
ENSINO DE SOCIOLOGIA, BANALIDADE DO MAL E MENTALIDADE ALARGADA: ANÁLISE DO “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO” E DO DISCURSO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

SOCIOLOGY TEACHING, THE BANALITY OF EVIL AND THE EXTENDED MENTALITY: an analysis of the “School Without a Party Program” and of the discourse of “Gender Ideology”

ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA, BANALIDAD DEL MAL Y MENTALIDAD AMPLIADA: Análisis del “Programa Escuela sin Partido” y del discurso de la “Ideología de Género”

Ricardo Teixeira da Silva¹

<https://lattes.cnpq.br/4259887574803983>

<https://orcid.org/0000-0002-0655-7569>

David Junior de Souza Silva²

<http://lattes.cnpq.br/4265076306351873>

<http://orcid.org/0000-0003-2336-4870>

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, a partir da perspectiva do pensamento educacional de Hannah Arendt, como os conceitos de banalidade do mal e mentalidade alargada contribuem para compreender os impactos do Programa Escola Sem Partido e das críticas à chamada Ideologia de Gênero no ensino de Sociologia no Brasil. O trabalho parte da hipótese de que tais iniciativas representam retrocessos significativos em termos de direitos humanos, pluralidade e liberdade de pensamento no espaço escolar. A partir da análise documental de projetos de lei e com base em categorias teóricas arendtianas, argumenta-se que a banalidade do mal se manifesta na negação da alteridade, na desvalorização do outro e na normalização da violência simbólica e material, especialmente contra grupos historicamente marginalizados. Em contraposição, a mentalidade alargada, enquanto exercício de julgamento ampliado e consideração da pluralidade, é apresentada como fundamento ético e pedagógico essencial para o ensino de Sociologia, cuja tarefa é formar sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na vida pública. Assim, o estudo conclui que os discursos e políticas que visam limitar o debate sobre diversidade, gênero

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá - Unifap. Especialista no Ensino de Sociologia para o Ensino Médio (Unifap). Licenciado em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (Unifap). Licenciado em Letras pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo da Universidade de São Paulo (GEEPC-USP). Revisor da Editora do Instituto Federal do Amapá (EDIFAP). E-mail: ricardo2022@usp.br.

² Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Amapá (PROFSOCIO/UNIFAP) e do Mestrado Profissional em Estudos Sobre Cultura e Política (PPCULT/UNIFAP). Doutor em Geografia (IESA/UFG). E-mail: davi_rosendo@live.com.

e cidadania no ambiente escolar contribuem para o esvaziamento do pensamento, do juízo crítico e da responsabilidade ética, atentando contra os princípios democráticos e contra a própria finalidade humanizadora da educação.

Palavras-chave: Sociologia. Educação. Hannah Arendt. Banalidade do Mal. Pluralidade.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze, from the perspective of Hannah Arendt's educational thought, how the concepts of the banality of evil and enlarged mentality contribute to understanding the impacts of the “Escola Sem Partido” (Non-Partisan School) Program and the criticisms of so-called Gender Ideology on the teaching of Sociology in Brazil. The study is based on the hypothesis that such initiatives represent significant setbacks in terms of human rights, plurality, and freedom of thought within the school environment. Through the documentary analysis of legislative proposals and grounded in Arendtian theoretical categories, it is argued that the banality of evil manifests in the denial of otherness, the devaluation of the other, and the normalization of both symbolic and material violence, especially against historically marginalized groups. In contrast, the enlarged mentality—understood as the exercise of expanded judgment and consideration of plurality—is presented as an essential ethical and pedagogical foundation for the teaching of Sociology, whose purpose is to form critical, reflective subjects who are aware of their role in public life. Thus, the study concludes that discourses and policies aimed at limiting debates on diversity, gender, and citizenship within schools contribute to the erosion of thought, critical judgment, and ethical responsibility, undermining democratic principles and the humanizing purpose of education itself.

Keywords: Sociology. Education. Hannah Arendt. Banality of Evil. Plurality.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva del pensamiento educativo de Hannah Arendt, cómo los conceptos de banalidad del mal y mentalidad ampliada contribuyen a comprender los impactos del Programa Escuela Sin Partido y de las críticas a la llamada Ideología de Género en la enseñanza de Sociología en Brasil. El trabajo parte de la hipótesis de que dichas iniciativas representan retrocesos significativos en términos de derechos humanos, pluralidad y libertad de pensamiento en el ámbito escolar. A partir del análisis documental de proyectos de ley y con base en categorías teóricas arendtianas, se argumenta que la banalidad del mal se manifiesta en la negación de la alteridad, en la desvalorización del otro y en la normalización de la violencia simbólica y material, especialmente contra grupos históricamente marginados. En contraposición, la mentalidad ampliada, entendida como ejercicio de juicio expandido y consideración de la pluralidad, se presenta como fundamento ético y pedagógico esencial para la enseñanza de la Sociología, cuya tarea es formar sujetos críticos, reflexivos y conscientes de su papel en la vida pública. Así, el estudio concluye que los discursos y políticas que buscan limitar el debate sobre diversidad, género y ciudadanía en el ambiente escolar contribuyen al vaciamiento del pensamiento, del juicio crítico y de la responsabilidad ética, atentando contra los principios democráticos y contra el propio sentido humanizador de la educación.

Palabras clave: Sociología. Educación. Hannah Arendt. Banalidad del Mal. Pluralidad.

INTRODUÇÃO

“Questões específicas demandam respostas específicas.

E se a série de crises na qual temos vivido desde o começo do século pudesse nos ensinar algo seria, penso eu, o simples fato de que inexitem padrões globais para determinar nossos julgamentos infalivelmente, regras gerais às quais casos específicos estejam subordinados com qualquer grau de certeza”

Hannah Arendt, *Responsabilidade e Julgamento*, (2004)

O discernimento constitui-se como elemento político. Isso porque pressupõe a condição humana fundamental da pluralidade, o que exige uma comunidade de iguais diversos que desenvolvam, compartilhem, reflitam, critiquem as pretensões e opiniões uns dos outros. Discernir é, portanto, o processo de identificar, comparar e avaliar objetos, ações e eventos particulares com o objetivo de afirmar ou interpretar um valor a seu respeito. A Sociologia, enquanto disciplina escolar, tem entre seus objetivos, pretensões e possibilidades, auxiliar em tal tarefa, considerando seu caráter desconstrutor e formador de mentalidades, o que lhe é inerente.

Adolf Eichmann é o tipo exemplar de humano que acreditava que seu dever era seguir as ordens mesmo que levassem a morte milhões de judeus. Arendt – não sem ironia – notou como muitas pessoas comuns resistiram fielmente à tentação de fazer a coisa errada, sob o domínio totalitário, na Alemanha nazista. Não obstante, cada julgamento original possui uma certa base em experiências efetivas; julgamentos, por sua vez, surgem de exame crítico do presente; preconceitos, da repetição habitual do passado.

Discernir, então, implica a formação de uma mentalidade alargada que trata com perspectivas mundanas alheias. A capacidade humana em julgar o passado é, precisamente, o elemento que nos permite reclamar nossa dignidade humana. O cenário posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) apresentou ao mundo os que lamentavam diariamente “perdemos nosso lar... perdemos nossa ocupação... perdemos nossa linguagem... abandonamos nossos parentes... e nossos melhores amigos foram mortos em campos de concentração” (Arendt, 1978, p. 55-57).

Baseado em uma perspectiva propriamente humanista, o presente estudo visa tratar de aspectos delimitados no tempo e no espaço, o que refletirá num certo limite analítico. Apesar de buscar, no final do século XIX, o início do debate sobre as introduções, saídas e reintroduções da Sociologia, o denso da análise sociológica deste estudo concentrar-se-á no cenário circunscrito no início do século XXI até o presente, ao refletir sobre a guinada de perspectivas ideológicas ultraconservadoras de direita, capazes de nos fazer retroceder décadas enquanto sociedade pautada na justiça, na liberdade e na promoção da dignidade dos seres humanos, ao refletir sobre

o Programa Escola sem Partido e Ideologia de Gênero. Partimos da hipótese de que essas iniciativas representam atrasos pontuais no que diz respeito a uma série de pautas humanistas importantes, desconsideram a pluralidade dos indivíduos, ferem a dignidade humana em amplos graus, além de imporem limitações consideráveis aos avanços científicos, em especial os de ordem sociológica, nos espaços escolares: o ensino de Sociologia se vê frente mais um grande desafio contemporâneo.

O problema, então, configura-se da seguinte forma: como o pensamento educacional arendtiano contribui para a compreensão de fenômenos educacionais da realidade brasileira na contemporaneidade e seus efeitos sobre a mentalidade alargada, tomada como razão de ser do ensino de sociologia? O objetivo geral é discutir o potencial analítico do pensamento educacional arendtiano para pensar questões contemporâneas como o Programa Escola sem Partido e Ideologia de Gênero.

Os objetivos específicos, por sua vez, configuram-se assim: [1] elaborar um apanhado histórico sobre o ensino de Sociologia no Brasil de modo a elucidar suas entradas e reentradas no contexto da educação formal; [2] apresentar e discutir o conceito de banalidade do mal e mentalidade alargada em Arendt correlacionado com sua perspectiva sobre educação, de modo a fornecer os recursos teórico-analíticos para análise dos objetos; [3] analisar o Programa Escola sem Partido e as questões referentes à Ideologia de Gênero a partir do escopo teórico de Hannah Arendt.

PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos do princípio de que quando “o método não é observado, o mínimo que pode acontecer é gastar-se tempo e energia inutilmente” (Galliano, 1979, p. 04). Nesse sentido, o conceito que nos importa sobre o método diz respeito ao “[...] caminho para se chegar a um fim” (Galliano, 1979, p. 05). Ressaltamos, então, o método enquanto “conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim” (Galliano, 1979, p. 06). Tendo isso em vista, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa é a análise documental.

Selecionamos dois Projetos de Lei disponibilizados em formato digital no site da Câmara de Deputados: “Programa Escola sem Partido” e início das discussões sobre a chamada “Ideologia de Gênero”. A partir da análise e discussão do conteúdo articulamos esse debate em torno de algumas categorias e noções do pensamento arendtiano, com destaque ao debate sobre

a crise da educação e banalidade do mal. Utilizamos nessa discussão principalmente as obras: As origens do totalitarismo (2014b), Entre o passado e o futuro (2013b) e Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal (2013a). Na discussão sobre a ideologia de gênero recorreremos como análise secundária ao texto de Teixeira e Biroli (2022), entre outros.

O texto que segue está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, é feito um breve retrospecto do ensino de Sociologia no Brasil, de modo a elucidar alguns elementos, entre os quais, as entradas e saídas do ensino de Sociologia no Brasil entre 1891-2008 e a apresentação de questões pontuais iniciadas em 2008 até o presente. Na segunda seção, tratamos de expor o que Arendt (2013a) compreendeu por banalidade do mal e as interfaces com seu pensamento educacional, pormenorizando o que a autora entendeu por “crise da educação”. Por fim, na seção três, tratamos de elucidar o que aqui denominamos “dois passos para a banalização do mal”, a partir de uma análise sobre o Programa Escola sem Partido e Ideologia de Gênero.

1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Em 2020, uma medida do governo Jair Bolsonaro excluiu cursos das Ciências Humanas do edital de bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Este fato gerou inúmeras ações entre as universidades públicas, instituições científicas e sociedade civil. A medida tinha em vista priorizar áreas tecnológicas em detrimento das humanidades. O que fez a decisão recuar foi a repercussão nacional, apesar de ainda existirem indicações de preferência para áreas classificadas como prioritárias (Costa, 2020).

A Sociologia, no Brasil, sempre esteve vinculada à processos de disputas políticas, ideológicas, culturais, econômicas. A disciplina, desde seu surgimento, estabeleceu-se enquanto teoria da crise, especialmente no contexto capitalista, sendo – se não completamente, pelo menos em sua maior parte – problematizadora, contestadora, desconstrutora. Sua essência e seu discurso, em geral, interferiram nos mais variados interesses das elites, sejam elas de grupos conservadores, religiosos ou similares.

Além disso, a Sociologia possui um amplo escopo de avanços em questões como a promoção dos Direitos Humanos, ao incentivar, entre outras coisas, a tomada de consciência frente pautas políticas, culturais e econômicas; com isso, a Sociologia promove, discute e (re)constrói narrativas relacionadas à pluralidade, diversidade, se posicionando contra movimentos retrógrados, em geral, vindos de discursos fundamentalistas e conservadores.

A iniciativa de 2020 foi apenas mais uma medida de enfraquecimento de área do conhecimento que já desde muito cedo sofre por conta de interesses obtusos por parte de políticos, elites econômicas, conglomerados industriais e todos aqueles que se beneficiam dos processos de alienação de comunidades e povos. Quanto mais desconhecedores de seus direitos, menos percebida a exploração sofrida, quanto mais ausente o questionamento, melhor para os que dominam as sociedades contemporâneas.

No que segue, será feita breve incursão sobre o ensino de Sociologia no Brasil, limitada no tempo, ao se iniciar em finais do século XIX e concluir-se no presente século. O objetivo é demonstrar como a disciplina esteve envolvida num constante processo de entradas, saídas e reentradas, a depender das circunstâncias políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas.

1.1 INTRODUÇÃO E REINTRODUÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL (1891-2008)

Raizer, Meirelles e Pereira (2007), ao falarem sobre a importância da Sociologia, particularmente ministrada no Ensino Médio, citam seu caráter informativo, contribuindo para a disseminação de fatores sociais importantes que vinculam os discentes às suas respectivas realidades. Desse modo, contribui para a compreensão, manutenção e tomada de consciência da própria cidadania, ao efetivar noções relativas aos direitos e deveres de cada pessoa dentro do contexto das sociedades contemporâneas. A Sociologia, então, se configura como importante ferramenta para o processo de desenvolvimento humano, especialmente em relação à sua capacidade de promover a crítica e a reflexão sobre as realidades.

A história da Sociologia fragmenta-se, no que diz respeito ao seu processo de introdução enquanto disciplina no cenário educacional brasileiro, em três períodos específicos. [1] 1891-1941: institucionalização da disciplina no Ensino Médio; [2] 1941-1981: período de ausência da Sociologia enquanto disciplina obrigatória; [3] 1982-2001: progressivamente, a Sociologia é reinserida no currículo do Ensino Médio brasileiro (Santos, 2002).

Foi, no entanto, em 2008, por força da Lei Federal nº 11.684 que ocorreu e efetivou-se sua reintrodução no currículo obrigatório do Ensino Médio. Bodart, Azevedo e Tavares (2020), circulam esse processo de reintrodução da sociologia – de maneira semelhante com a de Santos (2002) – entre os anos 1984 e 2008. Essa procura por definir datas deve ser entendida aqui apenas como um panorama, um quadro contextual de inícios e fins não tão literalmente delimitáveis, porém, que refletem cenários políticos, econômicos, culturais e ideológicos específicos.

Em relação aos três períodos citados por Santos (2002), o primeiro representa a iniciação do ensino de Sociologia no Brasil por conta das influências dos ideais positivistas republicanos, no século XIX. O ensino de Sociologia teve respaldo de diversos escritores³ brasileiros que viam seu potencial enquanto novidade intelectual, ou seja, uma maneira nova de registrar, analisar e ponderar a nacionalidade e sociedade brasileiras.

Foi com a Proclamação da República, iniciada no Governo Provisório da República, que ocorreu a reforma educacional de 1891, esta coordenada pelo positivista Benjamin Constant. Entre os objetivos da reforma estava incluso a laicização dos currículos escolares – em todos os níveis de ensino. O objetivo, aqui, era formar, durante o ensino secundário, pessoas para o trabalho e não para o Ensino Superior (Santos, 2002; Sousa; Carvalho, 2013).

Benjamin Constant acreditava que para um eficiente desenvolvimento da República era necessário incluir o estudo hierarquizado de disciplinas científicas. Cada ano letivo tinha uma disciplina considerada central, sendo a Sociologia objeto de estudo durante o sétimo ano, uma vez que compreendia um resumo do desenvolvimento das ciências estudadas em anos anteriores. Desentendimentos entre o coordenador da reforma educacional e o presidente da república impediram uma aplicação imediata e completa de suas propostas, além de outros mecanismos legais que serviram de imposição à inclusão imediata do ensino de Sociologia nas escolas (Santos, 2002).

Seguindo a trajetória, foi por meio do Decreto nº 3.890, em 1º de janeiro de 1901, o responsável pela saída da Sociologia do rol de componentes curriculares obrigatórios, a chamada reforma Eptácio Pessoa (Moraes, 2008). A partir de então, de acordo com Santos (2002), a Sociologia esteve fora do currículo e só foi reinserida em 1925, pelo ministro Rocha Vaz. Aqui, a Sociologia torna-se, novamente, matéria obrigatória, mas apenas em um dos anos que constituía o ensino secundário. Vale destacar que, não necessariamente isso representou um ganho real para a promoção e efetivação do ensino de Sociologia, uma vez que, a aprovação na disciplina não se constituía enquanto critério obrigatório para o recebimento de certificado de conclusão da etapa.

Já em 1930 foi que se observou maior elaboração no processo de formação em Sociologia, com o surgimento dos primeiros livros didáticos da área. Os textos presentes nesses livros refletiam o interesse de seus autores em preparar o intelecto dos jovens – em geral

³ Entre os autores podemos citar os seguintes: Aloísio de Azevedo, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Tobias Barreto, Adolfo Caminha (Sousa; Carvalho, 2013).

pertencentes às elites – para, a partir do ensino secundário, chegarem ao ensino superior (Santos, 2002).

No ano seguinte, em 1931, uma nova reforma, coordenada por Francisco Campos, incluiu o ensino de Sociologia no segundo ano dos ciclos complementares do ensino secundário, como ensino obrigatório (Moraes, 2008). Sobre os anos 1930 e 1931, Santos (2002, p. 32) assevera que foi o momento em que “o pensamento sociológico era cada vez mais utilizado nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos e acadêmicos”. Para pensadores como Mário de Andrade, por exemplo, “nessa época, a Sociologia era considerada a arte de salvar rapidamente o Brasil”.

Falamos em introduções e reintroduções da Sociologia no contexto brasileiro justamente pelo fato de que, já em 1942, ela perderia, novamente, sua obrigatoriedade. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, difundiu uma organização educacional, de influência fortemente católica, que perdurou pelos trinta anos seguintes. Essa reforma teve como base a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei n° 4.244, de 09 de abril de 1942 (Moraes, 2008).

Conforme Moraes (2008, p. 10), “o que temos é uma consagração da concepção de escola secundária como preparatória para o ensino superior – um curso propedêutico –, o que vinha sendo definido desde que surgiram os cursos superiores no Brasil”. Desse aspecto brota o fato de ser necessária uma formação mais especificamente voltada para as particularidades de cada um dos cursos de graduação.

Após 1942, a Sociologia permaneceu fora do currículo escolar do Ensino Médio durante 40 anos; não foi, sequer, oferecida como disciplina optativa até 1963, quando foi publicada a Resolução n° 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Cabia às escolas a última palavra sobre se essa oferta se efetivaria de fato no espaço das salas de aula (Santos, 2002).

Anos depois, já em tempos de Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, ocorre o seguinte: historicamente, contextos autoritários são avessos a qualquer atividade que promova pensamento, reflexão, questionamento. Isso se deve, obviamente, à necessidade que esses sistemas têm de manter seu domínio, seu controle sobre as mentes. A Sociologia, então, enfraqueceu-se ainda mais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 5.692 de 11 de agosto de 1971, ocorreu a chamada reforma Jarbas Passarinho que foi a responsável pela organização do ensino básico aos moldes ainda hoje existentes: trata-se da separação entre etapas escolares, então conhecidas como 1° e 2° graus, hoje chamadas de Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Na década em questão, o 2º grau tinha como principal finalidade propiciar formação profissional; tratava-se de uma forma de garantir mão de obra qualificada de baixo custo, pelo menos assim se compreendia à época (Santos, 2002; Sousa, Carvalho, 2013).

Com o fim da Ditadura, durante o chamado processo de redemocratização, a Sociologia volta a se fazer presente enquanto disciplina do Ensino Médio, porém, de maneira intermitente. Nos anos finais da Ditadura Militar, esta promove a Lei nº 7.044/1982, que estabelecia uma certa flexibilização da formação profissional, além de ter retomado o aspecto formativo das escolas (Moraes, 2008).

Foi em 1986 que se realizou nova reforma curricular, já com o país redemocratizado – pelo menos em vias legais – porém, ainda não transformando o ensino de Sociologia no Ensino Médio elemento obrigatório. No entanto, esse período marca uma luta, por parte de diversos atores e setores da educação, entre os quais políticos, professores, intelectuais, em busca de inserir o ensino de Sociologia no Ensino Médio. A partir de tais lutas, sua inclusão se deu de maneira progressiva, caminhando entre os diferentes estados da federação, porém, sem alcançar a obrigatoriedade no Brasil enquanto um todo (Tomazi, 2010).

Alguns anos depois, na década de 1990, a situação se apresentava da seguinte forma:

Na década de 1990 a nova LDB – n. 9.394 de 20/12/1996 afirma em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que ao final do Ensino Médio o educando demonstre o domínio do conhecimento de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Em 1999 é aprovado na Câmara Federal o Projeto de Lei do Deputado Padre Roque, que obriga a inclusão da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas do país. Em 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta a lei que obrigaria as escolas a incluírem as disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias segundo o projeto proposto pelo Deputado Federal Padre Roque (Mattar, 2013, p. 2510).

No contexto da atitude do Presidente da República, os conflitos, lutas e disputas continuaram a existir. Foi apenas em 2008, no dia 2 de junho, com a Lei nº 11.684, que se promoveu a reinserção da Sociologia no bojo de disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio. Apesar de representar um marco no ensino de Sociologia no país, é importante destacar que as disputas nos campos políticos, sociais, culturais, ideológicos, não acabaram: “Cabe ao professor de Sociologia aproximar-se do debate sobre a Sociologia no Ensino Médio, conhecer sua trajetória histórica e acreditar no diferencial que a Sociologia pode trazer para o ensino e para a formação de jovens cidadãos conscientes e éticos (Sousa, 2013, p. 8).

Com a reintrodução da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, como se poderia imaginar, a própria oferta em cursos de graduação, seja licenciatura, seja bacharelado, mudaram em todo país, representando uma discreta, porém, importante evolução da presença da

Sociologia enquanto área do conhecimento presente no cenário nacional. Compreendidas alguns dos contextos mais importantes de introduções e reintroduções da disciplina, são necessárias algumas considerações a respeito do cenário que se estabelece a partir de 2008.

1.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA APÓS 2008

Os cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e Sociologia surgiram e tiveram sua expansão no próprio contexto de surgimento de cursos de grau em bacharelado. Dizia respeito ao modelo formativo chamado de 3+1: tratava-se da oferta de uma base de disciplinas comuns nos primeiros três anos para o grau de bacharel em Ciências Sociais; o grau de licenciado, por sua vez, vinha com uma complementação, através do cumprimento de disciplinas da área pedagógica (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020).

O formato 3+1 originou-se do Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, que “orientou o modelo de formação de professores até o ano de 2001, quando aprovado o Parecer CNE/CP 28/2001, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, separando a oferta do grau de licenciatura do grau de bacharelado” (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020, p. 218).

Tal separação dos graus constituiu-se em importante avanço qualitativo, em especial para a Sociologia, que tradicionalmente carregava um fardo bacharelesco em seu status enquanto área de formação. No entanto, é válido destacar que, o modelo 3+1 era representativo de um único curso que possibilitava a extensão de carga horária, para o caso de interessados tanto no bacharelado quanto na licenciatura (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020).

De acordo com Bodart, Azevedo e Tavares (2020), até 2008 o número de cursos de Ciências Sociais e Sociologia, licenciatura e bacharelado, são praticamente os mesmos; isso se deveu, sobremaneira, ao formato 3+1, que atrelava às áreas uma identidade unificada. Fazendo um breve retrocesso, os autores explicam que, na década de 1970 a oferta dos cursos se manteve estável, tendo um pequeno crescimento a partir de 1984, quando existiam 66 cursos no Brasil. Mais de dez anos depois, em 1996, eram 90 cursos; em 2001, 103; em 2008 se tinha um cenário com 140 cursos de Ciências Sociais e Sociologia sendo ofertados.

Entre 2008 e 2014 houve um crescimento substancial na oferta de cursos, novamente motivada pelos marcos descritos acima, em especial o do ano 2008. Isso não significa dizer que não se inauguraram novos cursos nos anos seguintes. Entre 2015 e 2017 foram seis novos cursos. É válido, ainda, destacar que, entre 2002 e 2017 houve aumento significativo dos cursos à

distância, iniciando com cinco cursos em 2002 e chegando a trinta em 2017 (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020).

A Lei Federal 11.684/2008 ao reintroduzir a obrigatoriedade da Sociologia no currículo da educação básica, em âmbito nacional, fortaleceu e efetivou a presença da disciplina nos contextos estaduais das escolas. Representou um avanço na medida em que, por mais que os estados já dessem indicações legislativas para a presença da Sociologia, este fator não era efetivado nos ambientes das salas de aula. O retorno foi gradual, incluiu entradas e saídas constantes ao longo de mais de cem anos.

Esse contexto é sintomático de uma realidade, não favorável, a qual o ensino de Sociologia por vezes esteve submetido. Como dito anteriormente, seu caráter desconstrutor, problematizador, questionador, incomoda, sobremaneira, diversos grupos e seus interesses, interesses esses não apenas econômicos, como ideológicos, éticos, morais.

Deste modo, antes da análise desses dois fatores, na seção seguinte discutiremos a perspectiva de Hannah Arendt sobre aqueles aspectos mais fundamentais da construção da categoria banalidade do mal, onde também serão apresentados aspectos sobre o pensamento alargado, enquanto oposto a banalização da maldade, resumido na capacidade de um indivíduo pensar, ou seja, levar em conta o ponto de vista do outro.

Para o ensino de Sociologia, tais categorias são particularmente importantes dados alguns movimentos: em primeiro lugar, a banalidade do mal constitui-se, essencialmente, como a incapacidade de um determinado indivíduo de pensar pelo ponto de vista do outro; o reconhecimento de que existimos enquanto seres únicos, porém, numa comunidade de plurais, é essencial para a promoção de um discurso, de uma narrativa que busque a valorização do outro enquanto ser no mundo e pertencente ao mundo. O segundo movimento diz respeito à mentalidade alargada, que faz, entre outras coisas, referência à capacidade de levar o ponto de vista do outro em consideração. Essas características são essenciais para o que cremos estar entre os objetivos do ensino de Sociologia no geral, e para o Ensino Médio, em particular.

2 BANALIDADE DO MAL E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

Conforme vimos na seção anterior, o ensino de Sociologia, e a Sociologia propriamente dita, enquanto disciplina, possuem funções específicas frente ao processo de formação humana, processo esse que, cremos, deve ser humanizado e humanizador, provedor da capacidade de pensamento e crítica, de reflexão, de autonomia para responder de maneira digna, coerente, aos

problemas que se impõem no âmbito das sociedades modernas. Por isso mesmo, a institucionalização do ensino de Sociologia é alvo permanente de constantes disputas, ora sendo tirada da estrutura curricular, ora neutralizada pelas forças conservadoras na educação, ou seja, isso explica a intermitência do ensino de Sociologia.

Dito isto, cremos ser a perspectiva arendtiana iluminadora dos tempos sombrios que se impõem a nós, especialmente desde o século XX. Este, marcado pelo horror da desumanização, da superfluidade, desintegração do outro e do desfazimento de sua humanidade. Arendt alerta sobre os riscos promovidos pelos horrores dos totalitarismos, do pensamento único, total, que destrói, através do terror e da violência, toda capacidade humana de autodeterminação. Arendt alerta, ainda, sobre a capacidade das sociedades contemporâneas de desumanizar seus membros, de modo a submeter a mentalidade de grandes massas às ideologias desumanizadoras, uma vez que destrói aquilo de mais fundamental à humanidade, sua singularidade e pluralidade (Arendt, 2014b).

Nesse sentido, vale destacar que estão entre as atribuições da Sociologia – assim como de outras disciplinas – promover perspectivas humanizantes, que refuta movimentos desumanizantes, explicando suas origens históricas, seus efeitos e impactos na mentalidade e no modo como se dão, no presente, as relações sociais.

A seguir discutiremos como tais aspectos do pensamento arendtiano se relacionam com o ensino de Sociologia. Em especial, serão pormenorizadas duas categorias fundamentais, quais sejam, a banalidade do mal e seu oposto, a mentalidade alargada. A primeira diz respeito à incapacidade de um indivíduo ponderar qualquer demanda a partir do ponto de vista do outro; a segunda, diz respeito a levar em conta a pluralidade de cada um, em consonância com sua singularidade; diz respeito ao agir em conjunto, ao pensar a partir do ponto de vista do outro quando da decisão de assuntos pertinentes ao espaço público (Arendt, 2014b). As duas categorias representam avanços no debate sobre os Direitos Humanos, sobre pluralidade, respeito, dignidade, se fazendo, assim, base de ampla utilidade no contexto do ensino de Sociologia para o Ensino Médio.

2.1 HANNAH ARENDT E EDUCAÇÃO

Tendo em vista as obras de Hannah Arendt é possível inferir que a educação não ocupa uma posição de destaque. Prova disso, a autora deixou apenas breve ensaio sobre o tema, com não mais de quatorze páginas, publicado em 1957, cujo título é A crise na educação. Este fato,

no entanto, não significa pobreza teórica e ausência de reflexão a respeito de sua visão sobre a temática, pelo contrário, as proposições de Arendt têm provocado profícuos debates no âmbito educacional, dada a originalidade de seu pensamento.

Como já é sugerido desde o título do ensaio de Arendt, a educação no mundo moderno encontra-se em crise. Apesar de ter escrito sobre educação tendo por base o contexto norte-americano dos anos de 1950, Arendt atribui o início da crise educacional ao período que denominou era moderna: trata-se de período iniciado no século XVII com final no limiar do século XX⁴ (Arendt, 2014).

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

A crise educacional, portanto, não se configura como um problema de um país ou região específica. Trata-se, em verdade, de um problema global. Não diz respeito apenas à família e professores, mas à coletividade, concebida como de interesse de todos, isso devido ao lugar ocupado pela educação no mundo: é através da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em modos específicos de existência (Arendt, 2013b).

O que então, de fato, representa a crise? Qual o seu elemento central? Para Arendt (2013b), a crise significa, primeiro, desestabilização; em seguida, como resultado desta, o desafio de uma nova orientação no mundo que, conforme entende, encontra-se fora dos eixos. Ao estudar o contexto norte-americano para tratar de questões relacionadas à crise na educação, Arendt entende que, no mundo moderno, o problema que acontece em determinado lugar pode ocorrer, de maneira muito semelhante, em outro. A crise, então, oportuniza que o pensamento se volte para aquilo que é essencial na educação, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2013b, p. 223).

Torna-se possível perceber, portanto, um lado positivo da crise: a possibilidade ocasionada por ela de pensar sobre um determinado problema. Para a filósofa alemã, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma

⁴ Esta distinção é importante uma vez que faz oposição ao que a autora entende por mundo moderno. Este teria começado, em termos políticos, com as explosões atômicas, em meados do século XX, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (Arendt, 2014).

atitude dessa não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2013b, p. 223).

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

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

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

É o processo de nascimento de novos seres humanos continuamente que possibilita à educação esse caráter dinâmico de corrente transformação. Os recém-chegados, como podemos inferir, não chegam acabados; pelo contrário, estão em um constante estado de vir a ser. O educando então – nesse caso a criança – possui uma característica dupla, “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2013b, p. 235).

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

É sobre a entrada neste mundo que, conforme Arendt (2013b), a educação oferecerá sua maior contribuição, uma vez que dependerá dela a inclusão de cada novo ser humano neste espaço. A educação, então, não pode ser tomada como algo pronto, acabado; tem, em verdade,

que ser repensada de maneira contínua, tendo em vista não só as transformações do mundo como também a realidade de novos seres humanos sendo inseridos neste mundo.

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

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

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

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

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

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

pode ser localizado como um órgão corporal, adequa as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados [...] a um mundo comum compartilhado pelos outros.

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

Sobre o pensar, Arendt (1995) acreditava que Eichmann – criminoso de guerra alemão, responsável pelo transporte em massa de judeus para os campos de concentração e extermínio –, apesar de tudo que fez e da clara monstruosidade de seus atos, tinha como característica específica ser um indivíduo incapaz de pensar qualquer coisa que fosse a partir do ponto de vista do outro. Foi a falta do parar e pensar que ocasionou a capacidade de Eichmann de executar com plena eficiência – e sem remorso algum – suas funções no governo nazista (Arendt, 1995).

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

O pensar, portanto, se constitui enquanto atividade solitária, no entanto, isso não significa ser ele exercido na solidão, uma vez que o *eu* se faz companhia. No sentido da urgência política, a capacidade ou incapacidade de pensar só se estabelece de maneira clara no contexto de situações-limite (como o caso dos regimes totalitários). Além disso, a vida humana também se constitui nessa situação-limite, uma vez que está sujeita aos processos de nascimento e morte.

O diálogo do *eu* consigo mesmo, portanto, contribui significativamente para a tarefa de pensar o mundo, uma vez que, ao impor um “parar para pensar” e, conseqüentemente, chegar a alguma conclusão, essa tarefa problematiza e questiona convicções que, de outra maneira, parecem estarem postas, sem espaço para serem criticadas.

O pensar, portanto, pode evitar catástrofes futuras no mundo aparente – como um novo movimento ou regime totalitário, por exemplo. O pensar, então, estabelece-se como pano de fundo para preparar a vontade de decidir o que vai ou o que deve ser. No âmbito político, o pensar permite uma participação ativa, efetiva, que passa a ter como diretriz o caminhar em conjunto dos homens em um espaço público comum que sejam garantidas a palavra e a ação (Arendt, 1995).

2.2 CRISE CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

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

No âmbito das reflexões arendtianas, não cabe à educação trazer a novidade ao mundo, pois seu foco deve estar no passado e no presente, de maneira a inserir adequadamente os novos

num mundo pré-existente. Em *Entre o passado e o futuro* (1961), Arendt deixou claro que a novidade só é possível por meio de uma atividade política exercida em coletivo, praticada num contexto em que adultos tenham por princípio a persuasão e troca de opiniões, de maneira onde seja efetivo o exercício da palavra, da ação e do discurso. Arendt (2013, p. 241, 242) caracteriza os adultos da era moderna da seguinte forma:

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

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

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

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

A dominação totalitária foi de tal modo inédita que, conforme Arendt (2013b), as categorias tradicionais do pensamento político não puderam dar conta de sua análise. Com a existência dos regimes totalitários, Arendt (2013b, p. 54) entente finalmente que a “ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior”. Tendo isso em vista, compreender o pensamento educacional de Hannah Arendt torna-se um caminho menos áspero e ajuda na compreensão daquilo que chamou banalidade do mal.

2.3 A BANALIDADE DO MAL E SUA FACE NO SÉCULO XXI

A sociologia tem como pedras fundamentais a defesa da pluralidade e da diversidade; nisto se opõe a tentativas concretas e discursivas de desumanização de grupos sociais. Um dos conceitos mais fundamentais no pensamento de Hannah Arendt diz respeito à banalidade do mal. Ao participar do julgamento de Adolf Eichmann, na década de 1960, como jornalista, Arendt criou um verdadeiro tratado filosófico sobre como, ao viver dentro de aspectos burocráticos de um estado, o ser humano pode se transformar numa máquina de cumprir ordens, de maneira acrílica e cruel.

Na desconstrução dos direitos humanos, tal qual acreditamos ocorrer a partir dos dois projetos aqui analisados, a banalidade do mal tem espaço central: foi a responsável, entre outras efeitos, pela destruição da singularidade, pluralidade e autonomia de um número incomensurável de seres humanos.

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

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

No período que se estendeu de 1933 a 1945, na Alemanha, o “comando do *Führer* [...] é o centro absoluto da ordem legal” (Arendt, 2013a, p. 35). De fato, o militar da SS não se via como criminoso de guerra. Se algum crime cometeu, pensava, foi apenas diante de Deus⁵. A esse respeito, Arendt (2013a, p. 35) afirma: “O que ele fizera era crime só retrospectivamente, e ele sempre fora um cidadão respeitador das leis, porque as ordens de Hitler, que sem dúvida executou o melhor que pôde, possuíam ‘força de lei’ no Terceiro Reich”. Sobre a normalidade de Eichmann, como bom cidadão e cumpridor das leis, Arendt (2013a, p. 37) ressalta:

⁵ “Eichmann se considera culpado perante Deus, não perante a lei’, [...] essa resposta nunca foi confirmada pelo próprio acusado” (Arendt, 2013a, p. 32).

[...] meia dúzia de psiquiatras haviam atestado a sua “normalidade” – “pelo menos mais normal do que eu fiquei depois de examiná-lo”, teria exclamado um deles, enquanto outros consideraram o seu perfil psicológico, sua atitude quanto a esposa e filhos, mãe e pai, irmãos, irmãs e amigos, “não apenas normal, mas inteiramente desejável” – e, por último, o sacerdote que o visitou regularmente na prisão depois que a Suprema Corte terminou de ouvir seu apelo tranquilizou a todos declarando que Eichmann era “um homem de ideias muito positivas”.

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

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

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

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

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

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

nazistas e que era tido em alta estima por parte dos governantes da Alemanha hitlerista – “Eichmann [...] confessou o envio de pessoas para a morte plenamente consciente do que estava fazendo⁶” (Arendt, 2013a, p. 233). Sob este aspecto, Correia (2013, p. 68) contribui explicando o seguinte:

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

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

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

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

Defendemos que a banalização da maldade, nos termos de Hannah Arendt, tem se manifestado de diferentes formas no decorrer do século XXI. No Brasil, podemos citar os ataques ocorridos no dia 08 de agosto de 2018 contra migrantes venezuelanos desencadeados por uma

⁶ “A noção de ‘banalidade do mal’ procura, portanto, revelar esse mal novo que não tem raízes nem motivos, que faz somente parte do ofício como se se tratasse de uma tarefa vulgar, e onde se unem num incompreensível paradoxo o caráter tão pouco ‘malvado’ do criminoso e o caráter tão monstruoso dos crimes que, apesar disso, ele cometeu” (Valée, 2003, p. 19).

série de *fake news* que alarmavam sobre onda migratória e perda de espaço no mercado de trabalho para estes imigrantes (Félix; Costa, 2018); o contexto de pandemia da Covid-19 apontou para o caráter desumano, através, por exemplo, da distribuição desigual de leitos, a depender da classe social; as posições políticas negacionistas, anticientíficas etc. (Bertoni, 2020). O negacionismo e o anticientificismo difundem uma visão de mundo obscurantista, consolidando um senso comum autoritário. É neste universo cultural que se dará o trabalho educativo do ensino de sociologia.

De fato, conforme Gündoğdu (2020, p. 149) em sua análise sobre os conceitos fundamentais de Hannah Arendt, os cidadãos são destituídos dos seus direitos conforme dependam da caridade ou da boa vontade alheia: “O conceito de ‘sem direitos’ denota uma condição fundamental que pode tornar nulos mesmo os direitos que já se têm garantidos, condição essa que possui dimensões legais, políticas e ontológicas”. O reconhecimento da existência de grupos sociais sem direitos, invisibilizados e sem voz social, e a defesa da vida destes sujeitos e sua visibilização é a pedra fundamental da sociologia e de seu ensino.

Da mesma forma, os Projetos de Lei que serão analisados na seção seguinte, quais sejam, [1] Escola sem Partido e [2] Ideologia de Gênero também se concretizam enquanto manifestações contemporâneas de possibilidades de banalização da maldade e, conseqüentemente, da violência, além de inviabilizarem, sobremaneira, a presença da Sociologia enquanto disciplina formativa e humanizante. Importa analisar tais projetos dado o caráter desumanizador, que não considera o outro em seus discursos e que busca limitar direitos de grupos outros.

Com Eichmann, Arendt chega à conclusão de que a banalidade do mal, enquanto incapacidade de pensar do ponto de vista do outro, não era uma questão de estupidez e sim de irreflexão. Eichmann, como muitas vezes demonstrou em seu julgamento, não estava disposto a assumir um papel de vilão; em verdade, por vezes fez questão de ser visto como um bom cidadão, obediente às regras que lhe eram impostas e como mais uma vítima do regime totalitário. No entanto, sempre interessou a Arendt - e isso está em conformidade com suas reflexões - os poucos indivíduos que disseram a si mesmos: “não posso!”. Aqui se faz importante destacar um dos objetivos principais do ensino de Sociologia: ao inserir o aluno no conjunto das discussões políticas, sociais e culturais, busca incentivá-lo – dando as condições para isso – ao pensamento, reflexão, crítica e tomada de decisão com base numa justificativa racional.

Correia (2006, p. 50) afirma que, para Arendt, “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los”. Conseqüentemente, experimentar o pensamento, tal qual uma atividade reflexiva, tem potenciais

impactos em relação à possibilidade de uma alternativa que possa evitar o mal. Um espaço favorável ao pensamento, que instrua e disponibilize recursos materiais e mentais – como as aulas de Sociologia ideais – se faz mais uma vez um importante mecanismo de promoção da dignidade e do respeito mútuos.

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

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

[...] os que resistiram seguramente não foram membros da sociedade respeitável, sempre dispostos a se ajustar aos padrões vigentes, mas os que, sem recorrer ao medo do inferno ou a qualquer tábua de valores, não se ajustaram e correram riscos simplesmente porque sabiam que a vida não valeria a pena depois de praticarem aqueles atos.

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

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

Assumir a responsabilidade pelo mundo requer reconhecer que mais perigoso que o pensamento é sua ausência. Um indivíduo comum, bom cumpridor das leis, banal, distante da

realidade de vida de outros seres humanos e incapaz de refletir não é um ser inofensivo, muito pelo contrário, possibilita a morte - tanto em vida quanto literalmente - do outro.

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

Conclusivamente, como tarefa de educadoras e educadores, temos que a responsabilidade no espaço do ensino de Sociologia é a transformação crítica, radical, das diversas formas de associação a partir de ações e opiniões que sejam representativas, o que significa, essencialmente, continuar e modificar as coisas como são.

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

Na seção seguinte, serão propostas algumas reflexões que problematizam o Programa Escola Sem Partido e os aspectos relacionados à Ideologia de Gênero frente tudo aquilo que foi dito até aqui: as introduções e reintroduções do ensino de Sociologia – especialmente o caráter político da disciplina – e a educação em Arendt, em especial no que diz respeito à banalização da maldade e da necessidade do exercício do pensar.

Ambos não são projetos exatamente de ensino de Sociologia, mas pelo caráter extremista e excludente, invadem o campo do ensino da pluralidade e da diversidade, tarefa por excelência da Sociologia, ou seja, à medida que se opõem ao pensamento alargado, entram na seara da Sociologia, por isso tem efeitos sobre o ensino de Sociologia.

3 DOIS PASSOS PARA A BANALIZAÇÃO DO MAL: “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO” E “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

O Programa Escola sem Partido e as críticas à Ideologia de Gênero incidem, diretamente, no ensino da pluralidade e da diversidade, pautas importantíssimas no debate sociológico. Ao invadir o campo que é próprio do ensino de Sociologia, a compreensão das categorias arendtianas

aqui propostas – a banalidade do mal e a mentalidade alargada – tem o potencial de produzir uma melhor refutação e tomada de posição frente às iniciativas extremistas e excludentes.

No que segue, serão expostas algumas análises elaboradas a partir do pensamento arendtiano, especificamente tratado na segunda seção deste estudo. É importante compreender a Sociologia enquanto disciplina inserida numa realidade escolar distinta, a de um ensino médio de escolas públicas, onde se tem um cenário paradoxal e multifacetado, um espaço formativo de base para o exercício da cidadania e inclusão de todos à um conjunto de elementos historicamente elaborados e que são repassados, de geração em geração – e espaço que compete cada vez mais com a internet na disputa pela visão de mundo das juventudes. Começaremos pelo Programa Escola sem Partido e, em seguida, para finalizar, as questões relacionadas à Ideologia de Gênero.

3.1 PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

O Projeto de Lei 867/2015, denominado “Programa Escola sem Partido”, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), foi apresentado em março de 2015 em regime de tramitação ordinário e propunha em sua ementa incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional o referido programa. Atualmente o projeto encontra-se arquivado desde 2020 e sujeito à apreciação conclusiva pelas comissões.

O projeto é marcado por polêmicas e, do ponto de vista factual, por retrocessos educacionais cujos efeitos já se fazem sentir na mentalidade e prática social, além de se constituir em um mecanismo de reprodução de discursos, ideologias e práticas políticas e socioculturais de uma vertente do ultraconservadorismo político radical que nos últimos anos vem conseguindo agendar junto à opinião pública um conjunto de reivindicações com representatividade política e parlamentar de ordem nacional, regional e local. Em nossa análise, o projeto visa sobretudo eliminar no espaço escolar as epistemes progressistas e que defendem a pluralidade do ser humano.

O quadro a seguir busca sintetizar os principais pontos do PL 867/2015. A partir dele, será proposto um diálogo com algumas categorias e conceitos do acervo teórico arendtiano que possam contribuir na tradução desse momento de acentuação da crise da educação brasileira.

QUADRO 01: Principais pontos do Projeto de Lei 867/2015

	I – Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
	II – Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
	III – Liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
	IV – Liberdade de crença;
	V – Reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
Art. 2º	VI – Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
	VII – Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

	São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.
Art. 3º	§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

	No exercício de suas funções, o professor:
	I – Não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
	II – Não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
Art. 4º.	III – Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
	IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
	V – Respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
	VI – Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Uma questão fundamental que interrogou as reflexões do pensamento educacional arendtiano foi o papel da educação na contemporaneidade. Esta pergunta tem uma capilaridade que atravessa a história da filosofia e das ciências humanas e, quando pensamos o cenário da educação brasileira, nas últimas décadas, ela se torna uma reflexão de urgência constante, pois a presente crise da educação agrava-se radicalmente quando se percebe que sua base filosófica,

ética, moral, social e cultural estrutura-se sobre uma outra crise, a política, marcada pela polarização político ideológica que o país convive pelo menos desde 2014 e que se torna aguda a partir de 2018.

A crise da educação é indissociável de uma crise política, pois estamos falando diretamente de políticas públicas educacionais fomentadas pelo parlamento e poder executivo nacional que encontra ressonância social no discurso, na ética e na moralidade ultraconservadora de direita que alargou sua participação social e política nos últimos anos. A partir disso, corroboramos o argumento de Arendt (2013b), segundo o qual, apesar da crise na educação produzir contextos de instabilidade entende-se que ela também possibilita o movimento de reorientação.

Disso deriva a interrogação, não alheia aquilo postulado por Arendt (2013b): qual a singularidade da atual crise da educação no Brasil? Não colocamos a noção de atualidade sem pretensões, pois neste aspecto já buscamos ressaltar que do ponto de vista da história da educação brasileira já atravessamos várias crises, de modo que algumas persistem, mas a centralidade da crise atual tem algo de novo e singular que perpassa pelo filtro da ordem política formal, o que traz repercussões a todo um processo de construção histórica da educação que podem fortalecer ou fragilizar o sentido da educação na época contemporânea.

Embora saibamos que um dos desafios é não sucumbir ao perigo da naturalização da irreflexão e reproduzir preconceitos, o momento pode não só nos alertar aos perigos da perda da capacidade de julgar o sentido da educação e de sua crise, mas da responsabilidade ética que se deve assumir perante o avanço de retrocessos sem precedentes.

Se uma das funções primordiais da instituição escolar é realizar a mediação entre a esfera privada do indivíduo, - cuja a família, primeira instituição socializadora, propicia um *ethos* singular à formação do sujeito -, e a esfera pública, - espaço da ação humana, do exercício da linguagem, do discurso e do agir político plural propriamente dito-, quando as diretrizes educacionais presumem adotar princípios do Programa Escola sem Partido, nos deparamos com a banalização de uma ética autoritária que busca invisibilizar o conflito, a divergência de pensamento e o sujeito diferente do ambiente escolar e impossibilitar muitas formas de vida.

Percebe-se este viés, no Art. 2º, que trata da ideia da “neutralidade política” e suposta “neutralidade ideológica”, em um espaço institucional que, de modo algum, está isento ao discurso político, a linguagem e as relações de poder, ao contrário, o espaço e o cotidiano escolar desde as relações entre os gestores, corpo técnico, professores, alunos, comunidade escolar, o processo de ensino e aprendizagem e o currículo escolar se constituem em discursos, práticas e

visões de mundo plurais que difundem, pelo viés político e ideológico, um modelo civilizatório de educação.

Assim, além de ser um paradoxo e uma construção falaciosa, o discurso de uma pretensa busca pela neutralidade política e ideológica não se sustenta do ponto de vista filosófico e pedagógico por se tratar de uma construção retórica, mas que produz, inevitavelmente, do ponto de vista político, uma ideologia sobre o que não é a escola e o que não é a educação, ou melhor, busca legitimar uma visão autoritária sobre a educação e o espaço escolar, mascarando suas reais funções pelo viés da negação e deslegitimação de sua função mediadora.

A ideia de pertencer ao mundo a partir do ato de nascer já envolve a individualidade humana em contextos de formações políticas, históricas, éticas, culturais e sociais de ordens coletivas que exigem, de nossa parte, o aprimoramento das faculdades do pensamento e do juízo. O intuito é compreendermos a radicalidade da existência em comunidade e o quanto o uso linguagem e da capacidade de agir na esfera pública, nos envolve.

Inevitavelmente, somos envolvidos em reflexões sobre o propósito de várias dimensões da vida, em que a crise na educação, tal como se apresenta ao cenário nacional, implica uma tomada de consciência dos perigos que a negação de uma reflexão moral de base democrática e alicerçada nos valores e princípios da educação para os Direitos Humanos pode provocar quando esta se naturaliza e se institucionaliza no arcabouço jurídico e legal das diretrizes e bases educacionais do país.

Assim, o que o Art. 3º chama de pretensa “doutrinação política e ideológica” é nada mais que o princípio do respeito à dignidade da pessoa, à liberdade de expressão e os conflitos de ideias que caracterizam o cotidiano escolar, o qual tem como premissa a formação de cidadãos encorajados a cultivar em si e nas relações interpessoais e plurais do ambiente escolar e público valores e práticas democráticas.

Além disso, por si só, o discurso oficial da educação contemporânea e as tendências pedagógicas são posicionamentos políticos e ideológicos, são tomadas de consciência e um *ethos* que valoriza modelos de educação que se pauta pelo princípio da liberdade de consciência e de uma ética cidadã que se viabiliza especialmente pelo conhecimento científico produzido e compartilhado na instituição escolar.

Se a educação tem por propósito realizar através da geração adulta a introdução das gerações que surgem à dinâmica do mundo, a instituição escolar não pode se esquivar da responsabilidade de introduzir os alunos ao debate político, ao dissenso de ideias, ao conhecimento da diversidade sociocultural e histórica das sociedades ao qual pertencem.

Este princípio é rejeitado pelo Art. 4º do Programa Escola sem Partido que desencoraja as novas gerações a participarem de manifestações e atos públicos que fazem parte dos processos políticos e sociais de uma sociedade democrática, principalmente a brasileira, marcada historicamente por negações de direitos, como o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, apenas para citar um exemplo.

3.2 IDEOLOGIA DE GÊNERO

A Ideologia de Gênero trata-se de expressão criada por conservadores – em geral religiosos – para combater o direito à identidade de gênero, igualdade de gênero, bem como o direito à sexualidade. Essa pauta nos importa dado o caráter de desconsideração das condições do outro, ao inviabilizá-lo, discriminá-lo, silenciá-lo.

Alguns marcos iniciais se fazem importantes aqui. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece, em seu Art. 1º, o seguinte: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”; no Art. 2º: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza [...]”.

Por outro lado, o Fórum Mundial de Educação de Dakar (2012), reforçou o direito da educação para todos através do Objetivo 5 sobre “Paridade e igualdade de gênero”, o qual propõe, dentre vários aspectos, “eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade”.

As resoluções e tratados da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), pelo menos desde 2013, recomendam os Estados Nacionais a trabalharem na promoção da garantia e acesso do direito à educação as pessoas da comunidade LGBTQIA+, incluindo nesse contexto políticas de combate às violências homofóbicas, transfóbicas e todo tipo de discriminação e preconceito em relação a orientação sexual e as identidades de gênero.

Em outros termos, tais resoluções e tratados visam coibir e proteger a dignidade da pessoa humana colocando no cerne da questão de gênero o campo dos Direitos Humanos e o direito à educação. Nesta seara também se destaca para o Brasil os Planos Nacionais de Políticas para as

Mulheres, a partir da década 2000 e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reforçaram artigos que se voltam para discussões relativas à valorização e promoção dos Direitos Humanos com temáticas relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual etc.

Entre 2010 e 2012 tramitou no Congresso Nacional, primeiramente, na Câmara dos Deputados, a proposta de promover um Plano Nacional de Educação – PNE, que viesse a contemplar a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual, buscando-se superar a discriminação de orientação sexual e de gênero, além de promover a igualdade racial e regional, inscritas em processos de desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Em 2013 o Senado altera parte da diretriz do PNE relacionada a promoção da igualdade de gênero e orientação sexual, de modo que a partir desses debates, conflitos e mudanças legislativas a discussão se difunde junto à opinião pública, sendo que a partir de 2014 adquire contornos ultraconservadores e reacionários por parte de segmentos tradicionais da população e da classe política país a fora.

Nesse contexto, partimos do fato de que o pensamento arendtiano é resultado de múltiplas experiências sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas vislumbradas pela modernidade ocidental no limiar do século XX. Os projetos da civilidade ocidental, do ponto de vista político, trouxeram o discurso da democracia liberal representativa como um dos alicerces desse paradigma de ideias e de sociedade. A experiência totalitária rompe com essas promessas e estabelece um paradigma que ressignifica a barbárie no ocidente.

O período iniciado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) representa um marco histórico na tentativa de recuperar os valores democráticos suplantados em sociedades, como a alemã, durante a vigência do nazifascismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi uma resposta a barbárie do totalitarismo e fez ressoar ao longo da segunda metade do século XX que o princípio da dignidade humana é algo inegociável e que deve servir de parâmetro para o processo de construção e garantias de direitos, dentre eles, o educacional.

O regime totalitário teve como uma de suas marcas a negação e dizimação do outro representado pela linguagem do antissemitismo – dizimação dos judeus. Mas esse processo de destruição da identidade, atomização da exibição social na esfera pública e privada se estendeu aos homossexuais.

A tese de que tais indivíduos eram destituídos de humanidade junto ao julgamento realizado pelo regime e pela sociedade de massas alemã consolida a visão de que existem sujeitos puros e esses não devem se misturar àqueles que não trazem esses traços humanos. Como argumentou Arendt (p. 85), se submeter ao “jogo do ocultamento” era uma das margens de segurança de se manter vivo em meio ao policiamento social e moral constante do regime sobre o povo judeu e os homossexuais.

Nesse contexto, os judeus e homossexuais tornam-se sujeitos supérfluos. É essa incapacidade de julgá-los como constituídos de natureza humana e de direitos permitirá a Arendt, ao final de *As Origens do Totalitarismo*, iniciar o desenvolvimento da noção de banalidade do mal.

Na busca por explicar o que significava o mal banal – fenômeno chave para compreensão do movimento totalitário –, Arendt procurou, na tradição filosófica, alguma ideia de “mal” que desse conta de explicar os inéditos acontecimentos, contudo, tanto a teologia cristã (com a noção de Diabo) quanto a filosofia kantiana (com a noção de “rancor pervertido”) - possuíam limitações para se enquadrar ao contexto do século XX e explicar a natureza da maldade perpetrada pelo regime totalitário. Descreve Arendt (2014b, p. 375):

Assim, não temos onde buscar apoio para compreender um fenômeno que, não obstante, nos confronta com sua realidade avassaladora e rompe com todos os parâmetros que conhecemos. Apenas uma coisa parece discernível: podemos dizer que esse mal radical surgiu em relação a um sistema no qual todos os homens se tornaram igualmente supérfluos. Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos porque não se importam se eles próprios estão vivos ou mortos, se jamais viveram ou se nunca nasceram.

O mal radical foi vislumbrado por Arendt através da experiência do movimento totalitário culminado nos campos de concentração e extermínio, cuja viabilidade se deu através da perda da capacidade de julgar. Os critérios de julgamento da sociedade alemã em relação aos judeus e homossexuais fundamenta a ideologia totalitária das raças humanas puras e cria parâmetros do que se pode descartar do convívio social – os homens supérfluos, os atomizados.

Arendt (2014b, p. 375) volta a reforçar: “Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte conspiram silenciosamente com os instrumentos totalitários inventados para tornar os homens supérfluos”. Assim, o julgamento moral da superfluidade nutriu o mal radical em um contexto de profunda crise dos valores democráticos no período entre guerras.

São essas premissas embasadas na noção de banalidade do mal em diálogo com a noção de crise da educação que nos permite compreender elementos ideológicos de negação do outro,

superfluidade e destituição da natureza humana no debate contemporâneo acerca da ideologia de gênero, tal como se vislumbra na sociedade brasileira, pelo menos desde 2013.

A ideologia de gênero se desenvolve em documentos oficiais da Igreja Católica no Peru no decorrer da década de 1998 sob o título *La ideología de género, sus peligros y alcances*, apresentado em conferência episcopal (Teixeira; Biroli, 2022). Seu avanço histórico se faz sentir na segunda década do século XXI encabeçada por documentos da Santa Sé e intelectuais católicos conservadores.

Esse debate invade o campo político e a opinião pública por meio de manifestações e protestos que passam a fazer severas oposições ao avanço do campo de direitos de igualdade de gênero e diversidade sexual, como a que passou a ser discutida pelo Congresso Nacional brasileiro nesse período (Teixeira; Biroli, 2022).

Em tal contexto se fortalecem os discursos homofóbicos e manifestações de diversos tipos de violências juntamente com a ascensão de lideranças conservadoras de direita que passam a cobrar espaços de representatividade no campo político e a trabalhar no retrocesso de legislações (Teixeira; Biroli, 2022).

No Brasil, as decisões do Supremo Tribunal Federal - STF, em 2011, reconheceu, no entanto, a união entre casais homoafetivos e a promoção de material educativo sobre o respeito à diversidade onde o combate à homofobia tornaram-se pautas utilizadas pelas lideranças conservadoras de direita para disseminar esses avanços legais do estado democrático de direito como ameaças aos bons costumes da família tradicional brasileira.

O debate presente no Congresso Nacional, a partir de 2012, e as polêmicas que passaram a circular no campo político só fortaleceram a discussão moral em torno de um debate de viés democrático e ligado as políticas educacionais (Teixeira; Biroli, 2022, p. 11). A partir de 2018, com a vitória de um presidente da república de direita radical e defensor de uma pauta conservadora e tradicional, o discurso em relação à ideologia de gênero adquire outras proporções no campo social, pois se tornou um discurso de política de estado e os ataques de parlamentares e de lideranças da sociedade civil de extrema direita se reforçaram.

Tem-se, então, um contexto em que as políticas educacionais já constituídas no campo da educação para os Direitos Humanos e do currículo da educação básica e superior são alvos reiterados de *fake news* e críticas infundadas. Ao final de *As Origens do Totalitarismo*, Arendt (2014b, p. 376) alerta a sociedade contemporânea sobre os riscos que podem se fazer presentes em sociedades de massas e atomizadas por falácias que desumanizam o outro: “As soluções totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte

tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem”.

A ideologia de gênero da forma como se propaga na sociedade brasileira é sustentada por discursos homofóbicos, transfóbicos e um conjunto de discriminações ritualizados no espaço escolar através de práticas de *bullying* e se reverbera em outros campos sociais, principalmente de ordem religiosa, sustentados por parcelas da sociedade que pautam a moral heteronormativa cristã da existência apenas de homens e mulheres.

A banalidade do mal se radicaliza nos inúmeros episódios de violência letal contra a comunidade LGBTQIA+ e episódios contra imigrantes, em especial, de nacionalidade venezuelana, que passaram a se refugiar no país a partir das crises econômicas e sociais que se alastraram com a instauração da ditadura naquele país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arendt acredita, em termos educacionais, que somos dotados da capacidade de influenciar outros com a perplexidade, provocando um estado de reflexão e de crítica constantes. A mentalidade alargada, então, aponta para a existência de um juízo reflexivo, capaz de orientar nossas decisões em um mundo comum, que cremos, deve orientar-se pelo viés da singularidade e da pluralidade de seres únicos.

O ensino de Sociologia tem um currículo rico em temas e discussões de cunho teórico e prático que podem auxiliar as sociedades em um despertar para o exercício do pensamento; baseado no primado do estado democrático de direitos, promoção das liberdades individuais, coletivas e no valor inegociável da dignidade humana. Mais uma vez a pensadora alemã nos lembra: importa pensar no que estamos fazendo.

A crise da educação brasileira tem essa conotação de crise política em razão da conjuntura pela qual atravessamos nos últimos anos, o que reforça a necessidade de valorizarmos cada vez mais o arcabouço teórico e metodológico herdado da Sociologia Clássica e das novas vertentes contemporâneas que dialogam com o mundo presente.

O convite da Sociologia, de nos fazer pensar o social pelo viés crítico e de acompanhar os processos de mudança pelo qual a dinâmica social dialoga perfeitamente com o convite arendtiano de pensar, julgar e se responsabilizar não só por si, mas fundamentalmente, pelo outro: enxergá-lo como sujeito dotado de natureza humana, direitos inalienáveis e possuidor de

dignidade, valores sem os quais se reproduziriam novos movimentos de superfluidade e banalização do mal, sob novas roupagens à antigos alvos da sociedade.

É importante ter em mente, então, a eliminação de tudo aquilo que nos impede, enquanto seres humanos, de coexistir: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2013b, p. 245).

A crise da educação brasileira se expressa hoje na existência de vários projetos políticos que se caracterizam pelo pensamento único, pela imposição de uma visão de mundo excludente e autoritária, ou seja, por um projeto de banalização do mal. Ao lado da Escola sem Partido e da Ideologia de Gênero, está o Novo Ensino Médio e a *Homeschooling*, como propostas de reestruturação da educação brasileira na promoção de pensamentos autoritários, contra as epistemias e ontologias da diversidade e da pluralidade, defendidas pela mentalidade alargada.

REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

ARENDR, Hannah. **A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Relume-dumara, 1995.

ARENDR, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo; ensaios (1930-1954)**. Editora Companhia das Letras, 2008a.

ARENDR, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia da Letras, 2013a.

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

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

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

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

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

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

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

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de ciências sociais/sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 214-235, 2020.

BORGES, Adriana Cristina; GUSMÃO, Franceline Priscila. **A disciplina de Sociologia no Ensino Médio**: uma desnaturalização das relações sociais. Londrina, 2008.

CORREIA, Adriano. Arendt e Kant: banalidade do mal e mal radical. **Argumentos-Revista de Filosofia**, v. 5, n. 9, 2013.

CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? **Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2006, p. 46-55.

COSTA, Cláudia. **A sociedade não evolui sem as Ciências Humanas**. Jornal da USP, São Paulo, 15, mai., 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=322901>.

PROJETO DE LEI Nº, DE 2015 (Do Sr. Marco Feliciano) Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397228&filename=PL+3235/2015.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. RJ: Paz e Terra, 2018.

PROJETO DE LEI N., DE 2018 (Do Sr. CABO DACIOLO) Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01fokj6zpq656w1cvptgrmshps4404916.node0?codteor=1676037&filename=PL+10577/2018.

PROJETO DE LEI Nº DE 2019 Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. Harbra, 1979.

GÜNDOĞDU, Ayden. A apatridia e o direito de ter direitos. In.: HAYDEN, Patrick (Ed.). **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HERZOG, Annabel. Responsabilidade. In.: HAYDEN, Patrick (Ed.). **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MATTAR, Sandra Maria. **Sociologia no Ensino Médio**: Educação e Política Social. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

MORAES, Amaury Cesar. **Sociologia no Ensino Médio**. Curso RedeFor de Especialização em Sociologia para professores de Sociologia – Módulo 4. São Paulo, 2008.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A importância da disciplina de Sociologia para a construção de uma escola de qualidade**. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Universidade de Brasília, Brasília 2002.

SOUSA, Maria das Dôres de; CARVALHO, Márcia Santos. **Trajetória da Sociologia no Ensino Médio**: considerações históricas. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

TEIXEIRA, Raniery Parra; BIROLI, Flávia. Contra o gênero: a "ideologia de gênero" na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 38, p. 01 - 40, 2022.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.