

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

SAMUEL VITORIO BARBOSA

**PENSAMENTO E BANALIDADE DO MAL: CONSIDERAÇÃO SOBRE O
CONCEITO DE AÇÃO ARENDTIANO NO CAMPO EDUCACIONAL**

**GUARAPUAVA - PR
2024**

SAMUEL VITORIO BARBOSA

PENSAMENTO E BANALIDADE DO MAL: CONSIDERAÇÃO SOBRE O CONCEITO
DE AÇÃO ARENDTIANO NO CAMPO EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação do Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e
Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito.

GUARAPUAVA - PR
2024

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

B238p

Barbosa, Samuel Vitorio

Pensamento e banalidade do mal : consideração sobre o conceito de ação arendtiano no campo educacional / Samuel Vitorio Barbosa. -- Guarapuava, 2024.

xii, 120 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2024.

Orientador: Evandro Oliveira de Brito

Banca examinadora: Jean Rodrigues Siqueira, Jefferson Olivatto da Silva

Bibliografia

1. Ação. 2. Banalidade do Mal. 3. Trabalho. 4. Educação. 5. Pensar. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



TERMO DE APROVAÇÃO

SAMUEL VITORIO BARBOSA

"PENSAMENTO E BANALIDADE DO MAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO
DE AÇÃO ARENDTIANA NO CAMPO EDUCACIONAL"

Dissertação aprovada em 24/04/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira
(Membro Titular/UNIFAI)

Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Rema, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carlí – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Profª Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-877 – IRATI – PR

Correspondência Interna 263/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Evandro Oliveira de Brito (XXX.529.068-XX)** em 25/04/2024 10:36 Local: CIDADAO.

Assinatura Simples realizada por: **Jefferson Olivatto da Silva (XXX.079.368-XX)** em 25/04/2024 11:15, **Jean Rodrigues Siqueira (XXX.125.278-XX)** em 01/05/2024 22:23 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **811.436** por: **Diana Janice Padilha** em: 25/04/2024 10:33.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
2f911e9ebbf45df1e0b1198dc905c5c.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão e emoção que dedico estas palavras à conclusão da minha dissertação. Este trabalho representa não apenas o cumprimento de uma etapa acadêmica, mas também o resultado de esforço, dedicação e o apoio de muitas pessoas que foram fundamentais ao longo desta jornada.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, fonte de força, sabedoria e inspiração. Sua orientação constante e bênçãos invisíveis foram a luz que iluminou meu caminho durante todo o processo de pesquisa. Agradeço por me conceder a paciência, a clareza de pensamento e a perseverança necessárias para superar desafios e alcançar esta conquista.

À minha família, especialmente aos meus pais Cleuzi Terezinha dos Santos e meu amado pai que está eternamente gravado em minha memória, devo um agradecimento especial por ter me concedido à vida. Seu amor incondicional, encorajamento e apoio foram pilares essenciais para minha jornada acadêmica. Cada sacrifício feito em prol do meu sucesso não passa despercebido, e esta conquista é tão deles quanto é minha. Minha gratidão se estende aos demais membros da família (irmãos, cunhadas e cunhado, sobrinhos), que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando alegrias e superando dificuldades juntos.

Aos meus amigos que de certa forma fazem parte da família, verdadeiros tesouros nesta jornada, agradeço por serem a rede de apoio que me sustentou nos momentos de dúvida e celebrou comigo nas vitórias, neste ato relembro o meu amado “trio do mestrado”: Vanessa, Ligiane e Ângela, sou grato principalmente pelas suas palavras de estímulo, às noites de estudo compartilhadas e os momentos de descontração foram cruciais para manter o equilíbrio necessário ao longo do processo.

Ainda lembro dos meus amigos que indiretamente se fizeram presentes nesta jornada, me apoiando, abraçando e celebrando comigo esta vitória: a amizade de vocês é um dos maiores presentes desta jornada, e sou eternamente grato por cada um.

De modo particular, dirijo-me ao meu professor orientador Dr. Evandro, expresso minha sincera gratidão. Sua orientação sábia, *feedback* construtivo, seus áudios e comprometimento foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sua

paciência em compartilhar conhecimento e experiência contribuiu significativamente para a qualidade desta dissertação. Agradeço por sua dedicação e por ser um educador inspirador.

Por fim, estendo o agradecimento à banca examinadora, Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira e Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva, bem como a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigado. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada desafio superado fortaleceu meu caminho rumo a esta conquista.

Esta dissertação não é apenas um marco na minha jornada acadêmica, mas também uma expressão de gratidão a todos que fizeram parte desta trajetória. Cada pessoa mencionada (direta ou indiretamente) aqui desempenharam um papel fundamental, e esta conquista é compartilhada com todos vocês. Que possamos continuar crescendo, aprendendo e celebrando juntos as realizações que o futuro nos reserva.

Foi esta ausência de pensamento - uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar* e pensar - que despertou meu interesse. (...) será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade para distinguir o que é certo do que é errado, esteja conectado com nossa faculdade de pensar? (Arendt, 2019, p. 19).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CH	Condição Humana
EJ	Eichmann em Jerusalém
EPF	Entre o Passado e o Futuro
IPSO	Instituto Mundial de Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OT	Origens do Totalitarismo
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Pedagogia do Oprimido
PPP	Projeto Político Pedagógico
SS	<i>Schutzstaffel</i>
VE	Vida do Espírito

BARBOSA, Samuel Vitorio. **Pensamento e banalidade do mal**: considerações sobre o conceito de ação arendtiano no campo educacional. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. Orientador: Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito. Guarapuava, 2024.

RESUMO

Este trabalho explora os conceitos fundamentais da filosofia de Hannah Arendt: condição humana, pensamento, liberdade, ação, política e banalidade do mal. O objetivo é analisar a ausência de ação no trabalho e as características da banalidade do mal, conforme Arendt, e sua relevância no ambiente educacional para a construção política do indivíduo. Busca-se responder às seguintes perguntas: *como a política e a ação influenciam a vida humana? Será que alguém que se mantém distante da ação pode cair nos padrões da "banalidade do mal", conforme proposto por Arendt? Além disso, como a educação contribui para a formação de um indivíduo como um ser pensante e autônomo?* Para respondê-las, o estudo utiliza um exercício de interpretação, empregando os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica. As principais referências filosóficas são encontradas nas obras de Hannah Arendt: *A condição humana* (2020); *As Origens do Totalitarismo* (2012) e *Eichmann em Jerusalém* (1999). Reúne, ainda, autores afinados à perspectiva arendtiana: Wagner (2018), Lafer (2003) Mascarello (2017), Leite (2013) e Morello (2014), bem como Paulo Freire (1958; 1996; 2013), que se concentra na educação crítica e libertadora. A dissertação sustenta que a ação é crucial para o avanço político do indivíduo. Sua ausência pode levar a uma condição humana mecânica e sem significado, privando o indivíduo das condições essenciais para combater a "banalidade do mal". A política, segundo Arendt, permite entender e envolver os seres humanos nos domínios públicos. O pensamento crítico e reflexivo é fundamental para avaliar as consequências de escolhas e ações e entender as complexidades da ética e moralidade. Ao integrar as perspectivas de Arendt e Freire, o estudo reafirma que a ação política e o pensamento crítico são essenciais para o desenvolvimento humano. A reflexão sobre as escolhas e ações é fundamental para enfrentar as complexidades éticas e morais da vida. Assim, uma educação que promove o pensamento crítico e o diálogo pode formar indivíduos capazes de participar efetivamente na vida política e resistir à banalidade do mal.

Palavras-chave: Ação. Banalidade do Mal. Trabalho. Educação. Pensar.

BARBOSA, Samuel Vitorio. **Thought and banality of evil: considerations about the concept of Arendtian action in the educational field.** 2024. 120 f. Dissertation (Master in Education) – State University of the Central-West – Unicentro. Advisor: Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito. Guarapuava, 2024.

ABSTRACT

This work explores the fundamental concepts of Hannah Arendt's philosophy: human condition, thought, freedom, action, politics and banality of evil. The objective is to analyse the absence of action at work and the characteristics of the banality of evil, according to Arendt, and its relevance in the educational environment for the political construction of the individual. The following questions are sought to be answered: how do politics and action influence human life? Can someone who stays away from action fall into the standards of the "banality of evil", as proposed by Arendt? In addition, how does education contribute to the formation of an individual as a thinking and autonomous being? To answer them, the study uses an interpretation exercise, using the technical procedures of bibliographic research. The main philosophical references are found in Hannah Arendt's works: *The Human Condition* (2020); *The Origins of Totalitarianism* (2012) and *Eichmann in Jerusalem* (1999). It also brings together authors in tune with the Arendtian perspective: Wagner (2018), Lafer (2003) Mascarello (2017), Leite (2013) and Morello (2014), as well as Paulo Freire (1958; 1996; 2013), which focusses on critical and liberating education. The dissertation maintains that action is crucial for the political advancement of the individual. Its absence can lead to a mechanical and meaningless human condition, depriving the individual of the essential conditions to combat the "banality of evil". Politics, according to Arendt, allows us to understand and involve human beings in the public domains. Critical and reflective thinking is fundamental to assess the consequences of choices and actions and understand the complexities of ethics and morality. By integrating the perspectives of Arendt and Freire, the study reaffirms that political action and critical thinking are essential for human development. Reflection on choices and actions is fundamental to face the ethical and moral complexities of life. Thus, an education that promotes critical thinking and dialogue can form individuals capable of effectively participating in political life and resisting the banality of evil.

Keywords: Action. Banality of Evil. Work. Education. Thinking.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A CONDIÇÃO HUMANA E A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA NA VIDA DOS INDIVÍDUOS.....	15
2.1 A construção da humanidade como ser político.....	15
2.2 Práticas apolíticas: um olhar sobre o totalitarismo.....	23
2.3 <i>Arbeit macht frei</i>	36
3 O MAL NÃO É BANAL, E SIM BANALIZADO.....	48
3.1 Terror e ideologia: negando a ação e a liberdade nos modos de pensar a humanidade.....	48
3.2 Eichmann e suas relações com o processo de negação da ação no trabalho....	55
3.3 Banalidade do mal: reflexões e peculiaridades.....	65
3.4 A ação como ponte à não-banalidade do mal.....	75
4 EDUCAÇÃO QUE PENSA, LIBERTA.....	81
4.1 Interfaces educacionais: caminhos opostos, mas de convergências à não-banalidade.....	81
4.2 O modelo de educador e pensador filosófico.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

Este estudo constitui uma pesquisa de mestrado, inserida na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

No desenvolvimento desta dissertação, aprofundamos a essência da crítica antifascista, na qual encontramos um desafio significativo ao priorizar e expor a conceitualização de trabalho, ação e banalidade do mal associados à educação. Embora a pesquisa em questão não forneça uma aplicação prática e imediata para as discussões locais sobre educação, ela desempenha um papel crucial ao estabelecer os fundamentos indispensáveis para diálogos substanciais e o desenvolvimento intelectual.

Esta pesquisa tem como foco as bases teóricas de Hannah Arendt (1906-1975), com um aprofundamento em algumas de suas obras principais, a saber: "Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal" (1963), "Entre o Passado e o Futuro" (1961), "Origens do Totalitarismo" (1951), "Vida do Espírito" (1977) e, especialmente, "A Condição Humana" (1958).

O objetivo geral visa analisar os impactos do trabalho sob a ausência da ação e as características da banalidade do mal, ambos teorizados por Hannah Arendt, e sua relevância no ambiente educacional em torno da construção política do indivíduo.

Por isso, o pensamento de Arendt abre horizontes de reflexão perante o contexto atual da educação e da ação sobre a possibilidade da sua ausência, enquanto negação da atividade do pensar. O pensar corresponde a uma atividade essencial que perpassou grande parte das obras de Arendt, sua abordagem sobre esta atividade destaca a importância da reflexão crítica e da deliberação na formação de uma sociedade consciente e participativa. Para Arendt (2019), o pensar não é apenas uma atividade individual, mas também um componente vital para a ação política coletiva de preservação da liberdade e da pluralidade na esfera pública.

No tópico reservado para a apresentação do conceito de banalidade do mal, no decorrer da dissertação, serão analisadas as crises da atividade do pensar que se acumulam em diversas áreas e instituições, afetam jovens, crianças e idosos, prejudicam o ecossistema, bem como proporcionam catástrofes ambientais e crises de paradigmas, não obstante disso, afetam gravemente o sistema educacional. Nesse

contexto, é relevante considerar as ideias da filósofa sobre educação e banalidade do mal. Arendt (2020) argumenta que a ação é uma expressão vital da condição humana, destacando a importância de agir em conjunto para criar significado e influenciar o mundo ao nosso redor. A ação é um espaço que possibilita o desenvolvimento político do ser humano, e agrupa as suas potencialidades de construção de realidade que podem estar presentes no ambiente educacional, como aponta Souza (2018). Em relação à educação, a ação se apresenta como um movimento fundamental para a necessidade de promover o pensamento crítico e o questionamento constante, proporcionando um ambiente onde a pluralidade de perspectivas seja valorizada.

De um lado, a ação é uma atividade fundamental de composição da *vita activa* que se engaja dentro das concepções arendtianas de condição humana, por outro lado, para a autora e para estudiosos de seu pensamento: Mascarello (2017), Leite (2013), Briskievicz (2019), Lafer (2003), Morello (2014) e Correia (2010), é função educacional preparar o aluno para uma fase nova, que vise transformação e responsabilidade, mas podemos entender isso como algo relacionado ao cuidado com o mundo - “amor ao mundo é apresentado como cuidado, responsabilidade e pertença ao mundo e deve se tornar um imperativo político” (Gonçalves, 2022, p. 10).

Já o conceito de trabalho em Arendt (2020) também revela a importância da responsabilidade individual no enfrentamento dos desafios educacionais. Envolve atividades voltadas para a produção e reprodução material, como a agricultura, a fabricação de bens e a prestação de serviços básicos. Arendt salienta que o produto do trabalho é consumido e desaparece, não deixando uma marca duradoura no mundo.

A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a consideração das implicações éticas e a busca por abordagens que promovam a liberdade e a autenticidade são fundamentais para evitar a banalidade do mal na educação. Em última análise, a abordagem arendtiana destaca a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, buscando cultivar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de questionar, aprender e agir de maneira ética diante dos desafios do mundo. No entanto, ao explorar a crítica antifascista e incorporar as reflexões de Arendt, não apenas se constroem os fundamentos para diálogos significativos, mas também se promove a conscientização, a ação coletiva e a resistência informada como componentes essenciais na preservação de uma sociedade justa e livre.

Por sua vez, o objetivo deste estudo está intimamente relacionado com o cunho filosófico, possibilitando uma vasta pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Por isso, ao debater as bases de uma educação que diz respeito sobre a demanda social para com as responsabilidades com o pensar e a constituição do ser humano como um ser político, cabe interrogar: como a política e a ação influenciam a vida humana? Será que alguém que se mantém distante da ação pode cair nos padrões da "banalidade do mal", conforme proposto por Arendt? Além disso, como a educação contribui para a formação de um indivíduo como um ser pensante e autônomo? A partir das reflexões da filósofa Hannah Arendt, é fundamental reconhecer a importância do pensamento como uma dimensão vital do processo de ensino-aprendizagem, principalmente pensar a ação e sua ausência como meio de interferência no processo de educação.

O presente texto será de natureza básica e teórica, "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, (...), tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (Demo, 2000, p. 20). Os objetivos e questões que permeiam este estudo remetem a fontes bibliográficas que vão ao encontro da relação do educador com as adversidades de cunho político encontradas na escola. Do ponto de vista da abordagem da problemática, a pesquisa será qualitativa, dessa forma, no que tange aos seus objetivos, partindo da definição de Gil (2002), será descritiva e explicativa.

Em relação aos procedimentos técnicos adotados, será bibliográfica, que busca explicitar uma investigação a fim de revelar, a partir da teoria de Arendt, os conceitos-chaves de trabalho, ação e banalidade do mal. O estudo será orientado por um exercício de interpretação, tendo em vista que a análise hermenêutica, por tratar da exposição da compreensão, é a base para a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, ainda, desempenha um papel fundamental na compreensão e discussão dos pensamentos de Arendt, sobre os conceitos que se pretende estudar. Ao explorar obras essenciais da filósofa, é possível discernir sua perspectiva única sobre a natureza da ação humana e os perigos inerentes à sua negação ou deturpação. No contexto da banalidade do mal e a possível correlação com a educação, a pesquisa bibliográfica permite uma análise mais aprofundada das ideias de Arendt, sobre como a ausência de reflexão e responsabilidade individual podem levar à trivialização do mal. A compreensão crítica de suas obras ressalta que a banalidade do mal não é exclusiva de eventos extraordinários, mas pode emergir de ações cotidianas

desprovidas de uma consideração ética profunda. A pesquisa bibliográfica fornece o embasamento teórico necessário para afirmar que, quando o indivíduo é desvinculado de sua capacidade de ação e reflexão, torna-se suscetível a escolhas que conduzem à normalização do mal, perpetuando assim a banalidade do mal na sociedade.

Para atender a esta investigação, a divisão da estrutura textual por meio de capítulos está em concordância com os objetivos específicos:

O primeiro capítulo, por meio de uma visão única sobre a natureza da política e da condição humana de Hannah Arendt, preocupa-se em compreender sua filosofia como elemento essencial para explorar os conceitos fundamentais que ela desenvolveu ao longo de sua vida: labor, trabalho, ação, pluralidade e liberdade. Com base na obra "CH", exploramos a compreensão desses conceitos fundamentais com o objetivo de entender o sujeito político como uma construção "de si mesmo", que entrelaça a linguagem e é criador do mundo. Além disso, estabelecemos dentro do debate filosófico de Arendt as suas compreensões sobre o Totalitarismo, oportunizado à conformidade acrítica com instituições que, por sua vez, podem perpetuar práticas moralmente questionáveis, Arendt (2020) adverte para os perigos de uma conformidade cega a essas normas, especialmente quando são desprovidas de uma avaliação ética profunda.

Ainda dentro do campo político, Arendt (2020) apresenta o trabalho como um espaço pré-político, que envolve a produção de bens tangíveis, como objetos e infraestrutura, que são essenciais para a sociedade. No último tópico do capítulo demonstramos que enquanto o trabalho está relacionado às necessidades materiais, é na ação que Arendt identifica a essência da vida política.

No segundo capítulo, o objetivo é analisar o conceito de banalidade, suas transformações, seus aperfeiçoamentos e suas influências sociais e políticas. Abrange neste contexto, as relações do totalitarismo na construção de seres humanos superficiais, que, afastados da ação, interrompem a atividade do pensar. Para isso, utilizamos a figura de Eichmann que, para a autora, representa a banalidade do mal. Ele não era um monstro, mas sim um indivíduo comum que cumpria suas funções burocráticas de maneira obediente e desapaixonada.

A irreflexão de Eichmann, na visão de Arendt, representa uma ameaça séria, pois pode levar à conformidade acrítica, à obediência cega a autoridades e à adoção de ideias preconcebidas, sem a devida consideração ética. A destruição do ser humano ocorre quando a irreflexão prevalece, pois, as ações desprovidas de uma

base ética podem resultar em consequências nefastas para indivíduos e para a sociedade como um todo. Dessa forma, a discussão, proposta por Arendt neste capítulo (e apresentada claramente no último tópico), destaca a importância de cultivar uma sociedade que valoriza a emancipação do uso da razão, incentivando a reflexão crítica e a autonomia intelectual.

O terceiro capítulo parte da possibilidade de aproximação de pensamento entre Arendt e Freire, embora em linhas de pensamento divergentes, convergem sobre a necessidade de a instituição escolar revelar aos alunos a importância de pensar e se relacionar com o mundo. Enquanto Arendt enfatiza a necessidade de uma educação que promova o pensamento independente e a capacidade de julgamento moral, Freire destaca a importância da educação como um instrumento de conscientização e libertação, especialmente para os oprimidos.

Os pensadores reconhecem a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a capacidade de questionamento, diálogo e ação transformadora. Tais aspectos correspondem à aproximação entre Arendt e Freire sobre o diálogo e a ação, especialmente voltada à filosofia socrática. Eles, baseados em Sócrates como modelo de educador e pensador filosófico, reconhecem o diálogo como um meio de superar a alienação e a opressão, promovendo a emancipação individual e coletiva, sendo assim, uma ferramenta vital para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária e libertadora.

É evidente que, embora a educação emancipatória possa apresentar desafios e não ser imediatamente gratificante, é inegavelmente essencial para promover a autonomia no desenvolvimento do pensamento. Os alunos que são estimulados a pensar criticamente, desenvolvem habilidades que transcendem a mera retenção de informações, capacitando-os a navegar não apenas no mundo do conhecimento, mas também nas complexidades da vida cotidiana com uma perspectiva crítica e reflexiva.

2 A CONDIÇÃO HUMANA E A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA NA VIDA DOS INDIVÍDUOS

Sob a ótica de Hannah Arendt, introduzimos os conceitos primordiais de política, evidenciando que a constituição do sujeito se desenvolve por intermédio de sua própria ação. Compreendemos a ação como um fio condutor para a participação nas dinâmicas políticas presentes na sociedade, as quais moldam a identidade do homem e da mulher como seres inseridos em relações político-sociais.

Neste capítulo, serão tratados os aspectos fundamentais da condição humana na constituição do sujeito (no primeiro tópico); no segundo tópico, discorreremos em direção ao regime totalitário, que abarca a negação do ser humano no seu agir; e no terceiro, o trabalho é tratado como uma condição pré-política e, se distanciado da ação, impossibilita as relações humanas, impedindo assim a mulher e o homem de viver a pluralidade, natalidade e liberdade que são caminhos para a ação, atividade política por excelência.

2.1 A construção da humanidade como ser político

Hannah Arendt fundamenta sua abordagem na política como ponto de partida para explicitar o ato da criação humana de si mesma, em contraposição ao ato messiânico. Na sociedade, a capacidade de expressar pensamentos e contar histórias possibilita aos seres humanos formarem uma compreensão comum do mundo ao seu redor. Esse processo de comunicação e compartilhamento de experiências é fundamental para a construção de uma realidade comum e a formação de uma comunidade política. No entanto, é crucial destacar a base do monoteísmo, debatida por Hannah Arendt, como frequentemente sendo uma narrativa unificadora que fornece uma base moral e ética para a comunidade. A ideia de um Deus¹ único e as histórias associadas a essa divindade podem desempenhar um papel na coesão social e na definição de valores compartilhados.

Torna-se indiferente às formas monoteístas existenciais dadas aos homens: é irrelevante se a humanidade foi constituída/criada por apenas um ou vários deuses, o

¹ Faremos o uso da palavra “Deus”, iniciando com letra maiúscula, pois nos referimos ao Deus das religiões monoteístas, como o cristianismo, judaísmo e islamismo.

importante é a finalidade dada a esta criação. Em todo caso, pode-se considerar que sua criação é vazia, sem sentido, sem nenhuma finalidade, apenas uma construção repetida de Deus (Arendt, 2002). É notório que o ideal de dominação consiste desde o início, que o ser humano, em sua totalidade, foi criado por um ser superior e divino. Ele não é construído pelas interações humanas, mas emerge das realidades patriarcais. Em contrapartida, para Arendt, a construção das dimensões políticas dos seres humanos é dada por meio da interação entre eles, ao agir o ser humano comunica a si e aos outros.

Ao elencar elementos meramente políticos, observa-se que o Adão bíblico² é fruto de uma cultura monoteísta, em que o sujeito não precisa estar inserido no mundo, muito menos presente na sociedade. Em Arendt, encontra-se a necessidade de aprender a política por meio da inserção, e não apenas por um simples “Adão”³ (fundamentado na verdade absoluta e que tende a ignorar opiniões), que não precisa interagir com os outros para ser político. A política, segundo a autora, deve acontecer por meio da interação⁴, sendo que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não deve sequer ser imaginada fora da sociedade de homens” (Arendt, 2020, p. 27).

Hannah Arendt concentra sua análise na condição humana, afastando-se da discussão sobre a natureza. Para que fique claro, “a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo equivalente à natureza humana” (Arendt, 2020, p. 12). Para ela, a essência do ser humano se manifesta através da ação política, um processo no qual o indivíduo, enquanto agente criador, torna-se também criador de si próprio. Nesse contexto, Arendt se contrapõe à concepção de ser criado, defendendo a ideia de que a formação do sujeito ocorre por meio de sua própria ação. Ao criar objetos que contribuem para sua existência, o ser humano não objetifica o outro, mas sim busca sua autorrealização por intermédio da ação,

² Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus, Ele o criou, homem e mulher, Ele os criou (Bíblia, Gênesis 1, 27. p. 34).

³ Utiliza-se aqui a figura contida nos relatos bíblicos de Gênesis 2,7-10, do nome dado ao primeiro homem criado do barro por Deus, importante ressaltar ainda, que este nome “Adão” é oriundo de *adam*, que vem do solo (*adamah*). Adão foi criado para ser obediente aos desígnios de Deus.

⁴ Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (Arendt, 202, p. 27).

destacando-se assim a importância da dimensão política na construção identitária e existencial do indivíduo.

Para a filósofa, a política é dotada de características essenciais que constroem a humanidade como seres inteiramente políticos. A necessidade de acontecer de forma pública, na *pólis* e por meio da pluralidade, é fundamental. Tais prerrogativas a respeito da política devem acontecer “entre” os homens nos formatos democráticos, baseando-se em todas as necessidades da sociedade, visto que “o homem é, por natureza, político, isto é social” (Arendt, 2020, p. 28). É necessariamente no espaço público que nascem as opiniões a serem compartilhadas, não meras colocações, mas sim aquelas que falam da necessidade da comunidade. Elas se manifestam através da vontade de uma vida digna e justa, dialogando e agindo de forma livre e conjunta (Abreu, 2004).

O espaço político não é algo que exista constantemente no mundo das relações entre os homens. Na concepção de Arendt, ele é algo que “acontece”. Como a ação é uma atividade imprevisível, não se pode saber quando o espaço político vai acontecer. No entanto, o que se pode garantir é que a ocorrência seja possível. Para isso, é necessário que haja instituições que assegurem essa possibilidade e que seja garantido, também, o respeito à capacidade humana de gerar novos começos, que caracteriza a pluralidade (Abreu, 2004, p. 32). Para compreender as características políticas de Arendt, é necessário observar os desdobramentos da obra a CH:

a) *Vita activa*

Segundo ela, a *vita activa* é uma atividade que acontece dentro da comunidade e está ligada estritamente em algo que o ser humano se empenha em fazer, mediante a condição de sua existência. A condição humana ocorre por meio das particularidades existenciais e essenciais do homem, seu espaço é determinado e representa características únicas para a totalidade das vivências humanitárias, ou seja, “estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade” (Arendt, 2020, p. 11).

Ao elucidar os desdobramentos da condição humana, observa-se estas relações, conforme a autora, com as três atividades fundamentais que caracterizam a

vida na terra: labor⁵, trabalho e ação. Cada uma delas tem ligação com a vida humana e suas condições existenciais. Importante destacar que o labor e o trabalho correspondem aos aspectos inerentes da esfera privada (Arendt, 2020), já a ação tem relação com a esfera pública que o torna “potencialmente uma pessoa livre, livre de transcender a sua vida e ingressar no mundo que todos têm em comum” (Arendt, 2020, p. 80).

b) Labor

O labor é a atividade que assegura e corresponde ao processo biológico do corpo humano (comer, beber, procriar), quer dizer, a condição humana do labor é a própria vida. Por isso, o labor:

é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital (...). A condição humana do labor é a própria vida (Arendt, 2020, p. 9).

c) Trabalho

O trabalho carrega consigo a noção de não individualizar o homem, ela perpassa pela transformação da natureza e a criação de objetos - distinguindo a noção de diferenciação de local habitado pelos animais. É por ele que se constrói artefatos para a manutenção da vida, suas formas criadas direta ou indiretamente é um chamado à mundanidade. Arendt afirma que o trabalho:

é a atividade correspondente à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. (...) proporciona um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é obrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas (Arendt, 2020, p. 9).

d) Ação

Já a ação é a única atividade que assegura e está correlacionada com a condição humana da pluralidade e a história da sociedade⁶. É por ocasião da ação

⁵ Não se objetiva aprofundar - ao longo do presente trabalho, as relações existentes desta atividade humana, haja vista, que não descartamos a sua importância. Busca-se esclarecer seus aspectos fundamentais neste presente tópico e dar continuidade às próximas discussões.

⁶ “Assim, a ação e o discurso, os dois grandes pilares do exercício político, são mais que nada respostas a essa esfera da condição humana que nos coloca em contato direto com outros seres tão capazes de agir e desencadear processos novos e ilimitados quanto nós próprios” (Santos, p. 10, 2017).

que a humanidade é qualificada a demonstrar quem realmente são (Arendt, 2020), ou melhor, é pela ação que o indivíduo reconhece o outro e potencializa as suas vivências políticas. Essa atividade é fruto da capacidade humana de interação e da construção de algo novo, por conseguinte, é:

a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição - não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* - de toda vida política. (...) “viver” e “estar entre os homens” (...) ou “morrer” “deixar de estar entre os homens” (...) (Arendt, 2020, pp. 9-10).

Para Arendt, o indivíduo deve se predispor a agir, dialogar, opinar na comunidade de cidadãos e diante daquilo que se organiza ao seu redor: leis, práticas e instituições. É evidente que o espaço político, oriundo da Grécia, onde tudo é acordado mediante persuasão e não pela violência, é o formato político que a autora se dispõe a elucidar, pois se trata de a pluralidade ser “a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (Arendt, 2020, p. 10). O conceito de pluralidade é essencial para compreender a teoria Política de Arendt e, por conseguinte, a construção do ser humano como ser político. Porém, o que torna o homem e a mulher diferente dos demais seres vivos é a sua capacidade de organização, ou seja, aquilo que acontece para além da família (propriedade privada). Sua vida se torna pública, comum.

A importância de considerar a natureza humana junto à pluralidade no poder político indica que esta não se configura por meio de uma dinâmica simplista de “comando e obediência”, como poderia ser associado ao ambiente doméstico ou à vida selvagem (Arendt, 2001, p. 38). Essencialmente, é na Política plural “onde cada um pode participar junto dos seus pares, ter a alegria de aparecer em público e de poder realizar com outros, o que seguramente não poderia fazer sozinho” (Vallée, 2003, p. 25). É nítida que a capacidade de agir, por meio da liberdade política, acontece onde as relações humanas transcendem da vida pública e torna o sujeito livre e autêntico em suas experiências. A liberdade política:

consoma-se na experiência da ação política conjunta, por meio da qual advém a novidade que renova e redireciona de maneira inesperada o curso

dos processos desencadeados pela interação humana, garantia de uma história aberta e sem final (Duarte, 2000, p. 214).

Baseado nessa compreensão, pode-se, ainda, atentar diante dos aspectos políticos já apresentados, a importância da ação como elemento revelador e impulsionador do sujeito como ser político. Em Arendt, a ação é determinante para a construção política do indivíduo entre os indivíduos, ela possibilita um mundo de diversidade e de escuta atenta às necessidades, gera oportunidade de diálogo e garante, assim, a constituição do sujeito enquanto ser pensante. A ação, por sua vez, é criadora do novo, precursora do diálogo e do movimento das relações humanas na política. Para tanto, neste processo em que a ação impulsiona o ser humano em suas relações cotidianas, é perceptível identificar que a história comporta novos recomeços por causa da natalidade, que se renova a cada nascimento humano. Sendo assim, “a ação tem relação mais estreita com a condição humana de natalidade” (Arendt, 2020, p. 11), é dela que a história acontece, “porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (Arendt, 2020, p. 11) no mundo e, conseqüentemente, agir no modo da sociedade em perceber as suas vicissitudes e transformá-las em meios de transformação.

A partir dessa noção de natalidade, é que Arendt adentra no campo em que vincula a ação à espontaneidade. Ou seja, é por meio da natalidade que a humanidade confere aos demais seres humanos algo novo, a liberdade em criar e pensar fornecem a base para o sujeito refletir as realidades políticas em que está inserido. A autora não procura inferir suposições sobre a natalidade das reflexões de Santo Agostinho, mas sim destacar, através delas, a viabilidade do vínculo político entre ação e liberdade. Com o nascimento, cada indivíduo traz consigo a possibilidade de abrir novos caminhos, por meio das interações.

Nascer é já ser capaz de instaurar novidade no mundo através da ação e, assim, atualizar a liberdade, mas é a aparição inaugural de uma singularidade que, por sua unicidade e espontaneidade, é promessa de liberdade, que pode ganhar realidade no domínio político. Os homens, como entes do mundo, são politicamente não seres para a morte, mas permanentes afirmadores da singularidade que o nascimento inaugura (Correia, 2008, p. 32).

d) Liberdade

A liberdade, conforme delineada por Hannah Arendt, é concebida como uma capacidade inerente à condição humana. Ela não é um objeto passível de posse, mas

sim um impulso que emerge da singularidade do ser humano, cuja natureza reside na habilidade de se expressar verbalmente e agir no mundo. Em sua essência, pode-se afirmar que a liberdade acontece pelo modo em que “ser livre significa ser isento da desigualdade presente no ato de governar e se mover em uma esfera, na qual não existiam governar nem ser governado” (Arendt, 2020, p. 40). Nesta perspectiva, o ato de ser livre é ser igual, a liberdade acontece na *pólis*, por consequência, da pluralidade.

Importante ressaltar que, quando Arendt procura estabelecer relação da liberdade com a ação, não estabelece ligação de igualdade entre liberdade e livre-arbítrio, sendo que “a liberdade, enquanto relacionada com a política, não é um fenômeno da vontade” (Arendt, 1972, p. 197). Então a notória concepção de liberdade, para o seu principal campo de debate: as discussões políticas.

As concepções arendtianas de liberdade se pautam, principalmente, na vivência entre indivíduos do mesmo espaço público que participam ativamente das decisões político-sociais de igualdade e participação plena do sujeito. Um escravo, por exemplo, não basta deixar de ser escravo para que seja livre, ele precisa estar em comunhão com os seus pares. A liberdade acontece longe dos motivos e fins intencionados, e é por intermédio da ação que o indivíduo se torna pertencente ao mundo, e revela as suas experiências para os demais seres.

Para Arendt (2020) a ação e a liberdade se realizam na interação política, mas podem ser frequentemente suprimidas pela massificação da esfera pública onde as ações individuais são moldadas de acordo com uma ideologia dominante. Nesse contexto, a ação livre e a liberdade são restringidas, pois, as pessoas podem sentir medo de se expressar ou agir contra o poder estabelecido. Exatamente isso ocorre nos regimes totalitários⁷ (abordado pela estudiosa em outra obra), que se caracteriza pela aniquilação da liberdade por meio da violência. É retirado do indivíduo o direito de falar e interagir com o mundo, sua ação. Colocados nos campos de concentração, o ser humano, em sua totalidade, não tinha o direito de nascer, ou seja, de fazer algo novo ou de iniciar um novo começo, não se constituindo como uma possibilidade imaginária.

⁷ Trataremos desse assunto futuramente, em um tópico específico, ao falarmos das implicações deste Regime para com as questões da atividade do pensar. Mas, cabe-nos, ainda, ressaltar que os campos de concentração eram um meio de negação da liberdade do indivíduo, da sua cidadania e da sua capacidade de agir no mundo.

Sob esta perspectiva, a liberdade sempre foi reconhecida como um campo pertencente à política. Para a autora, a esfera pública e a participação ativa na vida política são fundamentais para a realização da liberdade humana, e qualquer discussão sobre questões políticas inevitavelmente envolve considerações sobre a natureza da liberdade. Em outros termos, a ação humana, que ocorre na esfera pública, é vista como uma expressão vital da liberdade, sendo que,

[...] devemos ter sempre em mente, ao falarmos da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas que sequer poderíamos 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 da liberdade humana (Arendt, 2011, pp. 191-192).

Neste contexto de liberdade, pode-se reconhecer valores de “ação” meramente políticos, tais como: justiça, igualdade, fraternidade; os quais estão também inseridos em outros contextos, mas aqui é preponderante apenas os aspectos do homem/mulher livre, plural e natural. Com essas considerações, a filósofa reconhece a liberdade humana e seus traços característicos emergentes da construção do ser e seus processos políticos. A liberdade acontece na exterioridade, como um início.

As questões políticas estão intimamente ligadas com a ação, tal qual, o domínio público se constitui por meio da atividade conjunta, ou melhor, quando os seres agem em unidade. Sim, a ação é uma atividade política por excelência: um espaço de diálogo e conversa, um convite para olhar a necessidade social e construir caminhos para um espaço justo.

Uma tarefa fundamentalmente política é a garantia de estabilidade para o mundo humano, que se revela pelo discurso e pela ação (Arendt, 2002). São nas diferenças que fazemos política, como forma de explicitar o que é múltiplo e chegar em um denominador comum para solucionar ou justificar aquela determinada necessidade. Sob esta ótica, os desdobramentos do ser humano como ser político, em Arendt, acontecem por meio da participação. Ele não pode ser submisso a nenhum processo de violência, mas deve procurar a dignidade própria e plural.

Arendt parece apresentar uma estrutura aparentemente atípica ao abordar temas como natalidade, pluralidade e liberdade. Ela não as define diretamente, mas destaca sua relação intrínseca com o domínio político, sugerindo que a política é uma condição inerente à existência humana. Entender os conceitos e buscar uma explicação precisa no campo arendtiano só será possível se forem reconhecidos e

relacionados por meio da ação. Os espaços em que o ser humano participa devem acontecer ligados à ação, se observados fora desse contexto, revelam o vazio do pensamento humano e a superficialidade perante os acontecimentos cotidianos. Neste sentido, é interessante compreender que a ação é um meio em que o sujeito permite ser reconhecido como pessoa política, de participação e responsabilidade para com seus semelhantes.

Sendo assim, o que fica mais evidente na concepção de política de Arendt é que a ação acontece por meio da condição do indivíduo estar na sociedade e dialogar com todos, não fechado meramente no seu “mundo”, precisa dialogar com a sociedade⁸. Neste compasso, vemos, ainda, a necessidade do homem e da mulher nascerem para as realidades enfrentadas e construir algo novo, eles precisam ser livres. O indivíduo precisa ter sua liberdade como um mecanismo de mudança e compromisso com a realidade coletiva, e até mesmo com a sua própria posição político-social. Tais realidades individuais precisam ser incorporadas a *práxis* das experiências sociais já vivenciadas e da autoafirmação da dignidade humana, pela qual está condicionado a ser político, presente na sociedade e participante ativo do modelo de cidadão, que faz da ação em meio a dialética um caminho para a pluralidade que produz homens e mulheres capazes de necessitar uns dos outros para fazer política livre e de respeito às diferenças.

Considerando os fatos já elencados, seguiremos para o estudo mais detalhado do Regime Totalitário, no qual será possível compreender os fatores que influenciaram diretamente na idealização do regime, e o que abarca as realidades da ausência de um ser político.

2.2 Práticas apolíticas: um olhar sobre o totalitarismo

a) Ação e política

Ao lado da descrição da condição humana do labor, que explicita a finitude da vida, bem como da descrição de condição humana do trabalho, que explicita a mundanidade do mundo, Hannah Arendt descreve a ação, como um modo de iniciar

⁸ "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, Celso. Da dignidade da política, Prefácio. In: Arendt, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 21).

algo novo. Em outras palavras, para a pensadora, a pessoa pertence ao mundo, haja vista que nascer é atualizar a sua forma de agir e falar. Podemos ainda compreender que a ação não está condicionada a um “ciclo vicioso”⁹, não está sujeita apenas à necessidade do *labor* e nem à produção do trabalho, uma vez que *labor* e trabalho não são “tidos como suficientemente dignos para construir um *bios*, um modo de vida autônomo e autenticamente humano” (Arendt, 2020, p. 16). Não são suficientes para constituir a liberdade humana.

A tradução do *zoon politikon* de Aristóteles classifica o ser humano como sendo aquele que tem realização plena na *pólis* (por meio de suas escolhas e obediência às regras), e nela busca a vivência das suas próprias potencialidades, enquanto espécie, e encontra ali um meio para suprir condições naturais humanas. Uma questão que se opõe às definições aristotélicas é a esfera política da ação, a esfera social e da fala são completamente distintas, diferem-se nas atividades desempenhadas pelo sujeito que são desencadeadas para a manutenção da vida. Para Arendt, as atividades do labor e do trabalho são dimensões sociais pré-políticas, pois eram, para a Grécia, sinal de servidão humana para com as necessidades da vida biológica.

Numa outra busca de compreensão, pode-se perceber o *zoon politikon* como uma forma da política fazer dos indivíduos, diferentemente dos bárbaros e escravos, serem viventes, preocupados com o discurso, pois,

(...) todos os que viviam fora da pólis (...) *aneu* logou, destituídos, naturalmente, não da faculdade do discurso, mas de um modo de vida no qual o discurso e somente o discurso tinha sentido e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era falar uns com os outros (Arendt, 2020, p. 33).

Observa-se, assim, que o sujeito é constituído como ser político na medida em que relevam seus discursos - como meio de comunicação, e fazem deles um caminho de diálogo com as experiências humanas, “o agir e o falar em conjunto, que é a condição de toda as formas de organização política” (Arendt, 2020, p. 251). É por este

⁹ Trazemos aqui a ideia do círculo vicioso, destacada no poema de Machado de Assis, que traz nos seus escritos uma sucessão de cenas sem fim, em que o desfecho é um retorno ao início. No caso do poema, o vagalume quer ser a estrela, a estrela quer ser a lua, a lua quer ser o sol e o sol quer ser o vagalume, ou seja, cada um quer ser algo diferente do que é. Para mais informações a respeito dos questionamentos do que é ciclo vicioso, consultar: <<https://www.aprovincia.com.br/canto-cecilio/fundo-bau/documento-em-destaque-circulo-vicioso-de-machado-de-assis-9245/>>.

meio, eminentemente humano, que eles se diferenciam entre si: “são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros” (Arendt, 2020, p. 218).

O discurso entre os indivíduos é a condição de possibilidade da ação¹⁰. Ao dialogar, o indivíduo não apenas comunica suas opiniões, mas constrói sua identidade política. A capacidade de expor pensamentos e ouvir os outros possibilita a criação de uma esfera pública dinâmica, na qual a diversidade de opiniões é essencial para a vitalidade da democracia. Assim, o diálogo não é apenas um meio de comunicação; é um reflexo da condição humana, uma expressão da nossa capacidade única de pensar, argumentar e, por meio disso, influenciar a vida política. No entanto, Arendt compreende que na política o indivíduo se vale do discurso para criar o novo de forma inesperada, baseando-se na ação plural como resultante de seu amor pelos outros. A existência do outro constitui assim, um canal para o fortalecimento dos laços humanos, os quais, por meio do discurso dos homens e mulheres que agem no mundo, adentram definitivamente no espaço político, a fim de ter a experiência - através do diálogo - de acessar o modo de pensar do outro.

Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz (Arendt, 2020, p. 222).

O discurso está presente em todas as áreas de conhecimento e desenvolvimento social: no trabalho, nas redes sociais, na igreja, na família, e principalmente na comunidade escolar. Na sociedade (e não apenas no presente, mas no passado) é perceptível como somos sufocados, e como estamos sendo impedidos de expressar nossa própria identidade por meio do diálogo. Devemos ser autênticos, nesse caso, como destaca Arendt, só o cidadão, “porém, (...), e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo” (Arendt, 2020, p. 218).

¹⁰ “A liberdade política era condição de toda ação; enquanto reflexão, torna-se objeto de si mesma: “antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre” (EPF, p. 194). Essa separação é refletida pelos dois modos de vida conhecidas pelos habitantes livres da polis; trata-se de duas formas distintas de diálogo que compunham a atmosfera do mundo grego: o primeiro era o diálogo da opinião e da persuasão intra-homens, o diálogo da política na agora e; o segundo podia ser tanto o *nous* aristotélico como “órgão para ver e contemplar a verdade” (Silva, p. 51, 2009).

É fato que a humanidade só vai progredir se houver momentos de discursos que prezam pela necessidade de inserir a humanidade nos acontecimentos cotidianos. O diálogo é o processo de busca da verdade, se isso não acontecer, passamos do domínio da ação política para o domínio da negação da ação que nos leva à ignorância: “em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis” (Arendt, 2020, p. 221).

A forma (e a finalidade), que o discurso ocupa no ambiente escolar, é relevante. É na escola, enquanto meio de ação (ambiente pré-político), que o discurso deve ocupar lugar de destaque, sendo que ali inicia, de modo objetivo, a participação e interação do ser humano com os demais. A educação deveria assegurar ao indivíduo, um olhar profundo para as possibilidades do mundo (intelectuais e morais), e fornecer caminhos para o seu próprio desenvolvimento. Neste aspecto, é na escola que o indivíduo tem a possibilidade de agir politicamente e dialogar com os demais. Criar vínculos e possibilitar um novo recomeço. É neste ambiente que a formação individual e coletiva se caracteriza pelo desenvolvimento do discurso e de práticas voltadas à ação que se findam no modo dos homens de “viver como um ser distinto e único entre iguais” (Arendt, 2020, p. 221).

Munidos da ação e do discurso, conforme compreendidos por Arendt, os indivíduos são capacitados a se relacionar uns com os outros de maneira plural e participativa, presentes nas realidades sociais e intelectuais. Esse tipo de educação busca a liberdade do ser, promovendo a pluralidade e criando um espaço de diálogo entre professores e alunos. Esse ambiente é fértil e comprometido com o discurso e a troca de experiências, essencial para a construção de indivíduos engajados e reflexivos.

Para Arendt, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas a própria substância que dá forma à realidade política. Ao dialogar, os indivíduos não apenas expressam suas ideias, mas, essencialmente, constroem um espaço público compartilhado. A capacidade de articular pensamentos e julgamentos se torna, assim, a base sobre a qual se ergue a participação ativa na política, permitindo que o ser humano se revele como um agente político pleno em sua interação discursiva.

Nestes termos, cabe ressaltar que Arendt descreve a importância da opinião dentro do campo político. O que importa é a verdade que é produzida pelo sujeito, ou seja, a qual o ser humano deveria trabalhar sempre com a opinião. Ele trabalha com

a opinião em meio à pluralidade, não produz algo dado/revelado e transfere, antes de tudo ele pode, através da *doxa*, fazer política. Na escola, pode-se produzir e despertar tal característica propriamente humana, pois “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (Freire, 2002, p. 69). Com isso, o processo educacional proporciona ao ser humano um encontro consigo mesmo, com sua cultura e necessidades, a fim de fecundar no sujeito a apropriação individual da importância da ação no campo em que ele está inserido.

A escola, como meio de sistematização dos saberes, pode proporcionar ao indivíduo práticas de dialogar e questionar o que está à sua volta, e ajuda a dar sentido ao mundo. É nesse âmbito que a escola pode trabalhar com a ação, revelando aos alunos o campo político que perpassa pelas atividades humanas e, principalmente, o que se faz presente no dia a dia de cada um.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, está superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 2013, p. 40).

De fato, a educação é pioneira para que haja a ação dentro do campo político. Ela colabora na construção social, principalmente na política do ser humano, que age na sociedade. Criar consciência é necessário.

b) Práticas apolíticas e o totalitarismo

No intuito de aguçar ainda mais a nossa compreensão da importância e, por sua vez, da sapiência da política na vida do homem, é relevante resgatar um pano de fundo essencial para entender o pensamento político arendtiano: o totalitarismo. É nesse fenômeno que buscaremos compreender quais os aspectos abordados pela autora que defrontam as realidades da condição humana. Para a estudiosa, conforme destacam Souki:

É a partir de um movimento que abafa a ação em sua origem e torna os homens supérfluos que é necessário repensar o político precisamente como um antídoto a uma dominação que, rompendo as referências tradicionais (esquerda-direita, capitalismo-socialismo) impõe um novo critério: a liberdade.

A questão do totalitarismo é o pano de fundo do pensamento político de Hannah Arendt. De uma certa maneira, o totalitarismo marca tudo e dá relevo

ao político arendtiano: à obturação radical de uma dominação total (...) (Souki, 1998, p. 72).

Quando Arendt discorre sobre as origens ou elementos do totalitarismo, apresenta-nos fatos históricos que poderiam ser considerados como causas do fenômeno totalitário. No entanto, ela em nenhum momento fez em sua obra uma análise de quais as causas do Totalitarismo. A autora apresenta elementos que se cristalizam nele. Os trataremos como características de acontecimentos históricos que se cristalizam – se fazem presentes - no totalitarismo.

No desenrolar de sua obra, Arendt conceitua aspectos históricos que apontam os judeus como foco (alvo) dos nazistas. Constatamos que há uma mudança do antissemitismo tradicional e religioso para o antissemitismo moderno (conforme a autora), o primeiro trata de um preconceito social; o segundo é considerado como uma discriminação política legalizada. Tal mudança se dá por meio da perseguição a todos os judeus, e não importa mais as ações particulares.

O antissemitismo moderno se estruturou por meio da tensão entre o Estado e a sociedade civil, e não mais pela perseguição do povo judeu. Com essa tensão, os judeus conquistaram a emancipação política e passaram a ser alvos de perseguição. Esse fato ocorreu pela emergente necessidade de o Estado-Nação crescer economicamente, para que isso acontecesse era necessário investimento. Os burgueses da época desconfiavam destas atividades estatais e não investiam, dando atenção somente para seus próprios investimentos, de forma que o desenvolvimento do Estado Europeu é consequência dos investimentos dos judeus, que foram recebendo alguns privilégios pela ajuda concedida. Dessa forma, conseguiram a emancipação e o crescimento no campo social, político e econômico da sociedade, deixando com que os conflitos (entre o Estado e a sociedade civil) os fizessem alvos do Totalitarismo (Arendt, 2012).

Após alcançar a liberdade, ou uma liberdade política ilusória, surgiu um segmento social distinto, desvinculado da esfera política, caracterizado por disparidades internas dentro da própria comunidade. Inclusive, entre os pensadores, persistia uma segregação. Diante desse cenário, essa comunidade foi rotulada como intrinsecamente desigual, sugerindo a solução final de erradicar o povo judeu.

Mas, no caso dos judeus, ambos se originaram de aspectos opostos do mesmo fenômeno, que era a emancipação: o antissemitismo político surgiu porque os judeus apesar dela constituíram um corpo à parte, enquanto a

discriminação social resultou da crescente igualdade dos judeus em relação aos demais grupos (Arendt, 2012, p. 93).

Além da perseguição aos judeus pela ocasião da sua emancipação política, Arendt apresenta também três aspectos importantes que expõe como uma prefiguração do regime totalitário: a justificativa biológica (racista), que servia como um meio de conquista de território e povos; o domínio de tudo e de todos (o maior desejo do regime totalitário); e a burocracia, utilizada como forma de dominação dos povos subjugados, que configuram os massacres da época.

Este último aspecto é relevante, pois a partir dele é que se pode compreender a banalidade do mal e a sua possível relação com o ato pedagógico¹¹, sendo que a burocracia é “uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais” (Motta, 2000, p. 7).

Neste sentido, quando analisamos a obra OT e principalmente os regimes que Arendt expõe, constatamos que ela não concorda com a maneira atual de entender a história. Ela é contra a corrente de pensamento da filosofia da história, que tem como princípios a causalidade como uma força invisível. Tais correntes filosóficas, com seus princípios de causa, nos levam a pensar que o totalitarismo é algo necessário para a sociedade, em suas particularidades e singularidades não há um progresso histórico

¹¹ Os efeitos negativos da burocratização retomam os processos político-sociais e curriculares brasileiro e desempenham papel fundamental na redução do sujeito à “coisa”, ou seja, reproduz caminhos e processos de extrema fragmentação diante do domínio público e afeta drasticamente o sistema educativo. Os componentes curriculares do sistema de ensino do Brasil, nos últimos anos, estão passando por várias transformações, uma delas é a atual reforma do Ensino Médio expressa por meio da Lei 13.415/2017, que promoveu alterações radicais na proposta da LDB, descaracterizando o processo de ensino e a qualidade escolar. Segundo Saviani, “essa é uma reforma que, na verdade, implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro [...]” (Saviani, 2018, s/p). De fato, tal reforma representa um marco histórico de retrocesso no sistema educacional, bem como no processo de burocratização do atual sistema que para o ensino não passa apenas de cumprimento de atividades, tendo em vista a remuneração. Segundo Arendt (1999), a dominação do indivíduo, enquanto burocrata, determina a sua intensidade e seus atos, e se tal função se localiza dentro do ambiente escolar apresenta a propensão a instituir a banalidade no ato pedagógico. Aqui cabe um complemento: as burocracias administrativas do sistema de educação do país têm fornecido normas rígidas e ausentes das realidades socioeducacionais, e acobertam pontuais dispositivos de massificação, dominação e disparidades educativas. As funções de um burocrata se caracterizam, de acordo com Weber (1999), como um “especialista não-envolvido pessoalmente e, por isso, rigorosamente objetivo” (p. 213), ou seja, acometido de suas funções administrativas, o sujeito substitui seu senso de bom ou mau e apresenta apenas as regras da sua função. Isso acontece quando a ação é banalizada e corresponde apenas à alienação e uniformização do jeito de pensar; o que vem acontecendo no sistema educativo, em que os pares preferem apenas realizar suas tarefas de forma fragmentada, tendo em vista apenas a remuneração e não a qualidade do ensino.

determinado, ou seja, caímos num determinismo. Arendt considera como regimes totalitários a Alemanha nazista de Hitler e a Rússia soviética de Stalin.

Na obra, ela faz uma distinção entre tirania e totalitarismo, a base para isso está no fato que a tirania acontece por meio da violência exercida sobre as camadas opostas ao governo que atuam na sociedade; já o totalitarismo, com seus mecanismos, consegue eliminar toda a sua oposição, exercendo o terror.

Diante disso, destacam-se outras três diferenças entre eles: a primeira referente ao interesse que cada um visa, na tirania, quando se realizava alguma invasão em um território, era com a intenção de se obter apenas bens materiais que aumentavam o poder do tirano. No totalitarismo se buscava a promoção da ideologia vivida no regime. O governante, diferentemente do tirano, busca apenas a ampliação da ideologia e de suas ações.

A segunda gira em torno da divisão em hierarquia dos governos. Para os tiranos, o governante se localiza no topo e tem todo o poder, é ele quem domina tudo e a todos, favorecendo seu governo. No totalitarismo, não encontramos uma hierarquia. Ao relatar sobre a estrutura do governo totalitário, Arendt utiliza a metáfora da cebola. A cebola é composta por várias camadas e cada uma delas protege o centro, ou seja, cada camada tem a função de proteger o líder de agressões, sendo ele aquele que está no centro e detém o controle.

A terceira distinção tem relação com o objetivo do terror, de fato, ele existe nos dois regimes. Na tirania ele é utilizado para aterrorizar os inimigos e impedir as oposições, enquanto no totalitarismo ele é utilizado como domínio das massas. A ideologia é que promove o terror, deixando com que as pessoas sejam obedientes ao Estado. No regime totalitário, a tortura não visa nenhum fim, mas na tirania, ela é utilizada para extrair informações que atrapalham o governo no compasso em que se torna um instrumento útil para obter confissões acerca da realidade vivida. Ao distinguir estes dois regimes, a autora mostra uma nova forma de governo que não tem ligação alguma na História.

O totalitarismo é uma forma de governo, que tem como princípios a ideologia, o terror e a organização de massas. Arendt trabalha esses conceitos no livro OT, aqui abordaremos apenas o totalitarismo e suas características. Essa forma de governo tem por base a negação da liberdade, excluindo todos os princípios de dignidade humana. Os aspectos, que provêm dos governos de Stalin e de Hitler, são aspectos totalmente desumanos, e são utilizados por Arendt como exemplo.

A autora, diante de todos os aspectos já ressaltados, aborda a questão do mal como um forte aspecto do regime totalitário. A questão exposta gira em torno do “mal radical”, pois, por meio dele, o sujeito perde a sua capacidade de agir. Em Arendt, este mal não é compreendido como um “simples” egoísmo do ser humano, o totalitarismo leva o mal ao seu extremo. A superfluidade humana é produzida pelo regime totalitário, o qual se utiliza da ideologia e do terror para sua concretização. Para a autora, o campo de concentração é o lugar onde a superfluidade humana atinge seu alto grau, é através dele que o sujeito perde a sua singularidade, pluralidade e espontaneidade, emergindo do totalitarismo, a radicalidade do mal.

Para Arendt, o totalitarismo se manifesta por uma união de características: o desejo de dominar o mundo como um movimento político, o apoio das massas, a ideologia e o poder político e policial.

O totalitarismo no poder usa a administração do Estado para seu objetivo a longo prazo de conquista mundial e para dirigir as subsidiárias do movimento; instala a polícia secreta na posição de executante e guardião da experiência doméstica de transformar constantemente a ficção em realidade; e, finalmente, erige campos de concentração como laboratórios especiais para o teste do domínio total (Arendt, 2012, p. 531).

O totalitarismo visa a própria destruição – a do mundo e, principalmente, a da humanidade. Tal conceito pode ser representado quando se percebe a necessidade de “destruir” o outro, de toda e qualquer forma, para que a sua e/ou a nossa verdade se sobreponham. O egoísmo, o desejo de poder, a covardia, o ressentimento ou qualquer outra característica humanamente compreensível seriam insuficientes para explicar o mal radical que surge nos movimentos totalitários.

De certa forma, o totalitarismo não busca nenhum modo de transformação mundial ou social, mas está em busca da transformação da natureza do ser humano e dos indivíduos. Isto é, a sociedade não é posta como uma natureza, é colocada como uma condição que pode se alienar diante das tradições atribuídas a cada pessoa, e se posta diante do totalitarismo tende a se transformar. Na verdade, as experiências vivenciadas nos campos de concentração, como constatou Arendt (2012, p. 167), asseguram que a “natureza” do ser humano só é “humana” no caminho em que ele se demonstra “não-natural por excelência, a saber, um homem” (Vicente, 2010, p. 42), pois ela corresponde à possibilidade de que é “possível fazer tudo o que se quiser com o homem” (Freyer, 1965, p. 149), inclusive destruí-lo. Isso se reflete, e

se concretiza nos campos de concentração. Segundo a autora, estes são os laboratórios do totalitarismo.

Os campos de concentração e de extermínio dos regimes totalitários servem como laboratórios, onde se demonstra a crença fundamental do totalitarismo de que tudo é possível. Comparada a esta, todas as outras experiências têm importância secundária [...]. Os campos destinam-se não apenas para exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são (Arendt, 2012, pp. 488-489).

O movimento totalitário tem por base as massas, que se ligam à movimentação e à manipulação. Elas são encontradas em qualquer país, assim é constituída por uma maioria de indivíduos politicamente indiferentes e neutros para com as realidades da vida política, ocasionando a junção de pessoas desinteressadas na participação, nas tomadas de decisões e nas organizações sociais e políticas. Ausentes da ação, as massas se tornam manipuláveis, sem raízes, incapazes de estabelecer relações humanas e protagonizam assim, a superfluidade das massas, estas que:

[...] não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em seus objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores (Arendt, 2012, pp. 438-439).

É nos campos de concentração que ocorrem as mudanças na natureza humana, neste local, é testado cada indivíduo. Segundo a estudiosa, a questão do sofrimento humano não está em jogo, mas “o que está em jogo é a natureza humana em si; e, embora pareça que essas experiências não conseguem mudar o homem, mas apenas destruí-lo (...)” (Arendt, 2012, p. 608) a fim de roubar dos sujeitos a sua humanidade e maximizar os impactos desencadeados pela não-ação.

A manipulação das massas ocorre pela ideologia, de forma especial, a propaganda¹². De fato, as massas são constituídas por uma multidão de indivíduos solitários e obedientes às relações proporcionadas pelas propagandas totalitárias. Sua característica principal se dá por não haver em si própria um interesse comum,

¹² O verdadeiro objetivo da propaganda totalitária não é a persuasão, mas a organização – o “acúmulo da força sem a posse dos meios de violência” (Arendt, 2012, p. 496).

pois vivem uma indiferença política, excluindo a força de trabalho conjunto. Para entender o que é Totalitarismo, basta perceber que ele “é a negação mais radical da liberdade” (Arendt, 2008, p. 347) em todos os seus aspectos de existência e geração de relação entre os outros.

É oportuno notar que o regime imposto por Hitler prende a liberdade, a pluralidade e a natalidade, aspectos estes já colocados em questão, por sua fundamental importância para o desenvolvimento político do ser humano. Nos campos de concentração totalitários, não era exigido o debate de opinião, o indivíduo era desconstruído. Qual a necessidade de discursar, sendo que tudo está “claramente explicado” (Vicente, 2012, p. 44).

Para Hitler e Stalin, não existem limites entre pensar ou desejar e fazer. Ou seja, para eles, “tudo é possível”. Se no plano da ideia ou da vontade um Governo total e seguro é real, é possível também torná-lo real na prática. Basta contar com o terror total, para que o mundo torne-se um espelho fiel das premissas ideológicas (Vicente, 2012, p. 45).

Outro aspecto que vai contra as características políticas explicitadas pela autora é o isolamento¹³, ou seja, é perante a ausência de contato com os outros que o ser humano para de agir e destrói as suas capacidades políticas. Isso acontece quando uma pessoa se encontra em meio às demais, e não tem significado nenhum para ela, é uma “experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter” (Arendt, 2012, p. 527). Sua existência é indiferente, dessa forma, “a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir” (Arendt, 2020, p. 233), isto é, permanecer distante da interação com os outros e não pertencer à política. Nos campos de concentração, é nítido que os laços humanos são rompidos primeiramente pela sua falta de socialização e, posteriormente, pela negação da liberdade refletida na ação do sujeito.

A transformação da natureza humana, oriunda das reflexões totalitárias, parte das mudanças radicais sofridas pelo sujeito perante aquilo que se destacava como

¹³ O isolamento e a impotência, isto é, a incapacidade básica de agir, sempre foram típicos das tiranias. Os contatos políticos entre os homens são cortados no governo tirânico, e as capacidades humanas de ação e poder são frustradas. Mas nem todos os contatos entre os homens são interrompidos, e nem todas as capacidades humanas são destruídas. Toda a esfera privada, juntamente com a capacidade de sentir, de inventar e de pensar, permanece intacta (Arendt, 2012, p. 527).

imutável¹⁴. É da tradição social falar que somos seres que não sofremos transformações em relação à nossa natureza essencialmente humana, que se caracteriza pela capacidade de não se transformar diante das situações da vida. Os diversos campos dos saberes estudam a natureza humana, e afirmam acerca da impossibilidade de dominar o ser.

O ser teoricamente, em sua essência, é algo quase impossível de definir. Tudo o que está envolto ao ser humano se caracteriza e é manifestado por suas palavras, seus pensamentos e movimentos; as quais adentram no campo totalitário, são aniquiladas. As características que fomentam a humanidade foram conquistadas ao longo de sua vida e, se colocadas à prova, longe da ação, “perderiam toda relevância humana” (Arendt, 2020, p. 226). Neste sentido, é que o regime totalitário favorece a crescente negação da essência humana, condicionando-o assim, para o esfacelamento da ação humana diante dos aspectos totalitários que minavam a individualidade e transformavam cada sujeito em massa dócil.

Em seu íntimo, “os campos produzem em massa homens sem alma” (Vicente, 2010, p. 43), destituído da capacidade humana de pensar e agir e, por sua vez, obediente às doutrinas impostas por determinado mecanismo. A decadência da ação, proposta no regime, polariza as questões sociais e valoriza o desenvolvimento da ideologia e do terror como forma de domínio total do indivíduo, deixando-o apenas como alguém que vive na superficialidade das coisas do mundo. Com essa crescente mudança, aflora a violência que pode se estruturar numa humanidade composta por homens sem espontaneidade.

Quem vive na massa é um homem supérfluo. Ele vive na solidão está “fora” deste mundo. Mas isso é apenas um lado de sua face. O homem supérfluo, além de ser só, perde totalmente a capacidade de agir. Quando ele perder esta capacidade, ele apenas obedece. Age conforme a necessidade daquilo que lhe é imposto (Barbosa, 2022, p. 152).

¹⁴ Arendt quer, realmente, evidenciar, conforme nos lembra Roviello (1990, p. 164), a “fragilidade de uma humanidade que não é ‘imutável’, no sentido em que não é dada a cada indivíduo pela natureza, já que pode ser destruída”. Isto é, as propriedades que são tradicionalmente atribuídas ao homem, tão logo desaparecem sob condições totalitárias, com isso, fica evidente de que elas não dependem de uma natureza imutável. Giovanni Sartori (1981, p. 140), por exemplo, compartilha dessa opinião e admite também, de que “o homem tem uma natureza que não é imutável; em consequência, sua chamada ‘natureza’ é moldável e se adapta a uma gama muito extensa de ‘compreensão”. Ou seja, o que a democracia, por exemplo, não consegue dos seus cidadãos um Estado totalitário obtém dos seus súditos. Aquilo que parece ser inconcebível para uma pessoa suportar, em condições normais, é suportado num campo de concentração. (Vicente, José J. N. Barbosa. Natureza humana e Totalitarismo. **Griot – Revista de Filosofia, Amargosa**, Bahia, v. 1, ed. 1, 1 jul. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Win10/Downloads/josebvicente,+4.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023).

A política, as experiências sociais, as conversas e a busca pelo conhecimento não são mais interessantes, quando são referenciadas ao regime totalitário e principalmente no presente século. O totalitarismo é uma experiência da sociedade da primeira metade do século XX, como constata Arendt, do qual a violência substitui o poder, usurpa a ação humana. Neste percurso, seja dentro das mazelas do regime ou atuais, devemos ter em mente que “uma vida sem discurso e ação (...) é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (Arendt, 2020, p. 219).

Em epílogo: podemos considerar os caminhos escolhidos pelo totalitarismo como sendo uma proposição educativa que visa, claramente: “ produzir “cidadãos”, homens sem ideais, que seguissem incondicionalmente às ordens do “chefe”, em outros termos, educar o indivíduo para funcionar e não para pensar” (Vicente, 2012, p. 59). Eram produzidos seres humanos que agissem apenas conforme a necessidade imposta pelos superiores. Não era preciso pensar, precisava somente obedecer. As regras/leis eram necessárias para “produzir seres educados que agissem, incondicionalmente, de acordo com a intenção e a vontade dos seus educadores” (Vicente, 2012, p. 60). De modo contrário educar para o pensamento livre é sinal de uma educação aberta às necessidades do povo, assim:

Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (Weffort, 1967, p. 7).

Essa "construção" educativa do sujeito, no Regime de Hitler, dá sustento ao ideal de que é necessário dar vida ao processo educacional, bem como ao trabalho (que dão suporte na vida natural), estimulando o engajamento político, pois para Arendt: “a ausência de pensamento (...) não provinha nem do esquecimento de boas maneiras e bons hábitos, nem da estupidez, no sentido de inabilidade para compreender” (2019, p. 18). Ela afirma que a falta de pensamento pode estar relacionada com a falta de sentido à nossa vida que corresponde diretamente à ação, enquanto promotora de capacidades políticas, haja vista que o indivíduo é um ser meramente voltado ao campo da política. Na atividade do trabalho, isso não é diferente. Considerando que o pensamento está em busca de um sentido das coisas

e de um significado para a vida cotidiana, ele não deve ser influenciável, ao ponto de somente aceitar imposições.

Posto tais elementos, discorreremos para a análise das características peculiares da noção do trabalho em Arendt, é imprescindível não destacar o distanciamento que esta atividade traz daquilo que Marx percebe. São claramente duas formas de ver a sociedade desenhada nos moldes do trabalho, pois elas “são resultantes do tempo e do local, diferenciados em que Arendt e Marx foram buscar experiências capazes de lhes permitir compreender a realidade” (Wagner, 2018, p. 148).

2.3 *Arbeit macht frei*

Antes de abordar especificamente o que a filósofa judia entende por trabalho, é relevante refletir sobre as questões que permeiam e intitulam esse subtópico. Na segunda guerra mundial, com a invasão da Polônia, a qual era rica e tinha muitos judeus bancários e empresários, houve apropriação dos bens, colocando os judeus nos guetos, inibindo seus direitos e causando um aglomerado de pessoas ao redor das cidades. Os campos de concentração eram a melhor saída para esvaziar estes guetos. Na medida em que cresciam os boatos das mortes nos campos de concentração, a ideia para minimizar os comentários foi a criação do *slogan* “*Arbeit macht frei*”, traduzido para o português: “O trabalho liberta”¹⁵.

Quando “escolhidas” para trabalhar, as vítimas eram privadas de sua liberdade individual e a cada dia lutavam por sua sobrevivência. A finalidade do letrreiro, que estava visivelmente colocado na entrada dos campos de concentração (*Auschwitz, Sachsenhausen, Theresienstadt e Dachau*), era encorajar os prisioneiros a trabalhar mais, com a esperança de serem livres novamente. No entanto, depois de meses, esses indivíduos sabiam que recuperar a liberdade não era mais uma opção.

No *site* de turismo *Discover Cracow* (2022), encontram-se duas frases relevantes dos visitantes que destacam:

Kazimierz Albin:

Ficamos chocados com o cinismo dos alemães. Eles escreveram “o trabalho liberta”, embora tenhamos descoberto por nós mesmos que o trabalho em

¹⁵ Sobre o *slogan* “o trabalho liberta” consultar: Discover Cracow. Arbeit macht frei. Crácovia: Discover Cracow, 2022. Disponível em: <<https://discovercracow.com/arbeit-macht-frei/>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Auschwitz era apenas um método para matar prisioneiros. Então juntamos rapidamente as palavras “Arbeit Macht Frei durch den Schornstein”, que significa “o trabalho liberta [para a saída] pela chaminé”.

Aleksander Miedziejewski:

Mas não havia liberdade lá! E a partir desse momento significava que a fome, o trabalho duro, a tortura desumana e a morte seriam seus companheiros inseparáveis, e a liberdade só pode ser obtida através de um forno crematório porque o campo de Dachau deu aos prisioneiros três meses de vida (Discover Cracow, 2022).

Uma reflexão se faz pertinente sobre as questões do trabalho e a sua relação com o pensamento: o que se torna uma inquietude diante dos fatos mencionados é que a valorização do trabalho representa, portanto, a desvalorização do pensamento e da liberdade que lhe é própria, observar e considerar a necessidade do trabalho, seja ele formal, informal, autônomo etc., e por que não o escolar, a fim de que seja garantido por meio de um engajamento político, um meio de interagir e trazer as discussões de cunho político-social para o trabalho. Contudo, é necessária uma profundidade de pensamento e atos politicamente humanos, para que as questões atreladas ao trabalho não resultem apenas numa exploração do ser humano e de sua capacidade de agir no mundo.

Arendt se afasta de Marx em sua teoria política, todavia surgem algumas críticas a ela em relação às práticas teóricas marxistas. Nosso objetivo, no entanto, não é discutir os caminhos percorridos por Marx nem as críticas estabelecidas por seus estudiosos em relação à Hannah Arendt, o que realmente queremos elucidar é a pertinência do pensamento de Arendt sobre o trabalho, e a sua relação íntima com a ação. O que não impede de apontar de forma analítica alguns ideais marxistas, que desencadearam o necessário pensamento arendtiano sobre tal atividade humana.

A filosofia, para Marx, não é uma forma de realização da política, para ele, “foi o trabalho que criou o homem e não Deus; o homem cria a sua própria humanidade através do trabalho” (Wagner, 2018, p. 126). O que era de cunho filosófico, para ele, já bastava, e não tinha necessidade de ser discutido. Sob esta ótica, podemos definir como “aquilo que distingue o homem do animal, sua *differentia specifica*, não é a razão, mas sim o trabalho, e que ele não é um *animal rationale*, mas sim um *animal laborans*” (Arendt, 2000, p. 49).

A oposição de pensamento de Arendt para com Marx fica mais clara quando ela evidencia no livro CH que na visão marxista, “o trabalho (e não a razão) distingue

o homem dos outros animais (...) (Arendt, 2020, p. 105).¹⁶ Para ela, o *animal laborans* produz e consome, para sua necessidade de forma que ele não saia deste círculo, tornando-se inevitável a seguinte máxima: “os homens vivem e consomem para ter força para trabalhar ou se trabalham para ter os meios de consumo” (Arendt, 2020, p. 180). De fato, uma sociedade que é constituída apenas por “*laborantes*” - que precisam satisfazer suas necessidades, acabam perdendo seu domínio público e indo para o ambiente privado, anulando totalmente o campo da política.

Precisamente por não utilizar instrumento e ferramentas para construir um mundo, mas para facilitar os trabalhos de seu próprio processo vital, o *animal laborans* sempre viveu literalmente em um mundo de máquinas desde que a Revolução Industrial e a emancipação do trabalho substituíram quase todas as ferramentas manuais por máquinas que de uma forma ou de outra, suplantam a força de trabalho [*labor power/Arbeitskraft*] humana mediante a potência [*power*] superior das forças naturais [*natural forces/Naturgewalten*] (Arendt, 2020, p. 182).

Em relação ao trabalho em Marx, para autora, ele teria entendido como sendo a origem dos (e de todos os) valores sociais não apenas fonte de riqueza (acúmulo de bens). Todo o ser humano foi destinado a se tornar trabalhador¹⁷, por consequência, aqueles que não participassem deste processo poderiam ser julgados socialmente como parasitas, pois todo o processo de desenvolvimento humano está ligado ao trabalho, o que os diferencia dos animais logo quando começam a produzir meios para a sua própria existência (Marx e Engels, 1989).

Ainda dentro destes aspectos, faz-se necessário ressaltar:

Para ela, a produção da sociedade moderna está assentada no “trabalho” não qualificado, uma característica do labor. Com a passagem da produção artesanal para a produção manufatureira e, desta, para a produção mecanizada e automatizada, alteraram-se, segundo Arendt, não somente a quantidade de produtos fabricados, mas também a natureza do processo de produção e dos bens produzidos (Wagner, 2018, p. 93).

¹⁶ Podemos identificar a veracidade deste *dogma*, no pensamento de Marx, quando na nota de rodapé nº 14, Arendt (2020) diz: “A criação do homem por meio do trabalho humano’ foi umas das mais persistentes ideias de Marx desde sua juventude, essa ideia pode ser encontrada em variantes diversas no *Jugendchriften*, em que, na ‘*Kritik der Hegels-chen Dialektik*, ele atribui a Hegel (...). Fica claro no texto que Marx realmente pretendia substituir a tradicional definição do homem como *animal rationale* ao defini-lo como *animal laborans*” (pp.105-106).

¹⁷ Wagner (2018) na nota de rodapé 52 contida no Cap. II destaca que: “para Arendt toda a teoria de Marx gira em torno do velho conhecimento de que o trabalhador, antes de mais nada, reproduz sua própria vida ao produzir os meios de subsistência. Em seus primeiros escritos, Marx achava que ‘os homens começam a distinguir-se dos animais quando começam a produzir seus meios de subsistência’” (p. 99).

Uma das críticas de Arendt a Karl Marx está fundamentada em quando ele minimiza os homens a meros trabalhadores, em outras palavras podemos dizer que “trabalhar significava ser escravizado pela necessidade, e essa escravização era inerente às condições da vida humana” (Arendt, 2020, p. 103). Como já mencionado, o sujeito político, para a autora, é aquele que age, faz-se presente em uma sociedade onde a pluralidade é um meio para a ação.

De um lado, Arendt aponta um aspecto inerente do trabalho, ao descrevê-lo, como algo que o define enquanto ser humano, portanto um meio - não o principal, que o capacita para sua atividade. Por outro lado, Wagner descreve o trabalho na visão marxista como sendo a “reprodução da própria vida do próprio indivíduo” (2018, p. 101), ele é um processo humano que “assegura a sobrevivência, enquanto a procriação era a ‘produção de vida alheia’, que assegurava a sobrevivência da espécie” (Wagner, 2018, p. 101).

Para a filósofa alemã, o sujeito vislumbra o objeto que será criado, mas ao mesmo tempo visualiza o seu fim. É nisso que surge a ideia de que ele engloba aspectos característicos do *homo faber*, que modifica a natureza, faz a mediação da sua relação com o mundo e se faz presente nos processos da atividade da fabricação. “O *homo faber* dita os padrões da sociedade” (Arendt, 2020, p. 193), ou melhor, ele produz um “mundo” por meio do seu próprio trabalho¹⁸. E este mundo deve se adaptar à sua realidade, conforme teoriza Araújo e Camurça (2021):

O homem então vem se adaptando ao mundo das máquinas, e os processos do trabalho, assim exigem e determinam. A autora questiona a premissa considerada básica de que os instrumentos e máquinas são inventados para tornar a atividade humana do trabalho mais fácil e que, portanto, são criadas para servir e se adaptar ao homem. Ao contrário, se observa que estes são criados com o olhar voltado para o objeto a ser produzido e consumido, e não às mãos que vão produzir o futuro objeto. “...o *homo faber*, o fazedor de ferramentas, inventou as ferramentas e utensílios para construir o mundo, e não – pelo menos não principalmente – para servir ao processo vital humano” (Arendt, 2010, p. 188). Entretanto, o que se observa de fato é que os utensílios, estão de fato, se incorporando ao ser humano (Araújo & Camurça, 2021, p. 5)

A relação da pessoa com a natureza, que fornece meios para a fabricação de objetos, os quais facilitam a sua existência de acontecer não por fruto da força do *homo faber*, mas sim de forma natural, não deve retirar o produto para a fabricação e violar o seu próprio espaço; a árvore cortada é um meio de violação do seu

¹⁸ “A sós com a imagem do futuro, o *homo faber* é livre para produzir, e também a sós, diante das obras de suas mãos, é livre para destruir” (Arendt, 2020, p. 179).

crescimento e para o ecossistema, ou seja, “o fim produz e organiza meios” (Arendt, 2020, p. 190).

Na sociedade do passado e do presente, “o fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material” (Arendt, 2020, p. 190), ainda mais se for útil para a subsistência da própria vida. A força humana é um meio para a modificação natural, sob tal domínio e neste “mundo *faber*” “onde tudo deve ter seu uso, isto é, servir como instrumento para obtenção de outra coisa” (Arendt, 2020, p. 192).

De certa forma, o *animal faber* e o *animal laborans* estão correlacionados: um produz e o outro utiliza o objeto ora produzido. Uma coisa é certa: para a autora, e obviamente pela constituição do humano como um ser político, é impossível que a ação ocorra em meio a um espaço onde as necessidades tenham grande influência, logo “negá-la, é negar a própria vida, a existência de todo um corpo, no caso em questão, um corpo político” (Silva; Silva, 2011, p. 3). É necessário discutir as ações humanas para a construção de um mundo novo, o indivíduo e sua posteridade não devem se prender às necessidades da mundanidade. A condição dele, enquanto ser, é de no meio da pluralidade despertar questionamento para que o agir do sujeito esteja de acordo com as suas necessidades e não apenas com aquilo que a mundanidade se apresenta. Constituir um ser político que esteja oportunizado a um novo mundo, voltado ao pensar e a necessidade plural. Não devemos entender as atividades humanas que compõem a *vita activa* como estágios de evolução do indivíduo: eles estão interligados.

Para Arendt, a ausência de um espaço para a ação, no mundo moderno, coloca em risco a possibilidade de novos começos capazes de se desdobrarem em novas realidades. Para ela, o trabalho e a ação encontram-se restritos à atividade dos artistas no primeiro caso, e à atividade dos cientistas, no segundo caso (Wagner, 2018, p. 131).

Do ponto de vista do trabalho, em Hannah Arendt, ele não é uma atividade que implica diretamente em ser ou se sentir livre, isso está assinalado na história pelo fato de que escravos, mulheres, homens, servos etc. estavam determinados ao trabalho, e não propícios à liberdade. No prefácio da edição brasileira da CH, Adriano Correia identifica que o trabalho é uma “atividade na qual o homem não está junto ao mundo nem convive com os outros, mas está sozinho com seu corpo (...)” (Arendt, 2020, p. XX), e isso acontece apenas pela necessidade.

De acordo com a filósofa, o sentido do trabalho beira ao fato de que na política, somente pela efetivação e participação do homem, é que se condiciona a ação. Ela estabelece distanciamento para que não haja espaço para a alienação humana; idênticas às já apontadas anteriormente nos regimes totalitários. A singularidade dada a tal atividade humana (o trabalho), por meio da estrutura filosófica arendtiana, transcende a realidade econômica - envolta no acúmulo de bens, e visa uma característica política condicionada ao agir de cada sujeito e à sua liberdade. Para tanto, a política é o espaço no qual a ação pode se manifestar, e isso favorece o aparecimento da singularidade humana.

Pelo fato da humanidade ter de agir do mesmo modo, de forma plural, e que isso esteja intrinsecamente presente no trabalho deles, Duarte observa que os homens devem se fazer presentes na humanidade do outro, com as suas mais distintas realidades, ademais,

se o trabalho é a atividade com a qual os homens respondem às urgências da necessidade,(...), a ação e o discurso, por sua vez, referem-se não apenas ao próprio exercício da vida política em comum, mas, de um modo ainda mais essencial, respondem pela própria humanização do homem e do mundo (2000, p. 213).

Nesses termos, o indivíduo não pode se tornar um “ser genérico”¹⁹, que possua apenas um único pensamento. Ele deve ser um sujeito de profundidade na arte do pensar, distinguindo-se dos outros, que objetivam a abundância dada pelo trabalho. Por conseguinte, e pelo desenvolvimento da sociedade, “a ação não encontra, no mundo moderno, um espaço próprio para poder realizar-se” (Wagner, 2018. p. 139), haja vista as concepções de trabalho que são impostas na sociedade. Ora, se o sujeito se mantém afastado do mundo comum, ele continua preso ao mundo individual (privativo) e isolado dos demais, restringe sua vida da substância de que é feita a política: a ação.

Obviamente, a divergência existente nas distinções do trabalho torna-se vasta e abre um leque misto de discussões, mas o que é indispensável numa concepção arendtiana desta atividade pré-política, é a premissa de que não podemos reduzir o ser humano a apenas um animal que trabalha e vive apenas para isso. Se distanciarmos dessa noção de liberdade, onde “a ação sempre estabelece relações” (Arendt, 2020, p. 236) e a pluralidade se faz presente - características próprias da

¹⁹ Termo utilizado por Marx em seus escritos (Dos Santos, 2019, p. 2).

pessoa, segundo Arendt recriamos conteúdos ideológicos próprios do regime totalitário. As referências ímpares de um ser humano que não se difere de um animal pela sua razão, linguagem ou por uma condição política, o reduz a uma característica de “laborantes”, incapaz de operar os seus próprios pensamentos.

Se as características do sujeito não convergem para o seu próprio desenvolvimento, podemos considerá-lo como alguém pertencente às massas: um trabalhador da sociedade de operários. O “homem da massa” está isolado das realidades do mundo, por meio da sua própria violência, que resulta da “desesperança (...), aliada à esperança utópica de que seja possível tratar os homens como se tratam “materiais” (Arendt, 2020, p. 233).

A “ação”, em Marx, está fundada na violência e na fabricação. Mas a violência e ação não se confundem; para Arendt, a violência, por ser muda, não é, em si mesma, um fenômeno político. Além disso, por não estar assentada na palavra e na ação, ela é, sempre, destituída de dignidade e de grandeza. Arendt nota que, de fato, a violência que é instrumental - porque constitui-se na forma de instrumentos de violência -, está fundada na categoria de meios e fins, já que, “como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja” (Wagner, 2018, p. 118).

Destruir a identidade individual de cada cidadão é uma forma de deixá-lo sem as características essenciais para a promoção de uma vida sem ação, que depende de uma voz superior para orientar seus passos. A atividade do trabalho, para a filósofa judia, não parte dos princípios de que o indivíduo tem que ser um mero consumidor e/ou mero trabalhador. Os caminhos que o conduzem para a ação não devem ser afastados das suas realidades existenciais, mas sim é um sair da condição de laborante para alguém que age na sociedade, que faz política. Esta redução, para um ser apolítico, acontece “como consequência do consumismo, Arendt pensa que a ênfase no *homo faber* é substituída pela elevação do labor ou do animal *laborans*, a mais alta posição na vida ativa” (Fry, 2009, p. 82).

Um elemento histórico e importante que podemos trazer para o enriquecimento da nossa discussão, e principalmente para o entendimento das concepções arendtianas de trabalhador, está nos modos de trabalho, dados pelo fordismo (1914) e toyotismo (1948) - utilizados durante a Segunda Revolução Industrial, ambas se destinavam a fabricar com menor custo e com maior agilidade.

É do fordismo que nasce a ideia de produção em massa com o aumento esporádico dos salários dos funcionários, que possibilita um consumo dos produtos por eles produzidos. Houve o crescimento das indústrias que criavam uma

padronização dos estilos de vivência do homem. O ritmo para a fabricação era indispensável, visando obviamente o lucro, nisso Ford teve a necessidade de interferir de forma direta nas condições privadas da vida dos trabalhadores, almejando o aumento das demandas advindas da sociedade, Ribeiro destaca que:

é preciso investir em toda uma moralidade que vai condicionar desde a vida sexual do trabalhador fordista até seus hábitos cotidianos de consumo. Ford criou a brigada de agentes para fiscalizar a vida dos operários fora das fábricas. Um conjunto de princípios – o chamado evangelho fordista – passa a ser disseminado para condicionar o modo de vida dos trabalhadores, no sentido de reservar as energias para o trabalho (2015, p. 70).

O constatado é uma pequena realidade apontada pela visão fordista, eles tinham como principal intuito: modelar o novo trabalhador, que surge pela nova administração dos modos de produção, reproduzindo, assim, operário-massa, como bem destaca Gramsci (1976). Nisso vemos a implementação da esteira rolante, como uma tentativa de organização do trabalho que o intensifica e mecaniza os processos de produção e - de modo indireto, mecaniza as relações do indivíduo enquanto um ser de ação.

Para Gramsci, o intuito primário era de “desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes máquinas e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado (...)” (1976, p. 397), era necessária a redução da pessoa e de sua totalidade, para mera função maquinal, privando a participação ativa do conhecimento e do saber. Reproduzir apenas aquilo que era preciso, retirar sua capacidade de agir na pluralidade do trabalho.

Por meio da crise enfrentada na década de 60 (com o aumento do petróleo, energia e inflação descontrolada), o fordismo foi perdendo as forças. Isso, no entanto, não foi suficiente para o desaparecimento do trabalhador “moldado” por este sistema que, por sua vez, foram incorporados ao modelo toyotista emergente. Esse modelo precarizou ainda mais as relações de trabalho e intensificou a exploração na produção por meio da negação e o “não” incentivo à ação no ambiente de trabalho.

Segundo Antunes (2016), o toyotismo é uma combinação de elementos do taylorismo e fordismo, houve uma ruptura com os modos de produção em massa, trazendo para si alguns pilares referentes à automação: o *just in time* e o método *kanban*. Não diferente dos demais modelos, está busca suprir as necessidades da vida e principalmente da sociedade de consumo, sendo que:

É este quem determina o que será produzido, e não o contrário. [...] a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*. O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques (Antunes, 2016, p. 45).

Essas formas distintas de observar o mundo do trabalho buscam atender às exigências individualizadas do mercado e, para isso, necessitam “moldar” o trabalhador para atender às reais demandas do trabalho, por meio da qualidade, agilidade e com mesmo custo para o empregador. O que acarretou, e não distante da crítica arendtiana sobre o afastamento do ser humano, essencialmente político, para alguém que caminha longe dessa essência. Com essas demandas sociais, o sujeito necessitou abrir mão de tudo, para poder ser moldado por uma indústria que desestabiliza as condições humanas.

É por meio disso que, para a autora, “o trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie” (Arendt, 2020, p. 11), é uma atividade que tem por finalidade satisfazer as necessidades básicas da vida do homem, a qual desaparece no mundo de consumo. O trabalho “é a atividade associada às mãos, pela produção de objetos que estão destinados a ocupar um lugar no mundo (Wagner, 2018, p. 63), que corresponde a uma das modalidades que não está fundamentada de forma direta com a atividade humana da política.

Ao longo do livro CH, Arendt destaca que nem obra nem trabalho conseguem abrir espaço para a pluralidade, com isso a sociedade ignora tal perspectiva, e delibera para que não haja uma busca concreta para este espaço - como já visualizamos nas concepções do fordismo e toyotismo. É neste processo que ela caminha para a distinção antiga de trabalho não produtivo (escravo) e atividade produtiva (artesão) e as implicações que esta atividade exerce na sociedade (machista e preconceituosa) que desvaloriza o trabalho doméstico (aqui entendido como aquele sem fins lucrativos), considerando apenas trabalho aquilo que está posto apenas como acúmulo de bens. Tais distinções acontecem com as teorias marxistas, que concebem a humanidade criada do trabalho e por ele, ou seja, é o trabalho que define o ser humano (Arendt, 2020).

Para Arendt, a não-distinção entre os domínios privado e o público, que é uma característica da modernidade²⁰, causam um conflito social e político a respeito da própria possibilidade de existir um mundo comum. A emancipação do trabalho pode reverberar no fato de que o animal *laborans* ocupou o domínio público, e se ele se manter lá, não pode haver algo totalmente público, sendo que: “o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva” (Arendt, 2020, p. 71). Isso pode acontecer quando a atividade privada está exposta à luz do dia que, por sua vez,

priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe substituído no calor do lar e na limitada realidade da vida familiar (Arendt, 2020, p. 72).

Assim, o trabalho “é uma atividade que (...) está determinada, como observa Arendt, pelas categorias de meios e fins” (Wagner, 2018, p. 67). Em outras palavras, a finalidade do trabalho é apenas para suprir as necessidades humanas, cuja força depende do seu próprio movimento biológico em harmonia com as suas realidades e necessidades sociais. Por meio da objetividade desta atividade que tem um fim determinado é que o sujeito está “aberto” à sua própria necessidade, pois “trabalhar significa ser escravizado pela necessidade, e essa escravização era inerente às condições da vida humana” (Arendt, 2020, p. 103). De modo que não havia valor no trabalho, sendo executado pelos escravos, a liberdade de alguns era em detrimento da escravização de outros, sendo que a dominação do outro era necessária, tendo em vista as necessidades laborais. O trabalho em si, ausente da ação, fomenta a perda da identidade (Siqueira, 2010, p. 137) e visa, nos moldes do capitalismo, apenas o acúmulo de bens para a classe dominante que detém e impossibilita o pensamento da classe trabalhadora.

Além dos elementos já identificados, é necessário afirmar que as questões do trabalho estão intrinsecamente ligadas com o cotidiano. São refletidas no mundo do trabalho de cada indivíduo de qualquer profissão e pela “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fato de fazer com que seja possível

²⁰ Interessante ressaltar que ao nos referimos ao termo modernidade, utilizamos as referências Arendt, que para ela, o termo moderno “configura um período histórico de obscurecimento das determinações políticas democráticas, pois, onde a política não foi reduzida ao plano da violência, como no caso dos fenômenos totalitários, ela foi reduzida ao plano da administração burocrática dos interesses econômicos da sociedade” (Duarte, 2001, p. 249).

a transição, de alguma forma, da família para o mundo" (Arendt, 2005, p. 238). Deste modo, torna-se necessário o aprofundamento da ausência da ação por meio do trabalho, e sua ligação com processos educacionais e suas estruturas. A qual tem a função de desempenhar um papel mediador, em relação à incapacidade das pessoas de transformar o mundo e de observar a importância dos processos educacionais. A *vita activa* é desenvolvida por meio dos processos de cidadania, que impulsionam o ser humano a verificar as suas ações e promover um diálogo político, de acordo com as necessidades humanas, pois "o trabalho se incorpora a seu sujeito" (Arendt, 2020, p. 121) na medida em que cada ser de relação torna-se promotor de discussões, para que a ação se torne um estímulo a não promover a banalidade do mal.

O pensamento e a obra são duas atividades diferentes que nunca coincidem completamente: o pensador que deseja dar a conhecer ao mundo o "conteúdo" de seus pensamentos deve, antes de tudo, parar de pensar e lembrar-se de seus pensamentos (Arendt, 2020, p. 111).

É imprescindível que as formas de trabalho no campo educacional demandem preocupar-se com o pensar, para além do conhecer, sendo que esta atividade pode ser complexa ou até mesmo possa estar banalizada em relação a normas e objetivos propostos nos documentos escolares, nos sistemas (políticos e sociais) burocráticos e no ato pedagógico, que se apresenta apenas como mero cumprimento das funções administrativas de remuneração. É no ambiente escolar e pelas políticas educacionais que compreendemos a cidadania como espaço de reconhecimento das minorias e não como necessidade de "destruir" o outro, de toda e qualquer forma.

É por meio da ação voltada ao campo do trabalho e a sua análise sobre as condutas políticas intrínsecas no modo de pensar que vislumbramos a relação do indivíduo com a sociedade. É o engajamento político, oriundo da instituição escolar, que faz a diferença na sociedade. Dessa forma, a condição para que a ação exista é o próprio existir humano.

Considerando o pensamento de Arendt, bem como as suas pontuações, além de refletir sobre o mundo do trabalho (como um todo), pode-se adentrar em diversos setores do trabalho e suas especificidades. Verifica-se a finalidade política que está composta em cada uma delas, e contextualiza qual o espaço que a ação ocupa nesses campos de estudo. É olhar para tal área e investigar o que ela está promovendo: uma atividade que visa um ser político ou um trabalhador, que limitado do conhecimento teórico (de todo o processo de produção), distancie-se da ação e atenda apenas às

necessidades advindas do capitalismo, por meio do seu trabalho técnico e compacto. Cabe ressaltar que “se o pensamento de Arendt ganha, aqui, um espaço maior, isso se deve à necessidade de explicitação de um novo referencial, que se debruça, como se verá, sobre o sentido existencial da sociedade para o homem moderno” (Wagner, 2018, p. 13).

Numa sociedade onde a política é parte significativa do todo, o papel do cidadão é questionar e refutar, por meio da ação, qual a maneira que estão sendo representados e o que os governantes fazem para que as vicissitudes sociais sejam colocadas em pauta. Para a autora, a presença dos “outros” seres humanos na vida dos demais é essencial para sua existência contínua; e é por isso que a realização do discurso, do “estar entre as pessoas” e da liberdade humana, é que ele (o indivíduo) não perderia a sua capacidade de ação, e não seria um ser apolítico.

Em vista disso, é urgente educar para a abertura de pensamento e não apenas para o trabalho - ausente da ação - que interfere de modo drástico na vida plural humana. A seguir, a proposta é despertar o leitor para que a irreflexão não seja um caminho de fácil acesso em sua realidade, principalmente, fornecer elementos teóricos-construtivos capazes de favorecer possibilidades e não fomentar a construção de novos “Eichmanns”.

3 O MAL NÃO É BANAL, E SIM BANALIZADO

Aborda-se, neste capítulo, a partir de uma análise da formação da “massa burocrática”, o modo como o regime totalitário nega a ação e constrói seres humanos supérfluos. Eichmann, produto do regime, mostra claramente que o sujeito munido de uma ideologia de negação das ações humanas pode ser conduzido a praticar atrocidades que contêm maldades, e que destroem as estruturas sociais e resulta numa dominação em massa das conjunturas sociais de desconstrução das qualidades humanas.

Para tanto, serão evidenciados no primeiro tópico as facetas da ideologia e do terror no regime totalitário, bem como os mecanismos por eles utilizados para negar a existência da humanidade enquanto ser de ação. Através desta negação é possível constatar em Eichmann, na segunda parte, a sua incapacidade de pensar, melhor dizendo, a banalidade do mal que é apresentada no terceiro tópico. Neste contexto, analisaremos as características que levaram a autora a revelar esse conceito diante da incapacidade de Eichmann em pensar sobre si, seus atos e aquilo que está à sua volta.

No último tópico, será discutida a necessidade de combater a banalização. A Educação é vista como um leque de possibilidades para que a banalidade do mal não seja efetiva. Parte-se do princípio de que ela ajuda na construção de sujeitos emancipados para o pensamento livre, instigados à atividade do pensar.

3.1 Terror e ideologia: negando a ação e a liberdade nos modos de pensar a humanidade

Hannah Arendt, em seus escritos, busca definir a essência do totalitarismo, que já foi apresentado como modelo de negação da ação, e tudo o que ele abarca. Dentro destes aspectos, o totalitarismo propicia a resposta aos conflitos existentes na política tradicional, principalmente uma resposta à sociedade por sua vida (social e política) desorganizada, que correspondem às leis da época e de tudo aquilo que a provocou. Na quarta parte do livro OT, há uma distinção entre domínio total e tirania, embora ambos sejam formas de governo autoritárias: o domínio total representa uma forma extrema de governo em que o Estado busca controlar todos os aspectos da vida

pública e privada dos cidadãos, moldando assim, a realidade de acordo com uma visão única e totalizante. Na tirania, o poder está concentrado nas mãos de um líder ou de um grupo, e o governo pode ser opressor, mas não necessariamente busca controlar todos os aspectos da sociedade. Ao fazer a distinção destas duas formas de governo, Arendt ainda nos apresenta a ideologia e o terror como base dos governos totalitários. Por sua vez, tal regime “visa à eliminação total da espontaneidade (...) e, (...) consegue suprimir toda a ação” (Souki, 1998, p. 59).

Arendt é contra as formas de governos que corrompem a esfera pública e reprimem a diversidade de opiniões, visando eliminar a participação política genuína. Nesse sentido, a sua obra (OT) destaca a importância da ação política e participação ativa dos cidadãos para a saúde de uma comunidade política. Ela critica o regime totalitário que reprime a diversidade de opiniões, considerando-o ilegítimo. Arendt (2012) valoriza a legalidade, mas destaca a necessidade de uma legitimidade que envolva a participação dos cidadãos na formação e manutenção das instituições políticas. Assim, um governo legal, apenas no sentido de seguir leis estabelecidas, pode ser considerado ilegítimo se não promover efetivamente a participação política e violar princípios fundamentais de liberdade.

Para a autora, o regime totalitário é diferente de todas as formas políticas já existentes. Ao entrar no poder, o totalitarismo construiu e ao mesmo tempo destruiu pensamentos e tradições de cunho social e político. Segundo a filósofa,

Os governos totalitários do nosso tempo evoluíram a partir de sistemas unipartidários; sempre que estes se tornavam realmente totalitários, passavam a operar segundo um sistema de valores tão radicalmente diferente de todos os outros que nenhuma das nossas tradicionais categorias utilitárias – legais, morais, lógicas ou de bom senso – podia mais nos ajudar a aceitar, julgar ou prover o seu curso de ação (Arendt, 2012, p. 611).

Segundo a teórica, é no isolamento como “solo fértil para o começo do terror” (Souki, 1998, p. 70) e na “falta de relações sociais normais” (Souki, 1998, pp. 70-71) que se aprofundam a centralidade e a natureza do regime totalitário: governo sem lei, de governante único, cujo seu princípio é o medo. “O terror é a própria essência do domínio totalitário” (Souki, 1998, pp. 58-59). Dessa forma, constata-se que o medo tem ligação com a angústia que o ser humano sente no isolamento. É uma forma de não agir em conformidade com aquilo que acredita, fechar-se para o mundo real e viver apenas na *ficção* que o próprio modelo de regime apresenta. O medo, entretanto, é antipolítico.

(...) A estabilidade do regime totalitário depende do isolamento do mundo fictício criado pelo movimento em relação ao mundo exterior, também a experiência dos campos de concentração depende de seu fechamento ao mundo de todos os homens, o mundo dos vivos em geral (Souki, 1998, p. 61).

Por meio do terror, o totalitarismo destrói os espaços existentes entre os seres, massificando-os, e constitui um a partir de vários, ou seja, seu objetivo é “o de minar a individualidade dos prisioneiros e transformá-los em massa dócil, da qual não pudesse surgir nenhum ato de resistência individual ou coletiva” (Souki, 1998, p. 62). Com isso se elimina radicalmente a ação e a liberdade.

“O controle absoluto do cidadão é uma política consciente e essencial do governo totalitário” (Souki, 1998, p. 69). Assim, por medo ou convicção, os indivíduos não agem, tornam-se “mortos-vivos” (Souki, 1998, p. 61), pois acabam perdendo o sentido da sua própria existência. O terror substitui a vontade humana da ação política entre os homens, destruindo as redes de comunicação e mobilizando as massas pela roupagem da dominação. Aqui acontece a erradicação da ação como expressão da ideologia.

Quando a autora expõe sobre ideologia²¹ (que não está relacionada com a definição dada por Marx), ela a relata como sendo um fenômeno de ação política recente e “durante várias décadas tiveram papéis insignificantes na vida política” (Arendt, 2012, p. 623). Ainda mais, constata que antes de Stálin e Hitler nunca se compreendeu a essência e as potencialidades de uma ideologia²² bem realizada, assim, torna-se de grande utilidade para o regime totalitário. Para Arendt, “as ideologias são notórias por seu caráter científico: combinam a atitude científica com resultados de importância filosófica, e pretendem ser uma filosofia científica” (Arendt, 2012, p. 624).

²¹ É importante ressaltar a nota de rodapé nº 6 que Militão destaca no seu artigo sobre Ideologia e Terror: "Apesar da tendência básica que apresenta na direção de um conceito negativo, seus textos não estão isentos de ambiguidades e afirmações pouco claras, que ocasionalmente parecem indicar uma direção diferente" (2020, p. 3). Em um trecho do Prefácio de 1859, Marx analisa a ideologia dentro do contexto da superestrutura, como parte essencial é essencial da vida social e real dos sujeitos na sociedade: "na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral" (Marx, Engels, 1977, p. 301).

²² “As grandes potencialidades das ideologias não foram descobertas antes de Hitler e Stalin” (Arendt, 2012, p. 623).

Para a autora, a palavra ideologia pode surgir de uma “ideia”, sendo ela objetivo de estudo – uma ciência, ou seja, a ideologia é a lógica de uma ideia que visa estudar a história,

(...) à qual a ideia é aplicada; o resultado dessa aplicação não é o conjunto de postulados acerca de algo que é, mas a revelação de um processo que está em constante mudança. A ideologia trata o curso dos acontecimentos históricos como se seguissem a mesma “lei” adotada na exposição lógica da sua “ideia” (Arendt, 2012, p. 624).

Em Arendt, “as ideologias pretendem conhecer os mistérios de todo o processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas ideias” (Arendt, 2012, p. 624). Tem-se, assim, no nazismo e no stalinismo ideia e lógica. No primeiro, a ideia principal é a de uma casta superior, sua lógica tem por base a lei da Natureza²³. Na segunda, o stalinismo tem a ideia de castas superiores e a sua lógica é baseada na lei da História²⁴.

A autora destaca três pontos do pensamento ideológico no totalitarismo: o primeiro aspecto se refere à análise não apenas do que é, mas também do que está por vir. Nesse sentido, há uma constante preocupação com o eixo do movimento histórico. O totalitarismo, de acordo com essa perspectiva, não se limita a compreender o estado presente das coisas, mas busca entender e moldar o curso futuro da história. As ideologias seguem em direção à história, mesmo no caso do nazismo, ela segue a lei da natureza, servindo apenas para explicar algumas questões históricas; o segundo aspecto destaca que “o pensamento ideológico, nessa capacidade, liberta-se de toda experiência da qual não possa aprender nada de novo, mesmo que se trate de algo que acaba de acontecer” (Arendt, 2012, p. 627). A ideologia transcende a realidade perceptível aos nossos sentidos e busca uma realidade mais verdadeira, que é apenas percebida pelo nosso sexto sentido, este é concedido apenas pela ideologia; o terceiro aspecto perpassa a transformação da realidade, que a ideologia não consegue realizar, mas elas “conseguem libertar o pensamento da experiência por meio de certos métodos de demonstração” (Arendt, 2012, p. 628).

²³ Esta lei busca selecionar as espécies que estão mais aptas a viver, descartando as que de certa forma não pertencem e não participam do modo de vida proposto pela sociedade.

²⁴ Baseada na classificação das castas que são dignas da existência e pela qual tudo será realizado.

No regime totalitário, encontra-se uma diferença entre o humano e a lei. As leis, que recebem certa positividade, têm como foco principal orientar e estabilizar o movimento e as ações humanas. As leis são entendidas no totalitarismo como leis de movimento. As leis naturais do regime nazista têm raízes em Darwin²⁵ (1809-1882), os bolchevistas baseiam a lei da história na luta de classes de Marx. Os governos totalitários fundamentam-se nesses dois pensadores, mudando o termo lei para ser o próprio movimento, que justifica a ação do governo perante a ideologia. Observa-se que existem dois lados de uma mesma situação: um que podemos chamar de lei da natureza, que exclui os indivíduos indignos; e do outro, a lei da história, que corresponde estritamente àqueles que escolhem, pela luta de classes, apenas alguns que são dignos de viver.

No movimento totalitário, o terror é a lei positiva, por meio dele, a lei do movimento, da natureza e da história se tornam realidade.

O terror é a realização da lei do movimento. O seu principal objetivo é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem estorvo de qualquer ação humana espontânea. Como tal, o terror procura “estabilizar” os homens a fim de liberar as forças da natureza ou da história (Arendt, 2012, p. 618).

Segundo Arendt, o terror é um meio de realização da lei do movimento que contribui com as forças da natureza e da história, sendo possível sua livre propagação por toda a humanidade.

Esse movimento seleciona os inimigos da humanidade contra os quais se desencadeia o terror, e não pode permitir que qualquer ação livre, de oposição ou de simpatia, interfira com a eliminação do “inimigo objetivo” da História ou da Natureza, da classe ou da raça. Culpa e inocência viram conceitos vazios; “culpado” é quem estorva o caminho do processo natural ou histórico que já emitiu julgamento quanto às “raças inferiores”, quanto a quem é “indigno de viver”, quanto a “classe agonizantes e povos decadentes” (Arendt, 2012, p. 618).

²⁵ “O darwinismo social foi a principal base ideológica para o nazismo (CLAEYS, 2000). O objetivo dos nazistas era de superar as divisões sociais e criar uma sociedade homogênea baseada nos povos germânicos, considerados como os mais puros da raça ariana. A tentativa era de unir todos os alemães e excluir aqueles considerados como “povos estrangeiros” ou “raças inferiores”. Adolf Hitler iludiu muitos alemães e estrangeiros com a ideia de que, após o massacre das “raças inferiores”, nasceria um mundo melhor. Soldados e outros agentes do nazismo tiveram a consciência cauterizada, acreditando que a matança de inocentes era para o bem da humanidade. O convencimento das ideias nazistas foi fortemente influenciado pelas justificativas científicas, baseadas na teoria da evolução” (Souza, p. 292, 2021).

Para a efetivação da ideologia é necessário o terror. E estes encontram sua perfeição nas fábricas de cadáveres, ou seja, os campos de concentração. É por meio deles que se torna possível o domínio totalitário que “procura atingir seu objetivo através da doutrinação ideológica das formações de elite e terror absoluto nos campos” (Arendt, 2012, p. 582).

Não havia nenhum princípio utilitário nestes campos, mesmo que os indivíduos fossem submetidos a trabalhos escravos, pois a organização era pouca e não havia lucro nenhum. A renda econômica dos campos não era produtiva. O objetivo dos campos de concentração:

(...) não era apenas exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são; pois o cão *Pavlov* que, como sabemos, era treinado para comer quando tocava o sino, mesmo que não tivesse com fome, era um animal degenerado (Arendt, 2012, p. 582).

No mesmo viés, o terror instaurado tem outra face para a sua efetivação: a propaganda totalitária, ainda mais que seu objetivo “não é a persuasão, mas a organização²⁶” (Arendt, 2012, p. 496). Ela auxilia na criação de um mundo de ficção oposto ao mundo real, surge então uma dominação total massificadora que organiza e conduz a humanidade. Na verdade, a propaganda produz um humano da massa e, nessa condição, o indivíduo perde o seu status político que foi desindexado da história real e destituído como sujeito político” (Souki, 1998, p. 72).

A propaganda totalitária visa fazer com que as massas não acreditem,

em nada visível, nem na realidade da sua própria experiência; não confiam em seus olhos e ouvidos, mas apenas em sua imaginação que pode ser seduzida por qualquer coisa ao mesmo tempo universal e congruente em si. O que convence as massas não são os fatos, mesmo que sejam fatos inventados, mas apenas a coerência com o sistema do qual esses fatos fazem parte (Arendt, 2012, p. 421).

A sociedade de massas, por ser conduzida por meio da propaganda totalitária, constituiu-se em um formato de rebanho, agindo não por um interesse comum, mas conduzido exclusivamente por alguém. É a manipulação dos fatos, a conquista e a

²⁶ “Organização é aqui definida como o “acúmulo de força sem a posse dos meios de violência”” (Souki, 1998, p. 61).

dominação que dão sustentação à propaganda, que possibilita ainda mais a supressão das capacidades pré-políticas e políticas entendidas por Arendt.

Em outras palavras, o terror e a ideologia, baseados na propaganda totalitária, transformam a natureza humana, retirando e reproduzindo a não-ação para um lugar onde “tudo é possível e nada é verdadeiro” (Sokio, 1998, p. 72). Portanto, as ideologias do regime totalitário transformam o ser humano em uma “coisa”, um objeto sem qualquer significância. De acordo com Arendt (2012), o indivíduo se torna um ser supérfluo.

A educação é um meio fundamental de combate à massificação - entendido aqui como forma de não revelar ao indivíduo a política, que o reduz apenas a alguém que reproduz aquilo que lhe é passado - por ela é que o indivíduo se constrói como cidadão pertencente à *pólis*. O processo educacional e seus componentes (professores, equipe pedagógica, pais etc.) podem, por meio de uma educação que revele ao aluno os caminhos de bem e mal; certo ou errado; verdade e mentira, fornecer subsídios para que os caminhos que serão percorridos pelos alunos não se findem num indivíduo sem raízes, controlado por interesses de pequenos grupos. Para Arendt, “não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma” (Sokio, 1998, p. 71). O pertencimento ao mundo acontece na vida política em que a natureza humana está ligada, com seus modos de pensar e refletir sobre as suas necessidades. A escola - com a sua abrangência - favorece o indivíduo no seu desenvolvimento crítico-social, conduzindo-o para uma liberdade de pensamento diante das diversas realidades vivenciadas no passado, presente e futuro.

Todavia, é na escola que vemos a possibilidade para amenizar a falta de informação, o compartilhamento de inverdades e principalmente o combate à não-ação conceituada por Arendt. A escola pode garantir isso com a ajuda dos professores, que, por meio de seu trabalho, assumem o papel de formadores de cidadãos com senso crítico aguçado (com opinião própria), sendo que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos” (Arendt, 2011, p. 247). É pela educação que fomentamos o desejo de mudança das realidades sociais, de uma política justa e solidária e de um cidadão presente no campo político.

Concebidos os princípios de ideologia e terror baseados na propaganda totalitária, busca-se de forma congruente apresentar as interfaces desencadeadas por

uma sociedade de massas. Esse exemplo torna-se claro quando analisamos e percebemos os fatos ligados a Eichmann. Ele, incapaz de compreender a sua realidade, torna-se o núcleo de estudo para Arendt sobre a banalidade do mal que cria um ser sem raízes, que obedece apenas àquilo que lhe é posto, por meio do seu trabalho. Adiante, buscamos expor um panorama histórico (e analítico) de Eichmann, conforme é relatado pela autora, e principalmente tudo aquilo que “devora, ao mesmo tempo, a vida privada e a vida política estreitada do indivíduo, até apagar todo espaço político” (Souki, 1998, p. 101).

3.2 Eichmann e suas relações com o processo de negação da ação no trabalho

Arendt se ocupa em analisar Eichmann a partir de seu julgamento em Jerusalém. Considerando essa perspectiva, a autora percebe que existe uma transformação do “mal” na conduta do acusado, que não está ligada à sua radicalidade, mas à sua banalidade, ou seja, o mal banal. Arendt assume a responsabilidade de fazer uma cobertura do julgamento para a revista *New Yorker*.

Adolf Eichmann foi um criminoso nazista - um entre os milhares que viveram naquela época - que tinha a responsabilidade de cuidar da administração dos judeus nos campos de concentração. Certamente Eichmann vivia sob o comando de Adolf Hitler, a quem ajudou de forma direta ou indireta nos horrores que foram praticados na segunda guerra mundial (1939-1945). Como muitos nazistas, o acusado apenas executava as ordens que lhe eram impostas. Com certeza, o holocausto ocorrido foi arquitetado pelo primeiro escalão do nazismo, sendo que Eichmann nunca passou do terceiro escalão deste movimento.

Eichmann se tornou conhecido após o término da Segunda Guerra, por levar a culpa pelos crimes cometidos pelos outros membros do nazismo, sendo um bode expiatório. Ele fora feito prisioneiro, logo após fugiu e permaneceu na Argentina, dando motivos para que nele jogassem toda a culpa, sendo ele também um dos culpados.

Em 1945, quando fugiu para a Argentina, Eichmann deixou na Alemanha sua esposa e seus três filhos, refugiando-se em um dos subúrbios de Buenos Aires. Vivia uma vida simples, trabalhava em uma fábrica da Mercedes-Benz, com o nome de Richard Klement, certamente com documentos falsos. Ele vivia uma nova vida. Depois de alguns anos, a esposa e os filhos também se mudaram para a Argentina, onde

nasceu o quarto filho do casal. A vida simples não o satisfazia. Começou a deixar de lado a simplicidade e passou a aparecer, possibilitando a sua localização. Aos 11 de maio de 1960, tendo como pretexto uma cerimônia diplomática, o governo de Israel enviou uma representação em um avião diretamente de Israel. De fato, já havia sido planejada pelo *Mossad*²⁷, a captura de Eichmann. Ele foi sedado e capturado em território argentino.

Dessa forma, em 11 de abril de 1961, iniciou o Tribunal de Jerusalém - como foi chamado - onde Adolf Eichmann seria julgado pelos crimes que cometeu. Ele foi acusado de cometer crimes contra o povo judeu, crimes contra a humanidade e crimes de guerra, durante o Regime Nazista e, principalmente, durante a Segunda Guerra Mundial. Houve inclusive uma lei que punia os nazistas e seus colaboradores, pois previa que uma pessoa que cometera um dos crimes já elencados acima, estaria sujeita à pena de morte.

Arendt, de certa forma, pensou que encontraria um criminoso nazista, onde a ideologia do regime em que viveu estivesse clara em seus pensamentos e acima disso, ele estivesse arquitetado o regime. Ela apenas encontrou um “homenzinho simples”, de pouca inteligência e de certa dificuldade para utilizar a faculdade do pensar, pois não refletia o que estava fazendo e muito menos quais seriam as consequências. Para Arendt (1999), alguém que utilizava ‘clichê’ era detentor de uma certa dificuldade de reflexão, que se torna uma atitude, segundo ela, de pura irreflexão.

A filósofa judia fez a cobertura do processo Eichmann, que resultou na obra *EJ*, um relato sobre a banalidade do mal. Obra que desencadeou muitas críticas e polêmicas. O objetivo de Arendt neste julgamento não era de propor uma teoria sobre o acusado, mas de relatar a “teatralidade” que circundava o julgamento de Eichmann. Segundo a autora, “foi exatamente o aspecto teatral do julgamento que desmoronou sob o peso horripilante das atrocidades” (Arendt, 1999, p. 10). Um julgamento parece uma peça de teatro porque ambos começam e terminam com o autor do ato, não com a vítima” (Arendt, 1999, p. 19). No início da obra, ela apresenta detalhes do local do julgamento, afirma que o local tinha aparência de um teatro completo²⁸, sendo que foi

²⁷ Fundado em 1949, tendo como sede a cidade de *Tel Aviv*. É uma organização que presta serviço ao primeiro-ministro de Israel. Tem por dever manter a ordem e a segurança dos cidadãos de Israel.

²⁸ “(...) está no simples fato de que as sessões ocorrem num palco distante de uma plateia, com o esplêndido grito do meirinho no começo de cada sessão produzindo o efeito de uma cortina que sobe. Quem planejou este auditório da recém-construída *Beth Ha'am*, Casa do Povo (...) tinha em mente um

exibido pela televisão, e o cenário era composto por objetos dispostos a fim de produzir uma composição perfeita do palco em que aconteceria um dos maiores espetáculos da história. Relembrava o teatro italiano, o qual se caracteriza por elevar elemento diante da plateia, favorecendo que os “atores” entrassem em cena, pois os líderes judeus queriam que tal acontecimento se tornasse um exemplo para o povo judeu e para o mundo, certamente era uma forma de mostrar o cumprimento de quem representava a justiça.

Entretanto, “a tentativa deliberada de contar apenas o lado judeu da história no julgamento distorcia a verdade, até mesmo a verdade judaica” (Arendt, 1999, p. 23). Os fatos de como e por que havia acontecido estas atrocidades não se sobrepõem neste julgamento, pois a hierarquia judaica queria apenas que fosse feita “justiça”. Hannah Arendt expõe neste livro, a cooperação dos líderes judeus na deportação de seu próprio povo para os campos de concentração - uma das razões para que sua obra se tornasse motivo de críticas e de várias polêmicas em torno da comunidade judaica²⁹ - nisso surge o nome do rabino Leo Baeck³⁰, que afirmava que “viver na expectativa da morte por gás só podia ser pior” (Arendt, 1999, p. 135), com isso a crescente apresentação “voluntária” nos campos de deportação crescia. Auschwitz ganhava, assim, a cada dia mais pessoas destinadas à morte, dada as “consequências infelizes desse tipo de “humanidade”” (Arendt, 1999, p. 135), oriunda da confiança cega no líder Baeck. As críticas dirigidas ao rabino desencadeiam diversas discussões no pensamento de Hannah Arendt, principalmente pelas posturas

teatro completo, com seu fosso de orquestra e sua galeria, com proscênio e palco, e portas laterais para a entrada dos atores (Arendt, 1999, pp. 14-15).

²⁹ A crítica que Hannah Arendt faz aos conselhos judeus trata do seu comportamento antes da primeira etapa, ou seja, antes que o regime nazista do terror se tornasse total, quando, em alguns casos pelo menos, uma recusa de cooperação poderia ter livrado algumas pessoas da hecatombe. Ela não cobrou uma resistência ou uma recusa à cooperação quando isso era impossível, pois sabia muito bem o que era possível e o que não era, em cada etapa. Esses fatos, portanto, não são novidade, mas foi a interpretação que ela fez deles que causou o escândalo. Não que ela tenha sido categórica ao afirmar sobre os resultados de uma possível não cooperação, ou de uma desorganização, mas isso é uma questão que “(...) merece ser retomada, embora não se possa decidir sobre ela desde que esteja situado no terreno do que os anglo-saxões chamam a *'history if'*, indefinidamente aberta à argumentação” (Sokio, 1998, pp. 78-79).

³⁰ “Leo Baeck (1873-1956) foi presidente da Federação Nacional dos Judeus da Alemanha a partir de 1938. Em seus textos, Arendt acusa os conselhos judaicos de terem cooperado com a Solução Final ao organizarem os membros de suas comunidades, retirarem seus bens e encaminharem-nos para a deportação. Baeck participou deste tipo de ação até ser deportado para Theresienstadt, onde manteve a liderança dos judeus gozando de certas prerrogativas e de onde saiu vivo. Seus defensores afirmam que ele fez o que pode para salvar o maior número possível de pessoas e que negou várias oportunidades para emigrar para os EUA por acreditar que contribuiria mais se ficasse. Na primeira edição do livro, Arendt chegou a chamar Baeck de “*Führer* judeu”, mas retirou a expressão nas edições posteriores” (Silva, 2013, p. 13).

adotadas pelo rabino e, especialmente, o seu silêncio diante das informações sobre os campos de concentração, representam, para a autora, um abandono do seu próprio povo. Arendt analisa o papel do rabino não apenas como uma figura religiosa, mas como alguém que, ao se abster de agir ou de se posicionar de maneira mais contundente diante das atrocidades cometidas, falha em sua responsabilidade moral e política para com a comunidade judaica.

Até Leo Baeck, educado, de boas maneiras, altamente ilustrado, que acreditava que policiais judeus seriam “mais gentis e atenciosos” e iriam “aliviar a carga” (quando, de fato, eles eram evidentemente mais brutais e menos corruptíveis, uma vez que para eles havia muito mais em jogo) (Arendt, 1999, p. 135).

O julgamento de Eichmann era uma questão política, que envolvia o governo do estado de Israel. Eles acreditavam que para ocorrer justiça aos judeus mortos pelo regime nazista, só o tribunal judeu poderia julgar, pois eles julgariam seu próprio inimigo. Sobre isto Arendt disse:

Assim como todos em Israel, ele acreditava que só o tribunal judeu poderia fazer justiça aos judeus, e que era tarefa dos judeus julgar seus inimigos. Daí a hostilidade quase generalizada em Israel contra a simples menção de uma corte internacional que pudesse acusar Eichmann não dos crimes “contra o povo judeu”, mas de crimes contra a humanidade perpetuados no corpo do povo judeu (1999, p. 17).

Para Bem-Gurion, primeiro Ministro de Israel, era indispensável que acontecesse um julgamento de um nazista diante do tribunal judeu, para que os crimes ocorridos contra a humanidade fossem punidos. Um motivo fundamental para que ocorresse esse julgamento, era de encontrar outros criminosos nazistas para que posteriormente fossem julgados. Entretanto, o julgamento de Eichmann era uma forma de fazer com que tais atrocidades cometidas contra o povo judeu não fossem esquecidas, o que de fato acarretou num julgamento pela centralidade dos fatos e pela teatralidade existente, isso não acontece apenas pelos pressupostos de que no caso de Eichmann o que julga é o terceiro do processo, mas é parte interessada no processo.

Diante do exposto, é indispensável uma análise da figura do sujeito Eichmann na perspectiva da autora, pois “interessa-nos agora tratar, sobretudo, das teses que Hannah Arendt rejeitou a respeito de (...) Eichmann, que possibilitaram a construção da ideia de uma banalidade do mal” (Sokio, 1998, p. 92). Antes de aprofundar sobre

o conceito de banalidade do mal³¹ propriamente dito, cabe destacar alguns apontamentos sobre a historiografia de Eichmann³² e do seu trabalho desenvolvido nos campos de concentração, os quais têm fundamental importância nas questões - já elencadas - da possibilidade da ausência da ação na vida humana.

Otto Adolf Eichmann nasceu na cidade de Solingen (cidade da Alemanha às margens do rio Reno), no dia 19 de março de 1906, filho de Karl Adolf Eichmann e Maria Schefferling. Seus pais tiveram cinco filhos: quatro homens e uma mulher, sendo ele o primogênito. Eichmann foi o único que não conseguiu terminar o “escolar” secundário. Com dificuldades nos estudos, começou a trabalhar. Na verdade, ele não era o mais estudioso da família, alegava que seu pai passava por dificuldades financeiras pela ocorrência destes fatos.

Sem nenhuma perspectiva profissional e já com uma certa idade, a única coisa que conseguia fazer era vender. Trabalhou no departamento de vendas da Companhia *Oberösterreichischer Elektrobau*, e cinco anos na Companhia de Óleo a Vácuo, “os cinco anos que passou na Companhia de Óleo a Vácuo devem ter sido os mais felizes da vida de Eichmann. Ele ganhava bem numa época de severo desemprego, e ainda morava com os pais (...)” (Arendt, 1999, p. 42). Logo depois foi transferido de Linz para Salzburg, nisso ele relata sua infelicidade: “perdi toda a alegria em meu trabalho, não gostava mais de vender³³, de fazer visitas” (Arendt, 1999, pp. 42-43).

Estando desempregado foi convidado no ano de 1932, precisamente no mês de abril, a se filiar ao partido nazista. E no ano de 1935, por ter lido e estudado as obras do Sionismo³⁴, tornou-se responsável pela coordenação da Secretaria de assuntos judeus, fazendo parte dele até a queda da Alemanha que ocorreu no ano de 1945.

³¹ Que trataremos no próximo tópico, relacionando-o com a Educação.

³² A autora, ao apresentar os ensaios contidos no livro EPF tais quais, como exercícios de pensamento político, ela descreve o centro de seu pensamento, contido não apenas nesta obra, mas disposto no seu esforço intelectual de pensamento: “[...] meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (Arendt, 2011, p. 41). É a partir dos acontecimentos do passado que devemos buscar orientações próprias deles para ressignificá-los nos eventos que iremos vivenciar no presente (e no futuro).

³³ Cabe-nos um adendo, dado ao fato de que “sem nenhuma perspectiva de carreira; a única coisa que aprendeu, talvez, foi vender” (Arendt, 1999, p. 41).

³⁴ O Sionismo surgiu no final do século XIX, na Europa Oriental e Central. É um movimento filosófico e político que defende a criação de um Estado nacional judaico, para que ele seja independente e soberano, extinguindo o reino de Israel.

Segundo Arendt (1999), Eichmann entra para o partido Nazista sem nenhuma motivação ideológica que provinha do partido e muito menos por sentir raiva da raça judia, seu principal objetivo ao entrar neste partido era o de crescer e se realizar dentro dele. Fica claro que, “tudo o que ele e os outros fizeram parece-lhes perfeitamente legal; tudo estava de acordo com o quadro de referência do Estado totalitário” (Souki, 1998, p. 89). Totalmente descontente com sua vida, de um vendedor qualquer, e “já fracassado aos olhos de sua classe social, de sua família e, portanto, aos seus próprios olhos - podia começar de novo e ainda construir uma carreira” (Arendt, 1999, p. 45). Eichmann vê no nazismo uma nova forma de recomeçar e ainda uma grande oportunidade de uma digna carreira profissional. Não mediu esforços para crescer na SS, dedicou-se inteiramente ao conhecimento do sionismo, recebendo a missão de espião oficial das reuniões e dos escritórios sionistas.

“A razão de tanto fascínio pela ‘questão judaica’, conforme ele próprio explicou, era seu ‘idealismo’” (Arendt, 1999, p. 54), ou seja, ele vivia por aquela ideia e não deixava que seus sentimentos tomassem conta de suas ações. Pode-se caracterizar Eichmann como um “idealista”, pois ele vivia por um ideal. Um indivíduo idealista jamais deixa que seus sentimentos tomem conta de seu ser, que ao menos interfiram em suas ações. Ele declarou que mandaria seu próprio pai à morte, se isso lhe fosse ordenado. É perceptível que ele estava disposto a obedecer todo tipo de ordem. Eichmann ignorou a gênese da moralidade, liberdade, da habilidade de questionar ordens e, portanto, isolado dos seus princípios, deixou-se conduzir pela ideologia do regime totalitário. Sua “ideia” principal não era matar judeus, mas sim sua carreira de trabalho dentro do movimento nazista.

Na verdade, o sujeito Eichmann obedecia aos códigos morais do totalitarismo, de acordo com os interesses do regime, onde o “não matar” é substituído pelo “matar”, claramente uma inversão de valores sendo obedecidos cegamente. É possível observar que é pela moralidade que se encontra o pensamento, nela é propício questionar e refutar, caracterizado pelo objetivo do pensamento humano. A autora nos leva a reconhecer “um homem banal, sem grandes motivações ideológicas nem engajamento político, apenas um homem comum” (Souki, 1998, p. 91). Presente em uma realidade banalizada, Eichmann é obediente ao comando por meio do desejo de se tornar grande e importante no seu trabalho, realizando o “melhor”.

Eichmann não era um insano que odiava os judeus ou adepto ao fanático do antissemitismo ou qualquer outro tipo de doutrinação. Para ele, o conteúdo

da ideologia nazista e sua lógica destrutiva eram menos importantes que a “família” que ele tinha encontrado no movimento nazista. Na verdade, segundo mostram suas notas biográficas, sua principal motivação era a ascensão na carreira; ele era um jovem ambicioso, que estava farto do seu trabalho de vendedor ambulante (Souki, 1998, p. 95, grifo nosso).

Para a filósofa, o trabalho corresponde à esfera artificial da existência do humano, sendo uma atividade que se realiza por meio de uma intenção ou finalidade. Embora já dito, é uma atividade pré-política que depende da ação para sua efetivação em meio à humanidade. Para Eichmann, seu trabalho era uma forma de ser reconhecido socialmente - não pelo reconhecimento de pertencer ao regime totalitário, mas, apenas, pelo próprio crescimento pessoal no seu processo de se tornar bem-sucedido, por ser um produto do regime. O que nos instiga é pensar como o acusado se afasta da atividade da ação, tornando-se um “homem da massa”, mas com um cargo definido dentro dos campos de concentração, nele é perceptível “uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar” (Souki, 1998, p. 95), seu trabalho³⁵, suas funções e principalmente a falta de política existente dentro dos regimes.

Eichmann tornou-se um perito na questão judaica, por isso, ficou nos “campos militares de agosto de 1933 até setembro de 1934, progrediu ao grau de *scharführer* (cabo) e tinha tempo de sobra para ponderar sobre sua disposição de abraçar a carreira de soldado” (Arendt, 1999, p. 46). Já em meados de 1938, foi mandado para Viena, esta foi sua primeira realização profissional no movimento nazista, tinha por tarefa organizar a emigração de judeus, que foi bem-sucedida. Na Áustria, 45 mil judeus deixaram suas casas, e na Alemanha foram 19 mil. Revelou-se um bom organizador e um grandioso negociador, isso só foi possível graças às negociações que realizou com os próprios judeus. Toda a logística dos campos de concentração era comandada por Eichmann, sendo o ponto principal na deportação dos judeus para os campos de concentração.

³⁵ Cabe ressaltar o trabalho do educador, que, por sua vez, é dinâmico, por isso, compete a estes profissionais uma reavaliação constante do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, ao mesmo tempo que é uma profissão remunerada - e mal remunerada - ela abarca uma função de agentes de transformação pessoal e comunitária, mas o importante é reconhecer que está busca de significado reveste o educador do compromisso com o pensamento. Além de reconhecer o ambiente de trabalho como uma necessidade humana, o educador é envolto em sua profissão por vários desafios (ausência de investimento, de formação profissional, de acessibilidade etc), tais prerrogativas afetam negativamente o trabalho do professor que, por vezes, desmotivado, ausenta-se da ação. Contudo, o “trabalho pedagógico sofre o impacto de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado (...)” (Freitas, 1994, p. 109).

O homem Eichmann era o perfeito instrumento para levar a cabo a “solução final”: organizado, regular e eficiente tal qual a empreitada de que ele estava encarregado. Na sua função de encarregado do transporte, ele era normal e medíocre e, no entanto, perfeitamente adaptado a seu trabalho que consistia em “fazer as rodas deslizarem suavemente”, no sentido literal e no figurativo. Sua função era tornar a “solução final”, normal. Com sua vaidade e exibicionismo e seus clichês pretensiosos, ele era, ao mesmo tempo, ridículo e ordinário (Souki, 1998, p. 95).

O controle social, a negação da ação e liberdade, a falta de responsabilidade com os direitos sociais, a não “relação” entre-homens são características já destacadas do totalitarismo. Ele constrói pessoas dispostas, por meio do seu trabalho nos campos de concentração, a praticarem atos de monstruosidades. Antes disso, é eliminado de cada qual toda a sua humanidade - sistematizada numa vida política - e colocado em pauta suas necessidades como ser humano.

Todo o discurso e as atitudes de Eichmann são realizados por meio das experiências de trabalho e das ordens advindas dos superiores nazistas. “Sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade” (Sokio, 1998, p. 94), conduzida por uma narrativa burocrata que se voltava à educação, nesta ocasião, produz supostamente seres humanos com narrativas supérfluas. O trabalho, as necessidades, e principalmente a sua ausência política tornam as pessoas alienadas à realidade. Sua função era pré-determinada, não tinha necessidade de pensar sobre, tanto que relata:

Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um, nem um não-judeu – nunca matei nenhum ser humano. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu fosse um não-judeu; simplesmente não fiz isso, ou, conforme afirmaria depois: “Acontece [...] que nenhuma vez eu fiz isso” - pois não deixou nenhuma dúvida de que teria matado o próprio pai se houvesse recebido ordem nesse sentido (Arendt, 1999, p. 33).

Eichmann apenas cumpria ordens superiores, era uma pessoa obediente. Assim, pode-se inferir que “sua culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada como virtude. Sua virtude tinha sido abusada pelos líderes nazistas” (Arendt, 1999, p. 269). Nota-se que ele era um burocrata, cumpria as ordens que recebia. Arendt salienta que o acusado era um homem que não se dispunha da faculdade do pensar, que não refletia sobre as consequências de seus atos e que apenas tentava realizar o que lhe era ordenado, para que fosse reconhecido como alguém eficiente diante de seus superiores.

Um aspecto importante de Eichmann gira em torno da sua linguagem, durante o julgamento ele não foi capaz de construir nenhuma frase sem uso de clichês. Segundo a autora, este tipo de linguagem se torna uma característica própria de um fenômeno totalitário, que tem por função fundamental criar um ambiente ilusório, tornando-se um problema, pois é uma linguagem falseadora de uma realidade. Isso acontece quando ao quebrar com a experiência pessoal/comunitária, há o rompimento consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pois a existência dos demais seres passa a ser vazia (insignificante). A pluralidade é inconcebível a Otto que se distancia do mundo e das suas experiências cotidianas, ele era incapaz de perceber que pertencia à base do problema (o nazismo). Arendt descreve em sua obra algumas expressões utilizadas por Eichmann e pelos nazistas: em vez de 'evacuação' utiliza-se 'tratamento especial', em assassinato dizia-se 'solução final', as mortes na câmara de gás eram tratadas como 'sem sofrimento desnecessário' ou 'morte misericordiosa', e para deportação usava-se 'trabalho no leste' ou 'reassentamento' e tantas outras.

Dentre as características mais chocantes da personalidade de Eichmann está a sua linguagem. A linguagem administrativa era a única que conhecia, pois ele era incapaz de pronunciar uma só frase que não fosse clichê. Quando conseguia formar uma frase que exercia algum efeito, ele a repetia até que se transformasse em frase feita (Souki, 1998, p. 96).

Conforme já evidenciado, a linguagem nazista utilizada nos campos de concentração e até fora deles é explanada por Arendt como um recurso de comunicação que fornece ao indivíduo uma capacidade de distorcer ou modificar a realidade. Além disso, ela tem uma função que conduz a criar realidades opostas às vivenciadas e de vivências contrárias às que a própria realidade não possui. Os atos imorais são justificados por grande parte das pessoas, quando elas criam uma nova forma de descrever os fatos, cenas, acontecimentos e a própria realidade. Esse afastamento da realidade está entrelaçado com a obediência (aquela obediência que Arendt destaca em Eichmann como uma virtude), sendo que quanto mais alheio o humano está da realidade, mais necessário é obedecer. Uma forma de se esconder da sua própria realidade e se submeter ao julgamento de quem ele está obedecendo.

É por meio do falseamento da(s) realidade(s) que Eichmann é concebido pela autora como alguém ausente da faculdade do pensar, que o deixa sujeito ao domínio totalitário. Ele, como já visto neste tópico, torna-se ausente dos laços comunitários que o faziam pertencente ao mundo, sua não-capacidade de pensar sobre o que está

acontecendo à sua volta não permite distinguir o certo ou errado; bem e mal; realidade e ficção; e favorece o preenchimento de lacunas existentes da realidade.

Sentindo-se só Eichmann, tomado pelas ideologias totalitárias, não produzia pensamentos que favorecessem ou, até mesmo, o colocassem dentro da sua própria realidade. A ação não era parte mais dele, ele estava desenraizado das necessidades humanas da política, e não fazia de sua vida - e do seu trabalho - uma experiência de natalidade. Foi apenas conduzido no tempo sem nenhuma profundidade das coisas, dos acontecimentos e da sua própria existência, é o que aponta Arendt:

Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos, cuja a possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. (...) Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência - ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva (2008, p. 214).

O totalitarismo trata a solidão como principal fonte de sustentação, o terror como meio de produzir massas e concretizar a não-produtividade da pluralidade humana da qual estão ausentes. O ato de se isolar nos desconecta do mundo e, conseqüentemente, de nossa própria condição de pluralidade. Nesta perspectiva, surge a impossibilidade do processo do dois-em-um, que até a nossa própria companhia de pensamento é aniquilada. Mas precisamos do outro para que o processo de pensamento seja completo, viver na pluralidade é próprio da humanidade, e a constitui como ser político.

Eichmann tem relação com a negação da ação, pois tornou-se um sujeito ideal para o regime totalitário, porque ele é justamente só, fora da pluralidade, sem raízes, “sem capacidade política, sem vontade, sem julgamento - e, por essa razão, capaz de seguir ou de fazer banalmente o mal” (Diniz, 1995, p. 105). Seu mundo fictício (criado por vários componentes e principalmente seu trabalho) era produzido por sua incapacidade de pensar.

Fica evidente que a separação do humano enquanto ser de vida profissional e de vida privada é uma condição para o funcionamento das burocracias, haja vista que a veracidade destas acontece quando o indivíduo tem que cumprir as obrigações exigidas dentro de cada função. O que não anula uma à outra, nenhuma função se restringe em oposição à outra (sempre será a mesma pessoa que cometeu atos bons ou maus). Em Eichmann, percebe-se uma separação ficcional, que apenas fazia aquilo que era de sua responsabilidade. Identifica-se que o dois-em-um significa

conviver conosco, com nossas realidades, atos e com aquilo que fizemos, e isso não pode acontecer quando o indivíduo recusa seu próprio pensamento, sendo que “(..) nem se importará em cometer um crime, já que pode estar certa de esquecê-lo nas temporalidades – momento seguinte” (Assy, 2001, p. 151). Eichmann, distante da faculdade do pensar, não convive consigo e se torna ausente dos atos que cometeu.

Verifica-se, neste contexto, um indivíduo que não é capaz de falar em uma linguagem natural que, segundo a autora, decorre de uma incapacidade para pensar. Diante disso, chegamos ao ponto central que Arendt apresenta como uma banalidade do mal: irreflexão.

O próximo tópico aborda as pegadas de Hannah Arendt, para apresentar de forma congruente a banalidade do mal existente em Eichmann. Nele, a autora não encontrou, conforme fora dito, nenhuma figura monstruosa ou demoníaca, mas uma simplicidade que pode ser encontrada em nosso dia a dia nos vizinhos, nos nossos amigos e em nossos familiares.

3.3 Banalidade do mal: reflexões e peculiaridades

As especificidades que remontam os regimes totalitários são caracterizadas pela: diminuição da capacidade humana de agir; a aniquilação da dimensão de criar algo novo, de estar entre os homens; tudo isso homogeneiza o ser e o transforma. A impotência o conduz à superfluidade e padroniza os atos a serem praticados, como uma forma de inserção do indivíduo nas atividades propostas de ausência da atividade do pensar, ou seja, “o que elas se habituem, então, é a obediência às regras sem o exame rigoroso de seus conteúdos” (Sokio, 1998, p. 109). A objetividade de tudo isso era criar massa (de povo e de trabalho) inaptas para a ação, para o diálogo e para a convivência com os demais.

Eichmann como um produto de construção totalitária é espelho para se observar como tal regime ceifa a identidade individual de cada um e retira a necessidade de ressignificar as tarefas atribuídas com discurso fictício de necessidade. A assimilação acrítica da propaganda e a aceitação da lei darwinista da natureza serviram como justificativa para suas ações genocidas. A propaganda moldou a percepção de Eichmann, obscurecendo sua capacidade de discernir entre o certo e o errado. Esse fenômeno é um exemplo claro de como a manipulação

ideológica pode desencadear a superficialidade do pensamento humano, levando a ações moralmente repugnantes. Sua conformidade com a propaganda e a interpretação distorcida da lei darwinista destacam a facilidade com que indivíduos podem ser cooptados para cometerem atrocidades em nome de uma ideologia. As ideologias, a doutrinação, a falta de interesse e o desejo de crescimento transforma os homens em seres superficiais no modo de ser, e principalmente no modo de pensar.

A superficialidade humana tem relação íntima com a banalidade do mal, que dá munição para que o indivíduo se torne ausente da capacidade de pensar o que é certo ou errado, acaba sendo um pertencente à massa. Na figura do acusado, é perceptível a falta da reflexão sobre seus atos e dos demais, ele não exigia de si uma profundidade de pensamentos. Sua função era manter as leis totalitárias em ordem e não pensar ao executá-las.

A ausência de pensamento desses indivíduos vem ainda facilitar sua sujeição, tornando-os incapazes de menor resistência ao mundo que a ideologia constrói. Esse estado de não pensar ensina as pessoas a se agarrarem solidamente às regras de conduta (quaisquer que elas sejam) de uma sociedade e de uma época dadas (Sokio, 1998, p. 109, grifo nosso).

De fato, os escritos de Arendt sobre Adolf Eichmann causaram muito impacto na sociedade da época, mudando completamente o jeito de pensar e de se comportar diante dos acontecimentos da segunda guerra mundial. Diante do exposto, será apresentada a ligação de Eichmann e o mal banal, caracterizando as peculiaridades da compreensão arendtiana acerca do mal. Como já dito, a linguagem feita de clichês, que Eichmann utiliza, é um afastamento da realidade e uma incapacidade para pensar, tais características se ligam à falta de habilidade para a reflexão. De acordo com a autora,

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. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto, contra a realidade enquanto tal (Arendt, 1999, p. 62).

No acusado havia uma profunda irreflexão, caracterizada pelo fato de se considerar inocente, cumprindo apenas aquilo que lhe era imposto, pela utilização de uma linguagem falseadora da realidade, ou seja, utilizava clichê, e pela obediência

que cegava seus pensamentos, fazendo com que ele não percebesse quais seriam as consequências de suas ações. A esta última, Eichmann chegou a citar o imperativo categórico³⁶ de Immanuel Kant dizendo: “o que eu quis dizer com minha menção a Kant foi que o princípio de minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar no princípio de leis gerais” (Arendt, 1999, p. 153). “Isso foi uma afronta diante dos fatos, incompreensível, uma vez que a filosofia moral de Kant está intimamente ligada à faculdade de julgamento do homem e não aprova a obediência cega” (Sokio, 1998, p. 99). Dessa forma, observa-se que o comportamento de obedecer a uma ordem, sem avaliar a maneira correta, fere a conduta moral do indivíduo.

Assim, ao fazer alusão dos imperativos como forma de defesa, Eichmann comete um equívoco, já que o seu princípio está estritamente ligado à moralidade, e esta é negada no regime nazista, que busca aniquilar pessoas por não pertencerem à mesma etnia. Sua declaração é falha e sem embasamento, torna-se uma justificativa (se assim podemos dizer) imoral. Minado de “leis” que o afastaram das leis racionais, as formulações morais de Eichmann desafiavam a sua própria existência que impunha uma sociedade do Terceiro Reich falseadora da moralidade.

O que diferencia os processos de pensamentos é estritamente o campo em que está inserido, seja por seu lado crítico ou pela experiência em que se faz presente. Contudo, é necessário abordar alguns aspectos da importantíssima filosofia kantiana a respeito da definição entre pensamento e conhecimento. Diante disso, Arendt

³⁶ Arendt encontra nos imperativos categóricos a prova da inexistência de justificativa para a conduta do acusado, ou seja, a prova da imoralidade da conduta. Ele não agia pelo uso da *razão prática*. Apenas obedecia às ordens de Hitler, assim ele distorce totalmente a essência dos imperativos categóricos de Kant, transformando os crimes como uma legislação. O acusado, cria seu próprio imperativo categórico, conhecido como o imperativo categórico do terceiro Reich: “aja de tal modo que o *Führer*, se souber de sua atitude, a aprove” (Arendt, 1999, p. 153). Com isso, é necessário observar que: “Kant jamais pretendeu dizer isso; para ele, cada homem era um legislador e, a partir do momento em que começasse a agir, usando sua razão prática, o homem encontraria os princípios que poderiam e deveriam ser os princípios da lei. A fonte de onde surge a lei, para Kant, é a razão prática; para Eichmann, era o *Führer*. Em momento algum Eichmann se perguntou sobre o “princípio de sua vontade” ou a máxima na qual fundamentava sua ação” (Sokio, 1998, p. 99). O imperativo categórico de Kant está fundamentado pelo conhecimento universal dado à moral, baseado no direito natural, prescreve condições de liberdade em que por meio da razão, o homem pode não agir segundo a sua vontade. Ressaltamos que o imperativo categórico expressa um “dever-ser”, dado ao fato que inicia com “age...”, mas isso dentro da questão da sua moral. Oposto a isso, está o imperativo hipotético, cuja prescrição determina o agir de acordo com as suas necessidades (leis heterônomas), conforme enuncia Eichmann utilizando tais ideias de maneira inadequada.

Para mais informações sobre o imperativo categórico de Kant, consultar: <https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/CH_03087.pdf>.

postula a importante distinção que Kant faz entre *Vernunft* e *Verstand*³⁷ (razão e intelecto); isso foi posterior à descoberta de Kant acerca do pensamento de ideias que não são possíveis chegar ao conhecimento verificável. No entanto, não se pode deixar de pensar - como por exemplo ideias metafísicas de Deus, eternidade e liberdade - mesmo que não saibamos nada a respeito deles, não podemos estar impedidos de refletir sobre tais assuntos.

O que distingue os dois pensadores (Arendt e Kant): para a filosofia arendtiana, o pensar corresponde à reflexão sobre o sentido de “qualquer” coisa, ou seja, não está inserida apenas nos assuntos em que ela se ocupa, mas se insere na vida cotidiana da humanidade e até nos “grandes” questionamentos/reflexões filosóficas. Arendt se apropria da distinção da razão que pensa e do intelecto que conhece e, assim, reconhece que Kant possibilitou uma nova perspectiva que abre caminho ao pensamento, no sentido de ir além do conhecimento. Para Arendt, “pensar, sem dúvida, desempenha um papel importantíssimo (..)” (Arendt, 1971, p. 64) para a compreensão crítica das dinâmicas políticas e sociais, desafiando concepções estabelecidas e estimulando reflexões sobre a natureza humana, o poder e a responsabilidade.

Ainda dentro desta distinção kantiana, é importante compreender que “o intelecto (*Verstand*) quer aprender o que é dado aos sentidos, à razão (*Vernunft*) quer compreender o seu sentido” (Arendt, 1971, p. 68). Para Kant, existem diferenças entre a razão e o intelecto, e no mundo existem coisas que não são possíveis conhecer, e apenas pensar sobre elas. Existem muitas coisas que despertam no indivíduo uma necessidade de não somente pensar sobre, mas de conhecer ou, melhor, pensar além do conhecimento. Conforme Arendt, isso é muito importante, pois possibilita novos meios e modos para ir além do conhecimento.

O conhecimento objetiva a verdade, que surge do mundo das aparências, onde se encontram a percepção dos sentidos. Enquanto que o pensamento exige uma retirada do mundo das aparências, buscando sempre o significado das coisas. É importante salientar que entre o pensamento e o conhecimento há uma relação. Arendt (2019) diz que se o pensamento não nos traz as respostas concretas, não

³⁷ A distinção, no seu nível mais elementar e nas próprias palavras de Kant, reside no fato que “os conceitos da razão nos servem para conceber [*begreifen*, compreender], como os conceitos do intelecto nos servem para aprender percepções” (Arendt, 1971, p. 68). O pensamento está ligado à razão e o conhecimento ao intelecto, o primeiro tem por fundamento a busca do sentido e significado das coisas, e o segundo, visa o desejo de conhecer a verdade.

podemos deixar esta atividade de lado, se fizermos isso, não estaremos “desafiando” as pessoas a pensar criticamente, a considerar diferentes perspectivas e a formar julgamentos independentes. Com isso, a atividade do pensar tende a buscar o conhecimento.

Apesar da filósofa alemã estabelecer diferenças entre verdade e significado, pensamento e conhecimento, ela não nega a relação existente entre eles. Para ela, o fato do pensamento não trazer respostas “prontas e acabadas”, não deve fazer com que esta atividade seja deixada de lado, se isso acontecer, estaremos inaptos para formular e responder questões que podem ser respondidas. Sendo assim, sabemos que ambas (pergunta e resposta) fazem parte da necessidade do ser humano, pois há uma busca em compreender e em dar significado às coisas.

Nosso objeto de estudo neste tópico permeia os aspectos ainda da atividade do pensamento, concebidos por Arendt e para a sua filosofia. No que concerne às teorias kantianas, é importante distingui-las, apenas para elucidar a veracidade e relevância de seu pensamento. Para a autora, é necessário compreender ainda, de forma geral, que o conhecer está buscando resultados que sejam seguros dentro do campo científico e até mesmo do senso comum. Na vida cotidiana, mesmo com a correria, precisamos ter certeza e informações precisas das atividades que exercemos, principalmente no trabalho. Diferentemente disso, o pensar não busca produzir resultados sólidos, que sejam definitivos e estejam fechados à sua própria reflexão, apenas “foi o pensar que deu ao homem a capacidade de penetrar as aparências e desmascará-las como ilusões, ainda que autênticas” (Arendt, 1971, p. 64).

Porém, é inerente que, para a autora, é importante a atividade do pensar - já destacada anteriormente, quando trabalhamos o ser humano enquanto ser político - não pelas faltas de resultados, mas, justamente, à sua ausência de resultados concretos. Arendt não descarta a importância das obras de diversos pensadores em suas áreas do conhecimento, ela sublinha a magnitude destas áreas e a relevância de se questionar “qual o seu sentido? ”; (re)pensar e questionar o sentido das coisas e nutrir as formas de pensamentos que conduzem o indivíduo para pensar sobre as diversas realidades que ele se encontra.

Em termos operacionais, pensar significa desligar-se provisoriamente do mundo das aparências para chegar a uma conclusão sobre o sentido das coisas, diante de uma dificuldade é o parar para pensar. Não pensar protege as pessoas dos perigos deste exame, e é por isso que elas se apegam à

posse das normas a serem aplicadas aos casos concretos, o que não exige a problematização do seu conteúdo (Lafer, 2003, p. 80).

Conforme Arendt, a imaginação fictícia ou reprodutiva necessita das experiências como um modo de acolhê-las e colocá-las à prova do pensamento, para que sejam objeto de reflexão. O pensar é uma forma de repensar desejos, vontades, posturas e realidades. Para a autora, a forma de pensamento está embasada naquilo que está no alcance de cada indivíduo, independentemente de seu nível de estudo. A faculdade do pensar deve ser sã, não aquela que encontramos em Eichmann “livre de reflexão” e ausente de qualquer questionamento moral ou ético em suas ações.

Quando a filósofa busca compreender o fenômeno do mal banal, ela não proporciona nenhuma tese para o tal. O conceito de mal banal não está definido nesta obra, aqui ele é apenas apresentado, pois Eichmann é utilizado como exemplo. Entretanto, a obra de Hannah Arendt apresenta pontos que caracterizam e conceituam o mal banal, oferecendo novas hipóteses para que possamos compreender o ser humano e suas peculiaridades.

A filósofa judia, em seus escritos, encontrou e observou um vazio enorme, onde era perceptível uma ausência de reflexão, racional e maligna. É aí que se percebe a banalidade do mal, por não se constituir de algo profundo, mas é algo que não é profundo, muito menos que seja constituído por raízes, isto é, que reside na superficialidade do ser humano. Ao dizer que o mal é sem profundidade, infere-se que o mal é banal. Esta banalidade do mal não sugere uma natureza demoníaca na humanidade, o que existe é apenas dois modos de viver a realidade: para o mal e para o bem; sendo uma luta ou até mesmo uma escolha constante do ser humano. Arendt (1999) apresenta aos leitores que o maior mal é aquele que é banal, não tendo raízes – profundidade – não tem fundamentos na faculdade do pensar.

Fica claro, portanto, que o mal banal é produzido pelos indivíduos ligados à impotência da atividade do pensar, anulando a distinção entre o bem e o mal, o humano não é capaz de pensar sobre o que está fazendo, se sua ação é moralmente correta ou não. Destes tais conceitos, apresentados pela autora, pode-se dizer que há um novo conceito de mal, que pode ser realizado não somente por alguém que reflete os seus atos, mas pode ser realizado por alguém que tem dificuldade de reflexão, ou seja, que não pensa em seus atos.

Quando a autora escreve sobre o mal radical na obra OT³⁸, ela o apresenta apenas como uma propensão para o bem e para o mal: duas realidades totalmente distintas. Sendo sua principal característica a superfluidade, que produz indivíduos sem liberdade. Isso ocorre através da transformação da natureza do humano, fazendo uso da ideologia e do terror nos campos de concentração, conforme tratamos anteriormente. Quando Arendt expõe sobre o mal e sua banalidade, ela não diz no sentido ontológico, mas utiliza o sentido de fenômeno.

O mal banal é um “(...) fenômeno que se dá a aparecer” (Souki, 1999, p. 106). Em sua essência “falar de uma banalidade do mal não é afirmar sobre sua essência, pois o mal, (...) do ponto de vista ontológico, não é jamais banal” (Souki, 1999, p. 106). Enquanto fenômeno, o mal banal tem a incumbência, segundo Souki, “de ocultar o verdadeiro escândalo” (1999, p. 106), a banalidade do mal acontece por meio de incontínuas históricas, pelos dados políticos e éticos. O mal cometido pelo indivíduo pode se apresentar como banal, não que por si seja, ele pode ser uma consequência da questão política e ética. A ontologia não se faz presente nela, pois não “aprendemos” o mal banal em uma determinada ocasião.

Quando se salienta que Eichmann é um humano banal, retira-se dele toda a característica demoníaca, pois a superficialidade é marcada pela incapacidade de pensar, ocultando o verdadeiro mal de seus atos. Entretanto, pode-se dizer que a característica principal de um acusado é sua capacidade de pensar, ocultando seus atos e se apresentando como banal, sem raízes.

Em toda a obra EJ, Arendt não utiliza o termo “*banalidade do mal*”. Este termo só é utilizado no final da obra, quando ela apresenta a inabilidade das falas do acusado, que utiliza clichês.

Nada poderia demonstrá-lo mais convincentemente do que a grotesca tolice de suas últimas palavras. Começou dizendo que era um *Gottgläubiger*, expressando assim da maneira comum dos nazistas que não era cristão e não acreditava em vida depois da morte. E continuou: “Dentro de pouco tempo, senhores, iremos encontrar-nos de novo. Esse é o destino de todos os homens. Viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria. Não as esquecerei (Arendt, 1999, p. 274).

³⁸ “Para Hannah Arendt, o mal radical, que apareceu no totalitarismo, transcende os limites do que foi definido por Kant como o mal radical, pois trata-se de “uma nova espécie de agir humano”, uma forma de violência que “vai além dos limites da própria solidariedade do pecado humano”, de “um mal absoluto porque não pode ser atribuído a motivo humanamente compreensíveis” (Sokio, 1998, p. 37).

Fazendo uso de seu último clichê, fúnebre por excelência, Eichmann se despede, pois estava “animado”. Revelava mais uma vez sua incapacidade na utilização da faculdade do pensar, de perceber a realidade que o circunda. De fato, foi neste momento em que Arendt resume “a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da temível banalidade do mal, que desafia as palavras e os pensamentos” (Arendt, 1999, p. 274). Esta lição mostra a potencialidade da existência humana, enquanto ser de negação do pensamento e o que isso pode causar na vida da humanidade, a destruição de toda a alteridade, dos outros à sua e a do mundo. Diante de toda a perspectiva da problemática do mal exposto pela autora em suas obras, percebe-se que esse conceito perpassa toda a sua vida, mostrando de fato a sua preocupação. Contudo, Hannah Arendt continua escrevendo sobre a banalidade do mal na obra VE³⁹, discorrendo sobre o pensar. Ela dá continuidade a seus pensamentos diante da análise que realizou no julgamento de Eichmann.

O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal e não demoníaco ou monstruoso (Arendt, 2008, p. 18).

O mal, em sua banalidade, está ligado com a superficialidade como falta da faculdade do pensar. A VE é uma obra inacabada. Tem por finalidade expor o pensar⁴⁰, o querer⁴¹, o julgar⁴², como três faculdades espirituais básicas do indivíduo. São consideradas, assim, porque são autônomas, cada qual é obediente às leis inerentes à própria atividade. Arendt relaciona estas atividades às três críticas de Kant⁴³. As duas primeiras foram concluídas, a última não. Arendt faleceu antes de

³⁹ Arendt foi convidada para participar da conferência Gifford lectures, na Universidade de Aberdeen. Em meados de 1973, a autora deu início a uma série de palestras, que recebeu o nome de "VE". Ela palestrou sobre apenas uma faculdade do espírito: o pensar. Suas palestras foram interrompidas por ocasião de sua morte, que ocorreu no ano de 1975.

⁴⁰ Seria “o diálogo sem som de mim para comigo mesmo” (Arendt, 2019, p. 59).

⁴¹ É a atividade em que o ser humano tem a possibilidade de escolha, de praticar ou não. Em alguns casos considera-se como vontade, sendo uma faculdade da escolha.?

⁴² Faculdade intelectual que permite avaliar algo com correção, discernimento, bom senso, capacidade de ponderação.

⁴³ Kant tem uma grande influência nos pensamentos de Arendt, nas três atividades espirituais abordadas na obra de Arendt, percebemos uma relação com as três críticas kantianas. Observando e analisando as obras destes dois autores, percebemos tal relação. *A Crítica da razão pura*, diz respeito à atividade do pensar; a obra *Crítica da razão prática*, tem relação com o querer; e o julgar se difere da ideia kantiana na obra *Crítica do juízo*, onde o autor trabalha o conceito de estética.

concluir esta obra, que é intitulada como um retorno à filosofia, pois ela aborda aqui a vida contemplativa, retornando às raízes filosóficas.

Pode-se ressaltar também uma ligação indireta desta obra com CH, onde há uma possível união entre as três atividades espirituais e as três atividades da *vita activa*: labor, trabalho e ação⁴⁴ (que já foi estudado no capítulo anterior). Constata-se uma relação de coexistência. Afirma-se isso na última frase da obra CH, que aparece novamente na obra VE: “Nunca se está mais ativo que quando nada se faz, nunca se está menos só que quando se está consigo mesmo” (Arendt, 2020, p. 403). Frase atribuída a Catão⁴⁵, e demonstra que, ao terminar seus estudos a respeito da *vita activa*, pretendia escrever sobre a vida contemplativa como forma de associá-las.

Os dois mundos, o sensorial e o inteligível, que causaram o afastamento da vida contemplativa e ativa⁴⁶, sendo o mundo inteligível superior ao sensorial. Em uma parte do livro, Arendt faz uma crítica acerca da primazia que se refere ao que é causa e fundamento das coisas em relação ao que se apresenta para os nossos sentidos.

(...) há a antiga supremacia teórica do Ser e da Verdade sobre a mera aparência, ou seja, a supremacia do fundamento que não aparece sob superfície que aparece. Esse fundamento supostamente responde a mais antiga questão tanto da filosofia quanto da ciência: como pode alguma coisa ou alguém, inclusive eu mesmo, simplesmente aparecer, e o que faz com que apareça dessa e não de outra forma? (...) mas a questão é que a nossa tradição filosófica transformou a base de onde algo surge na causa que a produz; e em seguida concedeu a esse agente eficaz um grau mais elevado

⁴⁴ “Arendt, em sua análise da *vita activa*, relê o fato de Aristóteles (...) conceber três modos de vida nos quais os homens podiam tomar para si sem depender das necessidades da vida, do trabalho e da fabricação, tais modos se ocupavam 1) do prazer, 2) da política e 3) da filosofia (...). Quando escreve acerca da *vita activa* e sua relação com a condição humana (...), Arendt chama atenção para as três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação, e durante suas análises político-filosóficas faz referências a tais atividades, chamando atenção para a sua compreensão acerca delas (Dias, 2011, p. 5).

⁴⁵ Marco Pórcio Catão, o Velho (234-149 a.C.), foi um político e escritor romano conhecido por sua defesa dos valores tradicionais. Ele serviu como cônsul e censor, promovendo a moralidade, a disciplina e a simplicidade. Catão escreveu *De Agri Cultura*, enfatizando a importância da agricultura, e se opôs à influência grega em Roma. Ele é famoso por sua campanha contra Cartago, terminando seus discursos com “Carthago delenda est” (Cartago deve ser destruída). Seu legado inclui reformas políticas e uma influência duradoura na cultura romana.

⁴⁶ “O dualismo metafísico decorrente da experiência humana do pensar é lido por Arendt como uma retirada do pensar em relação ao mundo das aparências para a invisibilidade de um outro mundo, seja o das ideias, no caso de Platão, seja o da subjetividade, como ocorre em Descartes e Kant. As posições dualistas seriam dependentes de noções ancoradas no senso comum, de acordo com o qual o real é identificado com a aparência, e o pensamento seria deslocado para um lugar constituído como uma segunda aparência. O problema do dualismo residiria em aceitar que os critérios espaciais, próprios para dar conta do que ocorre na vida quotidiana, seriam válidos também para o pensar. Dessa forma, o pensar ocuparia um lugar, um espaço, apenas que invisível e além do cotidiano” (Cenci, 2018, pp. 678-679).

de realidade do que aquele atribuído ao que meramente se apresenta aos nossos olhos (Arendt, 2008, p. 41).

Ao analisar esta obra, será abordado, principalmente, o aspecto do pensar. Tal aspecto é colocado quando Arendt analisa Eichmann, e discorre com a banalidade do mal. Arendt encontra em Eichmann - como já mencionado, uma inabilidade da faculdade de pensar ou como ela declara uma irreflexão.

Nele não encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que antecedeu era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão* (Arendt, 2008, p. 18).

Para Arendt, além da relação das atividades espirituais com as três atividades da *vita activa*, há uma relação desta com o tempo. Pode-se encontrar no pensamento uma relação com o presente, o querer com o futuro, e o julgar com o passado.

O pensamento se relaciona com o presente na medida em que se afasta de uma realidade, ele corta a relação da vida cotidiana temporal e se faz presente no espírito aquilo que se faz ausente do mundo das aparências. A relação do querer é com o futuro, pois tem intenções, que não se tratam de puro desejo, e de projeto para o futuro. O julgar faz menção ao passado, pois o ego judicativo funciona por meio de acontecimentos ocorridos, não se julga algo que não aconteceu.

Verifica-se que, entre as atividades espirituais aqui expostas, para Arendt, não há nenhuma hierarquia. Apenas encontramos uma prioridade entre elas, para a autora, não podemos perceber a possibilidade de existir o julgar e o querer, sem que haja o pensar, pois o pensamento é o ato espiritual que torna presente o espírito – aquilo que está ausente no mundo dos sentidos. Sem o pensamento, não podemos lidar com as coisas que não são objetos do querer e com as coisas que já não são mais (objetos do julgar).

Uma das características das atividades espirituais, que Arendt destaca é a exigência de uma retirada do mundo. Manifestando-se para o próprio eu e para o mundo exterior, essa manifestação ocorre pela palavra, que, segundo a autora, é utilizada para dar nome às coisas, uma maneira do ser humano se apropriar das coisas. Entretanto, elas são invisíveis, pois se apresentam para o ego pensante, volitivo e prático.

Para Arendt, o discurso faz parte da atividade do pensar – é próprio dele, pois ele, sem a linguagem, seria impossível. A comunicação é um ponto importante para bem utilizar estas atividades, pois pensamentos não têm necessidade de ser comunicados, mas eles não ocorrem se não forem falados, seja de forma silenciosa ou não. Nenhuma linguagem possui um vocabulário próprio, para suprir as necessidades das atividades espirituais. O que se tem de fato é uma linguagem que faz referência às nossas experiências cotidianas, ou seja, o senso comum.

As atividades do pensar, o querer e o julgar são aquelas que estão presentes no mundo, pois tratam das coisas particulares. A atividade do pensar é aquela que retira do mundo as aparências e os fatos particulares, porque absorvem as características sensoriais dos fatos. O pensamento é aquele que está distante do mundo, tende à generalização.

Diante da banalidade do mal, que, como verificada, é a desconstrução política, pretende-se buscar no próximo tópico: pensar a necessidade da ação como uma forma de negação desta inabilidade da faculdade do pensar. Sua relação vai em oposto aos inúmeros casos de violências e intolerâncias sociais, presentes no passado e no presente, pensar a ação como recursos de valores é um desafio.

3.4 A ação como ponte à não-banalidade do mal

A “temível” banalidade do mal é percebida no cotidiano de pessoas consideradas “comuns”, que fazem das suas funções diárias, do seu trabalho igual às demais. Suas atividades, consideradas “normais”, podem estar impulsionando um movimento de horror no mundo, ainda que isso não seja reconhecido pela própria pessoa. Pode-se afirmar que “o campo do pensamento é o do diálogo do eu consigo mesmo, que provoca as grandes perguntas metafísicas, e onde o livre arbítrio se insere como centro da razão” (Lafer, 2003, p. 62), para fundamentar as reflexões e dar sentido e significado ao mundo das aparências.

O propósito do regime totalitário não pertence a esta realidade, está envolvida totalmente no desenvolvimento da barbárie. Assim era com Eichmann que desconhecia seus atos, para ele eram apenas funções administrativas, executadas de forma a enriquecer o seu trabalho. Não ser identificado - o mal banal em sua totalidade - é garantia de que sua liberdade seja efetiva, e seu acesso às estruturas sociais seja

desconhecido. Por meio destas análises arendtianas, observa-se a existência da superficialidade de pensamento e sua relação íntima com as possibilidades de massificação. A autora se deteve em analisar os homens supérfluos, que ausentes da ação participaram de forma ativa - não consciente - de momentos catastróficos da história, conduzidos apenas pela ideologia.

Para que a “não-banalidade” seja efetiva é necessário que o sujeito - munido de conhecimento - tenha disposição em questionar, debater e de refletir sobre a sua realidade. Aliás, é necessário que o seu conhecimento seja reportado para o trabalho que está prestando a fim de conseguir com a “capacidade humana de agir, (...) iniciar processos novos e espontâneos, que jamais existiriam sem os homens” (Arendt, 2020, p. 285), com a finalidade de amar o mundo, não como humanos comuns, mas como agentes de mudança.

A busca deste tópico é pensar a ação como percurso norteador para o processo da “não-banalidade” do mal, sendo que é na construção do humano, como ser político, que a ação está presente. Nisso, a tendência é pensar de acordo com as ideologias que acusam,

a liberdade de induzir o homem à necessidade; condenar a ação, o começo espontâneo de algo novo, porque seus resultados caem em uma rede predeterminada de relações, invariavelmente arrastando com elas o agente, que parece ter confiscada sua liberdade no exato momento em que lança mão dela. (Arendt, 2020, pp. 289-290).

Para a filósofa, o pensamento qualifica o humano, e faz com que ele participe da sociedade como ser político, presente nas atividades cotidianas com o intuito de agir. A ação é o caminho que leva o sujeito à busca da reflexão, diálogo e que reforça a sua liberdade no mundo, conduzindo-o à pluralidade como forma de vivência das relações humanas que a humanidade está condicionada.

É no reconhecimento e na participação dos humanos entre humanos que a ação se torna efetiva - e pode acontecer em qualquer ambiente - construindo sujeitos pensantes perante as “possibilidades” da banalidade do mal. A qual está propícia a se fazer presente em todos os ambientes sociais, claramente se tal condição de ser pensante não for despertada, o ambiente escolar favorece esse pensamento de consciência crítica (Freire, 1983).

No entanto, compreende-se que, ao nascer, o indivíduo traz consigo a potencialidade do “novo”, de mudanças que só serão realizadas em conjunto. A natalidade acontece com o desenvolvimento do pensamento, enquanto atividade

humana, que dá respaldo às inovações que a ação favorece no desenvolvimento humano. Agindo no meio dos seres humanos, a mulher e o homem apresentam condições necessárias para a sua vida política, que se concretiza nas necessidades humanas que, embasadas no diálogo, na justiça e fraternidade, contribuem para uma sociedade “não-banal”.

A ação humana está na iniciativa perante àquelas questões que fornecem a criação do novo, daquilo que nunca existiu. Arendt bebe das fontes de Santo Agostinho (354 d.C. - 430 d.C.), que compreende o sujeito como aquele que dá início ao mundo, ele é diferente dos que o antecederam, por isso trazem a novidade ao mundo. É no discurso e na ação que o agente anuncia as necessidades da comunidade e comunica aquilo que realiza.

A ação e o discurso ocorrem entre os homens, uma vez que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente [*agent-revealing*] mesmo quando o seu conteúdo é exclusivamente “objetivo” dizendo respeito a questões do mundo das coisas no qual os homens se movem, mundo este que se interpõe fisicamente entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. Esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que interessa [*inter-est*], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. A maior parte da ação e do discurso diz respeito a esse espaço-entre [*in-between*], que varia de grupo para grupo de pessoas, de sorte que a maior parte das palavras e atos refere-se a alguma realidade objetiva mundana, além de ser um desvelamento do agente que atua e fala (Arendt, 2011, p. 195).

Em Arendt, a ação concede espaço para a reconstrução de uma sociedade pós-totalitária, que rompe com a tradição de pensamento e busca construir indivíduos capazes de pensar. Pela ação iniciamos algo novo. Rompe-se, então, com a tradição de pensamento dominador, que não faz do indivíduo a novidade do mundo enquanto ser singular e único.

A pluralidade, condição humana da ação, é que dá razão para a existência da política, que é intensificada quando a pessoa decide agir com o outro. Deve-se ter claro que a ação tem caráter público e que acontece no mundo comum, de visibilidade humana e de trabalho. Adriano Correia, na introdução da obra CH de Arendt, afirma que o espaço da ação deve acontecer em modo público, com a interação entre os pares:

A ação corresponde à capacidade humana de desencadear o novo, e o espaço adequado à sua manifestação, do qual ela depende para adquirir realidade, é o domínio público, “o local adequado para a excelência humana”, que sempre demanda a presença de outros, do público constituído pelos

pares do agente e que garante a realidade do mundo e de nós mesmos (2020, p. XXXIII).

A atividade do pensar não cria regras para a sua realização, muito menos é um caminho suficiente para não praticar o mal, ou seja, esta atividade é o rompimento com o mundo, a capacidade de se distanciar dele e observá-lo. Apesar de favorecer meios para não praticar o mal, sua insuficiência se dá apenas pelo fato de que afastado do mundo - enquanto pensa - o sujeito apenas examina a sua realidade e age no mundo. O relevante é que tal prática pode ser negada por meio da arte do pensar, que impulsiona o movimento da ação e faz com que a busca pelas virtudes humanas sejam cada dia mais observadas. Ao pensar sobre si e os outros, o sujeito tem em suas “mãos” um grandioso e eficaz instrumento de diminuição - e até mesmo de aniquilação - das condutas más. Segundo Sócrates, para aqueles que se dedicam ao pensamento - a filosofia - estes estão qualificados para se abster do mal:

Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. O pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. [...] Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência - ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (Arendt, 2019, p. 214).

Ao se recordar da figura de Eichmann, é perceptível nele o fracasso de sua vida - apontado pelo vazio de seu pensamento - dado ao fato de não se abrir ao diálogo consigo mesmo. Pela razão dele voltar para sua casa e permanecer na solidão, sem refletir sobre aquilo que tem praticado, infere-se que o pensamento é uma condição necessária para não praticar o mal. Claramente que estando em diálogo constante consigo mesmo, nenhuma pessoa vai querer se encontrar com o mal, muito menos com que o pratica.

Contra-pondo-se a isso, é necessário se permitir duvidar, interrogar ou questionar a fim de romper com este ciclo de tradição que nega a ação. O campo educacional traz consigo este desejo: de construir uma educação corajosa (Freire, 1983), para o enfrentamento consciente das realidades que nos afastam da arte de pensar. Modelado pela sociedade, a educação hoje se preocupa com várias esferas de atividades sociais, que pertencem ao campo distintos, mas operam também nas escolas. Com isso, a instituição escolar precisa antes de tudo saber que deve formar

sujeitos inseridos na sociedade, com o intuito de modificá-la positivamente. Ambos (sociedade de escola) devem manter uma relação de reciprocidade.

No que se refere ao ato de educar e à sua relação com o conceito de ação de Arendt, pode-se dizer que exigem práticas próprias das relações humanas, os enfrentamentos das realidades devem trazer consciência e observância das possibilidades de horizontes que a educação consegue atingir. A escola não será a “salvadora da pátria”, apenas terá parte fundamental neste processo. Quando se destaca o desejo de uma educação corajosa evidenciam-se as possibilidades - mediante as fronteiras educacionais - de uma educação que fomente e oriente o sujeito na construção de seu próprio papel no mundo.

No cotidiano escolar, atendemos sujeitos de diferentes formas de agir, geralmente influenciados por diversas condições, assim, é importante que este seja um lugar de práticas democráticas, de diálogo, de troca de experiência etc, respeitando todas as diferenças. Ao detalhar as características da banalidade do mal e do conceito de ação, visamos abrir os horizontes reflexivos da importância de exercer o pensamento sob as realidades políticas e sociais, e fornecer um aprofundamento do papel importante de determinados atos democráticos na educação. Os fatores que ajudam no enfrentamento de práticas de não-ação na educação se referem às práticas que estimulam o aluno no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre a sua realidade.

O PPP deve conter as indicativas de planos para a construção de uma escola justa, solidária e autêntica, que rompa com a tradição e qualifique o aluno para as funções sociais de pensamento que lhe são propostas. É pela construção do PPP que a identidade escolar ganha forma. Ao identificar as demandas escolares, sociais e políticas da época, a construção participativa dignifica o trabalho do professor, que pautado neste caminho dado pelo PPP, faz do seu trabalho um verdadeiro empenho na construção de sujeitos propícios para pensar à sua volta.

(...) na prática cotidiana dentro das escolas, que existem várias “forças educacionais” atuando em diversos lados e parece difícil alcançar uma “resultante” que permita a todos caminharem numa direção só, quando se procura alcançar contextos maiores de autonomia. Talvez, por isso, algumas escolas, muitas vezes, não se sintam esperançosas e animadas a fazer seus Projetos Político-Pedagógicos ou ainda, se os fazem, não conseguem realizá-los na prática. Nota-se que, apesar de estar contemplada na lei, a comunidade escolar parece que ainda está um pouco imatura e com dificuldades em achar o próprio caminho de sua autonomia e em driblar outros fatores que a dificultam (Malheiro, 2005, p. 81).

Munido da ação que acontece entre humanos livres, a consciência educacional caminha para a construção de sujeitos autênticos com a realidade escolar, que tem por base, um PPP embasado construído à luz da comunidade. De nada adianta construí-lo e deixá-lo na gaveta, ou fazer recortes de outros, com realidades distintas e distantes daquela vivenciada. Torna-se imprescindível analisar de forma a contribuir na construção de um PPP que almeja se distanciar da banalidade do mal, e que contribua de forma significativa na construção de pensamento autêntico.

Em relação ao trabalho do professor, tendo em vista o aperfeiçoamento do PPP, que deve ser desenvolvido com base na percepção da realidade escolar, bem como da comunidade que a compõe. Sem isso é possível captar as dificuldades e necessidades, para que o PPP seja aplicado como um caminho para o desenvolvimento do sujeito. A necessidade de pensar sobre a sua conjuntura social deve se fazer presente em todo o seu desenvolvimento, sendo que propiciar e suscitar o pensamento crítico é atemporal, pois “finalmente, a atividade do pensar (...) ainda é possível, e sem dúvida está presente onde quer que os homens vivam em condições de liberdade política” (Arendt, 2020, p. 403).

Dessa forma, observa-se que a função da instituição escolar é educar para o pensar. Por isso, inferimos que a qualidade de ensino e uma proposta pedagógica bem aplicada “faz parte de sua tarefa docente não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2013, pp. 27-28). Esta instituição nutre o desejo de não permanecer na superficialidade e busca conhecer suas fraquezas com o intuito de pensar seu cenário e renunciar ao mal.

Sabe-se que “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2013, p. 67). A instituição escolar com todos os seus pressupostos deve orientar o docente a trabalhar os conteúdos com rigorosidade e se mostrar aberto à argumentação, acolhendo a pluralidade dos pontos de vista, numa perspectiva de ensinar e aprender junto com o aluno. A escola, por meio do PPP, deve estar preparada para o diálogo, deixando que haja uma participação plena de pensamentos entre aluno-escola e vice e versa. Esta postura é educativa porque demonstra aos estudantes a importância da troca de experiência, da aprendizagem e de uma fundamentalização na troca de pensamento, absolutamente imprescindível e perigosamente escasso nos dias de hoje.

Considerando o exposto, o que pretende-se explicitar, a seguir, é a relação da ausência da faculdade do pensar - teorizado por Arendt como a banalidade do mal - com o sistema educacional que deve buscar a emancipação do sujeito enquanto ser pensante. Em Freire (2013), este processo se dá por meio de uma busca de liberdade, nada mais é do que o processo de libertação política, social, humana e intelectual dos oprimidos (entendemos aqui como sendo os membros das massas), que se libertam por meio de uma educação crítica-social.

4 EDUCAÇÃO QUE PENSA, LIBERTA

Ao longo da pesquisa, verificou-se que Eichmann é um exemplo claro de alguém que através do seu trabalho, afasta-se da ação e da sua conduta moral. Por isso, neste capítulo, serão abordados os aspectos fundamentais do pensamento e a sua importância voltada para o papel da educação, como fundamental mediadora do potencial da atividade do pensar.

Esta etapa está dividida em dois tópicos que exploram os conceitos arendtianos de ação e condição humana, visando compreender como sua concepção de educação pode se alinhar ao pensamento, incluindo o pensamento filosófico. No primeiro momento, enfatizamos as oportunidades de discutir Arendt e Freire como meio de refletir sobre como levar o indivíduo ao compromisso de julgar e agir, por meio de atitudes conscientes. Por fim, no último tópico, destacamos como a ação associada ao discurso introduz no mundo a novidade, apresentando, assim, um modelo de pensador e educador. Nesse sentido, demonstramos como a educação, segundo Arendt, se concretiza na formação do pensamento livre e autônomo, enquanto o oposto disso resulta em uma educação superficial, ineficaz e suscetível a "construir" sujeitos propensos à temível banalidade do mal.

4.1 Interfaces educacionais: caminhos opostos, mas de convergências à não-banalidade

Os desafios escolares perante a sociedade são colocados em pautas em vários campos de conhecimento, já, para a autora, destaca-se a negação da ação e da liberdade. Arendt interpela tais ações humanas e busca refletir sobre as necessidades sociais com a ausência destas atividades. A escola deve munir o aluno, por meio do trabalho do professor, para a necessidade de consciência junto à ação, sem ela o indivíduo fica na superfície das coisas.

Depois de ter concebido e analisado o mal no regime totalitário, Arendt continua a manifestar sua preocupação. Esta, como já examinado anteriormente, se volta para a necessidade de uma nova perspectiva sobre tal condição. Em algumas cartas

endereçadas a Karl Jaspers⁴⁷ (1883-1969), percebe-se que a inquietação de Arendt em compreender o fenômeno do mal vai além do mal radical (que ela analisou no contexto do totalitarismo); em outras palavras, sua compreensão do mal não é clara nem conclusiva. Para a autora, compreender é uma atividade que lhe proporciona satisfação.

Entretanto, a compreensão acerca do fenômeno do mal não acabou. Suas relações estão interligadas com a não-ação, e por meio de sua ausência fazem com que a pessoa não crie raízes, fique na superficialidade. Certamente os seus próximos escritos contidos nos livros EJ e VE serão uma busca constante da compreensão de tal fenômeno. Seu modo de compreender o mal e suas relações com as atividades humanas convergem para uma análise de uma sociedade alienada. Um indivíduo que não busca agir, que não faz política em meio à pluralidade, interrompe o nascimento de novas compreensões dela. Nisso, a educação deve se apresentar, como um fio condutor da descoberta das capacidades humanas: “o fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (Arendt, 2020, p. 220). É pelo trabalho do professor, que o aluno nasce para uma concepção política de participação onde o engajamento, sai da sua zona de conforto e participa de forma ativa de sua construção enquanto humano político.

Divergente a isso, a filósofa judia analisa Adolf Eichmann e as suas peculiaridades longe da ação. Desponta então, o mal banal, que será abordado dentro do campo educacional e ocasionando possíveis relações da ação para a sua desconstrução no ambiente escolar. Pretende-se verificar qual a função do campo educacional com a atividade do pensar, traçar as metas e objetivos que encontramos para uma educação que dê respaldo necessário para que o indivíduo possa analisar criticamente as “pequenas e grandes” realidades que o cercam.

Por ocasião das suas necessidades o ser humano precisa interagir com o meio em que está inserido, as transformações sociais advindas das demandas do capitalismo necessitam que o sujeito esteja adaptado aos processos e mudanças. Mas, para tais modificações é necessário que o indivíduo assuma posicionamentos

⁴⁷ Para mais informações sobre as cartas de Arendt a Jaspers, consultar: MEDINA, João. “Ser judeu, ser alemão”: o diálogo epistolar entre Hannah Arendt e Karl Jaspers (1926-1969). **Malomil**. São Paulo, 11 de fevereiro. 2013. Disponível em: <http://malomil.blogspot.com/2013/02/hannah-arendt-e-karl-jaspers_11.html>. Acesso em 30 de ago. 2023.

de forma crítico-social, frente aos fatos que permeiam a nossa esfera político-social. Nisso, portanto se incluem o mundo do trabalho e as funções que cada qual desenvolve: devemos ser exatamente opostos a Adolf Eichmann.

A articulação de opiniões e ideias, junto às reflexões advindas dos processos de apreensão da realidade, é um acesso favorável para que, por meio do exercício do pensar, o sujeito procure analisar aquilo que lhe é proposto. É mediante à crítica que conseguimos constituir dimensões e possibilidades de compreender o mundo, contribuindo de forma significativa na construção de conhecimentos novos. O pensamento, por intermédio das suas interfaces, envolve um aglomerado de conhecimento dentro de si, dado ao fato de que é necessário entender que nas diversas áreas de conhecimento existem variadas formas de comunicação, reflexões e pensamentos, a depender de qual contexto se encontra inserido.

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la, mas dialogar com o povo sobre a sua e a nossa” (Freire, 2013, p. 120), possibilidade de enxergar a importância de pensar criticamente a necessidade de uma educação orientada sobre ação política entendida por Arendt. Paulo Freire (2013) ressalta a importância de uma abordagem participativa, na qual educadores e educandos se envolvem em um processo conjunto de aprendizado, trocando experiências e construindo conhecimento de maneira colaborativa.

Essa abordagem se alinha com a visão de Hannah Arendt (2020) sobre a ação política. Arendt enfatiza a necessidade de pensar criticamente e agir politicamente para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial ao fornecer as ferramentas necessárias para que os indivíduos compreendam o mundo ao seu redor e participem ativamente da/na esfera pública.

Ao considerar a citação de Freire (2013), à luz do pensamento de Arendt (2020), emerge a compreensão de que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento. Ela deve capacitar os indivíduos a questionar, refletir e, em última instância, agir de maneira informada e comprometida com questões políticas. O diálogo proposto por Freire não apenas permite a expressão das visões individuais, mas também promove a construção coletiva de significados, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Assim, a "nossa visão do mundo" mencionada por Freire não é imposta, mas compartilhada e dialogada no processo educativo. Isso não apenas respeita a

autonomia e a diversidade de perspectivas, mas também contribui para a formação de cidadãos engajados e capazes de atuar de maneira ética e responsável na esfera política.

Fundada na dialogicidade da ação educativa e comunicativa, como nos ensina Paulo Freire, a educação popular propõe uma metodologia transformadora que é válida não apenas para a escola, mas para outros espaços, institucionalizados ou não, que atuam na perspectiva de transformação da sociedade (Pontual, 2019, p. 194).

Para tanto, faz-se importante o diálogo e a compreensão mútua na educação, enquanto a perspectiva de Arendt amplia essa ideia ao destacar a necessidade de pensar criticamente e agir politicamente. Ambas convergem para a construção de uma sociedade mais participativa, justa e fundamentada na consciência crítica dos seus membros, sendo que, o processo do pensar para a autora, está presente não apenas como uma atividade mental baseada no raciocínio lógico ou meramente um meio para adquirir e/ou produzir conhecimento. Nossa capacidade de pensar vai além disso:

(...). Somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir (Arendt, 2019, p. 26).

A educação, inserida nos contextos de interações sociais, favorece ao sujeito o conhecimento ativo para agir, pensar, refutar; o orienta, nas realidades que os rodeiam. O indivíduo “aproveitando conhecimentos anteriores e formando o embasamento adequado à futura aquisição de outros” (Saviani, 2010, pp. 138-139) deve filtrar as informações adquiridas no ambiente escolar e fomentá-las para a construção de uma sociedade justa.

Constantemente, o sistema educacional deve promover uma formação do sujeito para o pensamento crítico com autonomia, que se caracteriza por desenvolver nele uma subjetividade tornando mais visível a sua forma de racionalizar, pois todo ser crítico consegue compreender de forma clara tudo o que faz. Neste sentido, o pensamento/reflexão crítica pode ser apontado como um movimento interno, que emerge de cada cidadão, pautado numa educação de qualidade, que exerce o seu papel de instigador da arte do pensar no contexto onde está inserido.

O pensamento é uma atividade inerente à condição humana, que pode se dar de forma inconsciente ou consciente. Além disso,

O pensar é uma atividade solitária, ao contrário do agir, que exige a companhia e a concordância dos nossos pares. O pensar elimina a corporalidade e por se traduzir num provisório desligamento do mundo das aparências, significa um desaparecer e representa um esquecimento do ser, que está ligado ao mundo das aparências (Lafer, 2003, pp. 74-75).

Percebe-se que o pensamento é uma resposta àquilo que foi experimentado no mundo, com isso, busca-se compreender o que se viveu e dar sentido às experiências terrestres, ou seja,

O pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão, ou, nas palavras de Arendt, precisamos “parar para pensar”. Isto significa que, por um momento, suspendemos as atividades em andamento e nós retiramos para um lugar no qual temos a calma e a distância suficientes para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos nossos olhos, mas que podemos trazer para o nosso espírito. Assim nós retiramos da presença de coisas e pessoas e nos ocupamos com o que está ausente. Esse afastamento provisório do mundo possibilita que entremos numa relação conosco mesmos e procuremos responder às nossas indagações (Almeida, 2010, p. 857).

Ao pensar, o indivíduo relaciona e articula ideias, produzindo publicamente (para si e concomitantemente para os demais) significados. Por meio dele, baseia-se o conhecimento e a capacidade humana de observar a realidade que o circunda por meio das informações; através delas, gerarmos raciocínios lógicos, juízos e saímos do senso comum. Arendt destaca que “o pensar”, de acordo com ela, tem como finalidade a busca do significado e é atributo da razão. O conhecer tem como objetivo a verdade” (Lafer, 2003, p. 78), ou seja, ambos devem estar lado a lado para que o sujeito “liberte-se” da ignorância de “não” conhecer.

Para Arendt, a carência de pensamento não resulta de alguma restrição cognitiva humana, mas mantém uma ligação estreita com a ignorância. Isso fica evidente ao examinar as interações com o nazismo, especialmente ao abordar o papel dos representantes do regime nos campos de concentração. Ao perpetrar atrocidades, eles conseguiram reproduzir conhecimento por meio de tecnologias, porém, paradoxalmente, perderam a capacidade de reflexão sobre suas próprias ações. O emprego do saber será restringido ao cumprimento das ordens, sem uma ponderação sobre o significado do que estava a ser realizado. Sua ignorância manifesta-se nos atos praticados, desprovidos de reflexão.

Na visão da autora, a ausência de pensamento que ela destaca não se refere necessariamente à falta de reflexão sobre o cotidiano das próprias ações. Em vez

disso, ela salienta a ideia de que o pensamento - no sentido que ela discute - pressupõe a compreensão da ação política. Para Arendt, o pensamento está ligado à capacidade de reflexão sobre as implicações mais amplas e os significados políticos das ações. No contexto específico da análise de Arendt sobre o nazismo e os campos de concentração, os nazistas eram capazes de reproduzir o conhecimento técnico, mas falharam na capacidade de pensar criticamente sobre o significado e as consequências éticas de suas ações políticas. Em outras palavras, a ausência de pensamento, conforme planejado por Arendt, refere-se à incapacidade de se envolver em uma reflexão política mais profunda sobre o que está sendo feito e suas implicações na esfera pública.

Neste aspecto, se associarmos o ato de pensar à compreensão política e ética da ação, então a falta desse pensamento crítico pode, de fato, ser vista como uma limitação cognitiva. Arendt (1999), ao analisar o totalitarismo e o comportamento dos nazistas nos campos de concentração, destaca como a ausência de reflexão sobre as implicações éticas pode levar a ações desumanas e, eventualmente, à banalização do mal. Se essa falta de pensamento crítico se torna uma patologia social contagiante ou estruturante, pode-se criar uma sociedade em que a banalidade das ações desprovidas de reflexão se torna uma norma aceita. Os indivíduos, nesse contexto, podem se acostumar com essa falta de questionamento ético e político, optando por escolhas que, de outra forma, seriam consideradas inaceitáveis.

Verifica-se a preocupação de Arendt sobre a possibilidade de ações cruéis e desumanas se tornarem parte integrante da vida cotidiana, quando a capacidade de pensar criticamente sobre as consequências éticas é negligenciada. A banalização do mal, nesse sentido, pode surgir da ausência de uma visão mais profunda e reflexiva sobre as ações individuais e coletivas no âmbito político e ético.

Nisso, a ausência de pensamento reflexivo gera falta de compromissos éticos de grandes proporções, que se caracterizam como irreflexões - já entendido como ausência da atividade do pensar - um efeito próprio de seguimento às massas. O maior problema é que a falta de pensamento desencadeia a banalidade do mal, uma forma de pensamento vazio que não contém juízo.

Assim, a educação é um meio de garantia de reflexão perante os atos e tudo aquilo que é colocado no meio social em relação aos conflitos e necessidades. Constituir horizontes de pensamento - o qual é próprio do ser humano - é essencial, ter habilidades, conhecimento, usufruir de tecnologias não afasta o sujeito da

irreflexão, ele precisa buscar os sentidos dos atos e acontecimentos. É em Eichmann que a autora revela - e alerta - que a ausência de pensamento pode ter consequências catastróficas.

O conhecimento torna-se um instrumento de transformação social poderoso, como uma forma de trazer consciência ao homem, e isto “significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e violência” (Freire, 1983, p. 16) que, por sua vez, estão instaladas na sociedade e não conseguimos enxergar (e até mesmo por comodismo não queremos enxergar). O regime totalitário é um exemplo disso. Baseados nos estudos arendtianos, consegue-se vislumbrar as barbáries ocorridas na época, com isso nos questionamos: qual o papel da educação na construção do pensamento e análise crítica da realidade? Obviamente que se espera um papel de fundamental transformação das realidades sociais, por meio de uma educação como “um ato de amor (...) um ato de coragem. Não pode temer ao debate. A análise da realidade” (Freire, 1983, p. 96). Ainda é necessário buscar a implicação direta com a realidade, para que o debate não se torne apenas uma atividade isolada e desvinculada das questões práticas que quando conectado diretamente com a realidade, ganha um propósito mais significativo e impactante. Se relacionado com a realidade, as discussões passam a ter um potencial maior de gerar mudanças, influenciar opiniões e contribuir para a compreensão e resolução de problemas concretos. A conexão com a realidade traz a oportunidade de aplicar as ideias discutidas e testar sua eficácia no mundo real.

A PO, trabalho desenvolvido por Paulo Freire, é uma obra na qual ele desenvolve uma pedagogia voltada à classe oprimida. Ela, por sua vez, é conduzida a conseguir a sua emancipação em torno do pensamento crítico, que entendendo a sua condição social possa dialogar e lutar por melhorias. Dentro destes aspectos, reside de forma concreta a ligação com o pensamento de Hannah Arendt, a qual busca identificar, por meio de Eichmann, a sua profunda irreflexão diante da sua realidade e daquilo que praticou. Por isso a importância dada à ação, no campo político. É nesse momento que o indivíduo compreende sua realidade e procura transformá-la, exceto quando é subjugado por ideologias e é impedido de refletir sobre aquilo que o oprime.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação⁴⁸ (Freire, 2013, p. 57).

Nesta contextualização, a PO traz dois problemas de educação: a bancária e a problematizadora. O termo “bancário” se dá pelo motivo em que o educador enxerga o aluno meramente como um banco, no qual é depositado conhecimento. Vazio de conhecimento, o aluno é preenchido até ficar “enriquecido”, e posteriormente tem a função de replicar aquilo que lhe foi transferido.

A educação é, nesta primeira visão, “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2013, p. 82) daqueles que se consideram sábios. O que se apresenta é uma profunda hegemonia de classes, e isso se permeia quando:

- (...)
- b) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- (...)
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- (...)
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- (...)
- j) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2013, pp. 82-83).

O caminho então, percorrido por esta visão, (re)produz indivíduos pertencentes à massa, obedientes ao seu processo de “construção” e fragilizados diante de uma visão de educação libertadora. Num outro aspecto, a educação problematizadora tem a finalidade de fomentar na construção de uma sociedade mais crítica e menos opressora, onde reine a liberdade. O autor estimula, em sua obra, os educandos a alcançarem a sua autonomia de pensamento - não diferentemente de Arendt - fazendo deles críticos reflexivos para com a realidade.

Não se refere, porém, em anular a autoridade do educador, mas é um movimento interno e externo de reconhecer que o ato de educar está ligado estritamente à libertação. Entender a educação, apenas como um ato de transferência, faz de professores e alunos alienados, nas palavras de Freire seria apenas um modo de “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que

⁴⁸ Daremos fundamental importância para o segundo momento, visando refletir os aspectos educacionais que podem estar envolvidos nesta realidade. O primeiro servirá como pano de fundo para a compreensão da *práxis*.

os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (2013, p. 84). Contudo, para que isso não aconteça, deve haver uma busca de diálogo e prática reflexiva sendo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa” (Freire, 2013, pp. 95-96). A escola deve transformá-los, pensando numa “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1983, p. 36) das algemas de uma sociedade revestida por detentores de poder.

A condição, em que oprimido e opressor se encontram, corresponde estritamente a um “fato concreto na história, não são, porém, destinos dados, mas resultado de uma “ordem injusta” (Freire, 2013, p. 41), que gera afastamento da realidade e, principalmente, um desaceleramento no processo de construção política do homem.

Dentro do campo da política, a educação segue padrões de necessidades, estas que variam de acordo com a proposta de cada governo, obviamente, que satisfaça apenas às vontades políticas de um determinado grupo, ora considerado como dominadores. As massas são interessantes não para uma educação que conduza o sujeito a uma prática libertadora de pensamentos, mas apenas como massa eleitoral.

Os políticos só se interessam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. (...). Os políticos exerceram no essencial uma política autoritária de manipulação (Freire, 1983, pp. 25-26).

Busca-se expor a necessidade de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1983, p. 12), lutando com as massas pela sua liberdade. A concepção de Educação (do passado e presente) constitui uma escola de dominação sutil, caracterizada com uma perspectiva de vivência ausente das realidades de vida do estudante, ou seja, verticalizando o ensino e pautando-se apenas na ideia do professor como detentor do saber. O processo educacional do indivíduo não é pensado por ele, está determinado pelo sistema de dominação.

Pelas consequências do capitalismo, as demandas sociais, as concorrências de mercado de trabalho e pela falta de apoio do Estado para com o sistema educacional, vivenciamos momentos de inautenticidade educacional, não há preocupação em fornecer mecanismos para que haja a atividade do pensar. Por vezes

cumpra apenas a função de transmitir conhecimentos ausentes da *práxis*, fazendo-se oposto a

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da repressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1983, pp. 89-90).

A autenticidade educacional deveria ser baseada numa responsabilidade horizontal, que enxerga os oprimidos como sujeitos de transformação e participantes ativos do seu processo educacional. De nada adianta o aluno (e até mesmo o professor) receber tudo pronto, seguir formatos educacionais impostos por regimes dominantes, pois em vez de potencializar o ensino, maximiza-se os impactos sociais de ausência crítica reflexiva.

Em Arendt (2011), é perceptível que a instituição escolar é o caminho certo para o engajamento do ser humano como ser político. É neste ambiente que ele se identifica com outros homens, fazendo do diálogo um meio de busca de libertação, o qual munido da ação conduz os indivíduos ao pensamento. Conforme já mencionado, no regime totalitário, o sujeito é retirado da sua realidade e integrado ao mundo de ingenuidade, sendo que “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que dá ingênua o próprio é a sua superposição à realidade” (Freire, 1983, p. 106). Por meio de uma educação “ação-reflexão” (Freire, 1983, p. 108), é que o educador transmite ao educando uma participação educacional libertadora.

Paulo Freire (1983) enfatiza que a consciência crítica implica uma integração significativa com a realidade. Isso sugere que uma pessoa consciente esteja criticamente ciente e conectada às nuances e complexidades do mundo ao seu redor. A integração com a realidade implica uma compreensão profunda dos contextos sociais, políticos e culturais. No contexto de regimes totalitários, a retirada do sujeito de sua realidade pode ser vista como uma estratégia para moldar uma consciência ingênua, onde uma pessoa é manipulada para aceitar uma versão distorcida da realidade, muitas vezes alinhada aos interesses do regime totalitário.

Em Freire, observa-se que “a educação autêntica, (...) não se faz de A para B ou A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (2013, p. 116), e é o que deve se constituir o PPP que visa:

se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1995, pp. 13-14).

Em uma cultura organizacional focada na orientação, a eficiência na execução das atividades pode ser deturpada em função da não qualidade do diálogo ausente da construção coletiva do PPP. Isso pode resultar em uma implementação mecânica do documento, sem a devida atenção aos princípios pedagógicos e valores morais que deveriam norteá-lo. Assim, para que o PPP atenda realmente às necessidades educacionais e promova uma cultura escolar mais justa e participativa, é essencial que a sua implementação vá além da mera conformidade institucional. Deve-se criar uma abordagem mais dialógica, onde os diferentes membros da comunidade educacional tenham a oportunidade de contribuir para a construção e revisão contínua do PPP, garantindo que ele reflita os valores morais e pedagógicos essenciais para uma educação significativa.

Caminho que projeta horizontes de desafios para com o sistema de educação e tudo o que ele abarca, tais quais, pautados num PPP construído por meio do diálogo múltiplo, definem a autenticidade da escola. Quando o PPP é construído por meio de diálogo múltiplo, reflete os valores coletivos e as aspirações da comunidade escolar. Isso contribui para o desenvolvimento da escola, pois o documento não é imposto de cima para baixo, mas é uma expressão óbvia dos objetivos e valores compartilhados. Esse processo colaborativo não apenas cria um documento mais representativo das aspirações coletivas, mas deixa claro que o PPP é um dos pilares para a construção de uma gestão democrática, e é um dos instrumentos para a intervenção da realidade escolar e cada qual deve estar inserido dentro do seu próprio cenário educacional.

Pode-se afirmar que há uma pluralidade de realidades, e o PPP deve ser construído de acordo com a realidade da comunidade onde quer que se encontre inserido. Há diferentes comunidades com diferentes contextos, necessidades, recursos e desafios. Portanto, um projeto educacional eficaz deve levar em

consideração essas diferenças e ser adequado para atender às especificidades de cada localidade, sendo que a realidade particular de uma comunidade incorporada à participação ativa dos seus membros se torna uma prática eficaz para promover o desenvolvimento. A abordagem participativa envolve a participação ativa da comunidade no processo de planejamento. Isso pode incluir consultas, reuniões comunitárias, workshops e outras formas de envolvimento para garantir que as vozes locais sejam ouvidas e que as soluções propostas sejam alinhadas com as expectativas e necessidades da comunidade.

Os objetivos do PPP se configuram por descrever a finalidade da escola no processo de ensino-aprendizagem, e a qualidade educacional que a instituição escolar oferece. É uma função da instituição escolar durante o processo educacional despertar no aluno o interesse em praticar a “arte” de pensar. Revelar aos alunos sua forma de pensar e relacionar com o mundo, como um meio de percepção, “nesse sentido é que toda a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (Freire, 2013, p. 142), que dialoga com as necessidades humanas.

Sendo assim, o diálogo-dialogicidade⁴⁹, para Arendt, é um meio “que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento” (2020, p. 219), que envolto na *práxis* desenvolve um movimento de transformação. Freire expõe que “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (2013, p. 115), que parte do princípio de que a ação é um movimento de mudança com os homens, na pluralidade, como destaca Arendt, e que sem os homens o movimento é vazio, transformando apenas o mundo da ficção. Lutar pela liberdade do oprimido é pensar numa sociedade mais crítica, menos desigual - com pensamento autônomo - livre da dominação exacerbada da política de “desconstrução” estruturalizada.

O que oprime o homem, dentro da educação, é a falta de liberdade de pensamento, para Freire (2013), a educação se constitui por um caminho de diálogo, esperança e amor. “O diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humanidade” (Freire,

⁴⁹ Termo utilizado por Freire (2013), que intitula o terceiro capítulo da obra PO, e é colocado como essência da educação como prática da liberdade. Convergente com Hannah Arendt (2020), que no seu livro CH dá ao discurso função essencial para o homem agir entre os homens, por meio dele, distinguimo-nos dos animais.

2013, p. 111), decorrendo a importância da cultura de “uma educação que, por ser educação, deveria ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel do novo” (Freire, 1983, p. 59). Sair da condição de oprimido é acreditar num cenário de educação como movimento de liberdade, de revolução diante das tradições político-sociais, que consideram a educação como um meio de subordinação das massas.

De fato, Arendt e Freire propõem pensamentos necessários para uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política ” (1983, p. 12), que impulsiona o sujeito para a prática da atividade do pensar, de modo que o pensamento “levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 1983, p. 12). O isolamento do indivíduo faz da sua condição de estudante um ser incapaz de construir ambientes de humanidade, afastando-o dos desafios sociais e principalmente não assumindo compromisso de transformação educacional para com as gerações futuras.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica, a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2013, p. 98).

Por meio do pensamento é que nos encontramos com a realidade como uma forma de ver o mundo - por meio da ação - e ressignificar os nossos atos para que o pensar não se torne passivo. Andrade (2010) não ignora a possibilidade da atividade de pensar arendtiana como uma forma de a educação enfrentar a banalidade do mal, que prejudica as relações sociais de liberdade, pluralidade, natalidade e de ação. Cabe ressaltar:

Se, como Eichmann, homens e mulheres em tempos sombrios experimentam o fracasso moral e se esse fracasso se relaciona com a incapacidade de pensar, (...) de retirar-se do mundo e significá-lo, então poderíamos agora perguntar: poderia a educação ser propícia ao pensamento enquanto estranhamento das coisas cotidianas? Se o que em esta crise é a maneira como tradicionalmente pensamos e não a nossa capacidade de pensar, então é provável que haja um tipo de educação que seja possível na perspectiva do rompimento e da significação? (Andrade, 2010, p. 121).

Por fim, dentro do que se refere à educação, espera-se que a mesma ultrapasse as barreiras que limitam o trabalho do professor a um mero “transmissor” de conhecimento, que visa apenas distribuir aquilo que conhece, ignorando a prática docente de um ensino libertador. Observa-se que o trabalho do educador (obviamente

que por vezes imposto pela classe dominante) é um trabalho amarrado apenas ao planejar, executar e avaliar conteúdos⁵⁰ de práticas curriculares distantes das realidades dos alunos. A mudança pode ocorrer apenas se construirmos espaços de diálogo, de pensamentos crítico, sociais e políticos que fomentem o desenvolvimento de consciência autônoma. Os autores reforçam tais ideias e propõem meios para a valorização de práticas educacionais de reflexões das realidades vividas.

Posteriormente, Sócrates será citado como modelo de pensador e educador (dentro do campo filosófico). Observa-se uma ligação do pensamento de Arendt e Freire para com Sócrates, pois o pensador soube viver como homem entre os homens, devotando sua vida ao pensamento. Olhando superficialmente, “chegamos à conclusão de que apenas as pessoas inspiradas pelo *eros* socrático, o amor da sabedoria, da beleza e da justiça são capazes de pensamento” (Arendt, 2019, p. 202.). Junto a Sócrates não acreditamos que o pensamento esteja limitado a algumas pessoas, haja vista que essa atividade não cria regras ou, ao menos, está vinculada a respostas fechadas e concretas, para tanto, buscamos o significado do pensar e se com ele é possível se afastar das condutas más.

4.2 O modelo de educador e pensador filosófico

A questão do modelo ideal de educador tem sido objeto de reflexão e debate ao longo da história da educação⁵¹ (Saul, 2016). Sócrates, o filósofo ateniense do século V a.C., emergiu como um dos mais influentes educadores da história ocidental, notável por seu método de questionamento e diálogo, conhecido como maiêutica. Neste tópico, será demonstrado que tanto Hannah Arendt quanto Paulo Freire, apesar de suas diferentes abordagens da educação, aceitariam Sócrates como um modelo de educador. Embora cada um tenha uma perspectiva única sobre a prática educativa,

⁵⁰ “Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido” (Catini, 2019, p. 38).

⁵¹ Para mais informações sobre este estudo conferir em: Da Silva, Dayvane Oliveira; Santos, Ronielle Batista Oliveira; De Queiroz, Nívia Rodrigues. Perfil ideal do professor do século XXI. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. 1-9, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/16356-Article-207298-1-10-20210611.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

há pontos de convergência em relação aos princípios subjacentes ao método socrático.

a) Hannah Arendt e Sócrates:

Arendt (2020), em sua obra CH, (como já observamos) enfatiza a importância do diálogo e da reflexão como elementos essenciais da vida política e educativa. Ela argumenta que a verdadeira educação não é um processo unidirecional de transmissão de conhecimento, mas sim um diálogo entre iguais, no qual tanto o educador quanto o educando estão engajados na busca conjunta da verdade. Nesse sentido, o método socrático de questionamento e discussão se alinha com a visão arendtiana da educação como um espaço de interação e descoberta mútua.

Assim, vê-se que a função do pensamento tal qual executada por Sócrates, longe de conferir uma verdade lógica pautada previamente por suas premissas, terminava, pelo contrário, em atribuir um papel purgativo ao pensamento de seus preconceitos determinantes. Sua esterilidade mesma, sua falta de opinião eram os pré-requisitos para a verdade a ser alcançada na assunção da liberdade de seu pensamento (Bach; Orlandi, 2019, p. 210).

A educação, em Arendt, não se limita ao desenvolvimento intelectual ou à aquisição de habilidades profissionais, mas abrange também a formação do caráter e a capacidade de agir de forma responsável e autônoma no mundo. Sócrates, como modelo de educador, exemplifica essa integração entre a vida do espírito, representada pela busca da verdade e do conhecimento, e a vida ativa, que envolve a participação ativa na esfera pública e a realização de atividades práticas (Dantas, 2019). Arendt (2019), ao destacar Sócrates como um filósofo que incorpora tanto a reflexão filosófica quanto a ação política, ressalta a importância de uma educação que prepare os indivíduos para assumirem papéis ativos na esfera pública, contribuindo para o bem comum e participando do processo de tomada de decisões políticas.

Assim, para Arendt, o plano pedagógico ideal não se restringe ao desenvolvimento intelectual, mas abarca também a formação de cidadãos engajados, capazes de pensar criticamente, agir de forma autônoma e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sócrates, como educador que valorizava tanto a busca do conhecimento quanto o engajamento político, personifica essa visão integrada da educação como uma preparação para a vida em todas as suas dimensões.

A capacidade de pensar de forma crítica e independente é fundamental para a preservação da liberdade e da dignidade humana. Sócrates, ao desafiar seus interlocutores a questionar suas próprias crenças e pressupostos, incentivava-os a desenvolver essa capacidade de pensar por si só. Portanto, Arendt veria no método socrático uma expressão concreta do ideal educativo de cultivar a autonomia e a responsabilidade intelectual dos indivíduos.

b) Paulo Freire e Sócrates:

“Trata-se de uma aproximação entre dois modelos de pensamento que, a princípio, não se comunicam em propósito, nem em método e, tampouco, em contexto histórico” (Silva et al, 2023, p. 2), precisamente, busca expor a possibilidade de relacionar as duas formas de pensar (teórica e conceitual) de ambos para com o sentido de uma educação que tem o princípio de levar o sujeito a pensar sobre o mundo e as possibilidades de transformá-lo.

Por sua vez, Paulo Freire, em sua obra PO, propõe uma abordagem educativa que visa à emancipação dos oprimidos e à transformação da sociedade. Central para sua pedagogia é o conceito de diálogo como instrumento de conscientização e empoderamento. Freire (2013) argumenta que a educação bancária, na qual o educador deposita conhecimento no aluno passivamente, é opressiva e desumanizadora. Em contrapartida, a educação problematizadora, baseada no diálogo e na problematização das realidades sociais, é libertadora.

Qual seria, então, essa ligação entre Sócrates e Freire? Ambos enfatizam a importância do diálogo como método educativo e postura moral e política, afinal, como diz Freire, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 39). Sócrates agia dessa maneira, era como um artífice da educação de sua época ao extrair ideias da mente de seus interlocutores. A educação socrática, ou método socrático, consiste principalmente em dar à luz ideias, daí o termo maiêutica. Na maiêutica, a ferramenta fundamental para o surgimento de ideias (e a obtenção do verdadeiro conhecimento e bem) é o diálogo honesto entre os interlocutores, que buscam alcançar respostas verdadeiras. Os interlocutores de Sócrates poderiam ser qualquer pessoa disposta a dialogar, interessada em construir, por meio do diálogo, os caminhos que levam à verdade e à essência das coisas (Silva et al, 2023).

Nesse contexto, Sócrates pode ser visto como um precursor da pedagogia libertadora de Freire. Assim como Freire, Sócrates desafiava seus interlocutores a

questionar as estruturas de poder e as convenções sociais que os mantinham na ignorância. Seu método de questionamento incisivo tinha como objetivo despertar a consciência crítica dos indivíduos e levá-los a reconhecer sua própria capacidade de agir e transformar o mundo ao seu redor.

c) O diálogo como ligação:

Apesar das diferenças entre as abordagens de Arendt e Freire, há uma clara convergência em relação à valorização do diálogo, da reflexão crítica e da autonomia do educando. Tanto para Arendt quanto para Freire, o educador ideal é aquele que não apenas transmite conhecimento, mas também estimula o pensamento independente e a ação transformadora⁵². Arendt nos faz refletir no que nos “faz pensar” e “como provocá-lo”, para chegar num modelo de ser pensante:

O melhor, e na verdade o único modelo que me ocorre para dar conta da pergunta, é procurar um modelo, um exemplo, de pensador não profissional que unifique em sua pessoa duas paixões aparentemente contraditórias, a de pensar e a de agir. Essa união não deve ser entendida como ânsia de aplicar seus pensamentos ou estabelecer padrões teóricos para ação, mas tem o sentido muito mais relevante do que estar à vontade nas duas esferas e ser capaz de passar de uma à outra aparentemente com a maior facilidade (...) (Arendt, 2019, p. 189).

Tal modelo já enunciado é Sócrates. Este foi um homem que permaneceu entre os homens, sempre estava presente nas praças como um cidadão, governou e não excitou em seus conselhos. Pode-se considerá-lo como um pensador puro.

Para Arendt, Sócrates seria um misto de cidadão-filósofo ou filósofo-cidadão, estando igualmente à vontade tanto na esfera da ação quanto na do pensamento (...). Sócrates configura um modelo paradigmático de pensador na medida em que teria sabido responder aos apelos da cidadania e da ação política, não evitando a praça pública ao tempo em que se dedicava integralmente à atividade questionadora (Duarte, 2000, p. 352).

Sócrates é determinante na construção do pensamento teórico (seja político ou social) de Arendt, é pela tradição constituída por ele que a autora enlaça os seus debates e aprofunda o seu pensamento. Arendt estava interessada na importância do

⁵² “A atividade do pensar filosófico jamais poderia ainda resultar da coerção de um conhecimento exibido pelo mestre, seja por uma lição oral ou escrita. A realização da filosofia socrática parece exigir sempre uma interação e uma abertura para o diálogo, pois é pela forma conversacional que se torna possível a purificação de equívocos e, também com isso, o alcance de algum saber. Trata-se de um jogo que acontece como uma construção, um processo dialógico e dialético que exige o assentimento livre e consciente do interlocutor aprendiz. Pelo diálogo escrito à maneira platônica, temos, pois, a imitação dessa forma privilegiada de se fazer filosofia, ao menos para Sócrates e Platão” (Moraes, p. 12, 2016).

espaço público e na participação ativa dos cidadãos na vida política. Sócrates, através de seus diálogos na ágora de Atenas, incorporava princípios importantes para a vida política, pois representava a ideia de engajamento público e a importância do debate aberto na formação da opinião política. Nesta narrativa, percebe-se a teia de debates que Sócrates faz com seus interlocutores: ele “retira” os pensamentos do sujeito (que está em constante diálogo com ele) e “traz” para si, compartilhando conhecimento.

Arendt reforça a necessidade de lapidar o pensamento oriundo do formato público, sendo que o pensamento - mesmo acontecendo de forma só - é elaborado de forma plural, por meio do diálogo “dois-em-um” que confere uma dualidade do eu comigo mesmo; enquanto atividade do pensamento exerce funções de pensar: quem sou eu ao mesmo tempo quem pergunta e quem responde. Na função do ato de pensar, é o próprio indivíduo que pensa.

Sócrates se autodenominava como um moscardo⁵³ e uma parteira⁵⁴. Ao entender a autodenominação de moscardo, observa-se que ele se dá quando Sócrates instiga seus interlocutores, ou melhor, ele despertava neles uma curiosidade de buscar conhecimento, desperta-os para a vida do pensamento, que, para ele, era de grande valia, pois sem o pensamento não podemos viver plenamente. Em relação à parteira, devemos voltar à Grécia antiga, pois lá havia mulheres de idade avançada, que já eram estéreis, e que ajudavam as outras a darem à luz. Sócrates se autodenomina assim: estéril, pois nada sabia, mas tinha a habilidade de fazer com que seus interlocutores “parissem” pensamentos – dessem à luz a eles, por meio do diálogo, que logo após seriam transformados em verdades.

Para Sócrates, o pensamento não faz com que o humano seja bom, pois não serve para o seu aperfeiçoamento. Mas quando fazemos uso desta atividade, acordamos para melhor lidar com nossas dificuldades, e aderimos à prática do bem, deixando com mais facilidade o mal de lado. Arendt conceitua como seria uma vida sem pensamento:

[...] a única coisa que se pode dizer é que uma vida sem pensamento seria sem sentido, embora o pensamento jamais torne alguém sábio ou dê respostas às perguntas que ele mesmo levanta. [...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isso implica que o pensamento

⁵³ “Ele sabe como ferroar os cidadãos que, sem ele, vão ‘continuar a dormir pelo resto de suas vidas’, a menos que alguém venha despertá-los. E para que os desperta? Para o pensamento e para a investigação, uma atividade sem a qual, a seu ver, a vida não valia a pena nem sequer era totalmente vivida” (Arendt, 2019, p. 194).

⁵⁴ “No *Teeteto*, diz que sabe trazer à luz os pensamentos alheios porque ele mesmo é estéril; mais ainda, graças a essa esterilidade, ele tem a perícia da parteira e pode decidir se está lidando com a gravidez real ou ilusória, da qual a genitora pode ser aliviada” (Arendt, 2019, pp. 194-195).

tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida que são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que acontece na vida e nos ocorre quando estamos vivos (Arendt, 2019, p. 200).

Quando a autora diz que “(...) pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa (..)” (Arendt, 2019, p. 200), pode-se inferir que viver é dar sentido à nossa vida, pois, para ela, o pensamento não é apenas um processo mental isolado, mas uma atividade vital e intrinsecamente ligada à existência. Ela enfatiza a importância de estar "completamente vivo" no sentido de estar plenamente engajado e consciente no mundo. A atividade do pensar está em busca de um sentido das coisas e de um significado, para a nossa vida cotidiana não como uma repetição mecânica, mas uma atividade criativa que surge da novidade e da originalidade. De acordo com Arendt, em resumo, estar completamente vivo implica uma abertura constante ao novo, uma disposição para começar novamente e uma compreensão de que o pensamento autêntico é um processo contínuo e renovador. Essa perspectiva conecta o pensamento à vitalidade e à capacidade de engajamento pleno com o mundo e que está ligado a três conceitos: justiça, felicidade e virtude; esses conceitos se fazem presentes na vida do ser humano, enquanto ele está vivo.

A realização humana se dá através do campo político, pelo qual chegará por meio da ação, fazendo do indivíduo um ser político. Isso favorece as mudanças de realidades de trabalho, e estão pautadas numa relação de condição humana - a condição discutida no primeiro capítulo que conduz o ser humano na construção política da busca pela sua liberdade - perpassando todas as esferas humanas, sendo 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, 2003, pp. 62-63).

Quando o ser humano não exerce a atividade do pensar, ele vive na superficialidade dos acontecimentos que, por sua vez, deixa-se conduzir no tempo vivido, sem jamais se aprofundar nas coisas. Entretanto, depara-se na análise de Eichmann, tal como a autora expõe, uma pessoa que vivia na superficialidade. O conceito de mal banal deriva “destas pessoas” que não possuem raízes: é alguém que constitui a massa que vive na superficialidade das coisas, sem opinião própria, deixando de lado a faculdade do pensar.

A discussão em torno de Eichmann e a teoria da "banalidade do mal" gerou considerável controvérsia e críticas. Diferentes perspectivas sobre a culpabilidade

individual e a responsabilidade moral continuam a ser temas de debate em campos como filosofia, ética e história. A questão de até que ponto Eichmann era um indivíduo "comum" é complexa e multifacetada. Enquanto alguns argumentam que ele representa um exemplo extremo de conformidade burocrática, outros enfatizam sua responsabilidade individual pelos atos que cometeu. O debate persiste sobre a extensão da culpabilidade daqueles que participaram de atrocidades sob regimes totalitários.

Eichmann alegou estar apenas "seguindo ordens" e agindo em conformidade com as estruturas burocráticas do regime nazista. Arendt (1999) argumentou que a falta de reflexão crítica e a obediência cega às ordens contribuíram para a participação de Eichmann nos crimes do holocausto. Contudo, o ponto chave da autora é descrever a banalidade do mal para enfatizar que o mal muitas vezes não se manifesta como uma força extraordinária e excepcional, mas sim de maneira comum, através de ações rotineiras em conformidade com sistemas.

Para Hannah Arendt, o pensamento e a lembrança são características que marcam os indivíduos, criam raízes, penetram e estabilizam, pois é por meio dessas atividades que a humanidade assume seu lugar no mundo. Deparamo-nos mais uma vez com a análise de Eichmann, pessoa que nas suas ações práticas se configura como superficial.

Entretanto, quando analisamos a figura de Eichmann, percebe-se nele uma renúncia de suas qualidades humanas. Isso pode ser identificado quando Arendt afirma que o mal maior é aquele que é cometido por ninguém, ou seja, por um indivíduo que recusa seu jeito de ser, pois, "quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele cedaa ao mal" (Chaves, 2009, p. 59). Conforme Arendt, o pensamento tem caráter preparador. É por ele que se desenvolve a capacidade humana de não "fazer o mal", claro que por não ser um ato definido, ele produz garantias de pensamentos livres que favorecem a necessidade de construção de si próprio. É desafiador propor uma "educação para pensar", isso deve acontecer desde a base com a participação ativa nas deliberações, documentos, leis, equipe escolar etc. Valorizar no ambiente escolar tal atividade é função de todos, nutrir esta vontade de pensar é fazer com que a cada dia nasça o desejo de recriar, por meio da ação, aquilo que o trabalho não consegue. O compromisso educacional deve ser pautado em uma sociedade mais justa, que faz da ação um modo de estimular a participação ativa no campo político.

A busca constante em analisar a banalidade do mal no contexto educacional, pauta-se da realidade social em que “a ausência do pensamento, contudo, que parece tão recomendável em assuntos políticos ou morais, também apresenta riscos” (Arendt, 2019, p. 199), e quando se apresenta distante da ação, traz junto de si possibilidades da existência do mal. Onde a ação se faz presente, é possível anular a existência do mal banal e constituir sujeitos políticos que se preocupam com os cenários de políticas educacionais e sociais, em que a liberdade aconteça de fato.

Em suma, tanto Hannah Arendt quanto Paulo Freire aceitariam Sócrates como um modelo de educador, cada um à sua maneira. Arendt destacaria o método socrático como um exemplo de educação como diálogo entre iguais, enquanto Freire veria em Sócrates um precursor da pedagogia libertadora, que visa à conscientização e à emancipação dos oprimidos⁵⁵. Em última análise, a aceitação de Sócrates como modelo de educador por parte de Arendt e Freire ressalta a atemporalidade e a universalidade dos princípios educativos fundamentais que ele encarnava.

⁵⁵ Esta forma está em consonância com o espírito dialético proposto e descrito no *Mênon* (75c-d), em oposição à *erística*, que seria a maneira discursiva típica dos sofistas. Enquanto a *erística* envolve a disputa entre indivíduos que discutem apenas pelo prazer de discutir, sem um compromisso comum em alcançar um conhecimento real e verdadeiro sobre qualquer assunto, a *dialética* pressupõe, para Sócrates, o encontro entre dois bons amigos. A importância da distinção entre *dialética* e *erística* é ainda mais evidente na *República* (539b-c), onde Sócrates adverte sobre a mera diversão proporcionada pela *erística* e a confusão desta com a *dialética* pelos mais jovens. Quando a *dialética* é erroneamente utilizada como um brinquedo, os jovens se preocupam apenas em refutar tudo e todos, misturando argumentos e confundindo os outros, sem a efetividade do diálogo filosófico, ou seja, aquele comprometido com a verdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conduta seguida para alcançar os objetivos desta pesquisa possibilitou refletir elementos conceituais de Arendt e sua contribuição para o campo educacional. Foi realizada a análise hermenêutica de textos da própria autora que, combinados com elementos conjunturais, forneceram um arcabouço textual para próximos estudos. As ponderações realizadas permeiam apenas o campo educacional, e principalmente a necessidade de não-constituir um ser de ação, ora entendido como ser apolítico.

As delimitações temáticas de Hannah Arendt, em relação à ausência da atividade do pensar, abrem caminhos para um diálogo entre a escola e o trabalho, culminando na ação como um elemento essencial para a prática política e existencial do ser humano. Arendt apresenta essa atividade como um extenso ramo de estudo filosófico, desprovido de respostas prontas (Arendt, 2019). Isso se traduz em uma busca incessante por uma renovação de dúvidas sobre "o que é pensar" (Arendt, 2019, p. 20). Essa abordagem filosófica corresponde a não aceitar respostas predefinidas, mas a se engajar ativamente na exploração constante e na renovação das dúvidas em relação ao próprio ato de pensar. Tal situação é vista como uma maneira de manter a mente aberta e receptiva a novas ideias, evitando a estagnação intelectual.

A jornada exploratória em torno da construção da humanidade como ser político e das práticas apolíticas, em especial sob o contexto do totalitarismo, revelou aspectos intrigantes e fundamentais sobre a natureza humana e sua relação com o poder e a liberdade. A ação é apresentada por Arendt como um meio eficaz de constituição de um ser político. Através do diálogo plural e da diversidade de opiniões, a ação produz no indivíduo a propensão para a participação na esfera política. Dessa forma, a ação é considerada como um elemento fundamental na formação de uma identidade política, destacando a importância do engajamento social e do intercâmbio de ideias para o desenvolvimento do ser político. Trilhar o caminho arendtiano é desafiador, haja vista que seus conflitos filosóficos não podem ser deixados de lado, pois fomentam discussões necessárias sobre o objeto de estudo, e provocam ainda mais o desejo de compreender a sua real intenção, a saber: de que a ação não seja "uma experiência limitada a um pequeno grupo de privilegiados" (Arendt, 2022, p. 403), pelo contrário, vislumbra-se a importância de tornar a ação - não apenas enquanto conceito - acessível e compreensível para um público mais amplo.

A postura histórica e política instala a possibilidade da não ação e da banalidade do mal como forma de manipulação e condução de eventuais ideologias, que pertencentes a um mundo ilusório determinam as formas de condição humana do sujeito. O exame detalhado das estruturas totalitárias e sua imposição de uma aparente ordem através da supressão da liberdade individual nos conduziu à compreensão da banalização do mal. É essencial ressaltar que, contrariamente à crença popular, o mal não é uma entidade banal, mas sim banalizado através de ideologias e sistemas que negam a ação e a liberdade individual. Ao analisar o papel de Eichmann nesse processo, percebe-se como a negação da responsabilidade individual e a submissão cega à autoridade contribuíram para a perpetuação do horror. Considerando tal condição, a massa acéfala age distante de perceber o mal que a assola e não percebe a necessidade de a ação ser um “reconhecimento de cada indivíduo humano como edificador de mundos ou coedificador de um mundo comum” (Arendt, 2022, p. 14).

A realidade aqui pontuada, pode ser transformada por uma educação (e isso não se restringe apenas aos professores, mas a todo o corpo escolar como alunos e pais), que constitua o sujeito a pensar sua existência enquanto “ser de transformação”. As crises não são novas, mas permeiam a história da sociedade humana; o sentido de transformação é amplo, mas se abordado de forma particular/individual causa um movimento necessário de compreensão da realidade.

Para tanto, é importante observar que a função da educação - ao menos no papel - é de educar para o pensar com o objetivo de não construir indivíduos obedientes aos sistemas políticos - sendo ausentes da ação: pensar sobre o próprio trabalho, como não fizera Eichmann. É por meio do trabalho, que conduz a refletir sobre a qualidade de ensino e uma proposta pedagógica bem aplicada, que se percebe que “faz parte de sua tarefa docente não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, pp. 27-28), ou seja, é parte fundamental da tarefa docente não apenas ensinar informações específicas, mas também cultivar a capacidade dos alunos de pensar criticamente e de forma ética.

Arendt (1999) e Freire (1996) reconhecem a importância do pensamento crítico (embora suas abordagens ocorram de formas distintas), que não apenas compreende o mundo, mas também está vinculado à ação. Ambos defendiam uma abordagem participativa, na qual as pessoas não apenas pensam, mas também se envolvem ativamente na construção e transformação de suas realidades.

A análise da importância do diálogo na educação, sob a perspectiva de Hannah Arendt e Paulo Freire, culmina na figura emblemática de Sócrates como modelo de educador. Tanto Arendt quanto Freire reconhecem o diálogo não sendo apenas uma ferramenta de troca de ideias, mas um pilar fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da ação responsável dos indivíduos. Arendt ao destacar a relevância do espaço público e da ação política, enfatiza a necessidade do diálogo para a constituição da identidade e da subjetividade, enquanto Freire destaca sua importância para a conscientização e a transformação social. Ambos encontram em Sócrates o exemplo máximo de um educador que, por meio do questionamento e da busca pela verdade, estimulava seus interlocutores a pensarem por si mesmos e a assumirem uma postura ativa diante do mundo.

Assim, a trajetória intelectual de Arendt e Freire nos revela que o diálogo não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma prática essencial para a construção de uma sociedade democrática, plural e emancipada. Inspirados pelo legado de Sócrates, esses pensadores nos lembram da importância de cultivarmos espaços de encontro e reflexão, onde as diferenças possam ser valorizadas e as vozes de todos tenham espaço para serem ouvidas. Em última análise, é no diálogo que encontramos a chave para a compreensão mútua, a colaboração e a construção de um mundo mais justo e humano.

Pode-se afirmar que tratar das questões educacionais é se movimentar. Parar no tempo presente e refletir sobre a educação sem olhar para o passado e o futuro é minimizar o potencial “libertador” que a educação pode promover. Arendt como os vários autores do campo educacional: Araújo (2018); Freitas (1992); Oliveira (2019); Saviani (2010); e principalmente Freire (1996); proporcionam um “caminhar” com a educação, ao modo que ela seja reflexo da ação no cotidiano das pessoas. A ideia do caminhar educacional envolve reconhecer que a educação não é um evento estático, mas um processo dinâmico e contínuo que:

- Não se limita à sala de aula ou a um determinado período da vida, sendo assim, um processo que ocorre ao longo da vida com oportunidades de aprendizado em diferentes contextos e fases;
- Está sempre se adaptando às mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia e em outros aspectos que refletem as necessidades em constante transformação dos indivíduos e da sociedade como um todo;

- Faz dos participantes do processo educacional (alunos, professores, pais, comunidade) desempenharem papéis ativos no movimento educacional, por meio do desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e práticas;
- O movimento educacional busca proporcionar oportunidades de aprendizado de qualidade para todos, promovendo a equidade e a inclusão. Isso implica superar barreiras socioeconômicas, culturais e outras que possam limitar o acesso à educação.

Neste sentido a dimensão do pensamento arendtiano propicia pensar saídas para que o humano, munido da ação, fortaleça seus vínculos sociais e elimine a possibilidade de pertencimento ao “Eichmann”. Fomenta-se aqui a emergência de uma educação que esteja aberta

a novos olhares e pensamentos sobre pessoas, relações humanas, aprendizagem significativa, valores humanos, solidariedade e sociedade global. Especialmente para educadores que pretendam fazer de sua prática pedagógica um espaço de crescimento e de vida, de desenvolvimento individual e social, enfim de “reencantamento” por si mesmo e pelo outro! (Filho, [entre 2003 e 2023], p. 5).

Contudo, a distância da banalidade se alcança por meio de uma educação que estimula o pensamento crítico e a liberdade. Através da educação, podemos romper com os paradigmas opressores e cultivar uma consciência crítica que nos capacita a agir em direção à liberdade e à justiça. Os educadores, ao assumirem o papel de pensadores filosóficos, desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de resistir à banalização do mal e de promover uma sociedade baseada na responsabilidade e na ética.

Discutir a emancipação à luz de Freire (2000) implica abordar as diversas formas de opressão e dominação presentes no contexto neoliberal, marcado pela exclusão. Esse diálogo se refere às experiências de indivíduos imersos em profundas carências materiais, subtração subjetiva e, conseqüentemente, na falta da alegria de viver. A conscientização emerge como um elemento crucial para alcançar a liberdade, felicidade e cidadania que delineiam a democracia. Assim, o processo emancipatório, conforme essa perspectiva, é desencadeado por um engajamento político que vislumbra um futuro orientado para a transformação social. Ele se manifesta através do comprometimento daqueles que lutam pela desopressão.

Dentro da proposta de Freire, a emancipação ganha o significado de humanização. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. As duas, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto,

objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32). A desumanização é fato histórico, a humanização é vocação humana. O homem é projetado para ser mais. Se a ordem existente não possibilita isso, ela não está de acordo com a natureza humana, sendo, portanto, injusta (Ambrosini, 2012, p. 387).

É crucial compreender que, para Freire, a prática educativa não pode, por si só, transformar a realidade. Ele enfatiza que a transformação da sociedade ocorre na alteração das condições materiais objetivas, por meio da *práxis* humana coletiva, identificando assim a luta de classes como um elemento fundamental. Quando Freire afirma a existência de uma relação intrínseca entre política e educação, ele busca esclarecer que a tensão entre esses conceitos evidencia que não existe prática política desprovida de significado educativo, assim como não há educação neutra. Ao explorar a interligação entre política e educação nas obras de Freire, destaca-se a percepção de que uma visão ingênua pode negar a natureza política do processo educativo, desconsiderando a condição fundamental dos indivíduos como produtos de processos históricos. Freire argumenta que em formações sociais predominantemente capitalistas, os indivíduos agem dentro de uma totalidade estruturada determinada pelas relações de produção entre capital e trabalho.

A “a ausência do pensamento, contudo, que parece tão recomendável em assuntos políticos ou morais, também apresenta riscos” (Arendt, 2019, p. 199), e desqualifica o sujeito enquanto ser de pensamento, reagrupando-o em uma modalidade de desconstrução da sua liberdade e da sua capacidade crítica. O papel primordial da escola seria o de promover a sabedoria, mesmo que as questões sociais não estivessem intimamente ligadas a ela. É inegável que, no contexto da contribuição para o conhecimento, todas as instituições de ensino público no Brasil desempenham um papel social importante, influenciado por uma variedade de fatores globais. O desenvolvimento institucional escolar está atrelado às conquistas sociais, e principalmente para a realidade de empobrecimento das famílias, que precisam sustentar seus filhos com o mínimo, e por vezes com apenas a merenda fornecida pelo governo⁵⁶. As demandas sociais causam impactos significativos no processo educativo que precisa fornecer meios para professor e aluno agir na sua realidade.

⁵⁶ Para mais informações a respeito da refeição escolar, consultar: Silva, Edleuza Oliveira; Amparo-Santos, Lígia; Soares, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. 1-13, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/gdwmZwGHLwkPhX6wKBXk44B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 fev. 2024.

É evidente que o propósito fundamental, conforme revelado na ação em Arendt, é colocar o ser humano no cerne das discussões. Em momento algum se afasta dessa ideia, nem se considera como um sujeito passivo de suas funções na sociedade. A autora busca refletir a potencialidade humana e a sua ação no mundo, enquanto transformadora de realidades. Ao movimentar-se no mundo, o sujeito age, e disso faz política de reflexão e pensamento, e isso é demonstrado quando o indivíduo munido do conhecimento (aquele que aprendemos na escola), o aplica de modo correto no âmago da sociedade, mudando o percurso histórico.

O principal convite, para este estudo, é abrir horizontes de pensamentos onde a busca desenfreada por satisfazer os desejos dos poderosos pode ocasionar possibilidades de banalidade do mal. Obviamente de proporções menores, mas de drásticas mudanças no seio comunitário educacional/social.

É no agir humano que Arendt percebe a importância de pensar uma alternativa contra as controversas da mundanidade e seu intuito de dominação, que visa produzir em massa sujeitos superficiais e ausentes de suas responsabilidades político-sociais. Sendo assim, “o âmbito escolar, assim como o espaço público, é o lugar da reunião, do estar-em-companhia” (Almeida, 2011, p. 94). Esse ambiente estimula o educando a refletir, questionar conceitos e comportamentos, postura que se estenderá para outros contextos que convive.

A escola, como ambiente pré-político e de novidade, estabelece caminhos necessários para a ação humana, diante disso, ela proporciona elementos conjunturais para o pensamento. O ser humano, ausente da ação e do pensamento, não cria raízes que o favorece, sente-se sozinho e gera um mundo de ideologias extremas. Para a autora, não pensar é praticamente a mesma coisa que estar morto; simplesmente parar de refletir sobre o significado das coisas e não enxergar o caráter minimizador da não-ação. Certamente a educação pode contribuir para evitar que isso aconteça. Não é garantia, mas sabemos do potencial de uma educação comprometida com o futuro e com o indivíduo, principalmente uma educação que lhe forneça caminhos para sua construção crítica e política em meio à sociedade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Aparecida. **Hannah Arendt e os limites do novo**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

_____. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865 set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/ep/a/8MLXMfjFtmKLywSTcPBwJB/?lang=pt>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/lcoutinho,+art24_47.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2016.

ARAUJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva de; CAMURÇA, Eulália Emília Pinho. Reflexões sobre o Animal Laborans e o Homo Faber em Hannah Arendt: uma abordagem jurídica. **Revista da Procuradoria-Geral do Município de Fortaleza**, Fortaleza, v. 27, ed. 2, 26 mai. 2020. Disponível em: <<https://revista.pgm.fortaleza.ce.gov.br/revista1/article/view/400/333>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia- 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** – 12 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

_____. **O que é política?**. Tradução Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **A vida do espírito: O pensar, o querer, o julgar.** Tradução Cesar Augusto de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **A vida do espírito: pensar.** Tradução de João C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1971.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo.** Tradução São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

_____. **Entre o Passado e o Futuro.** 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Sobre a violência.** Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ASSY, Bethânia. Eichmann, banalidade do mal e pensamento. *In*: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-165.

AUGUSTO, Mauricio Liberal. Ideia de Futuro em Política e Educação: um diálogo com Arendt. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 870-894, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/vgFRHTh9D3qGHvZnLvBbpCF/?lang=pt>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 88-97. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BACH, Augusto; ORLANDI, Juliano. O Sócrates de Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, v. 42, p. 201-222, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/trans/a/QFnHtHbwV8hkHtgyFJ5gmyc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

BARBOSA, Samuel Vitorio. O mal radical e sua peculiaridade no pensamento de Hannah Arendt. *In*: BRITO, Evandro de Oliveira; LIMA, Alexandre. **Anais do II Seminário Integrado em Filosofia e Educação.** Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2022. p. 145 -156.

BEZERRA, Juliana. Führer: o que é e qual o significado. In: **Significados**. [S. l.], 30 mar. 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fuhrer/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BÍBLIA – **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BRANDÃO, Jacynto Lins. No princípio era a água. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v.20, n. 2, p. 22-41, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2689/1555>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Isso é o nosso mundo**: a Ontologia da Singularidade como fundamento da Educação em Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Betim, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7743814. Acesso em: 10 jan. 2023.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da Barbárie. In: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 88-97. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CENCI, Angelo Vitorio. Deitar raízes no mundo: sobre as dimensões do pensar em Arendt e seu significado para o educar hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, ed. 3, p. 675-691, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89457077003/html/#:~:text=O%20dualismo%20metaf%C3%ADsico%20decorrente%20da,ocorre%20em%20Descartes%20e%20Kant>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CENSO INEP: Dados revelam perfil dos professores brasileiros. In: **Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. [S. l.], 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.crub.org.br/censo-inep-dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros/#:~:text=Neste%20s%C3%A1bado%2C%2015%20de%20outubro,e%20323.376%2C%20no%20ensino%20superior>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CHAVES. Rosângela. **A capacidade de julgar: um diálogo com Hannah Arendt**. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Biotempo, 2019. p. 88-97. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hpsxn9MYhxBhmWHLPx3pnQx/?lang=pt>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CORREIA, Adriano. O significado Político da Natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, Adriano e NASCIMENTO, Mariangela (ORG.) **Hannah Arendt – Entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

DA SILVA, Dayvane Oliveira; SANTOS, Ronielle Batista Oliveira; DE QUEIROZ, Nívia Rodrigues. Perfil ideal do professor do século XXI. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. 1-9, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win10/Downloads/16356-Article-207298-1-10-20210611.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

DANTAS, Diego. Hannah Arendt e Sócrates sobre a Educação: uma proposta de aproximação dos pensamentos para a crise no sistema educacional moderno. **IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica**, v. 7, n. 22, p. 116-133, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win10/Downloads/Hannah+Arendt+e+Socrates.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Lucas Barreto. A perspectiva da vita activa em face da tradição filosófica em Hannah Arendt. In: Encontro de pesquisa e pós-graduação em humanidade, 2., 2011, Fortaleza. **Semana de humanidade: entre fixos e fluxos**, 8., 2011, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, 2011, p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20927/1/2011_eve_lbdias.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DINIZ, Nádia Souki. **A banalidade do mal em Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1995.

DISCOVER CRACOW. Arbeit macht frei. **Discover Cracow**. Crácovia: Discover Cracow, 2022. Disponível em: <https://discovercracow.com/arbeit-macht-frei/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DOS SANTOS, Antonio Vanderlei; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner; KILLIAN, Patrick. Análise bibliométrica da produção científica nas bases de dados Scopus e Web of Science sobre Aprendizagem Significativa. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 3, ed. 2, p. 443-460, mai./ago. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Win10/Downloads/11581-Texto%20do%20artigo-42908-2-10-20200831%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/11581-Texto%20do%20artigo-42908-2-10-20200831%20(1).pdf). Acesso em: 16 jun. 2023.

DUARTE, André. Hannah Arendt: a crise da política na modernidade. In: CODATO, Adriano. (Org.) **Tecendo o Presente: oito autores para pensar o século XX**. 1 ed. Curitiba: SESC Paraná, 2006. p. 51-66.

_____. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, p. 249-272, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/trans/a/68Zv9bxNNBQJSJFTQt67kppn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FERRATTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>>. Acesso em: 24 agosto de 2023.

FILHO, Nei Alberto Salles. Pedagogia do Movimento como eixo de um paradigma Educacional. **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, p. 1-5, [entre 2003 e 2023]. Disponível em: <https://memoria.apps.uepg.br/nep/artigos/Pedagogiadomovimento.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. A educação de adultos e as populações marginais: mocambos. In: **Congresso de Educação de Adultos**, 2, 1958, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Forum EJA. Disponível em: . Acesso em: 14 mar. 2023.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/Freitas_LuizCarlosde_LD.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FREYER, Hans. **Teoria da época atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Israel Boniek. **A resignificação da ética docente como prática humanizadora na atualidade propositiva do pensamento de Hanna Arendt.**

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12189079>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa.** Madrid: Editorial Trotta, 2010.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder.** 2. ed São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional da Educação. In: **Boletim de Educação** – n 12. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2010

LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1093441>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LINHARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 154-162. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVEZ, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-38.

MALHEIRO, João. Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?. **Ensaio: aval. pol. pública Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, ed. 46, p. 79-104, jan./mar. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mTR5xPMrV5Lz6KdzjMdZPpL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2023.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: **Karl Marx e Friedrich Engels [1859]**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. P. 300-303. Disponível em: Acesso em 02/07/2014.

MASCARELLO, Andrea Stefania. **A Condição Humana em Hannah Arendt: Educar para cuidar do mundo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5024031>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MEDINA, João. “Ser judeu, ser alemão”: o diálogo epistolar entre Hannah Arendt e Karl Jaspers (1926-1969). **Malomil**. São Paulo, 11 de fevereiro. 2013. Disponível em: <http://malomil.blogspot.com/2013/02/hannah-arendt-e-karl-jaspers_11.html>. Acesso em 30 de ago. 2023.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. Ideologia e Terror: uma nova forma de governo. **Dhnet**. [S.l.]. 2022. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/arendt/militao_ideologia_e_terror.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MORAES, Deivid Junio. Entre Oralidade e Escritura: A forma dialógica em Platão. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 19, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win10/Downloads/17627-Texto%20do%20artigo-74261-1-10-20180806.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

MORELLO, Eduardo. **Da (Des)responsabilidade pelo mundo ao Amor Mundi em Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, [S. l.], Passo Fundo, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1788078>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história de precarização do trabalho docente**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 191-199. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Revista Lutas Sociais**. V.19, N.35, edição: desenvolvimento capitalista e questões ambientais. São Paulo: PUC, 2015. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>>. Acesso em: 25 fev. 23.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. *In*: CÁSSIO, Fernando et al. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 62-69. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/educacao-contra-a-barbarie-870>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SANTOS, Marcus G. M. Hannah Arendt e a condição humana da pluralidade. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, BA, v. 1, n. 6, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<https://www.revistasisifo.com/2017/11/hannah-arendt-e-condicao-humana-da.html>>. Acesso em: 18 maio 2024.

DOS SANTOS, Vinícius. Notas sobre o conceito de Gattungswesen em Marx. **Revista Ideação**, v. 1, n. 39, p. 35-50, 2019. Disponível em: <<https://oaji.net/articles/2020/8922-1596074350.pdf> >. Acesso em: 26 jul. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, p. 19-36, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. p. 435-439.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico. 6. ed. **Revista Campinas**: Autores Associados, 2010.

SIQUEIRA, Túlio M. L. O trabalho escravo perdura no Brasil do século XXI. **Revista do tribunal regional do Trabalho da 3ª região**, Belo Horizonte, v. 52, nº 82, p. 127-147, jul. 2010. Disponível em: < https://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/27056/tulio_manoel_leles_siqueira.pdf?sequence=2&isAllowed=y >. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. 1-13, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/gdwmZwGHLwkPhX6wKBXk44B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 fev. 2024.

SILVA, Ivonei Freitas da. **Arendt: ação, discurso e esfera pública**. 2009. 1 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9061/SILVA%2c%20IVONEI%20FREETAS%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 maio 2024.

SILVA, Ricardo George de Araújo; SILVA, Napiê Galvê Araújo. A recuperação da política: ação e espaço público segundo Hannah Arendt. **Griot – Revista de Filosofia**, Bahia, v. 3, n. 1, p. 1-10, jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/josebvicente,+1.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

SOUKI, Nádía. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SOUZA, Josiney Alves de. Matemática e evolução: a lei do mais forte. **Programa de Estudos Pós Graduated em Teologia - PUC**, São Paulo, ed. 98, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/47899/pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

SOUZA, Mariana Valdelice de Jesus. **Os conceitos de ação e educação em Hannah Arendt**: distinções necessárias para uma relação possível. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6395328>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VALLÉE, Catherine. **Hannah Arendt**: Sócrates e a questão do totalitarismo. Tradução: Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Natureza humana e Totalitarismo. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v. 1, ed. 1, 1 jul. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/josebvicente,+4.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023>

_____. **Totalitarismo, educação e justiça**: uma abordagem filosófica. Cruz das Almas, BA, 2012. – Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/802/1/totalitarismo_educacao_justica_web%28%29.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023>.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx**: O mundo do Trabalho. 3 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2018.

WEFFORT, Francisco (1967/1977). Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** (7. ed., pp. 3-26). Rio de Janeiro: Paz e Terra.