

# Artigos diversos

---



# Por uma educação em direitos humanos alicerçada no legado de Hannah Arendt

---

- Por una educación en derechos humanos basada en el legado de Hannah Arendt
- For human rights education grounded in Hannah Arendt's legacy

Ana Santana Batista Farias<sup>1</sup>

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho pretende analisar as reflexões político-filosóficas de Hannah Arendt, voltando o olhar para a sua teia conceitual sobre a educação e os direitos humanos, a fim de detectar os fios constituintes, capazes de fundamentar os pilares universais inerentes à dimensão da educação em direitos humanos, na perspectiva arendtiana. Partindo metodologicamente do estudo bibliográfico de obras como *Origens do Totalitarismo* e o ensaio *A Crise na Educação*, Arendt traz à tona o conceito de responsabilidade pelo mundo como tarefa da educação, uma vez que a ação educativa deve ser um verdadeiro baluarte da natalidade, em que se conserva o resguardo da chegada de uma nova geração, caracterizada como uma espécie de milagre que irá redimir a humanidade outra vez. Nesse sentido, esta pesquisa intenta emergir, segundo a reflexão arendtiana, os elementos fundantes, do processo formativo de uma educação aos direitos humanos, assecuratória de que a confiança na salvação potencial do mundo reside no banal fato de

---

1 Graduada em Direito e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

2 Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa do Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

que a espécie humana se regenera constantemente, mesmo em tempos obscurantistas como os que vivenciamos no atual cenário da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos humanos. Totalitarismo.

**Resumen:** El presente trabajo pretende analizar las reflexiones político-filosóficas de Hannah Arendt, a partir de su red conceptual sobre educación y derechos humanos, con el fin de detectar los hilos constitutivos, capaces de fundamentar los pilares universales inherentes a la dimensión de la educación en derechos humanos, desde una perspectiva arendtiana. Partiendo metodológicamente del estudio bibliográfico de obras como Orígenes del totalitarismo y el ensayo La crisis de la educación, Arendt plantea el concepto de responsabilidad con el mundo como tarea educativa, ya que la acción educativa debe ser un verdadero bastión de nacimiento, en el que se conserva la protección de la llegada de una nueva generación, caracterizada como una especie de milagro que redimirá nuevamente a la humanidad. En este sentido, esta investigación pretende emerger, según la reflexión arendtiana, los elementos fundacionales, del proceso formativo de una educación en derechos humanos, asegurando que la confianza en la potencial salvación del mundo radica en el banal hecho de que la especie humana constantemente se regenera, incluso en tiempos obscurantistas como los que vivimos en el escenario actual de la educación brasileña.

**Palabras clave:** Educación. Derechos humanos. Totalitarismo.

**Astract:** The present work intends to analyze Hannah Arendt's political-philosophical reflections, looking at her conceptual web on education and human rights, in order to detect the constituent threads, capable of supporting the universal pillars inherent to the dimension of education in human rights, in the Arendtian perspective. Starting methodologically from the bibliographic study of works such as Origins of Totalitarianism and the essay The Crisis in Education, Arendt brings up the concept of responsibility for the world as a task of education, since educational action must be a true bastion of birth, in which the protection of the arrival of a new generation is preserved, characterized as a kind of miracle that will redeem humanity again. In this sense, this research intends to emerge, according to Arendtian reflection, the founding elements, of the formative process of an education to human rights, assuring that confidence in the potential salvation of the world lies in the banal fact that the human species constantly regenerates, even in obscurantist times like the ones we experience in the current scenario of Brazilian education.

**Keywords:** Education; Human rights; Totalitarianism.

## Introdução

A educação em direitos humanos não é apenas um compromisso assumido com o mundo a ser partilhado, mas sobretudo é um imperativo à ação, especialmente quando os pés estão fincados em tempos profundamente desafiadores. Apesar do compromisso formal do Estado brasileiro com a defesa dos direitos humanos através do texto da Constituição Federal e da recepção de tratados internacionais em direitos humanos, vivenciamos desde o ano de 2016, a partir do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, uma profunda crise na educação, sobretudo na educação em direitos humanos.

Para exemplificarmos um reflexo dessa crise, citamos o esfacelamento de políticas públicas e o desmonte de entidades vinculadas à proteção dos direitos humanos e à promoção da educação em direitos humanos (SANTOS; SZWAKO, 2016). Ainda no ano de 2017, as Secretarias Especiais da Presidência da República de Direitos Humanos e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foram destituídas, passando a serem avocadas ao Ministério dos Direitos Humanos. E como se não bastasse, no ano de 2019, após nova reforma administrativa, o Ministério dos Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres foram incorporados a uma nova pasta denominada de Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Um fato que evidencia os tons sombrios desse tempo é a promulgação do Decreto nº 10.004 de 05/09/2019<sup>3</sup>, que trata da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, cujo teor contraria, em seu artigo 5º, inciso XI, o princípio da gestão democrática, um dos fundamentos da educação em direitos humanos, ao instituir a obrigatoriedade de uma gestão militar, constituída pelo emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas inseridas no citado programa. Ademais, o mesmo Decreto nº 10.004 de 05/09/2019, ainda desrespeita outro fundamento basilar da educação em direitos humanos, que é a pluralidade, ao determinar, em seu artigo 4º, inciso VII, o fomento de valores cívicos aos cidadãos.

Hannah Arendt, ao vivenciar os horrores do Nazismo, na condição de judia excluída pela política nacionalista de Adolf Hitler, tentou compreender o fenômeno do totalitarismo, ocorrido no século XX, com o intento de ele não se repetir. Como Arendt (ARENDR, 1989, p. 458) bem nos lembra: “as soluções

---

3 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 25 jul. de 2020.

totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários na forma de fortes tentações que surgirão sempre que parecer impossível aliviar miséria política, social ou econômica de uma maneira digna do homem". *Por isso*, é errado presumir que a inconstância e o esquecimento das massas signifiquem a cura da ilusão totalitária, uma vez que os elementos totalitários persistem como germes a procura de terreno fértil, especialmente de mentes humanas mais frágeis. "Uma vez que os movimentos totalitários brotaram em um mundo não totalitário (cristalizando elementos que ali encontrou, pois os governos totalitários não foram importados da Lua), o processo de compreensão é nítido e talvez primordialmente um processo de auto-compreensão." (ARENDR, 2001, p. 41)

Em razão dessa experiência pessoal, Arendt passa a questionar a validade fundacional dos direitos humanos, erigidos sob a égide de conceitos filosóficos abstratos e universais. Isso porque ela se propõe a pensar os direitos humanos, a partir da visão dos injustiçados, sobretudo dos apátridas e dos refugiados, que muito embora fossem humanos, eram pessoas desprovidas do sistema de proteção de direitos e de garantias. Logo, os refugiados, ao se encontrarem fora seu país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram na verdade o refugio da terra. Antes da II Guerra Mundial, o número de apátridas em um determinado país era relativamente pequeno, porém com as maciças medidas de desnacionalização postas em prática pelos regimes totalitários, por razões políticas ou raciais, criaram grupos imensos de apátridas, motivando a comunidade internacional para dirimir os conflitos de nacionalidade surgidos na época.

Afora refletir sobre os elementos fundantes dos direitos humanos, Arendt, mantendo-se fiel a sua necessidade íntima de compreender o seu tempo, também observou a crise dos pilares universais da educação, já que não se tratava de um evento enclausurado a fronteiras históricas e nacionais, a partir dos dramas vivenciados no ensino ginasial norte-americano nos anos 50:

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país. (ARENDR, 2019, p. 256)

Ela considerou a corrosão da educação como uma das repercussões advindas da crise que acometeu a modernidade, o que culmina por se alastrar em todas as instituições, independente de demarcações ou de limítrofes

terrestres. O mundo moderno fora tomado pela ascensão da sociedade de massas, cujo marco essencial fora a prevalência da esfera social, responsável por fragilizar os limites entre as esferas do público e do privado. Com isso, impregnou-se então na pele dos indivíduos da era moderna a incapacidade de cultivar epifanias compartilhadas e de fomentar o senso comum como critério de exame para julgamentos.

Com a ressalva de que Arendt não se lançou de modo direto e óbvio sobre a educação em direitos humanos, buscaremos aqui ver a tessitura da teia de concepções por ela propostas sobre a educação e os direitos humanos para que, por conseguinte, vislumbrarmos a dimensão dos pilares fundamentais da educação em direitos humanos, sob a perspectiva arendtiana.

## A educação e os direitos humanos pelo olhar arendtiano

Ao vislumbrarmos o pensamento arendtiano, notamos que a educação é alicerçada em ideias fundamentais que constituem os seus pilares. Ainda em novembro de 1957, ao analisar os desdobramentos do processo de dessegregação racial no Sul dos Estados Unidos, Arendt culmina na elaboração do artigo *Reflexões de Little Rock*, no qual se encontra de forma incipiente o âmago da educação segundo o olhar arendtiano.

De antemão, precisamos adentrar no momento histórico que provocou o despertar de Arendt. Em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos sentenciou pela inconstitucionalidade da segregação racial nas escolas públicas americanas. Por sua vez, em Little Rock, capital do Estado do Arkansas, tornou-se conhecida pelo descumprimento reiterado da decisão judicial ora citada, uma vez que, somente após o envio do exército federal, os alunos conseguiram iniciar o ano escolar, sob forte clima de perseguição.

Diante disso, Arendt, ao ver a foto de uma menina negra na saída da escola, hostilizada por um bando de jovens brancos, fica profundamente indignada, expressando que caberia aos pais enfrentar a luta contra a segregação racial, já que os ombros infantis não devem suportar o fardo do mundo.

Esse posicionamento de Arendt parte das experiências vivenciadas na infância, enquanto menina judia a morar numa Alemanha antissemita. Em entrevista ao Programa da TV alemã *Zur Person*, concedida ao jornalista *Gunter Gaus* em 1964, ela chega a esclarecer que, em razão da proteção firme da mãe, o antisemitismo não envenenou o seu coração de criança. “Se fizessem qualquer comentário na escola contra mim, eu poderia sair imediatamente e contar a minha mãe para que ela fizesse uma carta de repúdio. Minha mãe me ensinou regras de comportamento que preservaram a minha dignidade”. (ARENDR, 1976 a, p. 20, tradução nossa)

Assim sendo, cabe aos adultos a responsabilidade pela continuidade do mundo. Isso porque no instante em que, responsabilizamos as crianças pela tomada de decisão frente à vida, lançamo-las num precipício do abandono. Na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Cada vez que o adulto introduz a criança ao mundo, ele fideliza o ato de confiança a que fora atribuído pela responsabilidade de se um representante do mundo. Observamos então que as sementes sobre o conceito de autoridade para a educação são plantadas no artigo *Reflexões de Little Rock*, ainda que posteriormente em 1964 sejam no escrito *A crise na Educação* finalizadas. Neste artigo, ela determina que qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e nem muito menos tomar parte na educação delas.

A responsabilidade é um conceito caro, na medida em que para se compreender o totalitarismo, vivenciado no século XX, necessitamos nos debruçar na tarefa de esmiuçá-lo profundamente. *Em origens do totalitarismo*, Arendt (1989, p. 379) elucida que a ascensão do nazismo fora efetivada porque houve a participação “de todo um povo na vasta máquina de assassinato em massa”, de forma que “todos são ou um carrasco ou uma vítima, marchando sobre os cadáveres de seus camaradas”. Quase todos os alemães foram responsáveis como dentes de engrenagem numa enorme máquina de morte que culminou no triunfo do regime totalitário. Nesse sentido, os líderes nazistas entenderam perfeitamente, que para a vitória hitlerista, eles não precisavam de assassinos natos nem muito menos de cúmplices convencidos. Bastava tão-somente a participação comissiva ou omissiva de bons pais de família, preocupados exclusivamente com a preservação de sua vida privada, incapazes de vivenciar experiências plurais.

O que Arendt enfatiza, então, é que o surgimento de regimes totalitários está intrinsecamente associado a irresponsabilidade pela continuidade do mundo comum. A ausência de preocupação do bom burguês com a esfera pública em prevalência dos seus interesses privados é um dos cerne elucidativos da dominação totalitária. Em situações nas quais o homem das massas vê o conforto de seu modo de vida ameaçado, ele pode se transformar num verdadeiro assassino de gabinete que prepara, sem nenhum pudor, os horários dos trens com destino a Auschwitz, sob a fajuta alegação de cumprimento de ordens superiores hierárquicas.

Para ilustrar, Arendt (2005, p. 162) conta a história de um encontro marcante entre dois antigos colegas de escola, em que um deles era judeu libertado do campo de concentração em Buchenwald e o outro era um membro da SS: “Espontaneamente, o homem olhou para o judeu e logo explicou: você deve entender que eu estava desempregado há cinco anos. Eles podiam fazer o



que quisessem comigo”.

A responsabilidade é oposta ao homem burguês no sentido de que ela obriga a se firmar um compromisso pelo mundo comum compartilhado, claramente distinto da isolada opacidade da vida privada. Só uma sociedade formada por indivíduos isolados pode ser totalmente sucumbida. Hitler foi capaz de construir sua organização no solo firme de uma já atomizada sociedade, cujos membros não compartilhavam nenhuma parte tangível ou visível do mundo.

O isolamento, marcado pela irresponsabilização perante o mundo comum, tão banal no nosso tempo, fora cruelmente utilizado pelos regimes totalitários para expandir seus mecanismos de controle sobre os indivíduos, cuja única referência ao mundo era si próprios. Antes que o totalitarismo tenha violentado suas vítimas, estas são expulsas de nós, na medida em que não nos responsabilizamos pelas suas existências. Ao olharmos uns aos outros, somos responsáveis por todos.

Arendt constata que, ao lidarmos com a responsabilidade pelo mundo comum, tendemos a nos evadir, com argumentos fugidios que apontam para a impossibilidade de resistência contra uma mentalidade atomizada. Aqui, vale a pena lembrar, por meio das palavras de Primo Levi, a trágica história de Chaim Rumkowski, presidente do Conselho Judaico do gueto polonês de Lodz, que detinha em suas mãos o poder absoluto sobre a vida e a morte de seus semelhantes judeus: “Como Rumkowski, nós também estamos tão deslumbrados com o poder e prestígio que esquecemos nossa fragilidade essencial. Queremos ou não chegar a um acordo com o poder, esquecendo que nós estamos todos no gueto e que fora dele reinam os senhores da morte a nossa espera.” (LEVI, 2004, p. 47)

Outro argumento comumente difundido contra a responsabilidade pelo mundo é a teoria da engrenagem usada por Adolf Eichmann. Em sua defesa, o oficial alemão nazista, explanava que a responsabilidade fugia de suas mãos, uma vez que ele era tão-somente um indivíduo pequeno na engrenagem de um vasto sistema burocrático. Mas o que Eichmann parecia querer ocultar é que, como elucida Arendt, ao se permitir ser parte de uma engrenagem maléfica, ele estava aceitando o mal como o único cenário possível, o que fora precisamente uma das técnicas utilizadas pelos governos totalitários para espalhar os seus horrores.

Falta a Eichmann a adoção do pensar sem corrimão, de modo a visitar o lugar do outro, num mundo plural. Na Alemanha nazista, apenas aqueles que se responsabilizaram pelo mundo comum foram capazes de não sujar suas mãos com o sangue inocente das vítimas de Hitler. Aqui cabe exemplificar a história contada pelo historiador alemão Joachim Fest: o pai de Fest era um professor, que apesar de ter sido membro da burguesia alemã, tecia severas críticas ao regime nazista. Ele logo fora destituído de seus cargos pú-

blicos sob a alegação de práticas de “atividades hostis ao Estado” (FEST, 2007, p.127). Tais ações de responsabilidade para com o mundo feitas por Fest, muito embora tenham trazido a ruína financeira para a sua família, ensinaram aos seus filhos a importância de rejeitar o mal: “mesmo se todos os outros participarem, eu não vou” (*Etiam si omnes, ego non*). (FEST, 2007, p. 129)

Esse posicionamento implica no que Arendt elucubra como um senso de responsabilidade cidadã coletiva que resulta numa sociedade civil politicamente robusta. Na esfera da educação, os adultos exerceram a sua responsabilidade perante o mundo, ao assumirem a sua autoridade perante as crianças, aqui vistas como menores incapazes. Libertar as crianças da autoridade dos adultos é um erro, porque na verdade isenta os adultos de decidir sobre o processo educativo. Essa postura está relacionada a recusa reiterada de assumir responsabilidade pelo mundo, o que culmina na rejeição da própria tarefa educativa.

Para Arendt, a autoridade corresponderia a uma pedra angular inabalada, capaz de dar ao mundo a permanência de que os seres humanos necessitam por sua condição comum de finitude. Com isso, percebe-se que a perda da autoridade representa a perda da durabilidade e da confiança no mundo. De modo que a autoridade é uma premente necessidade humana, na medida em que, por serem dotados de instabilidade e de frivolidade, os seres humanos precisam de um pilar firme, que lhes assegure um estado de legítima segurança.

Continuando, portanto, a abordagem sobre as pedras angulares da educação, segundo o pensamento de Arendt, tratamos aqui da tradição. As heranças do passado devem ser objeto de preocupação da educação, caso contrário os mais novos não terão o que cuidar no mundo que lhes fora legado. Sem a tradição não há continuidade consciente no tempo, mas apenas o ciclo biológico das criaturas que nela vivem.

Na visão arendtiana, a tradição é carregada de contribuições do filósofo e amigo pessoal Walter Benjamim. No livro *Homens em tempos sombrios*, notamos que ao descrever sobre Benjamim, ela acaba por receptionar abordagens filosóficas dele sobre a tradição:

Walter Benjamim sabia que a ruptura da tradição e a perda da autoridade eram irreparáveis e tirou daí a conclusão de procurar novos caminhos para o trato com o passado. Nesse trato, ele se tornou um mestre quando descobriu que a citabilidade do passado ocupara o lugar da sua transmissibilidade. (ARENDR, 1987, p.102)

Para Arendt, a educação está no impasse de dever apresentar um mundo onde a transmissibilidade do passado ruína, ao mesmo tempo em que deve transmitir a tradição que se perdera. Para tanto, precisamos aprender uma outra forma de nos relacionarmos com o passado, tal qual um pescador de pérolas que desce até o fundo do mar para trazer à luz fragmentos de pen-

samento que foram renovados de eras extintas.

À semelhança de Benjamim, também o retorno arendtiano ao passado não se pauta pelo interesse em reconstituí-lo de maneira fidedigna, segundo os parâmetros do historiador positivista. O que importa a Arendt não é o passado enquanto tal, mas a possibilidade de narrar certas experiências políticas do passado de modo a transformá-las em mitos ou cristalizações que revelem o sentido das manifestações políticas cruciais do presente. (DUARTE, 2000, p. 143)

Que legado histórico então será apresentado para as crianças? Quais são as pérolas da nossa sociedade, capazes de incutir-lhes o sentido das manifestações políticas fundamentais? Apesar de Arendt não anunciar claramente as respostas. Ela, tal qual um farol, ilumina e revela a trajetória de decisões a serem tomadas. De modo que todos que estimam o mundo partilhado devem saber escolher bem os seus companheiros de jornada.

Essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu exemplo, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós. (ARENDR, 2004, p. 212).

A educação se firma pelo compromisso com o mundo comum. Arendt escreve poeticamente que os homens e, não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo. A teia de relações do espaço se consubstancia em realidade a partir do instante em que é partilhada na pluralidade de uns perante os outros e com isso não permanece oculta na escuridão do coração humano.

Observamos com isso que a última pedra angular da tríade da educação é a pluralidade. Arendt chega a afirmar que a pluralidade representa um ensurdecido não ao totalitarismo. Isso porque somos todos iguais, mas de uma forma estranha, nenhum de nós é como qualquer outro que viveu ou viverá na Terra. É a pluralidade então a condição básica da ação porque é fonte reveladora da identidade pessoal, permitindo sua aparição no mundo humano.

Mediante a ação e o discurso, os homens mostram que são, revelam ativamente sua única e pessoal identidade e fazem sua aparição no mundo humano. Sem a revelação do agente nesse ato, a ação perde seu específico caráter e passa a ser uma forma de realização entre outras. Com efeito, então não é menos meio para um fim que o é a fabricação para produzir um objeto. (ARENDR, 2005, p. 203).

A tarefa de educar no mundo exige a condição de ser plural. Isso porque a instituição de um autêntico mundo comum está alicerçada em uma pluralidade de seres mortais que, enquanto tal, constitui uma pluralidade de

gerações dependentes da continuidade da esfera pública. Como se isso não bastasse, o menosprezo à pluralidade, em que se denota a ascensão da devoção a identificações de raças puras, advindas com a volta de ideais propulsores do chamado Estado-Nação, culmina no enfraquecimento da educação e, por conseguinte, dos direitos humanos.

Segundo Aguiar (2001, p. 76-79), a pluralidade é por um lado oposta à ideia de um denominador comum, fundamento de todas as dimensões da vida, e por um lado emerge a necessidade de convivência entre os homens como base do seu campo de individualização. A isonomia embutida no conceito arendtiano de pluralidade considera, assim, a ação como a possibilidade dos homens viverem distintos e singulares, tornam-se tais na esfera pública, na qual é dada a todos a possibilidade de iniciar uma ação e de se fazer compreender através do discurso.

Nós dependemos da convivência com o outro para formarmos um juízo acurado, denominado por Arendt de mentalidade alargada. A sociedade de massas tende a excluir cada vez mais a experiência de estar uns junto aos outros, o que culmina em nos conduzir a viver atomizados e anonimamente estranhos uns com os outros, sem compartilhamento do mundo comum. A escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança, ao compartilhar um espaço de travessia, começa a desvendar a pluralidade de agir e com isso revelar sua identidade pessoal frente aos outros. Elas necessitam compreender que o mundo é o lar comum de múltiplas gerações passadas e vindouras. Portanto, é a educação a força capaz de manter a pluralidade dos indivíduos unidos no “agir conjunto”, pois ela cria para os homens espaços de convivência comunitária, aptos a fomentar a identidade pessoal dos seus integrantes. A educação possibilita conviver em uma comunidade de singulares, onde todos têm a mesma capacidade de agir.

Hannah Arendt escreveu um artigo datado de janeiro de 1943, intitulado “Nós, os refugiados”, em que descreve como a perda de um lar é capaz de corroer a familiaridade da vida cotidiana, de um modo tão avassalador que se cria um novo tipo de seres humanos – os que são destinados para campos de concentração por seus inimigos, e em campos de internamento por seus amigos.

Embora os Direitos do Homem sejam considerados universais, destinados a assegurar dignidade a qualquer ser humano, as minorias étnicas e os refugiados estavam de fato excluídos do rol de proteção legal vigente, uma vez que eram tratados como verdadeiro estorvo ao mundo, sem direito de pertencer a lugar algum e, por conseguinte, de gozar de direitos ou de garantias.

Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis – mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles – sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de

algum Estado soberano. A esse fato, por si já suficientemente desconcertante, deve acrescentar-se a confusão criada pelas numerosas tentativas de moldar o conceito de direitos humanos no sentido de defini-los com alguma convicção, em contraste com os direitos do cidadão, claramente delineados. [...] O que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar. De súbito revelou-se não existir lugar algum na terra aonde os emigrantes pudessem se dirigir sem as mais severas restrições, nenhum país ao qual pudessem ser assimilados, nenhum território em que pudessem fundar uma nova comunidade própria. Além do mais, isso quase nada tinha a ver com qualquer problema material de superpopulação, pois não era um problema de espaço ou de demografia. Era um problema de organização política. Ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas

Em sua obra *As origens do totalitarismo*, Arendt se debruça sobre a situação de intempéries dos refugiados, uma vez que para eles não havia Estado de Direito, mas apenas Estado policial. Com isso, as forças policiais abandonaram o seu papel de serem um instrumento da lei voltado para a preservação da paz pública e se transformaram num poder independente de governos e ministérios, cuja autonomia crescia na proporção direta do influxo de refugiados.

Nem a sacralização do direito natural pelo pensamento humanista, oriundo do Iluminismo, nem mesmo o modelo do Estado-Nação ofereceram garantias para impedir o advento do totalitarismo. O conceito de direitos humanos desmoronou no mesmo instante em que aqueles que diziam acreditar nele se confrontaram pela primeira vez com seres humanos que haviam realmente perdido todas a proteção jurídica estatal – exceto que ainda eram humanos. Para o mundo o sagrado ser unicamente humano não era nada.

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo [...]. (LEVI, 1988, p. 33).

Segundo Arendt, o fundamento de todo e qualquer direito fundamental é o direito a ter direitos, de modo que somente o homem, intrínseco a uma comunidade, pode ter resguardo legal. Aqueles homens, cujo direito ao pertencimento lhes fora violado, têm suas existências superficializadas sem o amparo de uma comunidade e ainda despossuídos de espaço público. Sem isso, a nação se desenvolve numa massa anárquica de indivíduos super e subprivilegiados, para os quais as leis, que não são iguais para todos, transformam-se em direitos e privilégios, ferindo de morte a natureza do Estado-Nação.

[...] a calamidade que se vem abatendo sobre um número cada vez

maior de pessoas não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos. O homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade. (ARENDR, 2001, p. 280)

Com base no fundamento do direito a ter direitos, ela elucida uma faceta importante dos direitos humanos: os homens não nascem iguais, mas eles se tornam iguais, como membros de uma coletividade, em virtude de uma decisão capaz de assegurar a todos direitos iguais. A igualdade, portanto, não é um dado presenteado. Ela é na verdade um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens, através da organização da comunidade política. A asserção da igualdade, como algo inerente à condição humana, é uma abstração destituída de realidade.

Para Arendt, a validade dos direitos humanos pressupõe que a tutela da cidadania seja concebida como um princípio e não como um mero fato ou meio. Isso porque o homem ao perder a sua cidadania perde a sua condição humana de pluralidade, uma vez que passa a ser tratado como não semelhante do outro.

Os movimentos totalitários produziram uma homogeneização social, enquanto nascedouro de sujeitos despojados de suas singularidades, que atrelados a um processo de padronização crescente, são cada vez mais tomados por um estado de abulia. Tal processo remete o homem a um isolamento, que gradualmente acaba por resultar na eliminação da sua espontaneidade. Os sujeitos então começam a repetir automatismos e a ecoar falas similares.

O sucesso do totalitarismo demonstrou que a salvaguarda da pluralidade é pressuposto de um governo democrático. Tanto assim é que Arendt ao definir o crime do oficial nazista Adolf Eichmann sentença que ele deve ir a forca pela sua participação numa política de exclusão da pluralidade, já que o oficial nazista engendrou atos para impedir a partilha da Terra com os judeus e com o povo de diversas outras nações.

## **Por uma educação em direitos humanos alicerçada nas pedras angulares arendtianas.**

As pedras angulares da educação, desnudadas pelo pensamento arendtiano, podem constituir um firme alicerce para a educação em direitos humanos. Até porque, ao destinar como fundantes as pedras angulares, asseguramos uma garantia de durabilidade para a educação em direitos humanos. O compromisso com o nunca mais à volta dos regimes totalitários nos impõe a responsabilidade de enxergar a educação em direitos humanos como guardiã do valor da sacralidade da vida. Isso porque, pela sua essência de conciliar os

recém-chegados ao mundo, a ação educativa só pode atingida se cada vida humana for enxergada como única e não descartável. Quanto mais se encontrar esgotado o valor da sacralidade da vida, mais desdenhada estará a educação, na medida em que ela está imbricada com o respeito pela dignidade humana.

A educação em direitos humanos, ao não dispor da sua faceta de concretizar o novo, faz propulsionar a pluralidade. Diante disso, percebemos a importância da tão mencionada pluralidade, já que a ação educativa é responsável por inserir os recém-chegados, com as suas vastas singularidades, no mundo aqui habitado. Tal qual um estrangeiro, inapto a desvendar sozinho as faces de um lugar desconhecido, é a criança ao chegar ao ser lançada no mundo. Ela necessita da ação educativa para se familiarizar no espaço nunca antes visto. É, portanto, a educação que possibilita a conciliação entre cada recém-chegado, diverso de qualquer outro, no mundo aqui deixado.

Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que agora não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e de talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí. (ARENDR, 2019, p. 237)

Nas sociedades pós-totalitárias, há uma inclinação a sepultar a pluralidade, enquanto essência da educação em direitos humanos, estabelecendo-se o solapamento das singularidades e o desvalor da sacralidade da vida humana. Os germes, legados pela modernidade, propagam que é conveniente, para a humanidade como um todo, passar a liquidar certas partes de si mesma, sobretudo partes consideradas como atípicas.

Desde *As origens do totalitarismo*, Arendt tece a sua concepção de pluralidade ao mostrá-la como uma condição que fora desfalecida pelos regimes totalitários, uma vez que estes tentam despojar os seres humanos das suas qualidades humanas para torná-los intercambiáveis e, acima de tudo, superfúos. Até porque os movimentos totalitários dissolvem a pluralidade porque negam o valor da sacralidade da vida humana e, por conseguinte, solapam as singularidades de cada indivíduo. Por isso, eles eram organizados por massas de sujeitos atomizados e isolados que haviam abdicado de suas peculiaridades para cancelar uma lealdade irrestrita e inalterável à causa totalitária. “Em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais, constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas”. (ARENDR, 1989, p. 518)

É justamente esta a maior razão pela qual a educação em direitos humanos não pode legar um mundo com condições pré-totalitárias: ela terminaria por findar os seus dias devorando a si própria tal qual o personagem mitológico Erisictão, o rei de Tessália.

Retomando, portanto, a abordagem sobre as pedras angulares da educação, segundo o pensamento de Arendt, esmiuçaremos aqui a tradição e a autoridade, que também devem ser fundamentos basilares da educação em direito humano, cuja natureza é comungada.

A tradição é a ordenação sistemática e cronológica do passado que permite, ao fazer sua justa distinção, identificar o que é relevante diante da infundável massa de opiniões e de dados irrelevantes presentes no mundo. Segundo apregoa André Duarte, a tradição pode ser vista como a transmissibilidade de certos conteúdos, aptos a possuir um vínculo especial com o passado. “[...] (a tradição) seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor” (DUARTE, 2000, p. 71).

Notamos assim que tradição e passado não são conceitos sinônimos. Aquela é a responsável por ancorar toda a dimensão do passado, de modo que sem a tradição o passado se torna cingido. É por isso, que a perda da tradição faz com que nos escape das mãos o fio de segurança que nos guiava ao passado.

A tradição, ao se revela tão intrínseca à natureza da educação, leva-nos a considerá-la como outra pedra angular da educação que deve ser firmada na educação em direitos humanos. Isso porque, enquanto a ação educativa deve conservar o mundo, por sua vez é a tradição o pilar de posse que atesta aquilo que será exatamente preservado. É a tradição que, ao ordenar de modo sistêmico e cronologicamente o passado, separará os grãos relevantes daqueles que são ociosos a fim de que, posteriormente, a educação os resguarde aos mais novos.

[...] (o mundo) é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem (ARENDR, 2019, p. 243).

Compete à educação acolher os recém-chegados e introduzi-los em solo compartilhado. Eles carregam olhos de estrangeiro: desconhecem tudo ao seu redor e, exatamente, por isso precisam ser familiarizados com seus saberes e suas práticas legadas para assim poderem finalmente ter o sentimento de pertencimento ao mundo.

A educação em direitos humanos suporta em seus ombros, portanto, uma tarefa intergeracional: a de zelar pelo mundo confiado à próxima geração. Na medida, em que ela acolhe os que aqui chegam, a educação mantém a continuidade do mundo. “Face à criança é como se ele [o professor] fosse



um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2019, p. 226).

O professor tem a responsabilidade de mediar o mundo para as crianças, como se ele lançasse luz para guiar os passos dos recém-chegados em plena noite de escuridão. O professor não somente instrui ou informa, mas familiariza os novos com o mundo a ser preservado. Nesse sentido, Carvalho (2013), em seu livro *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*, sustenta que a educação tem por tarefa familiarizar os alunos com nossas heranças históricas comuns: a literatura e as artes, as ciências, a filosofia, os valores e práticas sociais por meio dos quais legamos a nossa compreensão do mundo e possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão.

Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (ARENDR, 2019, p. 245).

Conforme o pensamento arendtiano, o esfacelamento da tradição deu-se de modo associado a perda da autoridade no meio político, o que resultou por alcançar esferas pré-políticas como a educação e a criação dos filhos. “Todos sabemos como as coisas hoje estão no que diz respeito à autoridade. Seja qual for a atitude de cada um de nós relativamente a este problema, é óbvio que a autoridade já não desempenha nenhum papel na vida pública e privada”. (ARENDR, 2019, p. 241).

Nesse sentido, a autoridade não é uma mera forma de poder ou violência. Ela é a responsabilidade atribuída a cada um de nós pelo mundo a ser legado. Por conseguinte, a autoridade corresponde a uma pedra angular inabalada, capaz de dar ao mundo a permanência de que os seres humanos necessitam por sua condição comum de finitude. Com isso, percebe-se que a perda da autoridade representa a perda da durabilidade e da confiança no mundo. De modo que, para a Arendt, a autoridade é uma premente necessidade humana, na medida em que, por serem dotados de instabilidade e de frivolidade, os seres humanos precisam de um pilar firme, que lhes assegure um estado de legítima segurança.

A autoridade, assentando sobre um alicerce no passado com sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. (ARENDR, 2019, p. 55)

Denotamos assim de forma explícita a importância da autoridade para a

educação em direitos humanos. A perda da autoridade na educação, em que os adultos estão licenciados a emancipar as crianças, equivale ao ato cruel de abandono. Isso ocorre porque, na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Cada vez que o adulto introduz a criança ao mundo, ele fideliza o ato de confiança a que fora atribuído pela responsabilidade de se um representante do mundo. Portanto, é perceptível aqui que a essência basilar da autoridade é a responsabilidade perante à continuidade do mundo.

No essencial, significa isto que se não pede já a ninguém, ou se não confia já a alguém, a responsabilidade do que quer que seja. É que, em todo o lado onde a verdadeira autoridade existia, ela estava unida à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Nesse sentido, se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer. Não há dúvida de que, na moderna perda de autoridade, estas intenções desempenham ambas o seu papel e têm muitas vezes trabalhado juntas, de forma simultânea e inextricável. (ARENDR, 2019, p. 55)

Nesse sentido, a educação em direitos humanos deve preparar a escola para ser um espaço de travessia entre a esfera privada e o mundo público. Ela não é apolítica, pois há o compromisso público de introduzir os recém-chegados no mundo comum e a partir disso, decidir que mundo será apresentado para as nossas crianças. Arendt apregoa que o nosso descontentamento com mundo não pode fazer com que deixemos de assumi-lo como nosso. Porque senão abriríamos mão daquilo que é capaz de dar sentido a nossa existência: o lugar onde é possível se sentir em casa. A recusa pela autoridade é a recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo.

A educação em direitos humanos deve, portanto, assegurar um espaço em que as crianças possam revelar sua singularidade, sem temer desrespeito por quem são. É na vida escolar que cada criança vivencia a experiência da pluralidade, enquanto é protegida dos fardos do mundo pela autoridade do adulto.

A sentença de Arendt é de que a responsabilidade pelo mundo é tarefa da educação. Deve ser a ação educativa um verdadeiro baluarte da natalidade, em que se conserva sempre o resguardo da chegada de uma nova geração, caracterizada como uma espécie de milagre que irá redimir a humanidade outra vez. A educação é a afirmação de que a confiança na salvação potencial do mundo reside no banal fato de que a espécie humana se regenera constantemente.

Em razão disso, ser responsável pelo mundo, ao se assumir a autoridade enquanto representante dele, é aceitar a capacidade de começar o novo e de que

cada um de nós sempre pode iniciar algo porque somos essencialmente início. Somente uma educação em direitos humanos, alicerçada nas pedras angulares, faz vencer a percepção incômoda de que a qualquer hora um “estranho invasivo totalitário” vai bater insistentemente à nossa porta. É assim que a educação em direitos humanos impulsionará os recém-chegados para fazer a travessia interna de uma visão de estranhamento inicial para o necessário despertar da consciência de que, embora diferentes e plurais, integramos todos uma só humanidade e somos todos herdeiros de um mundo que deve ser partilhado.

## Considerações finais

Hannah Arendt, ao analisar em tom de inquietação, a degradação do ensino ginasial nos Estados Unidos acaba por revelar pilares universais intrínsecos à educação, capazes de firmar uma educação em direitos humanos combativa aos elementos pré-totalitários, herdados pela modernidade. A sociedade de massas é uma amostra da indiferença à pluralidade e a responsabilidade pelo mundo, preciosos fundamentos da educação em direitos humanos.

Relembrando-nos a ideologia totalitária, marcada pela aversão a pluralidade e pela irresponsabilidade, camuflada pela teoria do dente de engrenagem, Arendt expõe a ferida para não nos fazer esquecer as maciças medidas de desnacionalização, efetivadas pela política hitlerista, que criou grupos imensos de indesejados, desterritorializados, sem direitos, a mendigar à comunidade internacional um lugar no mundo.

Somente a pluralidade, a responsabilidade pelo mundo e o legado partilhado dão significado à educação aos direitos humanos. Com isso, os direitos humanos consubstanciam seu caráter agregador, que lhes permite ter comunicação mútua e criar relações de pertencimento. Diante disso, percebemos que a educação, sobretudo a sua dimensão relacionada aos direitos humanos, tem finalidades intergeracionais como o resguardo do valor da sacralidade da vida. Isso porque a ação educativa só pode atingida se cada vida humana for enxergada como única e não descartável. Quanto mais se encontrar esgotado o valor da sacralidade da vida, mais desdenhada estará a educação, na medida em que ela está imbricada com o respeito pela dignidade humana.

## Referências

ARENDR, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARENDR, Hannah. *As origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo,*

totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

ARENDT, Hannah. Culpa organizada y responsabilidad universal, in *Ensayos sobre la comprensión*, Madrid: Ed. Caparrós, 2005.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ARENDT, Hannah. Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). *Gerprachemit Hannah Arendt*. Munchen: Piper, 1976 a.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BEDIN, G. A.; TOSI, G. Direitos humanos: uma conquista civilizatória. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, Unijuí, ano 6, n. 12. jul./dez. 2018. p 297 -301. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocraciap>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 3, p. 839-851, dez 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set., 2014.

DUARTE, A. O Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FEST, Joachim. *Yo no*, Madrid: Taurus, 2007.

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

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. São Paulo: Paz e Terra, 2004

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LAFER, Celso. *Direitos Humanos: um percurso no Direito no século XXI*. São Paulo: Atlas, 2015.

MBAYA, E. R. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Estud. av.*, São Paulo, v. 11, n. 30, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200003). Acesso em: 1 dez. 2020.

HUNT, Lynn. *A Invenção dos Direitos Humanos: uma história*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

YOUNG-BRUEHL, E. *Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SANTOS, F.; SZWAKO, J. Da ruptura à reconstrução democrática no Brasil. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. spe, p. 114-121, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042016000500114&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042016000500114&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 dez. 2020

ZENAIDE, M. N. T. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M; TOSI, G.; FERNANDEZ, M. B; ZENAIDE, M. N. T (org.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Editora do CCTA, 2016, João Pessoa, p 38-89.

