era considerada por muitos críticos como “defensora nostálgica e anacrônica da *polis* grega e da herança clássica” (MORAES et. al. p. 12, 2003). Nesse caso, ao cunhar o termo “banalidade do mal” também divergiu opiniões e levantou muitas críticas.

A questão que se levantou por muitos críticos indagava se, ao qualificar de banal um mal da proporção do nazismo, a autora não estaria diminuindo a sua terrível enormidade. Embora tenha relatado de forma imparcial o julgamento, dentre seus críticos, estavam muitos judeus acusando-a de traição com a religião judaica por seu argumento parecer “[...] amenizar as ações bárbaras de Adolf Eichmann” (BARBOSA, 2019, p. 44). Mesmo sem ter se colocado contra o seu povo, até amigos judeus lhe direcionaram críticas de traição ao judaísmo. Vale ressaltar que a afirmação de que Arendt estaria apresentando uma defesa para Eichmann é equivocada.

Outros críticos apontavam que Arendt interpretou mal o acusado, com a argumentação de que ele era um antissemita fanático. Cesarani (2007)²¹ escreveu em seu livro que muitos dos detratores de Arendt consideravam que a argumentação da autora sobre Eichmann ter seguido as ordens nazistas sem pensar, era um mito. Todavia, muitos estudiosos de Arendt apontam para as interpretações errôneas do termo Banalidade do Mal. “É fácil citar a banalidade do mal. É muito mais difícil entender o que Arendt quis dizer” (BERKOWITZ, p.1, 2013).

A profunda análise da pensadora judia sobre o caso Eichmann, a qual resultou o seu conceito de Banalidade do Mal foi sustentada com potenciais argumentos. Na entrevista já mencionada – EZZ – a escritora foi questionada se todas as verdades devem ser ditas em público. A questão foi levantada pelas críticas recebidas, pelo fato de que havia relatado em seu livro sobre os judeus que cooperaram com os nazistas. A alemã argumentou que não teria escrito o livro de Eichmann de outra maneira; poderia ter confrontado a alternativa: “escrever ou não escrever. Por que também se pode segurar a língua”²² [tradução nossa]. Na perspectiva da pensadora, o silêncio é sempre uma opção. Mas uma vez que se

²¹ CESARANI, David. *Becoming Eichmann: rethinking the life, crimes, and trial of a "desk murderer"*. Da Capo Press, 2007.

²² Ibid. "wouldn't I have written the Eichmann book differently? I answered: No. I would have confronted the alternative: to write or not to write. Because one can also hold one's tongue."

decide escrever, é preciso dizer a verdade.

Ao citar as últimas palavras – Em pouco tempo, cavalheiros, nós todos deveremos encontrar-nos de novo. Viva a Alemanha! Viva a Argentina! Viva a Áustria! Nunca as esquecerei – ditas por Eichmann antes de ser enforcado, Arendt (1999, p. 274) concluiu: “Foi como se naqueles últimos minutos estivesse resumindo a lição que este longo curso de maldade nos ensinou – a lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e os pensamentos”.

A normalização do mal tomou forma com a distinção da responsabilidade individual e coletiva das ações. Eichmann, não se via individualmente como um culpado daquele mal, por fazer parte de um sistema que operava coletivamente, não se identificava como um transgressor. Pelo contrário, sua irreflexão não lhe capacitava a pensar em seus atos como criminosos. Todavia, ao contrário do que os críticos consideravam, Arendt (1999) não o considerava apenas como um funcionário estúpido que apenas seguia ordens.

Berkowitz (2013) salienta que a autora rejeitou essa ideia, porque compreendeu que ele também seguia ordens por convicção. Por exemplo, ao pontuar que Eichmann se orgulhava de suas iniciativas de deportar judeus e, de sua desobediência às ordens, como quando organizou marchas da morte de judeus Húngaros, sabotando as ordens de Himmler²³. A tentativa de se mostrar digno de subir de patente era algo recorrente em sua postura. Outro ponto em que a autora se baseia quando entende que Eichmann agia por convicções, se refere a declaração feita pelo julgado de que teria matado seu próprio pai caso fosse ordenado, porém, apenas se o pai fosse realmente um traidor. (BERKOVITZ, 2013).

Por conseguinte, cabe esclarecer que Arendt (1999) via mais que um indivíduo seguidor de ordens; dentre os argumentos de defesa do acusado ela ouviu a justificativa de que o genocídio e o extermínio de judeus se deram pela moralidade da pátria, dado que ele fez um juramento à Hitler e à bandeira nazista, o qual constituiu para ele, um forte vínculo de fidelidade. A autora não escreveu ideias, mas descreveu fatos. Ela insistiu que Eichmann nunca percebeu o que estava fazendo, o que não significa que ele não estava ciente do holocausto.

O fato é que, Arendt (1999) denotou na fala do acusado uma

²³ Heinrich Luitpold Himmler foi um Reichsführer das Schutzstaffel e um dos principais líderes do Partido Nazi da Alemanha Nazista. Posteriormente, Adolf Hitler nomeou-o Comandante do Exército de Reserva e General Plenipotenciário para toda a administração do Reich.

alienação moral, o sentimento de orgulho por fazer o seu trabalho com excelência era acompanhado de uma incapacidade de tecer qualquer juízo moral. Berkowitz (2013) defende que a autora quis dizer que Eichmann agia sem pensar e com obediência, não de forma robótica apesar de cega, mas como parte de um movimento em que ele se sentia útil. A pensadora analisou essa conduta de pertencimento, incluindo os demais integrantes do regime nazista e considerou "O que afetava as cabeças desses homens que tinham se transformado em assassinos era simplesmente a ideia de estar envolvidos em algo histórico, grandioso, único [...]" (ARENDR, p. 122, 1999).

O mal banal identificado na figura de Adolf Eichmann, diz respeito a incapacidade de pensar. Não indica que os atos e consequências oriundos desse mal são irrelevantes. Trata-se da ação e reprodução de atos terríveis por pessoas "normais" que levam uma vida comum, fazendo com que a ideia do mal possa se disseminar e adentrar na normalidade do cotidiano. Como bem colocou Konrad (2014, p. 58) "Essas pessoas agem sob o manto da capacidade profissional e não por inclinação para o mal radical. É a técnica que torna banal o assassinato em massa, inviabilizando todo e qualquer pensamento".

Olhando para o modelo econômico capitalista, a técnica é a prioridade. Por outro lado, o pensamento crítico e a reflexão são totalmente dispensáveis. Nesse contexto encontramos o desafio de encarar essa lógica para não cairmos na armadilha do mal banal. O legado de Arendt vem nos fortalecer a não esquecer dos horrores causados pelos regimes totalitários; a não nos acostumar com as atrocidades de nosso tempo e assumir a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência dos mais jovens, provocando-os a indignar-se com o estabelecido. O enfrentamento requer a compreensão da dinâmica desses sistemas de governo.

Como técnicas de governo, os expedientes do totalitarismo parecem simples e engenhosamente eficazes. Asseguram não apenas um absoluto monopólio do poder, mas a certeza incomparável de que todas as ordens serão sempre obedecidas. (ARENDR, p. 453, 2012)

Um povo que não questiona normas impostas, ainda mais quando se tratam de preceitos que indicam injustiça, opressão e demais ataques aos direitos humanos, colabora diretamente para a certeza da adesão das práticas de tal

governo. Sem a capacidade de pensar e refletir sobre si, sobre suas próprias ações, sobre o outro e sobre os acontecimentos que estão a sua volta, o que resta é a obediência cega que fortalece os atos totalitários.

Por sua percepção da realidade, a autora se dedicou em elaborar sua proposta de reconstrução a todo caos estabelecido pelo totalitarismo, que almejava “condições políticas e jurídicas que permitam assegurar um mundo comum”. (LAFER, 1997, p. 56). É nessa direção que, nos apoiamos nas contribuições teóricas de Hannah Arendt, pelo entendimento de que a reconstrução dos modelos governamentais, tal como um espaço público constituído pela pluralidade dos homens perpassa, prioritariamente, pela esperança que provém da natalidade: a educação. Como uma atividade humana de responsabilidade com o mundo, a educação tem como um de seus objetivos evitar o retrocesso humano. Não que a educação esteja no mesmo âmbito que a política, mas todo o debate que a envolve é político. Nesse sentido, a possibilidade da existência de um mundo comum, requer abandonar o que se entende e como se faz política.

A questão do mal banal explicado pela autora chama a atenção para o perigo da falta de comunicação e da capacidade de expressar ideias e argumentos em um espaço público, demonstrando a responsabilidade que os adultos detêm em não possibilitar qualquer tipo de formação. O comportamento de Eichmann deixou claro para Arendt (1999) que ele era incapaz de agir, de ser e aparecer. Suas frases eram engessadas e expressavam uma falta de raciocínio ao falar, devido a sua incapacidade de pensar. Tal fato nos move a refletir e assumir o compromisso de uma formação que ultrapasse os objetivos de transmissão de conhecimentos, que são importantes, mas em termos de formação humana são insuficientes. Quando a autoridade integra o processo de ensino, os mais novos são incentivados a pensar e a refletir sobre o conhecimento, que então, passa a ter sentido.

Sabemos que a política na perspectiva arendtiana teve seus moldes elaborados a partir experiência pessoal da autora com os eventos totalitários e com a revisita à modelos da Antiguidade greco-romana. A seguir, no próximo capítulo, discutiremos em traços gerais em que medida o mal elucidado por Arendt (1999) é uma ameaça à formação humana, bem como o conceito de política e o significado de abandonar o que se entende e como se faz política no prisma da autora.

2.1.1.1 O Despertar da Política: mundo comum e pluralidade humana

Conhecer o pensamento de Hannah Arendt requer adentrar em sua conceituação teórica, prioritariamente, em seu conceito de política por se tratar do eixo principal da elucidação dos temas que integram toda a estrutura reflexiva e argumentativa de sua obra. É a partir da política que a autora pensa a condição humana e as demais questões da relação do homem com o mundo, com si mesmo e com os outros. a Política é o tema central de seu pensamento, sendo o ponto inicial de suas reflexões.

Mas nem sempre foi assim. Como coloca Souki (1998) a iniciação intelectual e acadêmica de Arendt se deu em uma formação clássica da Filosofia, em que a política estava distanciada. Não havia um interesse por parte da alemã pelas questões políticas até um acontecimento em 1933. Foi o incêndio do Reichstag (o parlamento alemão).

A partir desse fato político real, que marca o prelúdio do nazismo, nascem seu pensamento e seu engajamento políticos. Segundo ela, seu pensamento político foi despertado pelo desastre que a política provocou em nosso século e pelo desastre ainda maior que dela ameaça resultar. (SOUKI, 1998, n.p)

Como um dever humano de atender às exigências que apareceram dos horrores e de repensar a vida e o mundo, a judia alemã que sentiu diretamente o peso dos movimentos totalitários, partiu desses eventos para abrir suas reflexões sobre a Política. A tradição não podia explicar a crueldade dos fatos, então Arendt (2012) situou a experiência totalitária como uma novidade.

Para a autora, o distanciamento desse modelo totalitário de governo requer repensar a história e garantir que o espaço político seja constituído sem abuso de poder e de violência. O sentido político arendtiano é *Politik beruht auf der Pluralität der Menschen*²⁴, no português: “a política tem sua base na pluralidade das pessoas”²⁵. Para a autora, a vivência em comunidade e em dependência, assim como as trocas com o outro constituem a característica mais autêntica da condição humana.

²⁴ ARENDT; LUDZ; NORDMANN, 2002, p. 15

²⁵ Idem, p. 15.

O contexto em que a política está inserida é no campo do pensamento plural. Lafer (2018) elucida que tal interpretação se deu na análise do texto *Crítica do Juízo* (1790) de Immanuel Kant, no qual Arendt percebeu que o autor salienta uma maneira de pensar no plural, isto é, a capacidade de pensar no lugar e na posição dos outros. Entretanto, a raiz que estrutura a conceituação da autora é baseada na *polis* grega. Arendt (2016) defende que é difícil e enganoso falar sobre política e seus princípios sem recorrer às experiências da Antiguidade grega e romana, porque somente naquele período os homens tiveram responsabilidade pela atividade política e a exerceram com muita consideração e dignidade. Na perspectiva dos helenos, a concepção de política é diretamente relacionada com perspectivas que se direcionam em um sentido exclusivamente público.

O fazer política seria eminentemente a prática da virtude, ou seja, aquilo que se considerava o “bem” da cidade. Esta era a condição fundamental na vida dos cidadãos gregos, a política como condição inerente aos cidadãos de realização de sua vida pública. (BAZANELLA; BIRKNER; MAXIMO, 2011, p. 68)

O espaço público era aberto para a diversidade de ideias e concepções, o confronto das diferenças servia para que se pudesse encontrar um bem comum a todos. A prioridade da política era as relações humanas constituídas em um espaço de respeito e liberdade entre todos, isso significa que a política trata da convivência entre diferentes. Por essa razão, é possível observar como o conceito arendtiano sobre política difere-se do que estamos habituados, isto é, os sistemas políticos tradicionais cuja participação dos homens é limitada, ainda que essa limitação não seja expressivamente notória.

Há uma cultura de negligência para com o povo em prol de pequenos grupos. Mesmo nos modelos democráticos de política, Arendt (2007) tece críticas sobre como o espaço político realmente é constituído e assim defende a ideia que a política só é possível na pluralidade humana e na interação entre os homens. Portanto, a ideia elaborada pela pensadora desperta a análise crítica de como se faz política.

Tal argumento é recorrente nos escritos da autora por apontar questões fundamentais relacionadas à constituição e caracterização de um espaço público que, de fato, contemple a participação efetiva dos homens; na verdade, esta parece ser a questão central do seu pensamento político (LAFER, 2018). Nas

discussões políticas, a questão da liberdade entra no debate como condição para existir política, já que “O campo da política é o do diálogo no plural que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade” (LAFER, 2016, p. 21). A política nessa perspectiva é uma ação em comum acordo.

Os governos autoritários promovem a restrição da liberdade. A liberdade só se torna possível, no espaço político com a pluralidade dos homens. Ao defender essa convicção, Arendt (2016) relembra a estrutura dos regimes totalitários, ausentes de diálogo em sua essência e, portanto, um espaço incapaz de existir a liberdade. Diante disso, a razão de existir da política é a liberdade e o seu domínio de experiência é a ação. Nessa concepção, a política se origina na interação entre os homens e nas suas ações, podendo somente se consolidar se houver liberdade:

[...] pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular, sem implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. (ARENDR, 2016, p. 191)

Esse argumento representa a responsabilidade de organizar e regular o convívio entre diferentes, mas que detém igualmente seus direitos e deveres e se mobilizam para um bem comum. Para tanto, há que conter um espaço de liberdade e união, apesar da diversidade e de diferentes perspectivas. Na *pólis*, a distinção entre governantes e governados não fazia sentido, “todos aqueles que igualmente obtiveram libertação das necessidades vitais podiam tornar-se livres, podiam participar e construir um mundo comum através de feitos e palavras.” (TORRES, 2007, p. 238). Nesse sentido, Arendt (2016) entendeu que a liberdade era alcançada na interação com os outros, como também um espaço político em que a condição plural do homem não fosse desconsiderada, daí portanto, todos conseguiriam aparecer nesse palco público e agir.

O espaço político, de igualdade e liberdade entre os homens, se tornou um ambiente de trocas comerciais e de conflitos de poder. Essa questão, requer a compreensão do conceito de *Poder* em Arendt, pois, assim como a Política,

a autora apresenta uma convicção contrária ao poder existente na política tradicional, na qual o poder e a violência caminham juntos visando a obediência do povo baseada na coerção.

Se nos voltarmos para as discussões do fenômeno do poder, rapidamente percebemos existir um consenso entre os teóricos da política, da esquerda à direita, no sentido de que a violência é tão-somente a mais flagrante manifestação do poder. (ARENDRT, 2001, p. 31)

A autora entende que o poder é inerente a qualquer comunidade política e “[...] resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação” (LAFER, p. 29, 2003). Como colocado anteriormente, a ação em conjunto de pessoas diferentes e plurais, pauta-se no pensamento dos interesses em comum e, na busca de soluções para o bem de todos. O grande entrave na atualidade é a forma de poder que foi naturalizada na sociedade, o poder unilateral e desigual, até mesmo coercitivo e violento. Isso representa que na perspectiva arendtiana poder e violência são temas opostos. O poder não cabe a um indivíduo, pois pertence a um grupo e tem a sua permanência somente quando o grupo está unido.

A exemplo dos regimes totalitários que adotaram uma violência destrutiva do poder. A incapacidade de agir em conjunto, torna todo o coletivo vulnerável a uma dominação política. Nas palavras de Arendt (2003, p. 29) “A carência da capacidade de agir em conjunto é um convite à violência”. Tão fácil se torna para um ditador exercer sua política destrutiva em um espaço de desunião das massas. Quando não há um Estado de proteção a todas as pessoas e o domínio é de inexistência de igualdade e pluralidade, os homens são privados de um lugar próprio no mundo, perdendo até mesmo aquilo que os caracterizam como humanos: a linguagem.

Duarte (2001) sinaliza para a arbitrariedade e violência sem precedentes dos regimes totalitários analisados por Arendt, os quais aboliram a liberdade humana de um modo como nenhuma outra tirania havia feito. É nesse sentido que a autora alemã é reconhecida como uma defensora do “direito a ter direitos”, por entender que o poder estabelecido pela violência é inadmissível no

espaço político, bem como a inexistência da possibilidade de ser e aparecer na esfera pública.

É certo que o cerne da obra de Arendt se refere ao reestabelecimento da dignidade política, justificando assim o seu empenho em reelaborar as categorias políticas esvaziadas de tradição no contexto da crise da modernidade. A ênfase na expressão “direitos a ter direitos” representa a análise da autora sobre a destituição do espaço público por alguns homens, como no caso dos judeus que foram expulsos da participação política. Perderam a legitimidade de fala e de escuta, esse período foi marcado nos estudos arendtianos como a ausência de dignidade da política.

Sem um espaço político que possibilite condições para o fenômeno político da igualdade, como a livre linguagem e expressão de todos, inexistente a asserção aos direitos. Portanto, ao reelaborar as categorias políticas, a autora preocupou-se em sinalizar para a ausência de acesso aos direitos devido ao esfacelamento da política, defendeu intelectualmente a reconstrução do mundo comum a partir da ressignificação da política a qual, inexoravelmente, só se torna possível com a cidadania e participação ativa de todos os homens. Em Nascimento (2008, p.58) cumpre reconhecer que a política é a “dimensão da vida humana que acontece quando os homens são capazes de afirmar um “nós” como unidade de referência da convivência plural”.

Por conseguinte, ao se dedicar na defesa em reestabelecer um espaço comum de direitos a todos, a autora recorreu à tradição política greco-romana²⁶. Essa base de conhecimento sustentou a elaboração de uma concepção de Política expressa em três sentidos que constituem a condição humana, estabelecidas sistematicamente como as formas de estar no mundo: **trabalho; obra e a ação** (ARENDR, 2007). Ao elaborar essas categorias, Arendt (2005) tinha como interface de análise a questão “o que estamos fazendo quando estamos ativos?” Como ponto de partida, investigou os dois modos de vida cunhados pelo pensamento filosófico e religioso, a *vita contemplativa* e a *vita activa*.

Os três elementos – trabalho (labor), obra (work) e ação – são denominados *Vita activa*. Essas atividades fundamentais caracterizam a vida dos

²⁶ Essa tradição alternativa pode ser encontrada na Cidade-Estado ateniense e na Roma antiga, pois tanto o conceito de “isonomia”, no primeiro caso, como o conceito de civitas, no segundo, trabalham com uma ideia de poder e de lei cuja essência não se assenta na relação de mando-obediência e não

homens no mundo “[...] cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDR, 2007, p. 15). Da mesma forma, tais atividades e suas respectivas condições estão diretamente ligadas com as condições mais gerais da existência do homem: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. “Em outras palavras, a vida ativa é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente. (ARENDR, 2005, p. 176).

Dentre os três sentidos que constituem a condição humana, o **trabalho** que é a atividade relativa ao processo biológico do corpo humano, está relacionado com as necessidades vitais que foram produzidas e inseridas no processo da vida. Essa atividade assegura a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie, pois dirige-se a suprir as demandas do corpo biológico. Diferente da obra e da ação, o trabalho fica apenas no campo da necessidade, por se tratar de uma dimensão biológica da espécie humana.

Por outro lado, a **obra** refere-se a uma atividade a qual se baseia no artificialismo da existência humana e produz um mundo artificial de coisas que se distinguem do ambiente natural ligado a natureza biológica. Por meio da obra, os homens fabricam uma infinidade de coisas, diferente do trabalho, na obra as produções não são bens de consumo, mas são objetos de uso e representam a durabilidade, “e o seu uso adequado não causa seu desaparecimento” (ARENDR, 2005, p. 183). A obra, então, é dirigida pela utilidade e também permite a transformação da natureza, como criar um habitat natural diferente dos animais.

A autora explica que a condição humana do trabalho é mundanidade. Com o trabalho, o ser humano passa a praticar trocas para garantir sua existência na terra. Enquanto o trabalho necessita do consumo, a obra provê. Por meio dessa, o homem exerce sua criatividade e cria objetos que podem ser adaptados para o uso no meio natural. Se no trabalho o homem produz novos objetos para o artifício humano, o labor não produz outra coisa a não ser a vida (ARENDR, 2007). Basicamente o produto da obra pode adquirir durabilidade e permanência no mundo, sem essas duas características a existência humana não seria possível. Em contrapartida, os artefatos oriundos da produção do trabalho são

bens de consumo e, uma vez consumidos, não deixam vestígios; não possuem durabilidade no mundo.

Já a **ação** compreende como a atividade política por excelência, correspondente à condição humana da pluralidade, é a experiência que possibilita que os homens escolham estar juntos. Essa atividade funda e preserva corpos políticos, assim como cria a condição para a lembrança, que é a história. Não apenas uma recordação, mas um testemunho. História como uma experiência narrada de quem viveu determinados acontecimentos e por meio da linguagem é capaz de contar. Nas narrativas os homens deixam para as futuras gerações um legado de memórias como direcionamento no mundo e como reconhecimento.

Por meio da ação o homem pode formular juízos, inserindo no mundo conhecimentos elaborados, para modifica-lo com vistas a melhorias e bem-estar comum. Assim como a ação, o trabalho e a obra também têm suas raízes na natalidade “na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos [...]” (ARENDT, 2007, p. 17).

Contudo, a ação é a atividade mais diretamente ligada à condição humana da natalidade, uma vez que em cada nascimento há um novo começo e uma capacidade de iniciar algo novo, de agir. Logo, essa atividade só pode ser exercida com outros homens, nunca individualmente porque depende da presença de outros, para verem e ouvirem o discurso e a ação em um espaço público. Tal qual a obra, a ação e o discurso são compostos por brevidade, a existência de ambas, precisa ser atestada por alguém. Arendt (2016) destaca que o agir e o falar são manifestações externas da vida humana. Relacionam-se com a atividade do pensar, embora possua relações com o mundo exterior, não significa que necessariamente o pensamento precisa ser manifestado e consumido no espaço público para ser real.

As condições podem variar de acordo com o período histórico e o lugar em que o homem é parte. Vale frisar a preocupação da autora em diferenciar os termos *condição* humana de *natureza* humana para evitar equívocos nas interpretações. A autora ainda salienta, que a condição humana envolve algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Nas palavras de Arendt (2007, p. 17) “Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”. O que

a pensadora quis expressar com isso, é que no mundo residem coisas produzidas pelas atividades humanas.

Da mesma forma que a existência dessas coisas é produzida pelos homens, estas também os condicionam. Logo, independente dos atos, os humanos são sempre condicionados. Visto que “Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana” (ARENDR, 2007, p. 17). Sem essas coisas, a existência humana seria impossível. Mesmo envolvida pela discussão acerca da pluralidade das pessoas, a autora considera a singularidade de cada ser humano, porque é justamente com sujeitos singulares que se constitui uma realidade plural.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (ARENDR, 2007, pp. 15-16).

Podemos considerar que esse ideário tem se afastado cada vez mais da nossa realidade, em decorrência “desnaturação da coisa política” pela experiência política que os regimes totalitários causaram. Aquele fenômeno esvaziou a liberdade e a diversidade do espaço público, pessoas foram torturadas e mortas por não se encaixarem em um padrão imposto. Naquele período a política esteve engendrada em uma “determinação histórica ideologicamente fundamentada, contra a qual é impossibilitada toda resistência individual livre por meio do terror e do domínio da ideologia” (SONTHEIMER, 2002, p. 1)²⁷.

Em um mesmo sentido, a política brasileira também passou por um período de vulnerabilidade política violenta, expressamente ideológica que torturou e matou muitos perseguidos políticos. O período de autoritarismo no Brasil impactou todas as instâncias da sociedade que se modernizava pela via totalitária (FERREIRA JR; BITTAR, 2006). Os resquícios da instabilidade política assombram o estado democrático, os movimentos sociais tentam constantemente se organizar contra grande parte dos desmandos do poder público. A luta das massas na perspectiva arendtiana significa resistência, que é uma ação política desencadeada por uma insatisfação popular com a justiça local (SILVA, 2017).

²⁷ Prefácio “O que é Política?”

Essa insatisfação acontece com o exercício reflexivo do contexto, da análise da situação e da tomada de consciência de forma individual e coletiva para a identificação dos problemas que assolam o grupo. A organização para as reivindicações e manifestações populares só se legitimam levando em consideração a distinção entre resistência e criminalidade. A violência deve ser distanciada da vida política, inclusive por parte da população. Nessa perspectiva, o ato de resistir enquanto desobediência civil é caracterizado pela ausência da violência.

Apesar da política ter sido desacreditada pelo fenômeno totalitário, Arendt (2002, p.16) acredita que os homens detêm a capacidade de começar de novo pelo “fato de o próprio homem ser dotado, de um modo extremamente maravilhoso e misterioso, de fazer milagre”. É pela ação que os homens podem tomar iniciativas e criar novos processos e ressignificações. Romper com antigas estruturas e dar início a um espaço político legítimo, é possível em uma dinâmica coletiva consciência, pois, complementando a autora “[...] cada homem em si é um novo começo”. Antes, é preciso uma reflexão sobre como os homens estão se relacionando nesse espaço comum.

Há uma preocupação relativa ao modelo de interação humana que estamos vivendo. Já no século XX a autora insistiu que o mundo da forma como estava não poderia ficar, o caos político desumanizou os homens. A sugestão ainda nos é atual, cuja conjuntura somente se baseia na atividade do trabalho capitalista para o *valor de troca*. Esse tipo de relação competitiva nos afasta da construção das relações estabelecidas pela cumplicidade. “O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir o que estamos fazendo” (ARENDR, 2007, p. 9-14). Quando a autora nos alerta a abandonar a política arbitrária, insuficiente e desencadeadora dos problemas sociais, ela nos convida a não nos contentarmos com as problemáticas da sociedade a que somos impostos.

A capacidade de iniciar algo novo de relevância humana e social para um bem comum a todos os homens, bem como a superação de inconsistências políticas, dependem do trato com autoridade que os adultos estabelecem com as novas gerações. Nessa questão, a educação é a grande possibilidade de encarar o despertar para o novo, no entanto, também perdeu o elo com a autoridade em decorrência da crise geral que acometeu a modernidade.

Não que a responsabilidade política esteja na educação e nas crianças, como a autora argumentou no ensaio *Reflexões de Little Rock*, mas a

grande contribuição da educação para o mundo vai além da iniciação dos mais jovens ao mundo que de início lhes é desconhecido, mas no compromisso de fomentar a possibilidade de participação no mundo comum. Significa dizer, que a educação quando concebida em um horizonte público, potencializa a escolha de agir politicamente. Nas últimas décadas, a reflexão sugerida tem despertado nos estudiosos da área da educação a busca pelo estudo e contribuições teóricas de Arendt para a compreensão de aspectos que impactaram o campo educacional.

Em torno dessa discussão, os objetivos em que nos ocuparemos no próximo capítulo consistem em compreender: o conceito de autoridade a que Hannah Arendt se refere ao discutir a ruptura da tradição na modernidade; o que a autora entende por educação e formação e, as implicações da crise da autoridade na educação para o campo formativo.

3 CRISE NA EDUCAÇÃO DO MUNDO MODERNO: A QUESTÃO DA AUTORIDADE

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Hannah Arendt)

As discussões de Arendt acerca do mundo moderno revelam a relação entre o passado e o presente. Tal debate, torna-se possível à medida em que nos atentamos aos fatos e fenômenos do passado e, assim, podemos estabelecer uma relação com o presente e com o futuro, sem nos tornarmos seres fragmentados em relação a nossa própria história, sobretudo, nos aspectos que compõe a existência humana, entre eles a educação. O processo de formação docente, confere uma parte do todo educacional, mas, merece atenção devido a sua relevância nos processos educativos, haja vista que o professor é o principal agente do ensinar e carece do reestabelecimento da autoridade, que desde o século XX vem sendo desestabilizada.

Dessa forma, pensando nos desafios que assolam o campo educacional, este capítulo objetiva discutir as implicações resultantes da ruptura com a autoridade para o campo formativo dos professores, principalmente no que se refere a crise da autoridade evidenciada por Hannah Arendt, oriunda da ruptura com a tradição, caracterizada pela perda de permanência e segurança no mundo. Politicamente, essa perda é como a perda da autoridade. (ARENDR, 2016). A autora pontua que o rompimento com a tradição na modernidade, não significa que rompemos com o passado, pois ambos não são iguais. O que ocorre, é que perdemos a capacidade de orientarmos no presente com as lições que o passado nos deixou.

Vejamos nas sessões que seguem, como os acontecimentos da modernidade observados por Hannah Arendt podem contribuir para as reflexões sobre educação e formação, assim como suas implicações para o contexto educativo contemporâneo. Em um primeiro momento, se estabelece a caracterização do pensamento arendtiano sobre a modernidade e a sua visão a respeito do passado, presente e futuro; o conceito de autoridade e sobre como essa

importante categoria foi esfacelada pela crise política do século XX. Na segunda parte da discussão, discorre-se a perda da tradição elucidada pela autora acerca da lacuna entre o presente e passado e suas implicações para o campo formativo.

3.1 MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A RUPTURA COM A AUTORIDADE

Ao tratar da modernidade, Hannah Arendt recorria ao legado da Grécia e de Roma e, se valia da leitura de outros clássicos para reelaborar categorias políticas que, segundo ela, haviam sido corrompidas como a liberdade; o totalitarismo; o poder; a violência; a autoridade; entre outros, de acordo com a sua própria análise do século XX e seus acontecimentos. As problemáticas concretas da política na modernidade motivaram a autora a reelaborar os temas que, para ela, eram caros para sociedade. Tal período histórico foi interpretado pela autora como um tempo de obscurecimento das questões políticas democráticas.

A consciência romana sobre a temporalidade histórica era fortemente pautada na valorização do passado em relação ao presente (MARQUES, 2008). A defesa do passado para Arendt (2016) se refere mais precisamente às virtudes do passado como a moralidade e demais valores que proporcionam a segurança no mundo, os ensinamentos e conhecimentos que ao serem passados de geração em geração, consolidam a continuidade do mundo e da existência humana.

Como a sua perspectiva teórica era fundamentada e direcionada no cuidado com o mundo – sem se prender exclusivamente ao passado – ao viver e pensar sobre seu tempo como uma “autêntica intérprete de seu tempo”, a pensadora admirava a esperança do novo, como relata Lafer (2018) o seu olhar era móvel e direcionado por um *amor mundi*. Para César e Duarte (2010), essa postura era claramente um confronto ao que ela julgava na modernidade como “alienação do homem” em relação ao mundo compartilhado. Os autores ainda explicam, que as tendências psicologistas do pensamento social e educacional da contemporaneidade tem origem nesse subjetivismo filosófico moderno.

Quando analisou essa perspectiva anti-humanista, a autora identificou que o mundo estava praticamente dominado pela lógica do trabalho e do consumo acelerado, fatores que estavam adentrando cada vez mais na dinâmica de vida das pessoas. O pensamento autônomo e consciente já não era essencial ao

homem envolto de atrações materiais que faziam valer o trabalho. A formação humana estava cada vez mais ligada aos moldes da produção e da destruição em escala global.

Em vista do predomínio dessas duas atividades conexas no mundo contemporâneo, o homem passa a se compreender e a se comportar quase exclusivamente como um *animal laborans*, um ser vivo atado ao ciclo ininterrupto do trabalho e do consumo, **tendo como interesse principal sua sobrevivência e felicidade imediata**. (CÉSAR; DUARTE, p. 827, 2010, grifo nosso).

Cabe pontuar que as considerações da pensadora não se limitaram apenas à modernidade e nem aos problemas que esse período apresentou, mas suas reflexões direcionaram-se para além das condições difíceis daquele tempo. Conforme expressa Duarte (2001) “[...] ela concentrou sua atenção nos fenômenos revolucionários modernos e contemporâneos, nos quais vislumbrou uma possível superação das catástrofes do nosso presente”. Em um mesmo sentido Lafer (2018) pontua que a autora é um clássico dos nossos tempos.

Em relação a temporalidade histórica, entenderemos nesse texto a contemporaneidade como nossos dias atuais e a modernidade como o tempo histórico analisado pela autora, de forma específica no século em que viveu. A Segundo Agamben (2009) a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo. A reflexão sobre a ligação entre passado, presente e futuro é um meio para entender o pensamento da cultura contemporânea. Em uma concepção similar, Arendt (2016) discute a lacuna originada entre o passado e o futuro no século XX devido a ascensão do totalitarismo. Isto é, entre a tradição política e a novidade totalitária.

Arendt (2016) entende que a gênese da tradição política foi definida com os filósofos da Antiguidade: Platão e Aristóteles. Prioritariamente com Platão, quando escreveu a alegoria da caverna na obra *A República*, descrevendo sobre assuntos humanos, isto é, as coisas que pertencem ao convívio dos homens em um mundo comum. A autora considerava a tradição como um guia para as ações e condutas dos homens ao conviver em comunidade. Certamente, os acontecimentos da experiência totalitária haviam esvaziado qualquer resquício de tradição.

Aquele Estado criminoso passou a configurar um modelo inédito de fenômeno totalitário. Mesmo com o olhar atento da judia que tentou entender o que

havia acontecido, constatou a inadequação das categorias políticas elaboradas pela que até então podiam explicar os fatos que acometiam a sociedade. O ineditismo daquele modelo totalitário era algo totalmente novo. Tal elucidação não era possível nem com os filósofos da antiguidade, na concepção clássica de justiça de Aristóteles por exemplo (LAFER, 2018).

Em sua obra *Entre o passado e o futuro* (2016), originalmente intitulada “Between past and future: eight exercises in political thought” publicada pela primeira vez em 1961, a autora reúne ensaios em discorre sobre a ruptura da modernidade com a tradição. Tal rompimento é o gerador de uma crise que afetou diversas instâncias da sociedade, dentre elas, a educação.

No trato do assunto, Arendt (2016) analisou a inegável ruptura da tradição trazida pela experiência original do nazismo. Em seu processo de argumentação, fez alusão ao aforismo²⁸ do poeta francês René Char – até foi o ponto de partida da discussão sobre o passado e o futuro – que descreveu em aforismos o período de quatro anos em que escritores franceses estavam em um movimento de resistência diante de uma crise política na França devido à guerra. As constatações do poeta após o período problemático, demonstraram o que ele já havia antecipado. Eles haviam perdido seu tesouro.

Em relação aos aforismos, Arendt (2016) elucida que após o cenário de mal-estar político, os franceses se viram sugados pela política e sem perceber já haviam estruturado um domínio público, de contradição aos velhos políticos. O tesouro se referia à postura daqueles que enfrentaram a resistência, encontraram a si mesmo e, assim, deixaram a preocupação em se encontrar. Se desvencilharam dos estigmas e posturas adotados pela sociedade, sentiram pela primeira vez uma visão de liberdade. Se tornaram contestadores, por assumirem uma postura de iniciativa e sem darem-se conta, criaram um espaço público onde a liberdade poderia aparecer. Mas, não durou muito, o “tesouro” tão cansativamente conquistado por eles, havia se perdido

Ao analisar esse caso específico, a autora percebeu que não se tratava de um caso isolado. Os homens que integravam a Resistência Europeia não foram os únicos a perderem seu tesouro. Não foram os primeiros e nem seriam os últimos, como nas revoluções da Filadélfia em 1776; Paris em 1789 e em Budapeste

²⁸ O título original *Feuillets d'Hypnos* foi publicado em Paris pela *Collection Espoir* em 1946.

em 1956. As citações que Arendt (2016, p. 29) se referiu foram “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” e “Se sobreviver, sei que terei de romper com o aroma desses anos essenciais, de rejeitar silenciosamente (não reprimir) meu tesouro”. Para a pensadora, o testamento contém tudo o que será de direito do herdeiro “[...] lega posses do passado para um futuro.” (ARENDR, 2016, p. 31). O herdeiro de refere às gerações seguintes.

O testamento foi a figura de linguagem a qual a autora interpretou como “tradição”, cujo papel é transmitir, preservar e indicar onde estão os “tesouros” que possibilitam a continuidade consciente do tempo e a existência humana para além do plano biológico. A autora aponta a quebra da tradição como consequência de um “caos de perplexidades de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em uma nova forma de governo e dominação” (ARENDR, 2016, p. 53).

A instauração do modelo totalitário solapou os planos sociais e políticos, a ruptura da tradição e a quebra de todas as autoridades tradicionais também implicou na **Crise da Autoridade**. De acordo com a autora, essa crise foi política em sua origem e natureza (ARENDR, 2016).

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a **criação dos filhos e a educação**, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDR, 2016, p.128, **grifo nosso**).

Como apresentado, a crise a qual a autora se refere atingiu os papéis dos pais, dos adultos, dos professores, enfim, dos responsáveis por atuar diretamente com a formação e educação dos mais novos. Desse modo, para além do espaço privado familiar, o problema da autoridade se estendeu para o espaço público, como no campo da educação. É nessa fundamentação teórica que nos apoiaremos para a discussão dos aspectos educacionais ao longo do texto, abrangendo a esfera da formação de professores. Os impactos dessa crise geral, atingiram os processos formativos e a própria representação social da figura do professor por meio da desvalorização intelectual e profissional, colocando em

discussão até mesmo o seu papel formador e a relevância social da profissão.

As relações sociais e a própria dinâmica familiar se transformaram, modificando o processo formativo e, por conseguinte, a falta de autoridade na formação das crianças gerou e ainda tem gerado problemas evidentes. Os valores, concepções e objetivos passam a valorizar tudo o que é material e assim, as relações humanas se tornam fragilizadas. O homem inserido no mercado de trabalho, não busca apenas a subsistência, mas em um cenário de competição a busca é sempre ter mais e consumir mais.

Lafer (2016) aponta que o risco desse processo está no fato de que a indústria da diversão é tão forte que os processos vitais da sociedade de massas poderão consumir todos os objetos culturais “deglutindo-os e destruindo-os” (p. 13). O retrato do capitalismo na sociedade contemporânea, configura uma exaustiva jornada de trabalho para a classe trabalhadora que se vê rodeada de estímulos para o consumo.

A estrutura de fabricação que se instaurou na cultura ocidental, teve como uma de suas consequências a cegueira do *homo faber* que reduziu a cultura à valia de bens materiais (RIBAS, 2019). Logo, as problemáticas decorrentes da ascensão totalitária e a mudança de paradigma social – a lógica da sociedade como palco de produção e de consumo – estenderam-se na própria dinâmica de existência e convivência humana, pois a fragilidade da autoridade incidiu nas relações sociais e humanas.

Nesse sentido, os estudos arendtianos nos demonstram que as mudanças do mundo moderno transformaram a vida social e geraram uma crise que se espalhou em cada país de acordo com o seu contexto. Essa crise está associada a uma certa instabilidade dos fundamentos críticos e universais de educação e formação devido a ascensão do autoritarismo. A autoridade desapareceu do mundo moderno em função de uma crise constante. Esse conceito de autoridade está associado a uma base de experiência histórica determinada, com um conteúdo, uma natureza e uma função definidos.

Para a ciência política, a autoridade foi um conceito fundamental na teoria política, sendo que o havia o questionamento sobre: Que espécie de mundo se tornou após a época moderna? De que forma influenciou as diferentes formas de autoridade nas diversas esferas da vida? A leitura de Arendt (2016) entende que a partir da modernidade a autoridade se esvaziou das relações humanas. No ensaio

“*Que é Autoridade?*” a autora observa a própria colocação desse título. “Para evitar mal-entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: O que foi – e não o que é – autoridade?” (ARENDDT, 2016, p. 127). Há que se considerar que não se trata da “autoridade em geral”. A autora indica um tipo específico de autoridade, a qual foi válida no mundo ocidental e estruturava as relações e as dinâmicas da sociedade.

A palavra e o conceito de autoridade são de origem romana. O contexto iniciou na República, em que os romanos estavam convictos do sentido de “sagrado da fundação” (ARENDDT, 2016). A ideia era que qualquer coisa que fosse fundada deveria, obrigatoriamente, permanecer para todas as gerações. A participação política remetia a preservação da cidade de Roma. Naquele cenário, a religião tinha o significado de *religare*, que configurava a ligação com ao passado e com o comprometimento em fundar algo para a eternidade. “Ser religioso significava ligar-se ao passado[...] a religião e a atividade política podiam assim ser consideradas como praticamente idênticas[...]”. O conceito de autoridade se originou a partir do caráter permanente das obras humanas, derivando do verbo *augere* (aumentar). De uma forma política, os romanos santificavam o passado por meio da tradição.

A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. (ARENDDT, 2016, p.166)

Parte dos aspectos conceituais de autoridade concebida pela autora é de origem platônica, apesar de não existir nenhum conhecimento sobre o termo e nem nas experiências políticas gregas. Platão buscou uma alternativa para lidar com os assuntos domésticos (persuasão) e como tratar os negócios estrangeiros, que eram tratados com força a violência. Assim, o filósofo considerou a inserção da autoridade nas questões dos assuntos públicos da *polis* (ARENDDT, 2016). É como se a categoria autoridade tornasse a relação entre os homens mais pacífica, sem abusos e violência.

Ao problematizar a autoridade, a autora segue um caminho o qual julgou mais adequado para a compreensão do significado e sentido do termo, elencando pontos antagônicos. Isso porque a autora considera que tal abordagem requer ser “precedida de algumas observações acerca do que a autoridade nunca

foi” (ARENDR, 2016, p. 129). Exemplificando, a autoridade é incompatível com persuasão, embora exija obediência, não pode ser confundida como forma de poder e violência. Na autoridade não existe estrutura de hierarquia radical, pois os envolvidos possuem a mesma legitimidade e direitos. Então, a autoridade não pode ser confundida com autoritarismo.

É nesse sentido que a pensadora política argumenta que a autoridade se assentou sobre “um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam por serem mortais[...]” (ARENDR, 2016, p. 131). Porquanto, seu questionamento quanto ao desaparecimento da autoridade no mundo moderno, volta-se para a desestabilização da vida humana e das relações entre os homens, potencializa o debate da crescente crise que acompanhava o desenvolvimento do mundo moderno e que se desdobra nas questões contemporâneas. Certamente, o século XXI avançou tecnologicamente de forma exponencial, alterando severamente o estilo de vida das pessoas e a forma de relacionamento.

Tal fato nos leva a refletir que os problemas da área da educação têm suas origens nas características que marcam a sociedade contemporânea bem como as identidades que constituem os humanos. As manifestações de todas as instituições da sociedade estão em desalinhamento com a tradição do passado que sustentava as ações conscientes, respeitadas e responsáveis. Modos de ser e agir elaborados e experimentados por uma geração anterior. Antes da ascensão dos regimes totalitários, a autoridade era conquistada pela consistência dos argumentos e não com força e coerção.

Para a autora “Em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós”. (ARENDR, 2016, p. 227). Todas as instâncias sociais tiveram seus prejuízos e suas perdas. Dado o contexto do problema da autoridade no mundo moderno, interessa-nos nesse estudo, discutir os aspectos relativos ao campo educacional, visto que, a educação é uma parte da totalidade afetada pela crise da autoridade. Por essa razão, vale ressaltar que a crise é “na” educação.

A teórica a que nos referimos em todo o texto, destaca que não é uma educadora profissional, mas se aventura na situação problemática pela oportunidade dada pela própria crise de “explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]” (ARENDR, 2016, p. 222). Foi esse contexto

que a autora encontrou ao mudar-se para os Estados Unidos – onde mais tarde conseguiu a cidadania norte-americana e residiu até o fim de sua vida. Em Nova York, Arendt²⁹ deparou-se com uma sociedade impressionante, mas com questões que a preocupava. Dentre elas, a transformação de uma sociedade muito rica em uma sociedade extremamente consumista e, assim como a crise periódica na educação, que para ela havia se tornado um problema político. Já anunciamos o aspecto principal da intelectualidade dessa autora, a sua busca pela compreensão das coisas que integram sua experiência de vida.

Quando se viu diante daquele panorama cujas tensões estavam amplamente expostas, Arendt (2016) pensou ser difícil levar a crise na educação tão a sério, após ter passado pelo caos das guerras, o que de longe parecia uma questão bem maior. Seria mais fácil considerar a crise do sistema escolar americano um fenômeno local sem conexões com os acontecimentos principais do século. No entanto, a crise na educação tomou grandes proporções e as autoridades educacionais não foram capazes de resolvê-las.

Sem ditar modelos de superação da crise educacional, a autora encarou a crise como uma oportunidade de “[...] experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2016, p. 223). Compreendeu que a essência da educação é a natalidade, isto é, os seres humanos nascem para o mundo. Correia (2010) explica que a natalidade não é idêntica ao nascimento. Nascer é um ato fundamental da natalidade, mas é um acontecimento em que a Terra nos recebe, por se tratar de algo natural, chegamos com condições adequadas para o nosso crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, a natalidade é a condição que nos possibilita criar o novo, nos atualizar, reinventar o mundo e nós mesmos por meio da ação.

É nessa perspectiva que Arendt (2016) vê a educação como um potencial recurso de desenvolvimento dessa capacidade humana intimamente ligada ao mundo, cujo sentido está na preservação do mundo por meio da inserção de recém-chegados, isto é, a esperança que provém da natalidade. Nesse sentido, considera que “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”

²⁹ ESTADO DA ARTE: Hannah Arendt. Entrevistados: Celso Lafer, Cláudia Perrone-Moisés, Eduardo Jardim. São Paulo, 2018. Disponível em <<https://open.spotify.com/episode/6tRXfKbXCaxDaytioKaqEc>

(ARENDR, 2016, p. 234). Embora cada ser humano já nasça com as condições adequadas para crescer, não adentram na Terra já acabados.

A criança como objeto da educação está iniciando seus primeiros passos em um mundo novo e, se concentram em um estado que a Arendt (2016) denomina de “vir a ser”, em outras palavras, a criança é um ser humano em processo de formação. O ato de iniciar e de criar algo novo, é a possibilidade da continuidade e manutenção do mundo. Entretanto, “para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem” (ARENDR, 2016, p. 243), tendo em vista que por ser construído por homens que por natureza são mortais, acaba sempre desgastando-se com o tempo. Para tanto, os mais jovens precisam de condições para o fazer, como sugere o dito popular “não nascem sabendo”.

É nesse sentido que Arendt (2016) põe em xeque a autoridade dos adultos. Se, uma nova geração tem em si a promessa da conservação e renovação do mundo, precisam antes, ter orientações de como fazer, visto que são estrangeiros nesse lugar. Quando os pais concebem um filho “assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDR, 2016, p. 235). A necessidade de um direcionamento é intrínseca à natalidade, pois a ação dos mais jovens requer uma orientação para os caminhos que eles ainda desconhecem. Os mais velhos, por já estarem a mais tempo no palco da existência humana, possuem experiências que asseguram a vida dos mais jovens, assim, deveriam transmitir a herança cultural como um direito.

Com efeito, a grande crítica arendtiana recai sobre a negligência dos adultos em assumir o compromisso em instruir as crianças, deixando-as em um mundo a parte, sem compreensão das dinâmicas e dos perigos do mundo. A pensadora identificou que os adultos recusaram a autoridade, e por conseguinte, se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram os mais novos. Essa recusa, expressa a insatisfação dos adultos com o mundo. A esse respeito, Arendt (2016, p.241) considera:

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.

No entanto, como acertadamente pontuou Carvalho (2015, p. 978) “Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade; a autoridade é consubstancial à educação”. Enquanto no espaço privado (familiar), os adultos precisam se responsabilizar em educar e assegurar o crescimento e desenvolvimento das crianças, no espaço público (nesse caso a educação), os professores também assumem a responsabilidade pelas crianças, mas principalmente, a maior incumbência escolar de acordo com a autora, é aquilo que “geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais.” (ARENDT, 2016, p. 239). Trata-se do desenvolvimento individual das capacidades que tornam cada pessoa singular, diferente de todos que já vieram e que ainda virão.

Geralmente, o âmbito escolar é o primeiro lugar, depois do espaço familiar, onde as crianças são introduzidas no mundo. É importante enfatizar que a escola não é o mundo, nem tampouco deve tentar ser. Sua organização prima pela estruturação do pensamento e da consciência do que é estar no mundo. A autora destaca que a escola é uma instituição entre o lar e o mundo, inicialmente, se apresenta como uma maneira de transposição da criança da família para o mundo e de socialização. Todavia, os educadores precisam assegurar que essa inserção no mundo se dê aos poucos, conforme os mais novos adquiram familiaridade com o novo.

Diferentemente dos pais, os professores não receberam imposições arbitrárias sobre essa responsabilidade. Mas, do ponto de vista de Arendt (2016) ao se comprometer com a profissão docente, essa responsabilidade integra a identidade do professor, já que introduzem os mais novos no mundo. Logo, “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (p.239). Tais ponderações demonstram a preocupação da autora em consolidar a educação como uma das atividades fundamentais da vida humana, cujas demandas envolvem seriedade e responsabilidade.

Diante disso, Arendt (2016, p. 239) esclarece que “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade”. Seguindo

referências de Santo Agostinho – autor o qual se dedicou em sua tese – ainda sem direcionar sua pesquisa às questões políticas, ela entende que a educação é uma forma de amar o mundo.

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. (ARENDDT, 2016, p. 247)

Santos (2015) afirma a leitura de Agostinho foi fundamental para que a autora encontrasse conceitos-chaves para o desenvolvimento de sua concepção de política, e a partir dessa, suas demais conceituações. Quanto a sua breve, mas precisa consideração sobre a educação, Arendt (2016) é modesta ao dizer que o campo educacional é repleto de questões particulares a serem investigadas e tratadas, porém, “na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos”. Entretanto, os apontamentos da pensadora em face do problema da autoridade são relevantes para a discussão das implicações desencadeadas na educação e em seus aspectos formativos.

3.1.1 A Perda da Autoridade e da Tradição: entraves e implicações para o campo formativo

A educação como uma parte da crise da autoridade, ainda carrega os desafios que a ruptura da tradição incidiu na modernidade e, que se arrastaram para a contemporaneidade. A essência do princípio da natalidade (ARENDDT, 2016) exprime na educação a tarefa de preparar os mais novos para o mundo. Essa preparação exige autoridade e respeito pela tradição, aspectos que asseguram a durabilidade do mundo. Contudo, com o esfacelamento da tradição, foi como se houvesse um lapso de memória, a educação deixou de cumprir com o seu papel de apresentar o mundo como ele é. A memória é um importante elemento para o ato de apresentar o mundo para os mais novos, considerando a ligação com as experiências do passado.

Custódio (2011) sinaliza que a memória abrange o âmbito individual e o coletivo. A memória de uma comunidade é mais suscetível ao esquecimento porque depende que as pessoas a passem adiante. Essa memória é dotada de experiências de sujeitos em um mundo comum e de suas relações uns com os

outros, assim, é na “transformação da experiência vivida em palavras que a torna compartilhável e, portanto, digna de adentrar no mundo” (CUSTÓDIO, 2011, p. 30). Dessa forma, as narrativas sobre o passado tornam-se um legado de ensinamentos sobre o mundo.

Muito se fala em uma educação transformadora e é nesse sentido que a autora questiona como é possível transformar o mundo sem antes conhecê-lo. “A crise contemporânea da tradição enseja, ao mesmo tempo, a perda das referências habituais e as descobertas de aspectos nunca vistos nas doutrinas do passado” (MORAES; BIGNOTTO, 2003). Para ressignificar a sociedade com vistas ao bem comum, as referências do passado precisam ser consideradas, ainda que existam condutas do passado que já não servem mais, a superação requer a compreensão desses valores, normas e condutas.

Arendt (1992, p. 53) afirma que “o fim da tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens[...]. Isto é, O direcionamento pela tradição não significa repetir tudo exatamente como foi, mas ensinar aos que a recebem a questionar pelas suas próprias percepções. O cerne dessa discussão é a postura dos adultos sobre a interlocução as referências do passado e demais responsabilidades para a formação dos mais jovens.

A autoridade tem sido reincidentemente interrogada em diferentes instâncias no cenário contemporâneo. Nas instituições tradicionais como a família e a escola, há um discurso premente em torno de uma suposta crise. Pais e professores reclamam de uma precarização da autoridade e responsabilizam o outro por esse processo de desautorização. (OLIVEIRA, 2019, p. 457)

Essa perspectiva tem questionado nas últimas décadas, os educadores quanto a postura que adotam ao exercer a docência, assim como os pais e responsáveis pela forma como educam as crianças. No caso do ambiente escolar, as relações pedagógicas, assim como as relações sociais estabelecidas em uma sala de aula e ao decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, são construídas e consolidadas na ação do professor. Logo, compreender que esse processo de formação dos mais novo precisa necessariamente de um direcionamento baseado em uma relação de autoridade, necessita da interligação

entre o pensamento e a ação. Agir nesse caso, é tomar consciência da responsabilidade que lhe é própria e assumir o compromisso pela formação dos mais jovens.

Conforme explica Oliveira (2019, p.459) “neste contexto, assistimos ao declínio da razão e da autoridade pedagógica face ao mundo cada vez mais avançado tecnologicamente”. A ruptura da autoridade desencadeou a fragilização do pensamento crítico, alavancando a instrumentalização do pensar para atender as demandas da sociedade mercadológica e consumista que ressalta o utilitarismo em detrimento do pensamento e ações autônomas e emancipadas dos sujeitos envolvidos, conseqüentemente gerando o empobrecimento da razão. Max Horkheimer, em sua obra *Eclipse da Razão* (1976) estabelece, nesse sentido, a percepção de que a razão foi regredindo ao longo da história da humanidade, contribuindo, efetivamente, na formação fragilizada e reduzida da instrumentalidade.

A razão *diminuída* ou *razão subjetiva* foi aos poucos tomando o lugar da *razão objetiva*³⁰ originando então, a constituição de uma razão instrumental em que as coisas só são racionais se tiverem alguma utilidade. Ao contrário da razão subjetiva, na razão objetiva o sujeito tem a sua condição humana pautada em princípios como a solidariedade, igualdade, justiça, moral, ética, liberdade.

Essas concepções concedem ao ser humano, a universalidade que garante às relações humanas uma forma igualitária de viver em sociedade. A condições objetivas, podem afastar os comportamentos individualistas e competitivos, na medida em que vão se construindo formas mais solidárias nas relações sociais. Pelo contrário, a razão instrumental individualiza o sujeito tornando seus interesses particulares a sua prioridade. A convicção arendtiana se baseia, como já mencionado, na pluralidade das pessoas, no entanto, há que se considerar a singularidade de cada ser humano, porque é justamente com sujeitos singulares que se constitui uma realidade plural.

Os debates e considerações elaborados no contexto sombrio do século XX, demonstraram como a instrumentalidade permeava aquele período de horrores. Para além dos problemas sociais, estava em evidência o problema moral. Arendt (2016) entendia que a razão humana estava imersa em uma incapacidade de pensar, uma vez que as sombras dos horrores do século permearam a essência

³⁰ Essa razão possibilita ao ser humano a capacidade de tomada de consciência e de humanização.

humana. Por se tratar de um problema ético, moral e político da sociedade, a crise demonstra que com a ruptura com a tradição do passado, o presente se torna palco de gerador de crises das condições da existência humana no mundo. Perdeu-se o sentido de *Amor Mundi*, o amor pelo mundo.

Por esse motivo, a autora defende que a educação visa preparar os mais novos para o mundo que desconhecem, os educadores como a representação adulta do espaço educacional, cumprem prepará-los para assumir a responsabilidade pelo mundo, de compreender que o mundo não é um lugar de sua vida individual, mas é um lugar comum a todos nós (ARENDRT, 2016). A pensadora apresenta o conceito de *estranhamento do mundo* como uma forma de intervenção contra a crise de tradição e a ruptura com o passado. Aqui está mais um papel da educação, levar os jovens a estranhar o presente. Essa é uma forma de recorrer ao passado e a tudo o que ele direciona positivamente para que as futuras gerações tenham condições de intervir no futuro, sem desconsiderar as inovações positivas do presente, entendendo que a constituição do mundo acontece na união dos homens que fazem parte da pluralidade do mundo.

Ao analisar a ausência da autoridade, Arendt (2016) identificou três pressupostos básicos. O *primeiro* trata da autoridade que foi dada às crianças, a qual resultou em uma desorientação coletiva. Oliveira (2019) analisa essa situação como a isenção dos adultos em assuntos que só cabem a eles. Dessa forma, as crianças ao emanciparem-se da autoridade dos adultos, não foram libertas verdadeiramente, mas submetidas a uma autoridade muito mais terrível e tirânica por integrarem grupos com potenciais de coletivos autoritários. Uma vez que os adultos, totalmente envolvidos e preocupados com o mundo político, desmazelam a função de educar e apresentar ao mundo às crianças, perdem a representação de uma figura de autoridade e se tornam impotentes diante dos mais novos.

É como se existisse um mundo infantil a parte, governado pelas próprias crianças. Um grupo é mais forte do que a individualidade de uma única criança, por não terem experiências para argumentar e tomar decisões, cada criança se vê obrigada a aceitar as decisões de um coletivo, que são muito mais tirânicas do que a decisão de um indivíduo (ARENDRT, 2016). Corroborando com a autora, Custódio (2011, p. 61) explica que “A existência de um mundo infantil aparece em grande parte das teorias educacionais modernas, e a consideração desse mundo distinto manifesta-se em variadas práticas pedagógicas[...]”. A interferência dos

preceitos das teorias modernas, integram o próximo pressuposto básico.

O *segundo* pressuposto presente na crise refere-se ao impacto formativo, trata do ensino e nos auxilia no processo identificação de inconsistências na formação de professores. Ao analisar os impasses da crise na educação nas instituições escolares dos Estados Unidos, Arendt (2016) explica que as teorias modernas estavam em seu ápice na educação norte-americana. A Psicologia Moderna e o pragmatismo, transformaram a pedagogia numa ciência do ensino em geral. Esse fato resultou em um negligenciamento grave na formação de professores, por libertar os educadores da obrigatoriedade do domínio dos conhecimentos específicos de suas áreas, o que gerou a inexistência de condições formativas para o ato de ensinar e, sobretudo a perda de autoridade também pela falta de aprofundamento teórico, nas palavras de Arendt (2016, 231) “não raro [...] apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”.

Neste caso, os estudantes se tornam sujeitos vulneráveis no contexto educacional, e no próprio processo de ensino e aprendizagem, visto que o professor tem a particularidade da profissão retirada, isto é, seu papel de transmissor de conhecimentos e de condutor do processo de ensino e aprendizagem.

Em razão disso, Arendt (2016) preconiza em suas argumentações a importância da autoridade do professor diante de seus estudantes, por se tratar da responsabilidade que carrega em os apresentar ao mundo e estimulá-los a serem inconformados com os desajustes do mundo. Essa responsabilidade é parte da identidade da profissão docente. Nesse processo, de acordo com a autora, os adultos são responsáveis por conduzir as crianças, na fase da vida em que estão, porque ainda não são capazes de determinar e conduzir o seu próprio caminho.

São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro lugar por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos (ARENDR, 2000, p. 231)

Essa situação possui em seu cerne o abandono, não só dos estudantes que perdem no processo de aprendizagem, mas, da própria referência de autoridade que deixa de ter efeitos sobre as relações humanas no espaço escolar

e para fora dele. É certo que a autora não vê a autoridade do educador com a qualificação do professor como sinônimos. A qualificação do professor é imprescindível para conhecer suficientemente o mundo e instruir as crianças com conhecimento e, a autoridade é o cuidado com o mundo.

O *terceiro* pressuposto apresentado está relacionado diretamente com a aprendizagem. Arendt (2016) apresenta alguns dos efeitos da ruptura da tradição na modernidade e espalhados no âmbito educacional, como a adoção de conceitos pragmáticos que ditavam que conhecer ou compreender algo só poderia ser possível por quem o fez. Na educação, isso tomou corpo com a instrumentalidade que substituiu a aprendizagem pelo fazer. Nesse aspecto a educação é reduzida aos seus aspectos instrumentais e se afasta do seu caráter emancipatório que conduz à atividade autônoma, pois há a supervalorização das habilidades em detrimento dos conhecimentos.

A educação como um meio de possibilitar a construção de uma atividade autônoma do pensamento, é em Arendt (2016) uma espécie de antídoto contra o que ela chamou de banalidade do mal. A tradição assegurava que a autoridade, como base das relações humanas, não se confundisse com autoritarismo. Assim, a análise dos períodos totalitários da Europa ainda diz respeito ao destino da sociedade e da educação.

O reconhecimento e aceitação da autoridade é a condição que propicia os elementos para a autonomia, sendo também o maior antídoto contra as tendências regressivas presentes nas personalidades emocionalmente vulneráveis ao fascismo (BUENO, 2013, p. 302)

Uma educação de cunho totalitário não produz nada diferente do que sujeitos habituados a se relacionar arbitrariamente com os outros. Essa questão reflete a ausência de autorreflexão de Eichmann. A inexistência da atividade fundamental de todo ser humano – o pensar – tornou um homem simples em um criminoso atuante em um dos maiores extermínios humanos da história.

Nos parece distante considerar essa crise instaurada no contexto dos regimes totalitários da Europa no século XX, com o contexto histórico brasileiro. Não só pela incidência de grupos extremistas neonazistas e neofascistas. O território brasileiro também experimentou um período de horror, foi uma etapa sombria na história brasileira a qual estabeleceu um regime totalitário e certamente transformou

a sociedade brasileira, inclusive os objetivos educacionais, as concepções de ensino e aprendizagem, a formação de professores e demais aspectos que constituem a educação. Obviamente, o regime militar e suas concepções, integraram uma parcela de todo o processo histórico que constituiu a base e a estrutura dos cursos de formação de professores ao longo dos anos, principalmente as influências sociais e políticas. Para Leme (2015):

As reformas educacionais feitas pela Ditadura Militar trouxeram um novo perfil de professores para a rede pública de ensino. Nos anos de 1970 houve uma maior propagação da educação tecnicista, acentuando nas escolas a tentativa de interligar um sistema empresarial à administração escolar (s.p)

Assim como a ciência, a formação de professores em níveis mundiais esteve por muito tempo sob a égide da racionalidade técnica, como explicou Arendt (2016) ao tratar do pragmatismo e ciências modernas. As conjunturas sociais ao longo das últimas décadas desencadearam impasses que repercutem até hoje no campo da formação docente, como os próprios modelos, concepções, conceitos ou orientações³¹ – como sugere Garcia (2005) – que determinaram a maneira de se pensar a formação.

No caso do Brasil, com a reforma universitária estabelecida pela Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 a estrutura do ensino superior teve uma profunda mudança, com ações de transformação no modelo de ensino bastante técnico. Tal reforma, que havia sido uma pauta do movimento estudantil, foi liderada pelo governo. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13801). Certamente, o governo se preocupou em manter a hegemonia conservadora, além de manter a educação à serviço do desenvolvimento econômico, o que tornou a educação e a formação de professores um campo com exigências de produtividade e eficiência, conforme explica Newton (2001) o modelo de competências.

Para esse autor, a formação pautada nas competências faz parte de uma corrente pedagógica a qual ele denomina de “aprender a aprender”. A forma como a figura do professor passou a ser entendida, é de um agente treinado para repassar o que lhe foi entregue, como por exemplo no caso dos livros didáticos.

³¹ Garcia (2005) apresenta em cinco orientações (Acadêmica; Tecnológica; Prática; Pessoal; Crítica/Social) que demonstram características, paradigmas e perspectivas de formação de professores.

Nessa perspectiva, o docente não precisa de um pensamento autônomo; não precisa analisar as necessidades de seus alunos; elaborar e reelaborar aulas com a intenção de um ensino de qualidade, pois, está a serviço de uma ordem que visa a manutenção da ordem social já estabelecida.

Contudo, as problemáticas acerca do papel do professor não se fixam apenas nos modelos e concepções, como no caso exposto a respeito do modelo de competências. Como bem coloca Saviani (2011) ao entender que a condição prévia para a eficácia da educação escolar é a formação adequada dos professores. O autor expõe a manutenção da baixa qualidade do ensino e discute os modelos de formação e os percalços do processo, além das condições da profissão que desestimulam os jovens a ingressar em um curso de formação docente.

Tal condições representadas pelo avanço nas pesquisas e estudos referentes ao o tema da Formação de Professores, a qual vem sendo recorrente nos debates educacionais, como em eventos, palestras, conferências e outros locais de interação de profissionais e pesquisadores do campo educativo, assim como nas divulgações de pesquisas e produções científicas.

De acordo com Martins (2010) a formação de professores é síntese de múltiplas determinações que envolvem o âmbito político, social e econômico. Concebida como objeto de estudo, vem se ampliando no Brasil desde a década de 1970, ganhando força em 1980 e 1990, mas principalmente após a implementação da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional de 1996. Dentre os assuntos, mais destacados nas pesquisas estão os desafios, as tensões, as possibilidades e até mesmo concepções, conceitos e modelos para se pensar a formação inicial e continuada de professores. No prisma da autora, o produto do trabalho educativo deve ser a humanização das pessoas. Contudo, requer a mediação da própria humanidade dos professores, o que demanda da formação docente condições para a concretização dessa proposta.

Martins (2010) ainda sinaliza para as representações mentais sobre a imagem que se tem da figura do professor e sua significância, com as quais a realidade passa a ser identificada. A classe tão desvalorizada socialmente passa a ser culpada pelos problemas da educação. Há uma valorização dessa temática nos discursos políticos que alimentam a ideia de que o problema da educação se concentra, especialmente, na formação dos docentes, sem considerar as condições estruturais, trabalhistas e formativas que envolvem a profissão. Há também alguns

paradigmas que dominaram o campo formativo docente, como a docência marcada como uma atividade vocacional, sem exigência de formação e qualificação. Embora ainda existam resquícios dessa concepção, estudiosos do campo educacional têm a consolidado como profissão por meio de estudos com fundamentações teóricas e científicas.

Assim como em outras profissões, ao levantar qualquer discussão sobre a formação do profissional, deve-se levar em conta o papel social que desenvolve na sociedade e de qual sociedade se trata. Do mesmo modo, como já colocado anteriormente, certos paradigmas interferem na representação social de determinada profissão e de como é avaliada; se tem prestígio; se é valorizada, enfim, como a sociedade enxerga o profissional. Imbernón (2010), destaca aspectos da carreira docente que regrediram e geraram tensionamentos na profissão de ensinar, como a precarização do trabalho docente que inclui aumento de exigências; intensificação do trabalho educacional e a desprofissionalização devido à falta de clareza do papel do professor na sociedade. Com isso, o desprestígio da profissão docente que acomete a sociedade aumenta, e a atratividade da carreira docente diminui.

Nesse sentido, o significado do que é ser professor na sociedade contemporânea, deve ser claro para todas as pessoas. É certo que os esforços dos estudos sobre a profissionalização docente vêm delimitando um espaço e explicitando os aspectos da docência concebida como uma profissão que precisa ser valorizada pela sua relevância social e pela complexidade requerida nos cursos de formação. O rompimento com os mitos de que a profissão docente é um “dom” é um dos caminhos para a superação da desvalorização dos professores. Essas condições alavancam desprestígio e a desvalorização social e econômica do professorado, dentre os entraves da docência estão: a jornada de trabalho; a atratividade da carreira docente e a remuneração.

Tais ponderações, evidenciam algumas das tensões relativas à formação de professores, bem como a concepção de professor na contemporaneidade, moldada politicamente e consolidada pela opinião pública. As problemáticas envolvem a figura do professor, que passa a ser caracterizada por um contexto que não lhe confere autoridade. A autoridade perdida socialmente pela profissão docente, ganha fôlego com a voz de Hannah Arendt. Pensar em valorização e prestígio profissional requer o reestabelecimento da autoridade.

Em virtude de sua especificidade intelectual, a autora não adentrou nas dimensões educativas profundamente como excepcionalmente fez em seu campo de estudo, tampouco elaborou receitas de direcionamento pedagógico ou sobre a forma exata do reestabelecimento da autoridade do professor. Porém, há que se considerar que a “semente” plantada por ela no “solo” da educação, tem inquietado e instigado educadores de diversas especificidades educacionais a refletir a partir da perspectiva arendtiana. Prosseguindo com essa breve metáfora, no capítulo seguinte nos ocuparemos na tentativa de estabelecer um terreno fértil para o trato das questões até então levantadas.

4 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A VOZ DE ARENDT NO (RE) ESTABELECIMENTO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR

Diante de um estranho réu, Hannah Arendt confrontou-se com as sombras e as dificuldades de seu tempo. Talvez ela também tenha pistas – luzes incertas – para pensar nossas sombras; talvez possamos repensar com ela a tarefa educativa, principalmente no que tange ao ensino e à difusão de valores morais. (ANDRADE, 2010, p. 110).

Neste capítulo nos dedicaremos em apresentar o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desse estudo; bem como a discussão relação da teoria política de Arendt com a mobilização dos seus conceitos, em diálogo com a educação e com a formação de professores. Para tanto, o objetivo do capítulo é analisar os diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, a fim de investigar supostos anúncios sobre educação e formação além de ilustrar os conceitos de *Autoridade, Educação e Formação*.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM PERCURSO DE COMPREENSÃO

O processo de elaboração metodológica da pesquisa iniciou com a investigação clássica das pesquisas acadêmicas: a questão do método. Talvez, a primeira grande indagação do projeto era sobre qual o viés Hannah Arendt seguia. A busca não se justificou por adotar o mesmo método da autora para a presente pesquisa, mas compreender metodologicamente a sua escrita. Ao analisar os conceitos manifestados nas obras de Arendt e da leitura sobre estudiosos arendtianos renomados, afim de realizar um movimento de identificação e compreensão de seus pressupostos teóricos-metodológicos em que seus escritos estavam pautados, a primeira constatação foi de elementos que indicavam o método fenomenológico³².

Até porque, devido a sua formação clássica de Filosofia teve a influência de Karl Jaspers; de seu professor Martin Heidegger, o precursor da

³² Edmund Husserl descreve que a Fenomenologia designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, 'fenomenologia' designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico. Gamboa (2007) a fenomenologia e o método fenomenológico, cujas raízes estão na filosofia e se destinam à busca das essências dos fenômenos, das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

fenomenologia existencial e de seu amigo, o escritor judaico-alemão Walter Benjamin. Todavia, a autora era majoritariamente desprendida da fixação dessas influências, sendo a autonomia uma de suas características de pensamento e escrita. Lafer (2008) afirma que a pensadora se considerava uma intelectual independente, sem constituir um vínculo subordinado com a universidade, embora também tenha vivido e dialogado com os maiores filósofos do século XX.

Movida pela análise crítica dos fatos sociais, políticos e econômicos e suas respectivas rupturas, seus constructos teóricos se baseavam na leitura da realidade e nos acontecimentos históricos de seu tempo, na sua experiência vivida dos horrores antissemitas, arquitetados pelo regime nazista. Por essa razão, a pesquisa é de cunho bibliográfico. Contudo, a estratégia metodológica adotada para o exercício investigativo, compõe, além da leitura e análise dos escritos arendtianos; uma análise epistolar (cartas); Podcasts; pesquisas sobre o que se tem desenvolvido na literatura científica nos últimos anos a respeito do tema, assim como uma revisita a alguns clássicos importantes para a compreensão dos conceitos de Arendt, como Karl Jaspers, Walter Benjamin, Immanuel Kant, Martin Heidegger e o estudo dos contextos políticos greco-romanos os quais embasaram a teoria arendtiana.

Complementarmente, Arendt e Martin Heidegger no período de 1925 a 1975; no intuito de ilustrar e potencializar a discussão, analisando o que essas correspondências literárias expressam para além do que se encontra na obra arendtiana e, ainda, se revelam tendências em seu pensamento contribuindo qualitativamente para a compreensão dos desafios atuais para o campo da Educação. Quando a abordagem da pesquisa, seguimos pelo viés qualitativo, que configura uma atividade sistemática orientada para uma compreensão aprofundada dos fenômenos educativos e sociais; permite a transformação de práticas, cenários educativos e, a elaboração e desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos (ESTEBAN, 2010). Para Arendt (2002, p. 42) “a compreensão baseia-se no conhecimento” [...] “a verdadeira compreensão sempre retorna aos juízos prévios que precederam a investigação estritamente científica”.

Devido à complexidade da compreensão nas pesquisas relativas à educação, Gamboa (2003) explica que na década de 1980 constatou-se algumas necessidades que justificaram a presença da pesquisa qualitativa nas pesquisas do campo educacional, que até então, tinham 60% das produções em educação pautadas no modelo empírico-analítico, devido ao contexto tecnicista da ciência

nesse período o qual denominou-se “reducionismo positivista”. O problema não estava na realização de pesquisas quantitativas, mas na ausência de um aprofundamento nos dados e da possibilidade do jogo de sentidos que amplia a análise e considera outros aspectos na busca dos sentidos. Logo, de acordo com Gamboa (2003, p.399) a pesquisa qualitativa possibilita uma maior amplitude na investigação científica:

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia).

A polissemia permite uma análise posterior baseada nos sentidos mais fortes e permanentes dos conceitos e categorias abertas. Esse exercício requer a definição de um horizonte de interpretação e de análises que consideram [...] os contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado. (GAMBOA, 2003, p. 399). As correspondências utilizadas nesta pesquisa se enquadram nos documentos que tratam dos fenômenos assim estudados. Por essa razão, cabe como tipologia da pesquisa a abordagem qualitativa. Assim, mais do que a definição da pesquisa qualitativa a intenção da pesquisa se concentra na “contribuição no diagnóstico e transformação da realidade”. (SÁNCHEZ GAMBOA, p. 404, 2003).

4.1.1 Diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger: possíveis anúncios sobre Autoridade, Educação e Formação

A análise da vida e da obra de Hannah Arendt perpassa, inevitavelmente, à sua ligação com seu professor e amante Martin Heidegger. Essa relação, muito comentada nos estudos filosóficos, permite a compreensão do pensamento de ambos os autores: o pensar; além da fundamentação contida na elaboração do pensamento e a consolidação de suas obras. O estudo das produções teóricas elaboradas por ambos, geralmente se dão no campo mais objetivo. No entanto, há registros particulares da comunicação entre eles, expressa

em cartas que trocaram entre os anos de 1925 e 1975. Consideramos que as correspondências são documentos essenciais para compreender a obra e a trajetória de Hannah Arendt e seus efeitos.

Em um compilado de achados, encontramos a profundidade do amor, da conexão intelectual e elementos que indicam a atividade do pensar acerca do pensamento individual de cada um e da semelhança de concepções que partilhavam sobre as questões do mundo. Essas cartas estão concentradas em um livro organizado pela socióloga alemã Ursula Lusz (2001), traduzido por Marco Antônio Casa Nova e publicado pela editora Relume Dumará com o título "*Hannah Arendt – Martin Heidegger: Correspondência 1925/1975*". Certamente nem todas as cartas restaram do período de cinquenta anos de correspondências, muitas por conterem segredos mais íntimos já que Heidegger era um homem casado. Contudo, as cartas possuem conteúdos filosóficos, acadêmicos, intelectuais que permitem o direcionamento para entender as questões as quais se buscam nesta pesquisa.

O compilado de textos epistolares está dividido em três partes: a primeira "O Olhar", no período de 1925-1933 em que as correspondências demonstram o início do romance e da descoberta um sobre o outro, dos encontros e do incentivo por parte do professor, para que a aluna – cuja intelectualidade já chamava atenção do mestre – explorasse cada vez mais a sua capacidade acadêmica e intelectual.

No entanto, nessa parte são contabilizadas 43 três cartas escritas pelo professor e apenas três escritas pela aluna, porém, algumas linhas do autor sugerem que algumas respostas à Arendt, a qual por algumas razões não chegaram até a organizadora das correspondências; como era casado e queria manter as aparências, Heidegger não guardava as cartas, ao contrário de Hannah que manteve por muitos anos os papéis guardados.

Após o último ano desse período, houve uma pausa na comunicação entre os autores até 1950. A segunda parte "O Reencontro do Olhar" contém registros de 1950 até 1965, quando os autores retomam o contato. Um trecho de Heidegger descreve bem o período: "Nós temos, Hannah, um quarto de século de nossas vidas para recuperar. Gostaria ainda de experimentar também um pouco mais de seu caminho e produção atuais[...] (LUDZ, 2001, p. 58). O último bloco das cartas "O Outono" corresponde aos últimos anos de diálogo entre os dois, até 1975 ano de falecimento de Arendt.

Dado o breve resumo da completude das cartas, selecionamos alguns trechos que retratam pontos relevantes na vida da autora, tais como o contexto em que conheceu seu professor; a relação de Arendt com a universidade; a contradição de Heidegger em filiar-se ao partido comunista; e momentos que evidenciam considerações a respeito da *Autoridade*, da *Educação* e da *Formação*.

A primeira carta datada em 10 de fevereiro de 1925, indica o início do encanto entre os dois, da apreciação de uma companhia que despertava reflexões sobre a existência da vida; sobre o encontro e na admiração intelectual que nutriam um pelo outro.

Cara senhorita Arendt! Preciso me encontrar ainda hoje com a senhorita, para falar ao seu coração. Tudo entre nós deve ser simples, claro e puro. Só assim seremos dignos de nos encontrarmos. O fato de a senhorita ter sido minha aluna e eu seu professor foi apenas a ocasião propícia para o que nos aconteceu. [...] Nunca terei o direito de possuí-la, mas a senhorita permanecerá de agora em diante à minha vida e ela deve crescer junto à senhorita. Jamais estamos em condições de saber como a nossa existência pode vir a atuar sobre os outros[...]. (LUDZ, 2001, p. 7).

Essa correspondência demonstra o início dos longos 50 anos de correspondências. Esse início, fora marcado com a paixão e com a universidade. O caráter duvidoso de Heidegger, que mais tarde começava a se manifestar pelas suas escolhas políticas – inexistia diante dos olhos de Arendt. Nesse primeiro momento das cartas, envolve um tom romântico e apaixonado nas linhas repletas de reflexões sobre o amor e declarações à amada, como apresentado brevemente nos trechos seguintes:

Cara Hannah! Por que será que o amor é imensamente mais rico do que qualquer outra possibilidade humana? Por que se mostra, aos que são tocados por ele, como um doce fardo? Porque nos transformamos naquilo que amamos sem deixarmos de ser nós mesmos. Gostaríamos então de agradecer a pessoa amada e não encontramos nada que seja suficiente para tanto[...]. (LUDZ, 2001, p. 8)

Ó mais amada! O amor ainda seria a grande crença que se eleva com a alma se justamente a espera e o resguardo não lhe permanecessem reservados? O direito à espera é para o amado o mais maravilhoso, pois justamente na espera a amada se faz “presente” [...]. (LUDZ, 2001, p. 20)

[...] Desde o dia em que fui lançado para além de todas as coisas (o

dia em que a conheci), continuo a sentir a magia primaveril que a cerca [...] assim, você se fez presente para mim quando se tornou minha derradeira dádiva. (LUDZ, 2001, p. 22)

Para além do interesse afetivo, o professor, já via em sua aluna a sua precoce e incrível intimidade com a Filosofia. O afeto, desejava que Hannah se alegrasse para que sua vida refletisse em alegria. Nas palavras do autor “Alegre-se! [...] somente assim a senhorita permanecerá verdadeiramente pronta para apropriar-se do que a universidade pode e deve lhe dar.” (LUDZ, 2001, p. 7). A maneira como Martin Heidegger encarava a universidade, despertou em Hannah Arendt o apreço por viver o mundo acadêmico com dedicação e alegria pela produção do conhecimento. O conselho de Heidegger nessa primeira carta, argumentou que a verdadeira apropriação da universidade reside na autenticidade e na seriedade, não em uma atividade científica exercida sob pressão.

É fato que no contexto atual da academia, os docentes, os estudantes universitários raramente conseguem desempenhar suas atividades sem a pressão da produtividade quantitativa, pela exigência de apresentar uma vasta quantidade de publicações para afirmar a competência da universidade. Nessa conjuntura, discussões importantes como autoridade ficam de lado.

[...] A perda da “inquietação” diz que a senhorita encontrou o cerne de sua essência pura de moça. Um dia será grata, mas não a mim. Lançada uma vez mais para fora da via que conduz à terrível solidão da investigação científica [...] apenas o homem suporta uma tal solidão, e assim mesmo somente depois de haver aceitado o peso e o delírio de ser produtivo. (LUDZ, 2001, p. 7)

Ainda que em outro contexto, o trato sobre a docência e universidade por Heidegger e apropriado por Arendt, nos chamam a atenção para se repensar as práticas de produção do conhecimento, sobretudo o espaço da formação. A produtividade científica exacerbada e vazia de sentido é insuficiente para a completude da formação humana. O pensar, é central e indissociável do processo formativo. A questão que nos provoca, é se a produção científica-acadêmica é produto de um processo de pesquisa, estudo e reflexão, ou apenas linhas vazias de leituras superficiais.

Nesse contexto, é notável a ausência de autoridade nas próprias relações dentro da universidade, comumente permeada com hierarquias desiguais.

O “poder” e *status* de quem produz mais em detrimento de ações reflexivas e/ou com outros fins que não se remetem apenas a publicação.

Em destaque, como aponta Lafer (2018) Hannah Arendt era uma professora que primava, sobretudo, pela capacidade de desenvolver o pensamento, a compreensão. As inquietações dão início ao exercício na investigação científica. As publicações acadêmicas fazem sentido quando se dão por esse processo de construção do conhecimento, envolvendo muito mais o aspecto qualitativo do que quantitativo. Desse modo se encontra a verdadeira essência de ser professor, sem a pressão de ser produtivo antes de ser pesquisador. Um agente que pensa e inquieta os mais jovens a pensar.

A solidão citada por Heidegger, sugere o diálogo do docente com si mesmo, o silêncio de seu próprio processo de compreensão. Não apenas da investigação científica, mas até na mobilização dos seus saberes docentes e da evolução da prática de ensinar. Para Heidegger (2005, p.193) o ato de compreender é “projetar-se em cada possibilidade de ser-no-mundo[...]”. No trecho a seguir, Heidegger compartilha em 21 de março de 1925 uma de suas experiências com a docência:

Tenho me lembrado agora frequentemente dos semestres em Freiburg; muito do que tentei ali era imaturo e precipitado. **O trabalho como atividade docente** foi para mim a princípio algo como uma entrega passiva ao movimento: agora ele se transformou em uma condução e em uma introdução ao próprio pensamento. Mas sei que as coisas não permanecerão dessa forma. Sei que o trabalho propriamente dito sempre precisará acontecer na solidão do questionamento. (LUDZ, 2001, p. 11, **grifo nosso**)

O *pensar* foi um tema recorrente na obra de Heidegger, corroborando com o exercício de compreensão – condutor do ofício da pensadora. Como professor, o alemão foi a fundo na compreensão do ensinar e do aprender na Filosofia, defendendo que o ensino da Filosofia – e aqui acrescento, o ensino de todas as áreas do conhecimento – devem despertar o pensar, afim de tornar o filosofar/pensar constituinte da essência humana. No caso da formação de professores, significa aprender mais do que os conteúdos, habilidades, saberes pedagógicos e docentes. Nessa perspectiva, todo esse conhecimento se consolida e alcança significado pelo movimento de compreensão.

A compreensão para Arendt (2016) não se refere a um conceito, mas a sua maneira de se reconhecer no mundo. É uma atividade de pensamento que se dá na interação do homem com os fatos e acontecimentos que experiencia no mundo. A autora elucida que “o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado[...]” (ARENDR, 2016, p. 41). O ato de pensar e de compreender, é também uma forma de estar e agir no mundo. Em um mesmo sentido, Monti (2017, p. 34) salienta:

Os significados, derivados da compreensão, não são um sistema de verdades únicas; a cada nova realidade a qual o indivíduo é exposto, abre-se uma nova possibilidade de reconciliação, revela-se mais uma vez um novo sentido ao mundo.

Essa dedicação para com o processo de ensino e aprendizagem, demonstra a sua relação, mais precisamente sobre a responsabilidade do professor, ao qual perpassa por um processo formativo, que só faz sentido se proporcionar o trato com o pensamento. Como aponta Lyra (2008, p. 34) “Falar do seu interesse pela educação é, por conseguinte, falar de um trabalho de preparação para o acolhimento das questões que dizem respeito ao Ser, de abertura de caminhos que levem ao pensamento do Ser.”

Nota-se uma certa consonância com a forma como Arendt concebe a educação. Embora com termos diferentes, ambos a consideram como um elemento de condução dos sujeitos: ele com a preocupação do pensamento do Ser, do despertar do pensar e, ela com a ênfase no direcionamento do mundo, dos caminhos que os mais jovens desconhecem e que precisam de orientação para a descoberta de novos sentidos. É na educação que se encontra o sentido maior da natalidade, a possibilidade da formulação de juízos e da escolha de agir politicamente em um mundo comum.

O exercício do pensar na ótica de Arendt (2016) é o antídoto da banalidade do mal e de seus efeitos. Relembrando o caso Eichmann, não havia nada de monstruoso naquele homem. Quanto às produções de ambos, as cartas apresentam uma troca, os envios de Heidegger denotam a presença da amada em seus pensamentos até nos momentos de trabalho. Abaixo uma carta escrita por Heidegger em 7 de dezembro de 1927:

[...] Agora já não me resta, neste instante, senão desviar minhas saudades de você e de sua alegria profunda para o delírio do trabalho. Você leu meu livro (Ser e Tempo): você fundiu seu amor com a sua nova felicidade. Tome toda a alegria de seu coração em suas mãos, para que este instante único escorra sobre minha fronte e conserve intacto em mim o poder de seu amor. Sempre em sua presença, Seu Martin. (LUDZ, 2001, p. 44)

Outro ponto evidenciado por algumas cartas desse período, demonstram o compromisso do professor com sua profissão docente, quando ele compartilha durante o período de férias, as leituras e as inquietações a respeito de sua própria área de estudo. Ademais, o trecho da carta de 21 de março de 1925 anuncia o sentido do esclarecimento como papel da educação. Representa, o sentido da educação de inquietar para a reflexão, para a possibilidade de formulação de ideias e argumentos próprios.

Na carta Heidegger escreve:

[...] Tenho me atormentado agora com as conferências de Cassel³³ que ainda me parecem muito pesadas. Em Filosofia, a busca de simplicidade é uma estranha ocupação: quanto mais simples as coisas se tornam, tanto mais enigmáticas permanecem. Também não gostaria de fazer o público acreditar que a Filosofia pode responder às suas perguntas. Para mim é importante deixar claro justamente a diferença entre a formação de visões de mundo e a investigação científico-filosófica; e isso a partir da pergunta concreta pela **essência e o sentido da história**. Sem dúvida, o próprio esclarecimento só é possível pela via científico-conceitual [...] (LUDZ, 2001, p.12, **grifo nosso**).

Para tanto, não é qualquer modelo de formação, o conhecimento e o direcionamento no mundo só fazem sentido por meio da via científico-conceitual com uma ação bem fundamentada com vistas à experiência. Como aponta Telles (1990) fundamentada em Arendt, a capacidade de discernimento entre bem e mal, verdade e mentira, justiça e injustiça, se torna possível somente pela experiência. Os novos no mundo não têm responsabilidade de agir politicamente, nem sequer condições de estabelecerem espaços propícios à experiência. Fica a cargo dos adultos, a responsabilidade de possibilitá-los.

³³ Conjunto de dez conferências que Martin Heidegger fez em Cassel, entre 16 e 21 de abril de 1925 sobre o filósofo Wilhelm Dilthey. (LEITE, 2015).

No trecho supracitado, o professor citou a sua preparação para conferências de Cassel. Na busca sobre o que foram essas conferências, identificamos que a sua fala foi referenciada por W. Dilthey. Encontramos na segunda parte da obra *Ser e Tempo* obra, mais precisamente no capítulo no quinto capítulo “Temporalidade e Historicidade” no § 77 intitulado “O nexa da presente exposição do problema da historicidade com as pesquisas de W. Dilthey e as ideias do Conde Yorck”. Faye (2012) aponta que já nessa seção do livro, Heidegger (2005) expressou, ainda de forma muito mascarada, elementos de ligação com o nacional-socialismo, pois, ambos os autores discutidos no texto possuíam condutas abertamente antisemitas.

Logo, nas conferências abordadas, o filósofo ainda não havia explicitado seus conceitos em moldes hitleristas. Faye (2012) considera que Heidegger utilizava termos filosóficos para transmitir algo diferente do que realmente era “[...] a saber, os fins mesmos do nacional-socialismo. Mas, a partir de 1933 o seu tom tornou-se explícito em seus cursos e seminários, em que também tratou com mais ênfase o conceito de historicidade. Conforme explica Faye (2012) esse processo se iniciou com o curso *A questão fundamental da filosofia*, o qual o professor colocava em relevo “A grandeza do momento histórico presente”. O pano de fundo dessas discussões tratava da necessidade de transformação radical do homem. Não é preciso muito esforço para entender o contexto da época. Seria coincidência a fala do professor se encaixar perfeitamente com a ascensão hitlerista da época? Muito provável que não.

Retomando para a carta enviada à Arendt, na qual Heidegger mencionou sua preparação para as conferências de Cassel, obviamente, sem expressar seu apreço ao nazismo e de forma bastante sutil, cita o conceito de história. Sem esse aprofundamento teórico na análise, certamente não nos atentaríamos ao termo e ao significado que o autor vinha trabalhando na preparação de suas conferências. Como já demonstrado no trecho epistolar acima, o professor menciona a essência e o sentido de história. Ao final, descreve brevemente o que conclui sobre tal conceito:

[...] Quando a tempestade braveja em torno do chalé, penso em “nossa tempestade”: sigo o caminho tranquilo ao longo do colar ou passo a sonhar com um descanso aquietador junto à jovem que entrou pela primeira vez em minha sala de estudo com uma capa de

chuva e com o chapéu abaixado sobre os grandes olhos serenos; junto à menina que dava contida e tímida uma resposta curta a todas as perguntas. Então transponho a imagem até o último dia do semestre – **e só assim descubro que vida é história**. De quem continua lhe querendo bem, Seu Martin. (LUDZ, 2001, p. 12)

Nesse período, como apontou Faye (2012) a ideologia de Heidegger se apresentava em palavras dissimuladas, não havia nada declarado por ele. Tanto que, parte desses escritos foram publicados postumamente em 2001³⁴. A questão é que nesse período, Arendt não cogitava a possibilidade de seu mestre flertar com um regime como o nazismo e com ideias antissemitas. Um professor, grande intelectual com um vasto aporte teórico, dissertando sobre o *Ser* entre outros temas de profundidade existencial, como Arendt haveria de perceber? Não fazia sentido o amor de um antissemita por uma judia. Ainda nas cartas de férias, Heidegger escreve em 21 de março de 1925 sobre como estavam os seus dias na montanha, as suas leituras e seu descanso, além de manifestar seu desejo de que a aluna estivesse bem. Ele menciona que o semestre havia sido conturbado para Arendt:

[...], mas sabia também que você iria fazer a viagem de férias com uma grande alegria no coração. Assim quietei-me, apesar de diariamente desejar que o descanso lhe tenha proporcionado total reestabelecimento. Acho que você deve ter superado de maneira livre e a partir de si mesma tudo o que o semestre trouxe de desequilíbrio, tensão, adversidade e peso. (LUZ, 2001, p. 11).

Como resposta, a primeira carta de Arendt apresenta um texto elaborado por ela – com o título *SCHATTEM* (SOMBRAS) – ANEXO B, retratando a si mesma e própria vida em terceira pessoa. Nas linhas, a autora tece reflexões sobre os percalços de sua infância e adolescência, suas angústias e aspirações da juventude. Também descrevia sua personalidade, como mostra o trecho:

[...] Não havia para ela nenhum limite e nenhuma interrupção no encantamento, no inumano, no absurdo. Uma radicalidade que constantemente beirava as raias do mais extremo e impedia de proteger-se de possuir armas e nunca lhe presenteava com a gota mais amarga de um cálice completamente exaurido[...]. (LUDZ, 2001, p.16).

³⁴ Faye (2012) aponta que em 2001 aparecem as publicações dos primeiros cursos ministrados por Heidegger durante o Terceiro Reich, os quais demonstravam conceitos que supervalorizavam a raça germânica, entre outros ideais hitleristas.

Na carta de Arendt, era como se ela despisse a própria alma, descrevendo as dores e angustias de ser quem ela era, mas com a distorção de quem só via o mais escuro de si. Heidegger responde em 24 de abril de 1925 com admiração ao texto recebido, enfatiza e enaltece a personalidade de sua aluna mais antiga, a qual ele enxergava muito mais luz do que sombras.

Desde o momento em que li seu diário, não tenho mais o direito de dizer que “você não compreendeu algo”. Você sempre presente e segue junto. As “sombras” só se encontram onde está o *sol*. Este é o fundamento de sua alma. [...] “As sombras” foram produzidas por seu meio, pelo tempo, pela maturidade forçada de uma vida jovem. [...] a confissão perturbadora não abalará minha cabeça nos impulsos autênticos e ricos de sua existência. Ao contrário, ela é para mim uma prova de que você alcançou o elemento da liberdade. (LUDZ, 2001, p.19).

As cartas seguem majoritariamente escritas por Martin, comentando sobre o trabalho acadêmico e declarando o seu amor. E ao fim de mais um semestre, afirma como Arendt esteve presente em seu trabalho, com as suas contribuições intelectuais, teóricas e afetivas.

Cara Hannah! Agradeço-lhe pela “despedida”. Foi um semestre maravilhoso e me aproximo com muito ímpeto de meu trabalho. Você tem uma parte nisso. [...] Acompanho-a em seus caminhos e sonhos. Alegro-me por sua bondade, por sua maturidade e por seu fortalecimento[...] Seu Martin. (LUDZ, 2001, p. 32)

As correspondências de férias tratam de saudade e de estudos. Em setembro de 1925, o professor escreve para a aluna contando sobre suas viagens futuras, entre elas a ida para a casa de Karl Jaspers. Comenta a situação de Husserl, que no momento não estava progredindo e que precisava de estímulo científico. Também pergunta se Arendt estava estudando aplicadamente para um seminário marcado e, anuncia que no seminário de Hegel abordará inicialmente sobre *Crítica da razão pura* de Immanuel Kant, abordando os temas de Estética Transcendental, Tempo e analogias de experiência.

Ainda, sugere que sua aluna se atente a esses temas. O conteúdo das cartas continuava com a partilha de momentos, viagens, leituras, estudos e trabalhos. Em 1929 Hannah Arendt escreve para Martin o atualizando sobre uma nova fase de sua vida:

Caro Martin, é certo que você recebeu notícias minhas por outras fontes casuais. Tal fato retira de mim a ingenuidade do comunicado, mas não a confiança reafirmada de maneira nova e animadora em nosso último encontro em Heidelberg. Assim, dirijo-me a você com a antiga certeza e com o velho pedido: não se esqueça de mim e não se esqueça o quão profundamente sei que o nosso amor foi a benção de minha vida. Nada é capaz de abalar este saber – e isso mesmo agora, no momento em que encontrei uma pátria e um ponto seguro para o desespero junto a uma pessoa, em relação à qual é possível que você tenha a maior dificuldade para compreender. Escuto às vezes algo sobre você. No entanto, tudo envolto em um tom particularmente estranho e indireto: no tom que sempre está presente na elocução dos nomes famosos [...]. (LUDZ, 2001, p. 48).

Esse trecho se refere ao período quando Arendt foi morar com Günther Stern (que se chamaria mais tarde Günther Anders), casaram-se no mesmo ano e ficaram juntos até 1937. Uma carta escrita por Arendt para Heidegger datada em setembro de 1930, demonstra a tensão que a paixão com seu professor impactava suas relações. Ela inicia com um pedido de desculpas pela forma como reagiu quando encontrou Heidegger na estação de trem. A imagem de Heidegger e Günther juntos na janela enquanto ela estava na plataforma da estação, desestabilizou-a voltando-se para um trauma de infância.

[...] Coincidiram tantas coisas que me confundiram ao extremo. Não apenas o fato de seu olhar ter acendido uma vez mais o meu saber acerca da mais clara e urgente continuidade de minha vida, acerca da continuidade do nosso... amor. Deixe-me por favor dizer! Eu já me encontrava, porém, alguns segundos diante de você, que com certeza já tinha me visto. Você tinha levantado rapidamente os olhos, de maneira mecânica, e não me reconheceu. Quando era criança, minha mãe me assustou certa vez da mesma forma, brincando de maneira tola. Tinha lido o conto de fadas do anão e seu nariz, no qual se conta a história de um anão cujo nariz crescia sem parar: eu sou uma criança, eu sou Hannah! Algo similar se deu hoje. (LUDZ, 2001, p.49).

Após o relato dessa situação descrita por Arendt, não consta nos registros nenhuma resposta de seu professor. No compilado de correspondências, a próxima carta é datada somente dois anos depois. Já no cenário explicado por Faye (2012), com Heidegger ainda não filiado ao Partido Nazista, mas já mostrando evidências mais explícitas em seus discursos na universidade, o flerte com o hitlerismo. A primeira vez em que tal assunto surge nas correspondências, aparece

como uma defesa de Heidegger sobre as acusações de antissemitismo em uma carta do inverno 1932. Era o início – público – da controvérsia desse amor.

Cara Hannah! Os boatos que a inquietam são calúnias plenamente de acordo com as outras experiências pelas quais passei nos últimos anos. A prova de que não estou recusando convites para seminários vindos dos judeus pode ser retirada do fato de não ter recebido nos últimos quatro semestres *absolutamente nenhum* convite para seminários[...] Como esclarecimento de como me comporto em relação aos judeus, cito apenas os seguintes fatos: quem me enviou há algumas semanas um trabalho extenso para uma leitura urgente é um judeu. Os dois bolsistas da sociedade beneficente que foram alocados por mim são judeus. Quem conseguiu através de mim uma bolsa para Roma é um judeu. Quem quiser chamar isso de 'antissemitismo furioso' pode fazê-lo. De resto sou tão antissemita hoje em relação a questões universitárias quanto há dez anos. Saudações cordiais. M. (LUDZ, 2001, p. 49, marcação original).

No ano em questão, Heidegger ainda não havia se filiado ao partido nazista. Espantoso perceber que no ano seguinte ele estaria envolvido com o nacional-socialismo, mesmo que por pouco tempo – pelo menos burocraticamente falando – em um sistema o qual Arendt enfrentava e no mesmo ano foi forçada ao exílio. Na carta, o professor almeja não ter seu relacionamento com ela afetado pelos boatos e justifica seu retraimento pela incompreensão que se deparou em seu trabalho e que teve poucas experiências belas em sua atividade docente.

Apesar de toda argumentação de defesa, em 1933 ocorreu a adesão de Heidegger ao partido de Hitler. Obviamente o fato chocou Arendt, afastando os dois, foram vinte anos sem registros de correspondências. Esse período está exposto no segundo momento do livro de correspondências, retratando a década de 1950.

O retorno das comunicações entre eles, se deu em um tom mais maduro, com trocas de experiências profissionais e até mesmo de seus livros. O reencontro após anos de distanciamento se deu como se nem um minuto tivesse se passado. É de se imaginar que as suas primeiras queixas seriam sobre a adesão de Heidegger ao nacional-socialismo, assim como essa seria o principal motivo de seu afastamento, como declarou que o motivo de sua partida de *Malburg* havia sido ele. Entretanto, o amor que nutria por seu professor casado e a circunstância em que se encontrava na época, constituiu uma situação em que ela não conseguia enfrentar intelectualmente, como sempre esteve adaptada a fazer.

A essa altura da vida, a pensadora já estava segura a se abrir. Do mesmo modo como envia para Heidegger, Arendt escreve diretamente para Elfride Heidegger – esposa de Heidegger – em 10 de fevereiro de 1950:

Cara Senhora Heidegger, agora mesmo chegou em minhas mãos a carta de Martin, e achei que devia responder à senhora. Há uma dívida proveniente de um retraimento que tem pouco a ver com falta de confiança. Neste sentido, parece-me que Martin e eu pecamos em relação um ao outro tanto quanto em relação a senhora. Isso não é uma desculpa. A senhora não está certamente à espera de qualquer desculpa e eu tampouco poderia oferecer alguma [...] por favor acredite em mim ao menos em um ponto: o que havia entre nós e ainda há nunca teve algo em comum com estas coisas pessoais; ao menos não para a minha consciência[...]. (LUDZ, 2001, p. 55).

Aparentemente com a situação resolvida, a amizade seguiu com as correspondências, Elfried recebia os cumprimentos de Arendt e Heinrich Blucher³⁵ os de Heidegger. Porém, a paixão entre os dois não havia desaparecido, Heidegger ainda lhe enviava muitas cartas com poemas e declarações.

Hannah, eu a saúdo em meio a “distância desconfortável de três mil milhas”. Lido hermeneuticamente, é o abismo da saudade. Mas com que frequência não gostaria de atravessar seus cabelos encaracolados com a escova de cinco pontas, ao me sentir plenamente tocado no centro de meu coração por sua imagem adorável. Você não tem a menor ideia de que este é o mesmo olhar que me fulminou durante as aulas. Ah! Foi, é e permanece sendo a eternidade, de longe até a proximidade. Tudo precisou repousar por um quarto de século como um grão em um campo profundo, repousar em meio à maturidade do incondicionado[...]. (LUDZ, 2001, p. 69)

Mas, Arendt já não era a mesma menina dos tempos de universidade. Já estava em um patamar de prestígio, não estava às sombras de seu mestre, era uma intelectual com pensamento próprio. Não era mais somente espectadora das produções heideggerianas, mas também enviava seus manuscritos para Heidegger. “Esboços de seu manuscrito passaram pelas minhas mãos ontem durante a revisão de meu artigo trabalho acerca da interpretação kantiana[...].” (LUDZ, 2001, p.74). Não havia, portanto, uma relação hierárquica de conhecimento. Ambos compartilhavam seus escritos, até mesmo os escritos da Introdução de

Jaspers, o qual Heidegger pediu a Arendt que esclarecesse. Em uma folha anexada à carta, ele escreveu:

Para você. Você – Hannah, o *próprio* “e” entre “Jaspers e Heidegger” é apenas você. É bonito ser um “e”. Mas é também o segredo da deusa. Acontece antes de toda comunicação. Soa a partir do tom profundo do “e” em “você”. (LUDZ, 2001, p. 80)

Embora muitos críticos considerem que Heidegger era vaidoso demais para reconhecer os voos de Arendt, no trecho acima ele a coloca em um mesmo patamar intelectual dele e de Jaspers. Neste ano, Heidegger revela o silêncio de Jaspers “O fato de Jaspers escrever-lhe regularmente é para mim um motivo de alegria e aquietamento. Às minhas duas cartas de abril ele não respondeu[...]” (LUDZ, 2001, p. 84). Também anuncia o seu processo de aposentadoria, comenta que não se adapta mais à universidade. Ao contar à Arendt que estava escrevendo sobre linguagem, declara em uma carta de 2 de novembro de 1950:

Frequentemente penso o quão belo e frutífero seria uma conversa proveitosa consigo sobre tudo isso: este seria um grande presente. O escrito tomará corpo em breve e ganhará a concentração de uma página, mesmo se você conseguir completa-lo a partir de seu pensamento prévio. (LUDZ, 2001, p. 87)

Quando tece comentários sobre a situação da Alemanha, da Europa como um todo na década de 50 durante o turbilhão mundial. O alemão argumenta que está como ela [...] junto aos gregos através dos caminhos mais plurais” (LUDZ, 2001, p. 87).

Heidegger envia a Arendt o texto “*A coisa*” e recebe suas obras “*Origens do Totalitarismo*” e “*A Condição Humana*”. Em relação a este último, há uma carta de agradecimento de Arendt sobre o livro à Heidegger. “Surgiu imediatamente a partir dos primeiros dias de Freiburg e deve assim quase que tudo a você em todos os aspectos (2001, p. 109). Declarações como essas foram muito comuns na relação entre os dois. Como a vida e a obra são indissociáveis, as cartas demonstram a trajetória do pensamento de ambos, elaborado com confluências e divergências.

³⁵ Segundo marido de Hannah Arendt. Estiveram casados de 1940 a 1970.

A partilha dos acontecimentos de suas vidas na década de 1950, envolveu também descontentamento de Martin com a universidade. “Todos argumentam, todos se metem de tal modo nas ciências que perdem a intimidade com o ar livre do pensamento” (LUDZ, 2001, p. 96). Vemos nesse trecho, mais um anúncio sobre educação e formação, em que se evidencia a necessidade da atividade do pensar nos processos formativos. Ambos discutiam sobre a questão, como demonstra a carta datada em 15 de dezembro de 1952, Martin conta sobre o escrito “Introdução à metafísica”; sobre a nova edição de *Ser e Tempo* e sobre o ensaio “O que significa pensar?” e destaca que Hannah teve participação em algumas seções do escrito.

Portanto, esse terceiro período de correspondência entre os autores, segue no ritmo de trocas dos acontecimentos relativos a suas atuações profissionais até o terceiro período das cartas que vão de 1960 a 1975, sobre textos e escritos, sobre o envolvimento intenso com a universidade. Hannah nesse período, atuava como professora convidada em universidades dos Estados Unidos e da Europa.

Em solo americano e já dominando a língua inglesa a autora encarregou-se de traduzir algumas obras de seu professor – do alemão para o inglês. No entanto, a versão inglesa de *Ser e Tempo* foi preparada por um professor da Universidade de Kansas. A alemã comentou em carta enviada em 29 de abril de 1954 que “Por toda parte as pessoas colocaram-se perguntas sobre sua Filosofia. Mas este é justamente o momento em que é mais fácil surgirem incompreensões.” (LUDZ, 2001, p.105). Acrescenta que, por essa razão, talvez ela tenha sido exageradamente precisa na revisão da tradução do texto realizada pelo professor da Universidade de Kansas.

No mês seguinte Hannah responde à pergunta de Heidegger sobre em que estava trabalhando “Há três anos venho tentando me aproximar de três coisas ligadas umas com as outras sob vários aspectos[...]” (LUDZ, 2001, p. 106). Dentre os assuntos mencionados, destacamos uma discussão abordada nesse estudo as atividades humanas *trabalho, obra, ação*.

Partindo talvez de Marx por um lado e Hobbes por outro, empreender uma análise destas atividades fundamentalmente distintas que, consideradas a partir da vida contemplativa, foram jogadas com frequência no caldeirão unívoco da vida ativa: **trabalhar – produzir – agir**; sendo que o trabalhar e o agir foram compreendidos a partir do modelo do produzir: o trabalho tornou-se “produtivo” e a ação foi

interpretada no contexto meio-fim. (Eu não poderia fazer isso sem o que aprendi com você na juventude). (LUDZ, 2001, p. 106)

Tal discussão, como visto, mais uma das muitas influências de Heidegger na obra de Arendt, faria parte do livro “*A condição Humana*” publicado em 1960. Se durante o período de escrita a autora já partilhava por cartas o processo de elaboração, quando da publicação Arendt escreve em linhas de gratidão “Ele surgiu imediatamente a partir dos primeiros dias de Freiburg e deve assim quase tudo a você em todos os aspectos.” (LUDZ, 2001, p. 108).

Os trechos aqui colocados foram selecionados de alguns períodos importantes na elucidação de parte da trajetória pessoal e intelectual de Hannah Arendt em diálogo com Martin Heidegger e possíveis anúncios sobre os temas do presente estudo. O último período foi marcado com encontros presenciais dotados de partilhas intelectuais, de afeto e amizade entre os dois e seus respectivos cônjuges, até 1975 ano de falecimento de Arendt.

Nos últimos anos de sua vida, a pensadora esteve dedicada a questões sobre o sobre o pensamento, como demonstra em alguns trechos, como em uma carta enviada à Heidegger em julho de 1972:

Tenho girado muito em torno de uma ideia. Se o pensamento, como acontece consigo, se levanta toda manhã de maneira própria e nova, ele não pode fazer outra coisa senão impedir o surgimento de resultados. Este é o preço que a “oralidade” originária da atividade pensante exige à escrita. (LUDZ, 2001, p.173)

Arendt esteve ativa no trabalho e nas preleções como relatou em sua última carta em julho de 1975:

[...] Aqui vou entrando lentamente no trabalho. Se estarei pronta até outubro – Crítica da Faculdade de Julgar – é questionável, mas isso não me inquieta, uma vez que tenho a preleção para a Escócia praticamente pronta[...] (LUDZ, 2001, p. 184).

Seu último livro, foi terminado poucos dias antes de sua morte em dezembro de 1975. Na obra, a autora investigou as faculdades da razão: o pensar, o querer e o julgar, discutindo a possibilidade do homem como um ser pensante e sensato em relação ao mundo (ARAUJO, 2004). A subjetividade presente nas correspondências apresentadas evidencia a herança que a autora nos deixa. Para

além da grandiosidade de sua obra, é a incansável busca pela compreensão dos fatos e fenômenos que dizem respeito a nós, ao nosso mundo e aqueles que ainda virão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mesmo no tempo mais sombrio
temos o direito de esperar
alguma iluminação. (Hannah Arendt)*

O estudo nos moveu a avançar nas discussões sobre as problemáticas que assolam o campo da educação e da formação de professores, questões tão caras para a área, uma vez que são alvos recorrentes de ataques governamentais e que carecem de políticas públicas de valorização e de apoio, não só financeiro, mas de prestígio e de reconhecimento da importância e relevância social. Observamos no estudo, a urgente necessidade de reconhecermos o lugar, isto é, o que se entende por educação e em como está inserida e estabelecida, afim de repensarmos onde ela deveria realmente estar.

Há inúmeras perspectivas que versam sobre análises de tensões e desafios para o campo educacional. Nesse estudo, recorreremos a pensadora Hannah Arendt para nos aproximar e compreender a sua análise sobre os eventos totalitários no século XX que explicam muitas das fragilidades que presenciamos até hoje em nossa sociedade, em específico a sua leitura em relação a *Autoridade, Educação e Formação*. A formação ao qual tratamos, refere-se à formação de professores, perpassando pela formação humana relativa às novas gerações, as crianças e jovens que estão adentrando ao mundo e aos que ainda chegarão.

As relações que se estabelecem entre os conceitos arendtianos com a educação, nos chamam a atenção para a relevância da formação docente, elemento fundamental nos agentes que intervêm nesse campo para os homens que compartilham de um mundo comum. É certo que a autora alemã não é uma estudiosa em educação, mas preocupou-se quando identificou no acontecimento de Little Rock, uma extensão da crise da modernidade na educação.

Arendt (2016) nos mostra que a educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente para fomentar a possibilidade de participação dos mais jovens no mundo comum. Desse modo, cabe aos adultos na condição de pais, professores ou responsáveis pelas crianças, de assumir essa responsabilidade de direcionar as novas gerações para a possibilidade de agir politicamente.

É nessa direção que nos apropriamos da discussão de Arendt (1999) sobre a banalidade do mal. A questão do mal banal se faz importante em nosso estudo, porque nos chama a atenção para o perigo da falta de comunicação e da capacidade de expressar ideias e argumentos em um espaço público. O comportamento de Eichmann deixou claro para a pensadora, sua incapacidade de agir, de ser e aparecer. Suas frases eram engessadas e expressavam uma falta de raciocínio ao falar, devido a ausência da atividade do pensar.

Tal fato nos move a refletir e assumir o compromisso de uma formação que ultrapasse os objetivos de transmissão de conhecimentos, que são importantes, mas em termos de formação humana são insuficientes por não possibilitar a tomada de consciência. Demonstra ainda, a responsabilidade que os adultos detêm em não oferecer qualquer tipo de formação. Quando a autoridade integra o processo de ensino, os mais novos são incentivados a pensar e a refletir sobre o conhecimento, que então, passa a ter sentido.

O pensar precisa ter espaço nas instituições educativas e formativas. Para Arendt (2016) É por meio dele que se abre a possibilidade de formular juízos e compartilhar o mundo comum com as virtudes perdidas na modernidade, tais como a solidariedade, a justiça.

A partir de tais considerações, o cerne de nossa pesquisa baseou-se no desdobramento do objetivo geral, o qual buscou analisar e refletir as relações entre autoridade e educação à luz dos fundamentos de Hannah Arendt do Mundo Moderno e seus desdobramentos no processo formativo docente.

Os capítulos foram organizados de modo a sintetizar questões relevantes para a compreensão do objetivo geral, sistematicamente conforme os objetivos específicos: a) Desvelar a trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt, considerando o contexto e período histórico em que estava inserida, bem como os autores com quem dialogava; b) Discutir os efeitos da banalidade do mal na educação e na formação, refletindo em que medida o mal elucidado por Arendt constitui uma ameaça à formação humana; c) Relacionar os conceitos arendtianos de *Autoridade*, *Educação* e *Formação* d) Discutir as implicações resultantes da ruptura com a autoridade para o campo formativo dos professores; e) Identificar trechos de diálogos epistolares entre Hannah Arendt e Martin Heidegger, afim de investigar supostos anúncios sobre educação e formação além de ilustrar os conceitos.

Nos preocupamos em desvelar a trajetória e pertença histórica de Hannah Arendt, considerando o contexto da modernidade, mais precisamente no século XX no período da ascensão dos regimes totalitários, com ênfase no regime nazista, seus efeitos na sociedade alemã e no mundo. Sua obra foi constituída a partir desses fenômenos, que ao gerarem uma crise em todas as instâncias na sociedade, motivaram a autora a compreender os fatos e a ressignificar as categorias políticas que estavam sendo fragilizadas pela ruptura com a tradição durante aqueles tempos sombrios.

A trajetória pessoal e intelectual de Arendt nos impulsiona a nos espantar com a realidade e a enxergar toda crise como uma oportunidade de transcendência e superação. Identificar os males que atingem nosso tempo é um dos caminhos para a compreensão. Como no julgamento de Eichmann, a autora identificou a banalidade do mal na postura de um acusado cujo comportamento contrariou toda imagem monstruosa que a pensadora imaginava. Se tratava de um novo fenômeno, um mal sem precedentes.

Estava em evidência o agir de um homem comum, trabalhador cumpridor de regras. O que mais chorou Arendt (1999) foi justamente a ausência de um pensamento próprio e coerente. Tratava-se de um mal exposto pela incapacidade de se comunicar, de tecer seus próprios argumentos junto ao tribunal. O acusado portava frases prontas. O mal na figura de Eichmann, se mostrou à autora como uma ameaça à formação humana, visto que, em sua perspectiva a atividade mais humana é a ação, que permite aos homens a ser e aparecer, a partilharem a esfera pública e a agir politicamente com a linguagem, com a persuasão, com a comunicação.

Elementos ausentes na postura do julgado que alertam para o campo da Educação e da Formação: a responsabilidade por incentivar os mais jovens a agir politicamente no mundo comum com valores perdidos com a ruptura da tradição, como a solidariedade, respeito, justiça, hospitalidade, entre outras formas de convívio entre pessoas plurais.

O cerne da discussão é a postura dos adultos sobre a interlocução as referências do passado e demais responsabilidades para a formação dos mais jovens. Arendt (2016) esclareceu que os efeitos da modernidade abriram espaço para que a crise atingisse o campo da educação e, conseqüentemente, implicou em uma crise formativa docente. Identificamos que a educação como uma parte da crise

da autoridade, ainda carrega os desafios que a ruptura da tradição incidiu e que se arrastaram para a contemporaneidade.

A ausência de autoridade na identidade do professorado recai sobre próprio significado do que é ser professor na sociedade contemporânea, visão permeada com o desprestígio e desvalorização. Esforços dos estudos sobre a profissionalização docente vêm delimitando um espaço e explicitando os aspectos da docência concebida como uma profissão que precisa ser valorizada pela sua relevância social e pela complexidade requerida nos cursos de formação.

O rompimento com os mitos de que a profissão docente é um “dom”; políticas públicas voltadas para a qualidade dos cursos de formação de professores; e principalmente a tomada de consciência de cada indivíduo em lutar por melhores condições, são alguns de muitos dos caminhos para a superação desse cenário.

Muito se fala em uma educação transformadora e é nesse sentido que a autora questiona como é possível transformar o mundo sem antes conhecê-lo. Isso representa a responsabilidade dos cursos formação de professores, de possibilitarem condições formativas para que os docentes possam assumir o compromisso de educar as novas gerações com valores significativos para o convívio dos homens na esfera pública. Tais valores foram fragilizados com o rompimento com o passado, abrindo espaço para disputas de poder e desigualdades que minam o espaço público por meio da exclusão de pessoas classificadas como minorias sociais.

Para ressignificar a sociedade com vistas ao bem comum, as referências do passado precisam ser consideradas, ainda que existam condutas do passado que já não servem mais, a superação requer a compreensão desses valores, normas e condutas que contribuíram para a manutenção e durabilidade de elementos importantes para a vida.

Constatamos em vários trechos das correspondências selecionadas, comentários de Arendt sobre o processo de elaboração de seus escritos. O sentido do esclarecimento como papel da educação. Representa, a função da educação de inquietar para a reflexão, para a possibilidade de formulação de ideias e argumentos próprios. Ainda que em outro contexto, o trato sobre a docência e universidade por Heidegger e apropriado por Arendt, nos chamam a atenção para se repensar as práticas de produção do conhecimento, sobretudo o espaço da formação. A produtividade científica exacerbada e vazia de sentido é insuficiente para a

completude da formação humana. O pensar, é central e indissociável do processo formativo.

Nesse contexto, é notável a ausência de autoridade nas próprias relações dentro da universidade, comumente permeada com hierarquias desiguais. O “poder” e *status* de quem produz mais em detrimento de ações reflexivas e/ou com outros fins que não se remetem apenas a publicação. A questão que nos provoca, é se a produção científica-acadêmica é produto de um processo de pesquisa, estudo e reflexão, ou apenas linhas vazias de leituras superficiais para cumprir com obrigações burocráticas.

Ao lidarmos com a formação dos mais novos, passamos a não ter controle sobre os efeitos dessa formação. Daí a importância em compreender que não é qualquer tipo de formação que possibilitará condições para a escolha de agir politicamente. A concepção de educação precisa ser reavaliada e reestabelecida, assim como a autoridade docente. A educação quando concebida em um horizonte público, potencializa a escolha de agir politicamente e torna-se de fato uma possibilidade para os mais jovens formularem juízos.

A pretensão do estudo não consiste em formular um receituário prático sobre quais ações tomar na reflexão dos desafios relativos ao campo educativo e formativo. Nos interessa abrir possibilidades para pensar em toda crise como uma possibilidade de crescimento e evolução, individual e coletivo com vistas a vislumbrar um horizonte de igualdade a todos os homens, sem exclusões ou extremos contra a vida humana como no caso dos regimes totalitários.

É um passo complexo que exige esforços conjuntos, sobretudo, de políticas públicas de valorização à formação de professores. A esperança pelo mundo que almejamos, materializa-se acerca das ações políticas de cada indivíduo somadas às deliberações conjuntas de homens plurais, diversos, diferentes, mas que partilham e se responsabilizam por um mundo que lhes é comum. É na associação de pessoas que discordam sobre questões fundamentais da dinâmica da vida na sociedade, a possibilidade de descobrir e/ou criar pontos em comum para o bem estar geral, para a manutenção, durabilidade e continuidade do mundo por meio da natalidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGUIAR, Odílio A. A amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**, n.28, p. 32-44, 2011.

ALVES, Marcos A; ZANELLA, Diego C; Zanardi, Isis M. A formação humana e a incapacidade de pensar: considerações sobre o problema do mal em Hannah Arendt. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v.4, n.2, p. 67-78, 2017.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo – 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

;

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Reflexões sobre Little Rock**. IN: Responsabilidade e Julgamento. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

BARBOSA, Luiz Henrique L. O julgamento de Adolf Eichmann: a tentativa da defesa de justificar o injustificável. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 35-55, fev. 2019.

BERKOWITZ, Roger. Misreading Eichmann in Jerusalem. The New York Times, 2013. Disponível em <<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/07/07/misreading-hannah-arendts-eichmann-in-jerusalem/#more-146317>> Acesso em 06/07/2020.

BRASIL. **Lei 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968.

CALLEGARO, Ronaldo. Reflexões sobre a Educação no Pensamento de Hannah Arendt. **Filogênese**, Marília - SP, Vol. 2, n. 2, p. 88-100, 2009.

CASSETTE, Mariah L. Q. O conceito de esfera pública nas obras de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. **Revista Três Pontos**. UFMG, v.5, n.1, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORREIA, Adriano. Natalidade e *Amor Mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010

CUSTÓDIO, Crislei de O. **Educação e Mundo Comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise no mundo moderno**. São Paulo, 2011. 134p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DE ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 465-479, 2008.

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

DUARTE, André. Hannah Arendt e a Modernidade: esquecimento e redescoberta da política. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, p. 249-272, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAYE, Emmanuel. Ser, História, Técnica e Extermínio na obra de Heidegger. **Educação e Filosofia Uberlândia**, nº 52, p. 613-640, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIUBILATO, Giovanni J. Revista Natureza Humana, São Paulo, v.21, n.1, pp.73-83, jan/jun, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: parte II**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

KONRAD, Letícia R. Eichmann em Jerusalem e a Banalidade do Mal: percepções necessárias para a urgência de uma Educação em Direitos Humanos. **Caderno pedagógico: Lajeado**, v. 11, n. 2, p. 50-72, 2014.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, n. 11, 1997.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LAFER, Celso. Reflexões de um antigo aluno de Hannah Arendt sobre o conteúdo, a recepção e o legado de sua obra, no 25º aniversário de sua morte. IN: MORAES, Eduardo J; BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (p. 11-34).

MARQUES, Juliana B. O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga. **Revista de História**: São Paulo, p. 43-65, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores** In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MONTI, Gil M. **Compreensão e Política em Hannah Arendt**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Porto Alegre, 2017.

NASCIMENTO, Mariângela M. **A Esfera Pública na democracia brasileira: reflexões arendtianas**. IN: Hannah Arendt: entre o passado e o presente. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 456-469, abr./jun., 2019

RIBAS, Christina M. **Justiça em tempos sombrios: a justiça no pensamento de Hannah Arendt**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2019.

SAFRANSKI, Rudiger. **Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

SANTOS, Carolina Bertassoni dos; Rodrigues, Henrique Estrada. **Natalidade e Política: Hannah Arendt leitora de Agostinho**. Rio de Janeiro, 2015. 100p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) Histórias e memórias da

educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, 23-48, 1990.

TORRES, Ana Paula R. O sentido da Política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 235-246, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

O DISCURSO FÚNEBRE DE ARENDT SOBRE O FILÓSOFO

Discurso de Hannah Arendt por ocasião da homenagem pública a Karl Jaspers, morto em 26 de fevereiro de 1969, prestada pela Universidade da Basileia, no dia 4 de março de 1969

Traduções de LUCIANA VILLAS-BOAS CASTELO BRANCO

Estamos reunidos para juntos e em público -o que ele tanto amou-nos despedirmos de Karl Jaspers. Queremos anunciar ao mundo que algo aconteceu, quando -muito velho e depois de uma vida inaudita, feliz e abençoada- ele o deixou. Assim como ele, ninguém falava mais e falou, nem tão cedo falará. Nisso medimos o que perdemos, embora não seja isto que importa. Afinal, valem as palavras de Goethe: "Pois a terra os gera de novo, como sempre os gerou". Importa que aqueles poucos que escutam e entendem esta linguagem não se tornem ainda mais reduzidos. Seres humanos terrenos carecem da corporeidade. Mesmo os que conheciam apenas as obras e não a pessoa. Careciam da certeza de que havia alguém atrás dos livros – em Basileia, na Ausstrasse – com viva voz e gestos. Pois apenas isto garantia que o que havia nos livros era realidade. E o que para alguém era realidade também deveria ser possível para todos os demais. Justo ele queria e podia ser um exemplo. Naturalmente não me refiro a escrever livros. Os livros são expressão e sinal de um modo único de estar no mundo, de ser um homem entre outros homens. Aqui e ali surge entre nós alguém que realiza exemplarmente a existência humana e corporifica o que em geral só nos é dado conhecer como conceito ou ideal. Jaspers também manifestou em sua vida, de um modo inédito, a reunião entre liberdade, razão e comunicação. De certa forma, exemplificou em si mesmo esta reunião, para em seguida retomá-la e descrevê-la na reflexão, de tal forma que, desde então, não podemos mais pensar nos três separadamente, mas apenas como um tríplice unidade. Não estava destinado desde o berço a tornar-se filósofo em vez de psiquiatra ou político. Em várias ocasiões expressou a opinião de que, não fosse a doença, que determinou seu modo de vida, mas não a sua vida, jamais teria se

tornado professor de filosofia. Quando dizia isso, eu sempre pensava naquela passagem da "República", em que Platão, meio irônico, considera que o solo propício para a filosofia é realmente o exílio ou uma certa enfermidade ou, ainda, um país pequeno e insignificante, em que não seja possível distinguir-se pela ação. (Teria Platão se tornado filósofo se Atenas estivesse em uma situação melhor?) Desde Platão não houve muitos filósofos para os quais a ação e a política tivessem representado uma verdadeira tentação. E Jaspers? Ele poderia ter dito, junto com Kant: como é doce dedicar-se a imaginar formas de governo; e, se ele não tivesse nascido em um país que misteriosamente arruinou, ou não deixou que os seus dons políticos vingassem e, não fosse ele doente, poderíamos facilmente imaginá-lo como estadista. Finalmente, depois de 1945, fez-se justiça a este seu dom fundamental, tão forte quanto o dom filosófico. Por quase um quarto de século, ele foi a consciência da Alemanha. Que esta consciência tenha se estabelecido em território suíço, em uma república, um estado que é uma espécie de "pólis", certamente, não se deve ao acaso. Ele nasceu para os costumes de uma república democrática e alegrava-se com as negociações conduzidas por este espírito. Em todo caso, nada o deixou mais contente nos últimos anos quanto a concessão da cidadania suíça. Costumava dizer que, pela primeira vez, podia concordar com um Estado. Isto não era nenhuma recusa à Alemanha. Sabia que cidadania e nacionalidade não têm de coincidir pois era e, naturalmente, permaneceu sendo alemão-, mas também sabia que a cidadania não é uma mera formalidade. Nós não sabemos o que acontece quando morre um ser humano. Sabemos que ele nos deixou. Nós nos apoiamos em sua obra, embora saibamos que as obras não precisam absolutamente de nós. Elas são o que alguém que morreu deixou para trás, no mundo que existia antes que ele viesse e prossegue, quando ele o deixa. O que será das obras depende do curso do mundo. No entanto, o simples fato de que estes livros eram vida vivida, este fato não passa a fazer parte imediatamente do mundo e fica sujeito ao esquecimento. Aquilo que, em um ser humano, é o que há de mais fugidio e ao mesmo tempo mais grandioso são a palavra falada e os gestos, que morrem com ele e carecem de nossa recordação e homenagem. A homenagem realiza-se pelo convívio com os mortos, do qual nasce um diálogo, fazendo-os novamente ressoar no mundo. O convívio com os mortos precisa ser aprendido e é o que estamos começando hoje, na comunhão de nossa tristeza.

ANEXO
SCHATTEM (SOMBRAS)

14 *Hannah Arendt / Martin Heidegger*

Passo muito tempo com Hölderlin, e, por toda parte, você está perto de mim.

Alegro-me muito pelo semestre de verão!
Antes do dia 28 não começarei. Talvez só comece mesmo em maio.
Onde você irá morar? E quando chega?

Seu

M.

Endereço; em casa do Senhor Conselheiro Geral Dr. Boehlau
Kassel, Lessingstr 2

10. De Martin Heidegger para Hannah Arendt

17 de abril [de 1925] – À tarde

Cara Hannah!

Em tempo. Agradeço de coração por sua carta.

É maravilhoso saber que você vem. Nos dias 20 e 21 tenho oito tempos de leitura na biblioteca da Friedrichsplatz.

Bröcker estará naturalmente presente! Avisei que os königsbergianos queriam vir e ele está preparado. Eu não sabia – quem. Você e Jakoby.

Assim, é provável que não possamos viajar a sós para Marburg. Mas iremos nos ver aqui; de qualquer maneira, nos encontraremos à noite depois de minhas preleções.

Certamente a verei segunda à noite no intervalo da aula. Estou morando fora, junto ao castelo Wilhelmshöhe. O lugar é muito distinto. Talvez você possa morar na “fundação”. Não sei se terei tempo para apanhá-la tampouco sei exatamente quando você chegará.

Diariamente, sempre me despeço dos conhecidos e dos anfitriões *depois* da preleção e tomo o trem elétrico número 1 em direção a Wilhelmshöhe, estação final. Talvez você pudesse tomar discretamente o próximo trem. Eu lhe traria então de volta. Até breve

Seu

Martin.

11. De Hannah Arendt para Martin Heidegger

SCHATTEM (SOMBRAS)

Sempre que acordava desse longo sono, absorto e ainda assim pesado, no qual se está totalmente unificado consigo mesmo tanto quanto com o que se sonha,

experimentava a mesma ternura tímida e tateante em face das coisas do mundo. Em meio a tais coisas tornou-se então evidente para ela que uma grande parte de sua própria vida estava completamente mergulhada e perdida em si. Poder-se-ia dizer que estava dormitando, se existisse na vida comum algo comparável a isso. Pois estranhamento e ternura já cedo a ameaçavam com a possibilidade de se unirem e identificarem. Ternura significa afeição tímida e reservada. Não uma entrega, mas um afagar com as mãos que se confunde com a carícia, a alegria e a admiração em relação a formas estranhas.

Talvez tudo isso advenha do fato de ela já ter sido tocada ao longo de sua juventude mais silenciosa e recém-desperta pela presença do extraordinário e admirável, assim como de estar acostumada a duplicar sua vida com uma naturalidade que francamente a atemorizaria depois. No aqui e agora, aqui e ali. Não estou me referindo à nostalgia de uma coisa determinada que deveria ser alcançada. Ao contrário, só penso na nostalgia como o que perfaz a vida e pode ser parte integrante dela.

Pois as coisas encontravam-se no fundo de tal modo dispostas à sua volta, que sua autonomia e extravagância estavam justamente baseadas em ter-lhe sido inculcada uma verdadeira paixão pelo inusitado e em estar portanto acostumada à visualização de algo digno de atenção no mais óbvio e banal. Sim! Tudo ia tão longe que, quando a simplicidade e a cotidianidade da vida a abalavam, não se importava absolutamente com a possibilidade de se deparar com algo banal, com um nada que não merecia uma maior avaliação: um nada ao qual todo mundo está acostumado e sobre o qual não vale a pena falar.

Mas isso não significa que algo assim tenha se tornado algum dia explícito para ela. Para tanto, o céu na cidade em que cresceu e à qual se afeiçoara com uma intimidade familiar estava demasiado encoberto, e ela mesma muito fechada e presa a si própria. Ela sabia muitas coisas, através de uma experiência e atenção incessantemente despertas. Tudo o que lhe acontecia caía contido no fundo de sua alma, permanecendo lá isolado e encapsulado. Sua irresolução e seu ensimesmamento impediam-na de se envolver com os acontecimentos de outra forma que não com uma dor pesada ou com um exílio sonhador e encantado. Assim, ela não sabia fazer nada consigo. Ela não conseguia nem mesmo atentar para si, apesar de quase não conhecer nem saber nada além de si mesma no interior desse estado que pode ser denominado como de enfeitiçamento e que se elevava naturalmente até absurdos sempre maiores quanto mais profunda, e até certo ponto, mais fundamental se tornava. Não como se qualquer coisa tivesse sido esquecida, mas como se estivesse, sim, propriamente imersa. Perdida por um lado, revoltando-se pesadamente por outro sem cultivo e ordenação.

Seu aniquilamento, que talvez só tenha como razão de ser uma juventude largada e sem rumo, exterioriza-se através desse estar oprimida em si mesma. Ela própria encobria e obstruía para si uma visada e um acesso a si mesma. A duplicidade de sua essência veio à tona de tal maneira que ela começou a se mostrar tanto mais radical, exclusivista e cega, quanto mais velha foi se tornando.

Não havia para ela nenhum limite e nenhuma interrupção no encantamento, no inumano, no absurdo. Uma radicalidade que constantemente beirava as raias do mais extremo a impedia de proteger-se de possuir armas e nunca lhe presenteava com a gota mais amarga de um cálice completamente exaurido. Tudo de bom encontrava um péssimo termo, tudo de mau um bom termo. É difícil dizer o que era mais insuportável. Pois o mais insuportável é justamente o que nos faz perder a respiração. De modo que só se pensa nele em meio a uma angústia ilimitada que destrói a timidez e impede que se venha algum dia a se sentir em casa. Saber e sofrer... saber a cada segundo e minuto, de forma atenta e irônica, que ainda é válido agradecer mesmo no pior sofrimento; que é exatamente em virtude desse sofrimento que vale realmente a pena prosseguir.

Não há portanto nenhum refúgio possível na cultura e no gosto. Em que medida algo assim poderia valer a pena?!? O que um tal refúgio seria capaz de colocar em jogo se tudo tivesse se tornado decisivo?!? Se tudo ao mesmo tempo tocasse e não tocasse uma pessoa indefesa, uma vez que esta nunca se sentira como pertencente a nada em parte alguma?!? Junto a essa experiência cresceram sua sensibilidade e vulnerabilidade, que sempre lhe tinham fornecido algo exclusivo, quase grotesco. Por não querer nem tampouco poder se proteger, uma angústia animalesca ante o abrigar-se, uma angústia ligada a uma expectativa quase objetivamente ponderada a uma crueza qualquer, tornou as coisas mais simples e óbvias da vida cada vez mais impossíveis para ela.

Nos tempos mais tímidos e árduos de sua jovem vida, enquanto ainda não tinha rompido com a hesitante ternura, com a forma corrente e a expressão de sua essência mais própria, regiões da realidade haviam-se aberto para ela em sonho, naqueles sonhos cheios de sofrimento e alegria, que, independentemente de serem preenchidos com um gosto doce ou amargo, são de uma ventura incessante e vital. Ao estragar, então, e repudiar posteriormente seus reinos juvenis através do anseio por um domínio estranho e violentamente destruidor sobre si mesma, ao estragá-los e repudiá-los enquanto mentiras e mesmo enquanto mentiras insuficientes, à medida que a afastavam do que está em si prescrito, uma angústia diante da realidade abateu-se sobre a dispo-

sição para um tal anseio. Uma angústia vazia, sem sentido e sem objeto, em cuja cegueira tudo se transforma em nada; uma angústia que significa insanidade, ausência de alegria, aflição e aniquilação. Essa angústia não é, porém, nada mais terrível nem mais fatídico do que a própria imagem especular. E esta é tanto a sua característica quanto o sinal de sua ignomínia. O que poderia, entretanto, se mostrar para ela como mais medonho, mais inconcebível do que a própria realidade?

Ela caiu sob as garras da angústia como outrora caíra sob as garras da nostalgia; e uma vez mais não sob as garras de uma certa angústia determinável diante de algo como sempre determinado, mas sob as garras da angústia diante da existência em geral. Ela a tinha conhecido antes, como tinha conhecido muitas coisas. Agora tinha caído sob suas garras.

Talvez a transformação da nostalgia em angústia através do despotismo destruidor, dessa violentação escravizadora e tirânica de si mesma, se torne mais compreensível e evidente, se tivermos em mente o fato de as possibilidades do monstruoso também se encontrarem em parte presentes em um tempo nada auspicioso e tão marcado pelo desleixo; e isso tanto mais quanto mais incisiva e conscientemente um gosto por natureza tão exigente e cultivado opunha-se às tentativas extremamente desesperadas de uma arte, literatura e cultura que levassem adiante sua existência aparente de maneira irrefletida e lastimável até o descaramento em meio a uma extravagância despreendida.

Todavia, por mais que esta não seja com certeza senão uma tentativa de esclarecer o motivo de buscar até certo ponto, para além do âmbito privado e íntimo, uma aproximação em relação ao que há de propriamente humano; por mais que as próprias possibilidades deste desespero se encontrem no âmbito do humano em geral, todo e qualquer instante apresenta-se tão desperto e aberto quanto qualquer outro, e apenas a partir daí podemos realmente apreender o ameaçador e fantasmagórico do caso.

É possível que haja uma identidade entre o cair sob as garras da angústia e o cair sob as garras da nostalgia: cair sob as garras, evadir-se em direção a uma busca... Essa entrega rígida a algo único, no qual o olhar vazio esquece a multiplicidade ou não atenta para nada, totalmente preenchido pela busca ou pela paixão! Mas também é possível que a nostalgia tenha aberto seus reinos, reinos coloridos e extravagantes, nos quais ela se encontrava secretamente e que pôde amar com aquela ventura vital sempre constante; e que a angústia tenha fechado tudo pesadamente, tenha-lhe cortado a respiração livre, deixando-a paralisada em meio à sensação de estar sendo caçada. Se alguém quiser assim ressaltar que ela se tornou mais feia e habitual até a obtusidade e

18 *Hannah Arendt / Martin Heidegger*

a ausência de cultivo, isso lhe deve ser concedido. Mas somente conquanto também se conceda a ela, a qualquer hora, a liberdade da indiferença em relação a uma tal ponderação e acusação.

A paralisia e a sensação de estar sendo caçada – de modo que a alegria e a dor, o sofrimento e o desespero transpassavam-na como a carne morta – amaldiçoavam toda a realidade, deixavam o presente como que recuar e continuavam abrindo a percepção do fim de tudo como a única coisa certa. Sua radicalidade, que lhe havia permitido outrora suportar e deter o mais extremo, tinha mudado, à medida que tudo a diluía e pulverizava. Como se ela tentasse se ajustar envolta em uma dócil amistosidade, de maneira esmaecida e incolor, ao caráter ocultamente sinistro de uma sombra espreado-se sobre o caminho.

É possível que sua juventude se desvie do curso e sua alma experimente sob um outro céu as possibilidades da expressão e da resolução, superando com isso a doença e a desorientação; é possível que ela aprenda a paciência, a simplicidade e a liberdade do crescimento orgânico. O mais provável, contudo, é que ela prossiga a sua vida em incessantes experimentos e em uma curiosidade destituída de direito e fundamento; até que então, derradeiramente, o fim longa e fervorosamente esperado a surpreenda e insira no mecanismo inútil de uma meta arbitrária.

Königsberg, abril de 1925

12. *De Martin Heidegger para Hannah Arendt*

24 de abril de 1925

Ó mais amada!

Ao entregar-lhe o manuscrito hoje, você me dominou com uma alegria tão elementar que fiquei desamparado. Dei-lhe um pedaço de minha alma e sei que isso é muito pouco para o seu amor. No entanto, *seu* agradecimento alegre sobrepôs-se a tudo.

Foi por acaso que você trouxe o manuscrito que eu estava decidido a pedir-lhe para poder presentear-lhe uma vez mais. Para presentear-lhe justamente como um símbolo de sua participação de agora em diante da vida de meu trabalho com o impulso inesgotável de sua “afeição tímida e reservada”. Dessa afeição que lhe propiciou com rara clareza a descoberta de sua essência.

Desde o momento em que li seu diário, não tenho mais o direito de dizer que “você não compreendeu algo”. Você sempre presente e segue junto. As “sombras” só se encontram onde está o *sol*. Este é o fundamento