



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC Goiás
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO-
MESTRADO

GEOVANNA ARRAIS LOPES

MODERNIDADE SOMBRIA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO:
ideologia, violência simbólica e banalização do mal no discurso
totalitário

GOIÂNIA

2019

GEOVANNA ARRAIS LOPES

**MODERNIDADE SOMBRIA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO:
ideologia, violência simbólica e banalização do mal no discurso
totalitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - MESTRADO, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

Goiânia

2019

L864m Lopes, Geovanna Arrais

Modernidade sombria e seus reflexos na educação :
ideologia, violência simbólica e banalização do mal
no discurso totalitário / Geovanna Arrais Lopes.--
2019.

116 f.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 113-116

1. Educação. 2. Ideologia e educação. 3. Totalitarismo.
4. Violência. I. Baldino, José Maria. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 37.01(043)

**MODERNIDADE SOMBRIA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO: IDEOLOGIA,
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E BANALIZAÇÃO DO MAL NO DISCURSO
TOTALITÁRIO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 29 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Daniele Lopes Oliveira / FAP



Profa. Dra. Michele Giacomet / FAN

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Junior / FARA (Suplente)

AGRADECIMENTOS

*Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para*

*Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara*

*O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
(Paciência- Lenine)*

Toda minha gratidão a Deus por me presentear com tantas bênçãos divinas, me dando talvez além do que eu possa merecer.

Meu querido amigo e orientador Dr. José Maria Baldino, sabia que desde o início era você o escolhido a trilhar esse caminho junto a mim. Obrigada pela paciência, confiança e ensinamentos ao longo das orientações, obrigada por se preocupar comigo, nunca terei como agradecer-lhe pelo apoio que me ofereceu em momentos que eu tanto precisei, você é um ser humano fantástico, digno de admiração. Posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem seu suporte, obrigada principalmente pela amizade durante todo o processo, nossos encontros de orientações foram além da simples partilha professor e aluno, sem seu apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Agradeço a Professora Dr^a. Daniele Lopes, por aceitar compor a banca de qualificação e pela colaboração em partilhar seu conhecimento no grupo de estudo, você iluminou de maneira especial os meus pensamentos, agradeço principalmente por sempre ter acreditado e depositado a sua confiança em mim ao longo desse pequeno tempo que estivemos juntas, mas que foram essenciais para a minha formação.

Minha querida Amiga e Professora Dr^a. Michele Giacomet, você me surpreende com sua sensibilidade e bondade, sou eternamente grata por ter aceitado compor a banca de qualificação e pela generosidade de dispor de seu

tempo para me acompanhar. Diz a lenda que amigos são como anjos disfarçados de humanos, que trocaram as asas por pernas para tornar sua vida um lugar mais bonito e feliz, me sinto assim com você, gosto da sua aura doce e requintada.

Professora MSc. Bruna Milene Ferreira, você é sensacional, sua inteligência e domínio filosófico me aguçam a buscar sempre, você é nota dez. Obrigada pelo rigor acadêmico e a clareza no ensinar, que vai além da composição desta dissertação, sendo algo para toda a vida. Desculpe pelos momentos de fraqueza que só você conheceu, o desespero e falta de confiança caminham lado a lado comigo. Obrigada pela capacidade de acalmar minha alma, e me mostrar que a caverna de Platão é apenas o ponto de partida para decidir se sou forte o suficiente para sair de lá. Toda minha gratidão e carinho.

Minha mãe Joana Lino Arrais, minha tia Maria Lino Arrais e irmã Gabriela Arrais Lopes, obrigada pelo amor incondicional e por confirmarem que sozinha eu não poderia conseguir realizar esta conquista, aprendo todos os dias com vocês que é preciso cuidar daqueles que amamos.

Ao PROSUC/ CAPES (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou a dedicação integral ao programa de Pós-graduação (Stricto Sensu).

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

Cada qual sabe amar a seu modo, o modo pouco importa, o essencial é que saiba amar.

(Machado de Assis)

Dedicatória

*Faço de mim
Casa de sentimentos bons
Onde a má fé não faz morada
E a maldade não se cria*

*Me cerco de boas intenções
E amigos de nobres corações
Que sopram e abrem portões
Com chave que não se copia*

*Observo a mim mesmo em silêncio
Porque é nele onde mais e melhor se diz
Me ensino a ser mais tolerante, não julgar ninguém
E com isso ser mais feliz*

*Sendo aquele que sempre traz amor
Sendo aquele que sempre traz sorrisos
E permanecendo tranquilo aonde for
Paciente, confiante, intuitivo...
Morada (Forfun)*

Dedico este trabalho aos meus Pais e Mestres, especialmente ao Professor Dr. José Maria Baldino, por acreditar em meu potencial e contribuir com a minha formação acadêmica e humana, nossas conversas para além das orientações foram fundamentais! Desejei sua participação neste trabalho desde o início.

Professoras, Dr^a Michele e Dr^a Daniele, meus suportes para complementar a pesquisa.

A minha Mãe, Pai, Tia e Irmã, Pessoas com quem amo partilhar a vida, obrigada pela capacidade de me trazerem paz em momentos de profunda angustia.

RESUMO

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e no GP CNPq-PUC Goiás Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. Dentre as motivações que estimularam a elaboração deste estudo, o mais fundamental indaga os desdobramentos políticos, estruturais, morais e éticos da 2ª Guerra Mundial a respeito da experiência nazista que se instalou na Alemanha, atirando o povo alemão na mais completa crise identitária. Esta nação, devastada pela Guerra Mundial se atira em um estado inerte de submissão a fim de encontrar um líder que viria a ser o seu grande salvador. Pretendeu-se compreender de que forma a propaganda, especialmente por meio da utilização do Cinema, foi uma importante arma de Hitler no processo da construção e difusão da ideologia nazista. Um dos aspectos desta análise voltou-se para a importância de compreender o caráter simbólico da violência contida neste tipo de proposta que ajudou a fomentar o ódio voltado para os chamados “inimigos do regime, tais como judeus, comunistas, negros, etc.” Até mesmo a educação foi manipulada ideologicamente, de forma a conduzir os jovens a pensar de maneira mais conveniente para o governo, de modo a construir uma nação cujo maior objetivo era atender às ordens de seu líder, como o único capaz de levar o país à reconstituir sua glória. Este trabalho visou também pensar as contribuições teórico-filosóficas de Adorno e Hannah Arendt para promover uma reflexão acerca dos riscos que a banalização do mal típica de regimes totalitários pode representar para a convivência em sociedade, do ponto de vista do respeito pelos direitos humanos. Para tanto mostrou-se essencial desenvolver também uma pesquisa sobre como a educação emancipadora, embasada na noção de *amor mundi* poderia abrir precedentes para o combate à sedução presente nos discursos messiânicos advindos de propostas políticas autoritárias que mesmo nos dias de hoje representam uma ameaça latente e constante. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de base teórico-bibliográfica, de natureza crítico-compreensiva, estruturada sob a forma de três ensaios, tendo como suporte teórico principal, as obras de Hannah Arendt, *As Origens do Totalitarismo* (1975); *Crise na Educação* (1958); *A Condição Humana* (2017); *Entre o Passado e o Futuro* (2016); *A Vida do Espírito* (1978), dialogadas com outros autores como, Michel Foucault (2014), Pierre Bourdieu (1992), Theodor Adorno (2000).

Palavras-chave: Totalitarismo. Educação. Ideologia. Banalização do Mal. Violência Simbólica.

ABSTRACT

This study is part of the Education, Society and Culture Research Line and the GP CNPq-PUC Goiás Education, History, Memory and Culture in different social spaces. Among the motivations that stimulated the elaboration of this study, the most fundamental questions the political, structural, moral and ethical developments of World War II regarding the Nazi experience that settled in Germany, throwing the German people into the most complete identity crisis. This nation, devastated by the World War, threw itself into an inert state of submission in order to find a leader who would become its great savior. It was intended to understand how propaganda, especially through the use of Cinema, was an important weapon of Hitler in the process of the construction and diffusion of Nazi ideology. One of the aspects of this analysis was the importance of understanding the symbolic nature of the violence contained in this type of proposal, which helped to foment hatred towards the so-called "enemies of the regime, such as Jews, communists, blacks, etc." even education was ideologically manipulated so as to lead young people to think more conveniently for the government in order to build a nation whose main purpose was to attend to the orders of its leader as the only one capable of leading the country to reconstitute his glory. This work also aimed to think about the theoretical-philosophical contributions of Adorno and Hannah Arendt to promote a reflection on the risks that the banalization of the typical evil of totalitarian regimes can represent for the coexistence in society, from the point of view of respect for human rights. For this, it was also essential to develop a research on how emancipatory education, based on the notion of world love, could open precedents for the fight against the seduction present in the messianic discourses derived from authoritarian political proposals that even today represent a latent threat and constant. It was a qualitative research based on a theoretical-bibliographic basis, of a critical-understanding nature, structured in the form of three essays, having as main theoretical support the works of Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism* (1975); *Crisis in Education* (1958); *The Human Condition* (2017); *Between the Past and the Future* (2016); *The Life of the Spirit* (1978), dialogued with other authors such as Michel Foucault (2014), Pierre Bourdieu (1992), Theodor Adorno (2000).

Keywords: Totalitarianism. Education. Ideology. Banalization of Evil. Symbolic Violence.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 10 |
| DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA..... | 10 |
| QUESTÕES ORIENTADORAS | 15 |
| AS BASES METODOLÓGICAS | 15 |
| A EXPOSIÇÃO DOS ENSAIOS DA DISSERTAÇÃO..... | 16 |
| ENSAIO I - EICHMANN E O MAL BANAL NO PENSAMENTO ARENDTIANO: contribuições para o exercício da vida ativa para a alteridade moral | 20 |
| 1.1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.2 DIÁLOGOS TEÓRICOS | 22 |
| 1.2.1 Banalidade do Mal..... | 22 |
| 1.2.2 A mentalidade de rebanho em Nietzsche e o projeto da educação aristocrática | 28 |
| 1.2.3 Vida Ativa em Hannah Arendt e a Moral kantiana: duas vias complementares diante do problema moderno da Banalidade do Mal | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS..... | 41 |
| II ENSAIO - A POSSÍBILIDADE DE EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO MORAL E INTELLECTUAL APÓS O FLORESCIMENTO DA BANALIZAÇÃO DO MAL NA SOCIEDADE BUROCRÁTICA MODERNA..... | 43 |
| INTRODUÇÃO | 43 |
| 2.2 OS DIÁLOGOS TEÓRICOS..... | 46 |
| 2.2.1 Burocracia Moderna e Banalização do Mal | 46 |
| 2.2.2 A Crise na Educação..... | 48 |
| 2.2.3 Educação para Emancipação..... | 55 |
| 2.2.4 Adorno e a <i>Mínima Moralia</i> | 57 |
| 2.2.5 Hannah Arendt: Educação contra a Barbárie e o Amor Mundi..... | 60 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS..... | 66 |
| III ENSAIO - O PODER DA PROPAGANDA COMO ARMA IDEOLÓGICA PARA A ALIENAÇÃO HUMANA..... | 67 |
| INTRODUÇÃO | 67 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 OS DIÁLOGOS TEÓRICOS..... | 68 |
| 3.2.1 Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado..... | 68 |
| 3.2.2 O Caráter Ideológico da Educação e suas Consequências | 72 |
| 3.2.3 O Sistema de Ensino a serviço da Reprodução dos Valores da Classe Dominante | 78 |
| 3.2.4 Cinema e Ideologia: a publicidade a favor da instauração do Terceiro Reich .. | 80 |
| 3.2.5 Juventude Hitlerista: educar para a lealdade ao Fuhrer | 83 |
| 3.2.6 A Disciplina do Corpo e do Pensamento: nazismo e poder simbólico..... | 87 |
| 3.2.7 Propaganda Nazista e o Holocausto | 94 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 98 |
| POSFÁCIO..... | 100 |
| BIBLIOGRAFIA | 113 |

PREFÁCIO

“O objetivo da educação totalitária nunca foi inculcar convicções, mas destruir a capacidade de formar alguma”.
(Arendt).

DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA

A pesquisa em questão optou pela estrutura do trabalho acadêmico conhecido como Ensaio, por tratar de uma reflexão estritamente teórica, que dispensa visitas a um determinado campo prático de estudo, além de não sustentar a pretensão de esgotar o assunto de maneira definitiva, deixando aos leitores futuros, sugestões que sirvam como ponto de partida para o desenvolvimento de suas pesquisas.

A linguagem adotada também não se atém aos formalismos típicos de trabalhos, tais como artigos científicos ou dissertações tradicionais, devido ao interesse da pesquisadora em oferecer um texto mais leve e envolvente. Três ensaios compõem a estrutura acima citada e a conexão entre eles é sempre permeada pela autora central que norteia a discussão proposta, a saber, a pensadora de origem alemã: Hannah Arendt.

A área da Educação, por constituir-se de uma natureza transdisciplinar, configura-se como muito ampla e diversificada, oportunizando uma variedade de opções para a escolha de um determinado objeto de investigação dentre tantos possíveis. Foi feita a opção por estudar a banalidade do mal à luz do holocausto e seus reflexos no que tange à era moderna.

O presente trabalho propõe discutir conceitos que partem da Filósofa-Política Hannah Arendt, que chama à atenção para fatos que ainda hoje estão presentes na sociedade.

É essencial na atualidade observar como a banalidade do mal, os fragmentos do totalitarismo, a violência simbólica e os aparelhos ideológicos do Estado estão conduzindo a sociedade para o vazio do pensamento, que a autora discute na obra *A vida do Espírito* (1995).

Os limites impostos pela incapacidade de pensamento é o que delinea a discussão da autora no julgamento de Eichmann, é que deriva da prática dos atos maus. E é a partir dessa compreensão que o trabalho propõe refletir, com o auxílio

de outros teóricos que irão auxiliar nos diálogos, acerca da modernidade com seu suposto, alto grau, de civilidade que entra em declínio e regride a comportamentos que não são condizentes com esta expectativa.

Buscou-se, compreender como a educação, como processo de formação humana, pode constituir-se numa arma poderosa na formação moral, emancipação intelectual e construção do senso crítico.

A necessidade da discussão da temática torna-se fundamental, uma vez que estamos novamente caminhando para o declínio dos ideais democráticos, mesmo com todo o legado histórico herdado pela experiência monstruosa da Segunda Guerra Mundial. A história se repete, a sociedade tende a desconsiderar a relevância de terem os interesses sociais comandados novamente por práticas autoritárias, o que estimula a violência e instiga ações extremistas, acreditando que para resolver a questão da crise econômica e política há necessidade de medidas extremas com generais no governo.

JUSTIFICATIVA

O estudo parte da tese levantada por Hannah Arendt (1975) de que a banalização do mal, especialmente no contexto do Holocausto, representa um dos maiores problemas ocasionados pela racionalização e burocratização da vida como um dos traços mais evidentes dos tempos modernos.

A busca pela eficácia, a aplicação da técnica, a obediência as regras no intuito de alcançar um determinado objetivo e a promoção de uma sociedade organizada racionalmente de forma semelhante à dinâmica da linha de produção das fábricas no contexto da Revolução Industrial são as marcas da existência moderna excessivamente mergulhada na eficácia e na obtenção de resultados a qualquer preço em detrimento da preocupação com os juízos morais que possam vir a ser feitos em relação às ações praticadas.

Na modernidade, a eficácia está acima de qualquer julgamento moral. Representa na verdade uma nova “moral” a do sucesso, da ação bem sucedida, da obediência às normas que permitem trilhar o caminho que conduz ao maior objetivo do homem moderno: o surgimento e manutenção de uma sociedade regida pela razão, pela civilidade e pelos princípios da ciência como afirma Bauman na obra *Modernidade e Holocausto*.

Para Bauman (2008), a modernidade é o berço da experiência do Holocausto exatamente por estar em sintonia com a ideia de que uma sociedade perfeita, harmônica e absolutamente racional em contraposição a tudo o que é inferior, desarmônico, imperfeito e incivilizado. A ciência, desde o seu surgimento, até onde se mostra possível, tentou corrigir as imperfeições da vida humana tornando os indivíduos mais fortes, concebidos geneticamente em laboratórios de modo que seus genes possam ser projetados a fim de evitar acidentes genéticos que os levem a qualquer tipo de imperfeição biológica. O pensamento científico sempre desejou que a sociedade do futuro fosse mais racional, menos suscetível às imperfeições e fragilidades e em um mundo como esse não haveria lugar para deficiências ou qualquer tipo de condição inferior.

A *ideologia nazista* se baseou exatamente nestes princípios e colocou a ciência a seu serviço na busca desenfreada pelo modelo de homem civilizado nos moldes das aspirações modernas: ariano puro, longe da miscigenação, forte, viril, de caráter e temperamento superiores a qualquer outra etnia. Aliás, as demais etnias eram inclusive consideradas inferiores e deveriam ser rejeitadas como dejetos do projeto de construção de uma sociedade sublime em total sintonia com as exigências da ciência e sua necessidade de aprimoramento e purificação do homem verdadeiramente civilizado. A eugenia combina plenamente com esta convicção e não é absurdo afirmar que o nazismo mesmo que em sentido negativo personificou o projeto moderno da consolidação de uma sociedade baseada na técnica, na burocracia e no cientificismo.

O *nazismo* se preocupou com a eficácia da Solução Final (SS) e a colocou em prática por meio da obediência dos próprios judeus que colaboraram com ela, bem como dos oficiais nazistas que se diziam cumpridores dos deveres a ele impostos por seus superiores. Neste contexto, interessava tão somente fazer o seu trabalho da forma adequada e ser parte integrante do grande objetivo a ser alcançado, exatamente como ocorre no ambiente laboral moderno em que os indivíduos são apenas uma pequena peça da imensa engrenagem representada pela eficácia da produção. O bom trabalhador cumpre o que deve ser feito, não questiona as regras, auxilia na chegada ao alvo pretendido pela empresa sem se ater às consequências morais decorrentes de sua atuação. O mesmo ocorreu com os oficiais nazistas que obedeciam a ordens sem se envolverem moralmente com o modo como as suas atitudes poderiam atingir diretamente as vítimas do projeto de purificação racial da Alemanha.

Ao defender o valor da vida ativa Hannah Arendt (1975), ela parte por três atividades centrais de sobrevivência da vida humana, labor, trabalho e ação, sendo que a principal delas, que é a ação, é a participação do homem na política, na esfera pública, é uma expressão da pluralidade humana. Sendo assim, Arendt sinalizou para a importância da educação moral na construção de uma sociedade capaz de não apenas ser obediente, útil e eficaz, mas acima de tudo tornar-se responsável pelo que se faz calculando de forma consciente as consequências das ações. A autora alerta para os riscos da burocracia moderna liberar o indivíduo de seu compromisso para com os outros que compõem juntamente com ele o extrato social, isto é exatamente o que Norbert Elias (1994), queria dizer com a ideia de que os indivíduos se constroem ao reconhecer no outro a sua própria humanidade, forjam sua individualidade no contato com o outro que o atravessa e marca com as suas influências e a sua história.

Nietzsche (1998), defendia a tese de que a modernidade emancipou o homem para o uso da razão e da técnica, para além das superstições da antiguidade e da Idade Média, no entanto foram adquiridos hábitos que impedem a construção do pensamento crítico e autônomo, uma vez que a razão moderna é meramente instrumental, usada tão somente para a compreensão das técnicas úteis à concretização da vida bem sucedida nos vários âmbitos da existência social moderna. Obter sucesso neste caso é simplesmente seguir regras, protocolos e não se manter no patamar do esclarecimento e da criticidade. A qualificação do técnico em detrimento da formação de intelectuais dá espaço para a sociedade de massa que abandona o espírito aristocrático do homem que anda por si só, que valoriza os talentos, a individualidade e abre caminho para a massificação dos indivíduos como cumpridores de seus deveres, funcionários e cidadãos dóceis, eficientes, úteis e absolutamente destituídos de senso crítico, com uma vontade meramente heterônoma, seguidora de comandos externos, escravizada pela obediência ao dever que não deriva, como diria Kant (1999), do exercício da autonomia da vontade, livre por seguir uma norma que ela determina a si mesma como um Fato da Razão.¹

¹ Para Immanuel Kant a lei moral representa um “fato da razão” porque emana do própria forma como a razão humana opera ao calcular por si mesma, sem interferência externa, a possibilidade de universalização das ações para que possam ou não ser consideradas morais do ponto de vista do dever kantiano. A lei moral como fato da razão aponta também para a ideia de vontade livre ou autonomia da vontade (KANT, 1997, p. 213).

O sujeito verdadeiramente livre obedece às exigências da razão, jamais ao simples comando de seus superiores na hierarquia militar, laboral ou social. É antes de tudo um legislador universal capaz de medir as consequências de suas ações, alguém que vê o outro como fim e si jamais como meio e é capaz de reconhecer a humanidade que habita em cada indivíduo e respeitar todos os seres humanos independente de peculiaridades étnicas, econômicas ou de qualquer outra natureza. Somente uma educação emancipadora, capaz de libertar o homem de sua menoridade pode tornar este projeto possível.

OS OBJETIVOS

Geral

Analisar a tese arendtiana da banalidade do mal à luz da ideia do Holocausto como fenômeno típico da burocratização da vida humana moderna e suas relações na modificação de uma sociedade fadada ao fracasso ético-político, na medida em que regimes autoritários assumem o poder e transformam a capacidade humana de pensamento na mais absoluta estagnação crítica.

Específicos

- Discutir em Arendt e Kant as contribuições na educação para a superação do mal banal, tendo em vista o juízo reflexivo e a mentalidade alargada em Kant estudados por Arendt;
- Refletir sobre os desafios na educação moderna, a partir de Arendt, Adorno e Bourdieu.
- Refletir como a educação pode abandonar o posto de aparelho ideológico do Estado de modo a assumir a denúncia da banalização política do mal e levar assim os indivíduos a se tornarem de fato emancipados, conscientes da batalha que devem travar contra as ideias extremistas, deixando de ser simples transmissora do capital cultural.

QUESTÕES ORIENTADORAS

Para a delimitação teórica foram definidas as seguintes indagações que delineiam o problema central da pesquisa e transita dentre suas elaborações explicativas, tais como:

- A sociedade de fato alcançou um nível satisfatório de civilidade e de organização capaz de blindá-la de uma experiência desumana e trágica semelhante ao holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial?
- A democracia permitiria excessos cometidos pelos regimes autocráticos ou simplesmente mascara suas atrocidades se colocando como a encarnação do bem, sempre disposta a combater o terror e o fanatismo de povos considerados menos civilizados e esclarecidos do que os ocidentais?
- O regime democrático seria forte o bastante para não permitir brechas para a sedução sombria que os governos autoritários possam exercer sobre os indivíduos em tempos de crise política e econômica?
- A democracia, cada vez menos transparente, afastada dos verdadeiros anseios da população, corrompida pelos poderes econômico e midiático correrá um dia o risco de não mais se sustentar como opção política viável a ponto de levar os cidadãos a trocar sua liberdade pela segurança e austeridade prometida pelos líderes autocráticos?
- Até quando as pessoas resistirão à adesão aos “salvadores da nação” com seus discursos populistas e radicais?

AS BASES METODOLÓGICAS

O estudo a ser desenvolvido parte do amparo metodológico da pesquisa qualitativa de base bibliográfica seguindo a perspectiva metodológica da análise crítica, tencionando reunir informações e dados que servirão de base para a construção da investigação da temática abordada, apresentando as obras, periódicos e coletâneas como fonte de investigação, não raro entre os pesquisadores, uma das importantes fontes de dados e informações, pois ao explorar os temas, recuperam dimensões históricas da realidade, tem como relevância a capacidade de reunir as mais diversas fontes de consultas.

Pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema. Assim, pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir na investigação de um tema de real interesse do pesquisador. No contexto da pesquisa acadêmica, os textos teóricos assumem uma importância relevante, tanto como apoio para o pesquisador formular e justificar os problemas e as hipóteses que irá explorar como na definição de um método de análise da questão tratada (explicitando no conteúdo do quadro teórico da monografia ou do relatório de pesquisa) e no contexto do exercício analítico da problemática. No esforço de conceituar os textos teóricos. (CORREIA, 2004, p. 38- 39).

Ao ser feita a escolha do procedimento metodológico, optou-se pela seleção bibliográfica a qual possibilitará o avanço da pesquisa por possibilitar um traçado histórico através do contato com teóricos relevantes para a construção da discussão proposta, identificando-os. Na apresentação de cada um dos três ensaios e depois ampliada no final como Bibliografia.

As reflexões apreenderão e analisarão teorias já estabelecidas, no intuito de ampliá-las, a partir de discussões com autores que debatem linhas de raciocínio afins, buscando embasar teoricamente o objeto de estudo e abrir espaço para as provocações e reflexões, atingindo verdadeiro estado de inquietude, questionamento e angústia pois assim, somos instigados a buscar o conhecimento a luz do verdadeiro esclarecimento Kantiano.

A EXPOSIÇÃO DOS ENSAIOS DA DISSERTAÇÃO

Torna-se importante ressaltar que face ao caráter teórico-bibliográfico desta investigação científica a qual intenta problematizar filosoficamente uma realidade marcada politicamente pela imperiosa forma de desumanização e banalização da vida, a partir da experiência humana com regimes de natureza totalitária no século XX, com ênfase na proposta ideológica nazista, optou-se por organizar as reflexões sob a forma de ensaios que buscam promover uma compreensão mais autônoma e verticalizada do problema levantado. Não se intenciona comprovação empírica marcadamente sustentada por constatações empíricas.

Os três ensaios em questão pretendem fomentar uma reflexão acerca dos desdobramentos políticos e educacionais dos impactos provocados pela banalização do mal presente nos discursos autoritários provenientes de líderes que revelam

tendências extremistas em sua forma de pensar seus governos. Além disso, pretende-se também alertar os riscos da repetição de experiências totalitárias mesmo na atualidade, visto que o poder simbólico das ideologias desta natureza ainda se mostra vigente e somente uma educação verdadeiramente emancipadora poderia conscientizar sobre seu caráter desastroso.

A pensadora Hannah Arendt ajuda a trilhar este caminho, explicando por meio de seus conceitos o risco da sociedade ingressar mais uma vez em um estado de barbárie ao qual submeteu-se a Alemanha, no contexto da Segunda Guerra Mundial, ao permitir que um líder como Adolf Hitler chegasse ao poder com a promessa de eleger o povo alemão como raça superior.

I ENSAIO. EICHMANN E O MAL BANAL NO PENSAMENTO ARENDTIANO: contribuições para o exercício da vida ativa para a alteridade moral

Tenciona levantar assuntos que ainda incomodam e assombram as pessoas mundo a fora, nos leva a refletir se a sociedade de fato conseguiu alcançar um nível satisfatório de civilidade e de organização capaz de blindá-la de uma experiência desumana e trágica semelhante ao holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial. Indaga se a democracia contemporânea pode ou não impedir os excessos cometidos pelos regimes autocráticos ou se simplesmente mascara suas atrocidades se colocando como a encarnação do bem, sempre disposta a combater o terror e o fanatismo de povos considerados menos civilizados e esclarecidos do que os ocidentais.

Neste sentido, o regime democrático seria forte o bastante para não permitir brechas para a sedução sombria que os governos autoritários possam exercer sobre os indivíduos em tempos de crise política e econômica. Os autores que permeiam a discussão são: Hannah Arendt em sua obra, *A Condição Humana*, (2010), e Zygmunt Bauman. *Modernidade e Holocausto*, (1998), em seguida, Nietzsche. Assim Falou Zaratustra (1998) e Kant. *Crítica da Razão Prática*, (1999).

II ENSAIO. A POSSÍBILIDADE DE EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO MORAL E INTELECTUAL APÓS O FLORESCIMENTO DA BANALIZAÇÃO DO MAL NA SOCIEDADE BUROCRÁTICA MODERNA

Neste segundo ensaio procura-se levantar a discussão sobre o conceito do pensador, Theodor W Adorno, *Educação para Emancipação*, (2000), a fim de debater sobre, o porque a sociedade está voltando para uma nova espécie de barbárie, qual as raízes para esse regresso, se destruindo como pensamento, forçando-o a paralisar enquanto perde seu caráter superador.

O autor despreza em caráter real a fragmentação da sociedade que como parte de um todo vêm se desfazendo e resta apenas pequenos traços de uma vida deformada que sucumbe frente à banalização do mal.

A proposta parte do interesse pela abordagem voltada para a importância de promover uma discussão sobre a educação capaz de conscientizar que as crianças e jovens devem aprender a se responsabilizar pelo mundo no sentido de cuidarem para que o convívio com a diversidade, em sentido amplo, não se mostre fadado ao fracasso.

Adorno (2000), despreza em caráter real a fragmentação da sociedade que como parte de um todo vem se desfazendo e restam apenas pequenos traços de uma vida deformada que sucumbe frente à banalização do mal no cotidiano que ainda assombra as pessoas, mesmo que a experiência desumana e trágica da 2ª Guerra Mundial tenha passado a sociedade continua a valorizar a barbárie cometendo terríveis atrocidades, o que aponta para a perda da memória histórica.

III ENSAIO. REFLEXÕES SOBRE O PODER DA PROPAGANDA COMO ARMA IDEOLÓGICA PARA A ALIENAÇÃO HUMANA

Neste terceiro ensaio busca-se analisar os aspectos ideológicos e publicitários da propaganda nazista veiculada a partir da utilização das ferramentas ideológicas como arma de potencialização do ódio e antissemitismo, o que fomentou a perseguição real contra o povo judeu, até a adoção da solução final, que eliminou de vez os indivíduos vistos como dejetos do progresso alemão.

Sua fundamentação se baseia na análise das teorias dos seguintes autores: Hannah Arendt, *As origens do Totalitarismo*, (1975). Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, (1989), e Foucault, *Vigiar e Punir* (2014).

Procura-se esboçar uma compreensão de como a propaganda nazista está cercada pela violência simbólica, por lançar mão da manipulação como ferramenta persuasiva, que portanto, de forma simbólica, aguça o desejo pela purificação da raça em detrimento da possibilidade de pensar a convivência pacífica entre os diferentes. Além disso, buscou-se identificar uma possível relação entre a juventude Hitlerista e as influências publicitárias.

ENSAIO I - EICHMANN E O MAL BANAL NO PENSAMENTO ARENDTIANO: contribuições para o exercício da vida ativa para a alteridade moral

“Maldito povo alemão: tão brilhante individualmente, tão estúpido coletivamente”.
(Goethe, 1935)

1.1 INTRODUÇÃO

O assunto abordado neste ensaio se mostra relevante porque levanta questionamentos que ainda incomodam e assombram as pessoas mundo afora nos dias atuais, assim podemos refletir se:

O regime democrático seria forte o bastante para não permitir brechas para a sedução sombria dos governos autoritários sobre os indivíduos em tempos de crise política e econômica?

A democracia cada vez menos transparente, afastada dos verdadeiros anseios da população, corrompida pelos poderes econômico e midiático correrá um dia o risco de não mais se sustentar como opção política viável a ponto de levar os cidadãos a trocar sua liberdade pela segurança e austeridade prometida pelos líderes autocráticos?

E finalmente, pensar o que poderia conduzir as pessoas à uma resistência maior em relação à obediência aos líderes políticos, bem como o fomento à sua capacidade de ponderar as consequências advindas do cumprimento cego aos suspeitos deveres do cidadão dos regimes autoritários e dos colaboradores da burocracia moderna automatizada.

O abandono da coisa pública, o descontrole da inflação, o aumento do desemprego e das taxas de juros, a desvalorização da moeda, as dívidas públicas exorbitantes e todas as consequências desastrosas que um quadro social como esse pode acarretar na vida do cidadão comum revela um risco bastante sério: colocar nas mãos de líderes radicais a solução para os problemas que a democracia se mostrou incompetente para resolver. A Alemanha aderiu a Hitler exatamente em um contexto semelhante a este em que o país se via cercado pelos efeitos da crise político-econômica resultantes da 1ª Guerra Mundial e das sanções sofridas na assinatura do Tratado de Versalhes.

Definitivamente o mundo não está isento de mergulhar na banalização do mal nos moldes discutidos por Hannah Arendt (1975). A burocracia moderna tomou proporções ainda mais avassaladoras do que na metade do século passado. A exigência da eficácia e a racionalização da vida tomaram na atualidade proporções assombrosas. A competência, a agilidade e a competição no meio laboral estão acima de qualquer consideração ética. O colaborador não competitivo que melhor alcançar a meta imposta por seus supervisores é promovido e invejado independente dos meios utilizados para a realização da finalidade almejada. Um profissional ético, mas sem grandes ambições, solidário com seus pares, demasiado humano, não possui a menor chance de durar na arena da modernidade em que as pessoas são levadas a verem umas às outras como concorrentes na direção da conquista de uma vida bem sucedida onde não há espaço para os fracos ou para qualquer traço de inferioridade.

É fundamental e urgente pensar uma educação não apenas técnica, burocrática, mas acima de tudo moral, pautada na formação de alunos responsáveis, críticos, participativos e conscientes da importância da alteridade.

A escola emancipadora nutre verdadeiros espíritos livres, sem aprisionamento às padronizações impostas por regimes políticos autoritários ou falsas democracias alienadoras de seus cidadãos. É preciso educar para a autenticidade, audácia, questionamento, crítica, de modo a combater a obediência cega aos meios de produção ou aos comandos dos líderes da política seja ela qual for.

A educação deve valorizar a vida e permitir que as pessoas conheçam a verdadeira política. Os riscos da adoção de medidas extremistas e o valor de ver o outro como parte da humanidade da qual cada um de nós faz parte. Só assim a banalização do mal e os tempos sombrios poderão ceder espaço para a formação de seres que não se deixam seduzir pela racionalização do desejo de eliminar os que não parecem se encaixar na meta moderna do extermínio do que parece ser imperfeito, ineficiente e incapaz.

O pensamento crítico presente na obra de Kant, aponta para a importância de cada um prestar contas do que diz, ou seja, no âmbito da política se responsabilizar pelo que pensa e defende, bem como pelas iniciativas tomadas. A arte do pensamento crítico não se restringe à mera análise das tradições e doutrinas herdadas pelas pessoas, neste caso, devem ser aplicados padrões críticos ao próprio pensamento, segundo Hannah Arendt (1993).

Esse movimento autorreflexivo vislumbra a possibilidade de interação com o pensamento de outros indivíduos, considerando seus pontos de vista, sem prescindir, no entanto, da imparcialidade.

Para Kant (1997), tal imparcialidade é expressa por meio do conceito de *mentalidade alargada*, isto é, a capacidade de pensar representativamente, comparando nossos juízos com outros possíveis, considerando o pensamento dos demais.

Dessa forma, segundo a autora: “O pensamento crítico certamente ainda se dá em isolamento, mas pela força da imaginação, torna presente os outros, e assim, move-se em um espaço potencialmente político, aberto a todos os lados” (ARENDDT, 1993, p. 57).

Neste sentido, o juízo reflexivo representa a capacidade do espírito de operar de modo a considerar a existência de um mundo, mas principalmente o fato de que não estarmos sozinhos nele.

1.2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

1.2.1 Banalidade do Mal

O conceito de Banalidade do Mal ainda estudado por Hannah Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém* (1999) desvenda de uma forma genial e ousada o julgamento de Eichmann, alemão responsável pela deportação dos judeus, tendo como função colocar o maior número de judeus nos vagões para que fossem levados aos campos de concentrações para serem exterminados.

O livro surge da necessidade de procurar entender a situação em que Eichmann se encontrava, já que integrava o partido nazista comandado por Hitler e tinha o dever de obedecer às ordens sem questionamentos. Porém esse “dever” era composto de ameaças físicas tanto para ele quanto para sua família, interpreta-se que não se sujeitava apenas a honrar a pátria. Nesse aspecto, ele era igualado aos judeus que se não cumprissem seu dever teriam sua vida entregue às mãos de Hitler, fazendo com ele o mesmo que faria com qualquer inimigo.

Em seu julgamento, Eichmann não teve como fugir de sua condenação, a sentença de morte, mesmo tendo que agir sobre uma lógica mais que

demasiadamente humana, empenhando-se pelo que ele acreditava ser o seu dever, cumprindo ordens de seus superiores e apostando em sua excelência profissional.

Na visão de Arendt:

A atitude de Eichmann era diferente. Em primeiro lugar, a acusação de assassinato estava errada: 'Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu, nem um não-judeu — nunca matei um ser humano. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu fosse um não-judeu; simplesmente não fiz isso', ou, conforme confirmaria depois: 'Acontece [...] que nenhuma vez eu fiz isso' — pois não deixou nenhuma dúvida de que teria matado o próprio pai se houvesse recebido ordem nesse sentido. (ARENDR, 1999, p. 33).

Ao entender a análise de Arendt (1999), observa-se que ela não menosprezava o horror que foi o Holocausto, pelo contrário passou a ter ainda mais vontade de mostrar que esse tipo de experiência ainda poderia acontecer na atualidade mesmo diante de uma sociedade considerada racional e civilizada. O processo civilizador sempre representou a necessidade de massacrar toda cultura que é sinônimo de atraso e selvageria em nome da imposição dos valores do mundo ocidental racional e civilizado. Esta também é a lógica nazista decidida a exterminar os inimigos vistos como empecilho para a harmonia social simbolizada pela raça ariana superior e próspera. Mesmo a ciência evoluiu à custa da morte de inúmeras pessoas e animais utilizados como cobaias em experimentos em nome da possibilidade de oferecer à humanidade vida longa e saudável.

Segundo a autora (1999), o conceito de banalidade do mal está ligado à obediência cega de alguém que não possui individualidade, pensamento crítico, que não reflete sobre as consequências de suas ações, tem a ver com o dever no sentido do não questionamento e da falta de cálculo em relação às consequências de uma ação. Pessoas que acreditam que o processo civilizador social depende da obediência total ao comando de outrem correm um sério risco de participar das maiores atrocidades possíveis cometidas contra a humanidade devido à perda da capacidade de questionar tal ordem. Este raciocínio mostra que o holocausto não foi uma experiência decorrente de mentes doentias, desequilibradas, pelo contrário teve toda a organização possível para que pudesse ser consumado com eficácia, como tudo aquilo típico da modernidade.

O primeiro ponto a ser considerado é a perda do pensamento crítico, que impede as pessoas de pensarem sozinhas e diferentemente umas das outras, retirando a individualidade e colocando-as apenas para cumprir ordens, obedecer a

seus superiores. O que faz essa obediência ser cega é justamente estar dentro de um sistema autoritário que comanda os indivíduos que simplesmente prestam obediência e não têm que lidar com dramas morais, porque simplesmente fizeram o que deveria ser feito, não por escolha própria, mas em nome de um sistema maior que suprime qualquer possibilidade de existir individualmente, o que torna as pessoas medíocres psicologicamente por serem apenas o reflexo da ordem estabelecida.

Com isso, a modernidade cria uma nova moral, pois no passado, com Aristóteles, os primeiros moralistas da filosofia viam as virtudes de modo completamente diferente, por exemplo, a generosidade, a benevolência, a justiça e a coragem eram qualidades indispensáveis para a manutenção da existência social. Na moral moderna o dever, a disciplina, a lealdade militar e a eficiência estão acima de qualquer valor solidário. A ética aristotélica se mostra muito mais preocupada com os valores humanos, quando se fala em justiça, generosidade, os outros são levados em conta, isto vai além do cumprimento atual da burocracia fria presente nas relações humanas. Tudo isso para esclarecer que mesmo sendo pessoas comuns, todo esse extermínio só foi possível porque havia todo um preparo anterior para que as pessoas envolvidas pensassem e agissem friamente, retirando delas o sentimento de culpa.

Bauman (1998), fala que as pessoas como essas se submetessem a testes de sanidade mental iriam passar sem nenhum problema, pois não se tratava de gente com distúrbios mentais, pelo contrário, estavam em seu perfeito juízo, dotados de lucidez e provavelmente fariam a mesma coisa novamente em respeito à eficácia necessária para atingir a meta da conquista de uma sociedade saudável, superior, organizada e disciplinada.

Outro fator que contribui para a concretização da violência cometida durante o nazismo é chamado de desumanização daqueles que representavam os inimigos do terceiro *Reich*. Quando o *nazismo* tomou a Alemanha, os judeus não foram exterminados logo de cara, a primeira coisa a ser feita era a segregação. Eles foram mandados para guetos fora do território alemão sempre com a vigilância nazista por perto, isso era uma forma de levar a população alemã a não questionar o que faziam e a não se solidarizar com os judeus pelo fato de não serem mais parte integrante de sua vizinhança.

Bauman (1998), afirma que quando um grupo é isolado as pessoas não nutrem interesse de querer saber como estão, acontece o contrário, o que acarreta o esquecimento. Se os judeus não vivessem no mesmo território que os alemães, se tornariam um personagem imaginário e não um ser humano real que é como o outro, sofre e tem seus problemas compartilhados, para assim não nutrir nenhum sentimento gerando uma grande indiferença. Assim os judeus deixaram de ser vistos como seres humanos.

Dentro de cada gueto desses tinha um Conselho Judaico, um grupo de pessoas pertencentes às elites que negociava com os nazistas a vida dos judeus desfavorecidos na tentativa de poupar a própria vida e a daqueles que desejavam proteger. Os líderes entregavam os vulneráveis, (crianças, idosos, deficientes) economicamente mal sucedidos para a preservação da própria integridade.

Muitos filmes eram produzidos na época para colocar o povo judeu como seres asquerosos, comparando-os com ratos, que só queriam explorar os alemães, egoístas, mesquinhos e avaros. Muitas propagandas eram feitas no intuito de menosprezar e tirar o valor dessa população, nutrindo assim o antissemitismo, o ódio aos judeus. As propagandas só deram certo porque ambas as partes foram separadas e o imaginário dos alemães foi construído e comandado a maneira de Hitler, levando o povo judeu a ter o mais profundo desprezo dos alemães, fomentando o ódio e a violência.

O terceiro aspecto a ser explorado é a chamada burocracia moderna, novamente Bauman (1998), afirma que o nazismo só poderia se firmar na modernidade, especialmente no século XX.

Segundo o autor (1998), a ideia de burocracia rege a modernidade, é o que torna possível o funcionamento das fábricas, sendo que um traço muito forte da modernidade foi a revolução industrial e a burocracia é muito empregada nas indústrias até hoje, seu lema é o do sucesso, da eficácia, da produção em menor tempo, produzindo ao máximo e com poucos recursos, por isso o capitalismo está tão relacionado à burocracia, pensar os meios de produção sem ter que empregar grandes recursos para que o lucro seja ainda maior, trazendo ganhos lucrativos para a empresa. Da mesma forma o nazismo adotou esta lógica, o extermínio se baseava na divisão de tarefas como se fosse uma empresa apta a agir de acordo com os comandos do chefe no intuito da obtenção da máxima eficácia para atingir sua meta: o assassinato em massa de seus inimigos.

A fragmentação das tarefas na época dos nazistas por um lado se deu pela participação dos líderes judeus juntamente com a sua polícia responsável por invadir as casas de muitos judeus moradores dos guetos e entregá-los para que fossem encaminhados para os campos de concentração ou trabalhos forçados, e esses líderes sabiam que algo de ruim os esperava. Portanto, os próprios judeus ajudavam os alemães na tentativa de poupar as suas vidas, e na maioria das vezes essas capturas ou abordagens não necessitavam do uso da força física para conter essas pessoas, era preciso apenas chantagear, ameaçando-as para que os outros judeus fossem entregues. No fundo os nazistas não estavam dispostos a poupar a vida de quem entregava seus pares a eles, mas esta era a melhor alternativa para convencê-los a agir assim sem grande emprego de força física. Até porque se o nazismo tivesse que usar a violência o tempo todo contra tantos judeus não teriam soldados e nem armas suficientes para dar conta de tantas pessoas, e essa ação chamaria a atenção dos alemães e de outras nações que poderiam interferir.

O assustador de se pensar é que os próprios judeus, chegando aos campos de concentração, faziam todo o trabalho por lá, pessoas judias recebiam os que chegavam, recolhiam os seus pertencem, outros mais eram responsáveis por abastecer as câmaras de gás com produtos químicos, alguns eram obrigados a tirar os corpos de quem morria e enterrá-los, sendo que a grande maioria era incinerada. O engano dessas pessoas era acreditar que se eles obedecessem e fizessem o que era mandado teriam as suas vidas poupadas. A mentira era o mais intrigante, pois o próprio Hitler deixava bem claro que não queria que nenhum judeu sobrevivesse a essa experiência, primeiro morreriam os mais fracos entregues por seus líderes e depois a elite já isolada e enfraquecida acabaria sucumbindo também.

Nesse aspecto, Bauman (1998), afirma que o incrível é perceber a racionalidade que todo esse processo de burocracia racional conseguiu alcançar em uma época moderna na qual até mesmo a forma de fazer a guerra e exterminar pessoas não pode ocorrer de forma bárbara, selvagem como no passado, no tempo em que a população saía enfurecida pelas ruas e aconteciam os linchamentos, isso não combina com a modernidade, que até para ser cruel deve usar a razão e a civilidade. O Nazismo exterminou de maneira eficaz o maior número possível de judeus em pouco tempo, de forma rápida, ágil e “limpa”, queimando os corpos. Justamente em conformidade com a limpeza e organização típicas da modernidade.

É uma linha de montagem mortífera, que não tinha como objetivo produzir mercadorias, mas a consumação do extermínio de inúmeras pessoas.

É a mesma meta das empresas e indústrias, usar a eficácia para produzir ao máximo, em um curto espaço de tempo, utilizando um grupo de colaboradores movidos pela divisão do trabalho, cada um exercendo seu trabalho por etapas, sendo que esses funcionários são levados a se portarem de uma forma mais fria, ambiciosa, competitiva e calculista. Nas empresas os indivíduos estão muito mais ligados ao conhecimento técnico, alguém que presta obediência às regras do ambiente empresarial, o mesmo aconteceu com os colaboradores do Nazismo, militares que teriam que seguir regras a todo tempo, serem muito mais técnicos do que morais, sendo que a técnica já lembra a frieza e neutralidade da ciência, do ambiente industrial que não combina nenhum pouco com a moral solidária.

Bauman (1998) chama a atenção para a valorização excessiva da técnica, da ciência em detrimento das questões morais com a valorização de quesitos já citados acima, o que fica é aquela ideia da sensação de que vale tudo em nome da ciência, da eficácia, de atingir determinado resultado. No caso de Hitler, o resultado era justamente o que os Nazistas chamam de solução final, o extermínio de todos os judeus da Alemanha passando pela Europa e se alastrando pelo mundo, ele mesmo falava que estava no poder para prestar um grande serviço à humanidade: a erradicação dos judeus da face da terra.

Para Hannah Arendt (1999), isso permite perceber que quando não se tem consciência de tudo o que se passa no processo da produção (ou eliminação no caso dos judeus), quando não se participa do processo como um todo, isso acaba esvaziando as pessoas do sentimento de solidariedade, por exemplo, uma pessoa participando só do transporte, outra só da captura dos judeus, não sabe exatamente o que ocorre nos campos de concentração, até porque o Nazismo fazia com que inclusive as vítimas colaborassem, em nenhum momento elas sabiam que estavam indo para uma câmara de gás, eles falavam em salas de banho, e chegando lá automaticamente eram exterminadas, e qualquer um que estivesse dentro desses campos trabalhando e resolvesse alertar alguém seria morto de forma sumária. Esta trama funesta era acima de tudo um segredo de Estado.

Percebe-se que as mentiras ou a omissão levaram muita gente a prestar obediência, não era apenas uma questão de temer pela própria vida, e sim acreditar

que por mais que estivesse acontecendo algo ruim, as pessoas não tinham total consciência do que se passava até a chegada aos campos de extermínio.

1.2.2 A mentalidade de rebanho em Nietzsche e o projeto da educação aristocrática

Nietzsche (1998) concebeu a modernidade como um movimento marcado pelas rupturas com as tradições herdadas, como o domínio da igreja católica comandando a nobreza e o clero, interferindo nas mais diversas culturas dos povos.

Além disso, havia uma sociedade que tinha como marca a razão, a metafísica e os valores morais, um povo que se preocupava com o crescimento do país, o mercado produtor era forte e eficaz e de fato gerava lucros advindos dos resultados do trabalho coletivo, essas ações em grupos eram bastante consideradas pelo povo, entre eles havia uma forte dependência mútua, o trabalho de um dependia da mão de obra do outro e assim sucessivamente.

O autor (1998), desvincula o pensamento moderno na medida em que as tradições vão ficando cada vez mais frágeis e sensíveis, a igreja começa a subestimar os dogmas e passa a dar crédito ao mercado de consumo, usando dos próprios produtos produzidos pela igreja para obter lucros através das vendas de mercadorias produzidas pelos sacerdotes. O Estado passa a responsabilidade de provedor para a sociedade civil, aquilo que antes era apenas atribuição do governo se torna também dever do cidadão e com o passar dos anos surge a divisão das esferas: pública e privada. Dando oportunidades para que o indivíduo se transforme em um povo e tenha seus direitos políticos efetivos teoricamente “iguais”, perante a lei adquirimos direitos, mas na realidade só aceitamos o que já foi aprovado.

A igreja até o século XIX valorizava a fé, a devoção, santidade e a humildade, características fundamentais no meio espiritual. Infelizmente esses valores foram corrompidos com o fortalecimento do mercado consumidor, surgindo assim a Teologia da Prosperidade, em que o benefício individual está acima do amor ao próximo, e as bênçãos financeiras são o principal desejo de Deus, sendo assim, a busca pela salvação foi substituída pela busca de uma vida material bem sucedida, com todo conforto e luxo que o mercado pode oferecer, e o consumidor pagar.

Segundo o autor, em sua obra *A Gaia Ciência*:

Caso o laço dos instintos, este laço conservador, não fosse de alguma maneira mais poderoso do que a consciência, e não desempenhasse, no conjunto, um papel de regulador, a humanidade sucumbiria fatalmente sob o peso dos seus juízos equivocados. (NIETZSCHE, 2008, p. 44).

Um dos principais aspectos do ingresso na chamada Modernidade está ligada justamente ao distanciamento do homem em relação às crenças religiosas, e a aproximação do homem à medicina, aos recursos científicos como um meio de salvação, só que esse sentido de salvação se dá através da cura, e a medicina está como fator primordial na cura de uma enfermidade. Mais uma vez Nietzsche (2008) traz um conceito do que vêm a ser a Morte de Deus, uma metáfora para convencer que de fato ocorreu o ingresso no mundo moderno.

Na modernidade a mudança não se deu apenas no nível da fé, os relacionamentos duradouros perderam a sua importância, a conduta individualista das pessoas se afastou das tradições, no passado os projetos humanos eram mais resistentes e sólidos. O século XX surge como declínio deste conceito de solidificação.

Bauman afirma que:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminui a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por momentos”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. (BAUMAN, 2001, p. 8).

A modernidade torna-se evidente com a revolução científica e tecnológica, o avanço da robótica reconfigura toda a sociedade de produtores, o indivíduo que vivia para a confecção e produção de produtos manufaturados, passou a se interessar pela rotatividade do mercado consumidor e sua superficialidade corrompendo todos os valores adquiridos ao longo dos tempos.

A trágica realidade do que era uma sociedade de produtores, firme e empenhada na elaboração do produto, agora foi ofuscada pelo consumo, corrompida pelos bens não duráveis, a sociedade moderna está caminhando para o

fracasso com o vazio de pensamento, o que antes era regido pelo trabalho, hoje a predominância é o consumo.

Nas palavras de Bauman (2008), em sua obra *Medo Líquido*:

Nas últimas décadas, o apetite consumista aumentou muito e chegou a um nível insustentável no longo prazo. Precisaríamos dos recursos de três planetas Terra para sustentar esses níveis de consumo no mundo inteiro. (BAUMAN, 2008, p. 38).

É possível afirmar que o homem contemporâneo vive imerso em incertezas, dúvidas e medos, gerando assim, fortes crises de identidade, uma delas está pautada no conceito de felicidade, hoje esse sentimento está mais ligado à realização dos desejos pessoais que são sanados apenas com a compulsividade do mercado de consumo, e não mais as reuniões familiares, comemorações com amigos e outros. A individualidade é a marca do mundo pós-moderno, tudo é pensado e preparado para a satisfação própria, e ao mesmo tempo os indivíduos estão em uma teia de dependências mútuas, até porque o indivíduo não consegue viver isolado do meio.

A sociedade para Norbert Elias (1994), é constituída pela rede de funções e relações desempenhada pelas pessoas. O meio social modela e muda os planos, as ações e o comportamento das pessoas que se influenciam mutuamente.

A relação indivíduo e sociedade é exemplificada pelo autor tendo como base o modelo de Aristóteles: a forma simbólica da figura de uma casa e de seus tijolos para fundamentar os argumentos, quando se refere ao fato de que não se pode compreender a estrutura pela contemplação isolada de seus elementos. Entende-se assim que o ser humano não pode ser compreendido em condição de isolamento, necessita-se para tanto de uma unidade de apoio que, neste caso, seria a inserção do indivíduo no grupo social do qual é parte integrante.

No entanto, na atualidade, conforme o pensamento de Norbert Elias (1994), o indivíduo não consegue mais desempenhar um papel na sociedade, por ser uma figura individualista, egocêntrica e exclusivista, ela se isola de sua posição social, ignorando o pensamento global e se vinculando cada vez mais à concretização de suas idiosincrasias.

As cadeias de interdependência humana tem como base o interesse do outro para a concretização da própria realização pessoal individual, nada mais além disso, a ideia coletiva de pensamento ficou a anos luzes distante do homem, ao mesmo

tempo que ele tem a necessidade de pertencer a um determinado grupo social, seja a família, escola, religião, trabalho e tantos outros, ele age de acordo com a sua singularidade, se isolando do mundo externo e se limitando em quanto residente social.

Conforme afirma Norbert Elias, (1994), em seu livro *A Sociedade dos Indivíduos*:

A afirmação de que os indivíduos são mais 'reais' do que a sociedade nada mais faz além de expressar o fato de que as pessoas que defendem essa visão acreditam que os indivíduos são mais importantes, e que a associação que eles formam, a sociedade, é menos importante. A ideia de, 'na realidade', não existir sociedade, apenas uma porção de indivíduos, diz aproximadamente tanto quanto a afirmação de que, na 'realidade', não existem casas, apenas uma porção de tijolos isolados, um monte de pedras. (ELIAS, 1994, p. 20).

Em conformidade com o escritor (1994), percebe-se que a sociedade que antes era conservadora e agia em torno das ações coletivas e pensamentos mútuos desvirtuaram certos conceitos e comportamentos em prol da busca pela singularidade de pensamentos, comportamentos e personalidade.

Bourdieu (2002), vai ao encontro deste raciocínio quando afirma que as estruturas coletivas estão submersas em um grave programa de destruição e de formação de uma nova ordem justificada pelo indivíduo autônomo, cada vez mais autossuficiente, autorregulado e independente.

Com base nessa constatação as pessoas se mostram cada vez mais complexas e diferenciadas. O homem singular se transforma na mesma proporção em que o tempo avança, surgem novos problemas como a fragilidade das escolhas sensatas e sábias. O indivíduo hoje é levado a se tornar o único dono das suas escolhas, sem a interferência da opinião alheia para solucionar os problemas diários.

A realidade social e suas mudanças devem ser pensadas como alavancas de um movimento histórico contínuo, em que a sua direção não pode ser estabelecida por indivíduos isolados, necessita de uma ferramenta teórica que é justamente a civilização para o aprimoramento e desenvolvimento deste estudo.

O excesso de colaboração e obediência ao dever, presentes no contexto do regime nazista, conduzem à análise da chamada mentalidade de rebanho presente na obra nietzschiana como renúncia à capacidade de analisar os acontecimentos de forma lúcida e cede lugar ao controle absoluto exercido por figuras de liderança em

relação aos pensamentos e atitudes do dominado que se deixa guiar por sua influência sem questionamentos de forma resignada.

Para Nietzsche (2008) o agir em rebanho representa a padronização das massas, tirando o que o homem pode ter de mais belo, o pensamento individual, crítico e autônomo substituído por um já estabelecido, o que priva o indivíduo da condição de ser pensante, fruto da construção e apropriação do saber.

Este padrão comportamental vai ao encontro da ideia de homem de massas de Hannah Arendt na obra *A condição humana*. É o indivíduo inserido no sistema totalitário, que nega a política e se apoia na massa, ou seja, pessoas que buscam referências prontas, optam por viver sob a condição de vítimas com suas mentes domesticadas que delegam poder a um líder ao qual prestam uma obediência cega, abrindo mão da visão crítica em relação aos acontecimentos vivenciados na sociedade.

Esta ideia se assemelha à mentalidade de rebanho de Nietzsche que representa a “moral do escravo”. Pessoas que se mostram incapazes de ampliar sua visão de mundo, por isso se deixam influenciar facilmente pela opinião dos outros, não assumem as consequências por seus atos, precisam agir conforme uma causa maior que possa conduzi-las como alguém que obedece a um plano maior elaborado externamente e ao qual elas se submetem passivamente, acreditando que assim farão parte de um grupo que as libera da responsabilidade de pensar individualmente.

A educação em Nietzsche (2008) tem a função primordial de tornar o homem livre da aceitação passiva do conhecimento científico, da moral vigente na sociedade que conforma o indivíduo às normas sociais e a burocracia racional.

Para o autor (2008), a cultura e a educação passaram por grande mercantilização e massificação virando uma espécie de indústria cultural, em que tudo está voltado para a padronização do pensamento. Nesse sentido, o ensino deveria ser desvinculado de qualquer interesse financeiro do Estado, de modo que não seja uma comercialização do saber ou a estagnação do processo de produção do conhecimento. É necessário pensar criticamente, que os indivíduos precisam buscar a autonomia, sendo figuras reflexivas e problematizadoras, para que de fato ocorra a concretização do saber.

Esse pensamento se assemelha a sociedade de rebanho enraizada em conceitos estagnados, prontos e acabados, bem como em um pensamento

igualitário. A metáfora usada pelo autor é incrivelmente aplicada ao século XXI, com toda a sua padronização ideológica e cultural.

Nessa mesma perspectiva para contradizer esse indivíduo adestrado, Nietzsche (2008), apresenta um modelo ideal para elevar a humanidade ao seu patamar mais extremo, o homem superior, é o aperfeiçoamento do homem dotado de qualidades inigualáveis e que não se massifica, nem se nivela ao meio cultural, o chamado Aristocrata.

O modelo educacional deveria se basear exatamente nas características deste homem, os próprios aristocratas se educariam por conta própria, elevando ao máximo a potência de sua superioridade. A educação aristocrática incentiva o investimento nos talentos, na criatividade e na ousadia dos indivíduos.

A educação alemã, para o autor, se preocupa apenas com saberes desordenados e descontextualizados, o objetivo do Estado é debilitar a cultura para que tenha domínio pleno sobre os cidadãos. Por isso a necessidade da conquista da individualidade, para que não se perca o valor real da cultura e que seja feito o resgate da originalidade e do senso crítico de cada indivíduo.

O aristocrata deveria ter uma educação voltada para a busca da individualidade, da solidão e do destaque, tendo a autocrítica como elemento fundamental para a autossuperação, sendo assim, ela é restritiva, pois não é a maioria que consegue se encaixar nos requisitos para ser um autêntico aristocrata. Ser aristocrata refere-se a ser duro consigo mesmo, buscar o fortalecimento, a exigência e o autocontrole. Nessa perspectiva deve ser superado o medo de trazer à tona os conflitos internos, de se afastar da conveniência da vida social, medo do desconhecido, do diferente, da solidão e do silêncio da individualidade, pois é difícil estar só para o homem que durante todo o processo da história evolutiva obteve companhia, o medo enfim acaba distanciando o sujeito dele mesmo.

A massificação, coletividade de pensamento, o aprisionamento humano, são elementos que se confrontam com o modelo aristocrata proposto por Nietzsche por ser uma educação vulgar na qual o homem não possui domínio suficiente para exercer as virtudes humanas e para manter um posicionamento singular frente ao mundo.

O modelo de educação aristocrática tem a intenção de fazer com que o indivíduo resgate seus valores individuais, seja moralmente superior, alcançando o

controle de suas ações, deixando de ser domesticado pelo caminhar que acompanha o rebanho.

Caminhar com o rebanho impede o homem de descobrir sua vontade de potência, de se superar enquanto ser humano, controlando suas emoções, ações, pensamentos e forças, bem como sua determinação e autenticidade, para que não seja apenas um sujeito receptor condicionado ao que está pronto, afastando-se da construção de novos valores.

1.2.3 Vida Ativa em Hannah Arendt e a Moral kantiana: duas vias complementares diante do problema moderno da Banalidade do Mal

Para Hannah Arendt (2010), labor, trabalho e ação são conceitos imprescindíveis para a compreensão do que é necessário para o entendimento dos riscos presentes na formação de um indivíduo apartado da conscientização acerca do que representa a verdadeira política que jamais deveria se render aos apelos dos sistemas totalitários em detrimento da cidadania nascida no seio democrático, no qual as pessoas ganham a possibilidade de pensar de forma mais autônoma e menos ligada ao dever prestado às lideranças ditatoriais que roubam delas o direito de refletirem sobre as consequências negativas de suas ações.

A autora se espelha no pensamento de Aristóteles (1996), para realizar esta interpretação. Entende-se que a ação como a autora aborda é vinda desde Platão quando surge a definição de vida contemplativa que é justamente a vida baseada na valorização do uso da razão, do pensamento e da reflexão, deixando para um segundo plano a vida da ação ou vida ativa, enxergando como pejorativa. Em sua obra *A Política*, (1996), Aristóteles faz uma excelente análise a respeito do que seria a ação do plano da política, a cidadania não era estendida a todos, quando se fala em democracia na sociedade grega, refere-se a quem era considerado cidadão na época que não era toda a sociedade, mas apenas os homens especialmente ligados à elite, a aristocracia, as mulheres não possuíam esse poder mesmo em uma democracia, pois não eram consideradas cidadãs, não possuíam o direito ao voto, os escravos da mesma forma, até porque na época não eram considerados simplesmente escravos e sim prisioneiros de guerra, os estrangeiros, todos esses estavam excluídos do poder, a democracia era bastante seletiva e apenas quem participava da política transformava a sociedade e a fazia evoluir.

A admiração de Hannah Arendt parte justamente da democracia direta grega, que possui vantagens sobre a democracia de hoje que é representativa, com a participação direta dos eleitores acompanhando todo o processo, elaborando os projetos políticos e fazendo cobranças. A palavra democracia surge na Grécia Antiga: *demos* significa povo apenas os homens que eram ligados à aristocracia e *cracia* vêm de *kratos* governo, autoridade do povo. Sendo assim, a palavra na época fazia sentido, porque o povo, pelo menos quem era cidadão participava realmente, e hoje não, o povo participa apenas na hora do voto, tanto que o eleitor ou o cidadão comum não está na Câmara ou no Senado participando das tomadas de decisões, pelo contrário, tudo se restringe a quem detém o poder naquele momento.

A palavra democracia hoje perdeu completamente o sentido original, porque o povo participa minimamente de todo o processo, não pratica a política junto a quem vence a disputa. Então, a vida da ação ou a vida ativa é a de quem está dentro da política pertencendo a ela verdadeiramente no desenvolvimento da sociedade.

Ademais, não devemos, como alguns imaginam, restringir a vida ativa apenas às ações que terminam fora, nem aos projetos que nascem da ocasião. Ela abarca também as meditações que tratam dessas ações e desses projetos e que, além do contentamento que por si mesmo proporcionam, ainda tornam a execução mais perfeita. Jamais somos tão senhores de ação exterior do que quando ela foi precedida de exame e de reflexão; é assim que em arquitetura, o mérito das obras procede da profunda meditação sobre as plantas. (ARISTÓTELES, 1998, p. 63).

Já Platão (1996) valoriza o pensamento, da vida contemplativa, mais preocupada em pensar em uma sociedade ideal, em que as pessoas teriam funções determinadas. Em seu livro *A República* o modelo de sociedade para ele é totalmente distante do modelo de sociedade que estava sendo formada, distante da prática daquela vivência, dispersando totalmente a política concreta, uma proposta utópica que ainda ia ser realizada.

Para Platão:

Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mudo inteligível, não ilidirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública. (PLATÃO, 1996, p. 321).

Para Aristóteles (1998), é necessário partir da ideia da sociedade concreta, não desprezando totalmente a democracia já implantada. Para ele a vida democrática é importante para o exercício da liberdade humana.

Hannah Arendt (2010), na esteira de Aristóteles, define a ação ou vida ativa como a do indivíduo que realiza sua existência por meio da liberdade, que participa ativamente da política. O homem para ser de fato considerado homem deve viver em sociedade e a única maneira de tornar a vida social possível é através da política, fazendo parte e contribuindo para os desdobramentos da vida pública tornando a sociedade melhor.

Já o labor está no plano da vida animal, do que se precisa para a sobrevivência, a alimentação, a busca de segurança, tudo o que permite a integridade física. A comparação que a autora faz ao animal é justamente porque ele busca apenas a sua manutenção biológica, no plano do labor, os homens e os animais não diferem. Ao longo da evolução da espécie os humanos sempre buscaram segurança, andar em bando ajudava a escapar dos predadores. A vida nas cavernas também ajudava na proteção, tanto da fúria da natureza quanto em relação à procriação.

Os homens diferem dos animais na questão do trabalho, porém o conceito de trabalho apresentado pela autora não se refere ao pensamento do senso comum enquanto mão de obra, o conceito de trabalho para ela é bem mais amplo, seria o plano da liberdade, justamente quando o homem deixa a natureza para construir a vida em sociedade, por isso em sua obra fala de bens duráveis, o produto do labor não é durável, como os alimentos que são perecíveis e exigem uma busca constante por maiores quantidades.

Já as instituições sociais são duráveis, um exemplo seria o Estado, que existe desde a época dos gregos, claro que era em outro formato ligado à aristocracia, mas o conceito existe a milênios, para gerenciar a vida em sociedade. Outro exemplo se refere às ciências, a política e de certa forma a religião, são instituições que percorrem séculos desde quando a humanidade começou a se organizar socialmente e estão aí até hoje. Até porque sem essas instâncias o homem voltaria ao seu estado natural, em que a vida era restrita apenas às necessidades biológicas. É nesse aspecto que a autora fala que o trabalho separa o homem da natureza, como podemos observar:

A característica comum ao processo biológico do homem e ao processo de crescimento e declínio do mundo é que ambos fazem parte do movimento cíclico da natureza, sendo cíclico, esse movimento é infinitamente repetitivo, todas as atividades humanas provocadas pela necessidade de fazer face a esses processos estão vinculadas aos ciclos recorrentes da natureza, e não tem, em si, qualquer começo ou fim propriamente dito. Ao contrário do processo de trabalhar, que termina quando o objeto está acabado, pronto para ser acrescentado ao mundo comum das coisas, o processo do labor move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim das fadigas e penas só advém com a morte desse organismo. (ARENDETT, 2010, p. 109).

A vida verdadeiramente humana requer ir além da moradia, da alimentação, é justamente a ação política consciente, a participação de todos para a transformação da sociedade, tendo necessidades artificiais, que estão ligadas às leis, a política, a moral e outras instâncias. A existência social legítima permite que os indivíduos cultivem a autonomia reflexiva e sejam parte integrante de um sistema de contínuo debate e participação política, não simplesmente a mera obediência cega prestada a um determinado regime que restringe liberdades.

As ideologias dominantes fazem prevalecer valores em nome de um bem comum. A sociedade padronizada acaba sendo sinônimo de ameaça, pois o pensamento igualitário luta por um objetivo comum, sempre com uma liderança exercendo o poder e os demais sendo comandados, andando em bando e recebendo adestramento suficiente para serem manipulados. Para quem goza de autoridade quanto mais poder detém mais a força é desencadeada, atingindo o exercício de manipulação contínua.

Na obra *Leviatã* (1979), Thomas Hobbes afirma que: “o homem é o lobo do homem”, neste sentido ele faz a comparação com o meio natural, a visão do homem como um animal selvagem que usa seus mecanismos de defesa para a obtenção da caça, com toda selvageria possível e imaginável para saciá-la, de forma que ele acumule ou guarde energia para lidar com a presa. Nós também somos capazes de cometer grandes atrocidades e barbaridades contra os que representam alguma ameaça e esta é a prova de que o lobo continua adormecido no suposto homem civilizado.

O homem é certamente assás santo, mas a *humanidade* deve para ele ser santa na sua pessoa. Em toda a criação, tudo o que se quiser e sobre que se tem algum poder pode também utilizar-se *simplesmente como meio*; unicamente o homem e, com ele, toda a criatura racional é *fim em si mesmo*. Ele é efetivamente o sujeito da lei moral que é santa, em virtude da autonomia da sua liberdade. Justamente por causa desta, toda a vontade, mesmo a vontade própria de cada pessoa e dirigida para si própria, está

restringida à condição de um acordo com a *autonomia* do ser racional, isto é, de não a submeter a objetivo algum que não seja possível segundo uma lei que possa brotar da vontade do sujeito simplesmente como meio, mas ao mesmo tempo também como fim. (KANT, 1999, p. 103).

Nessa perspectiva somos capazes de entender o Holocausto e seus atos de extrema crueldade. Estranho pensar que até a experiência do Holocausto trouxe contribuições para a educação, já que parte de um episódio fatídico, mas até o trágico contribui para a sobrevivência.

Conforme Hannah Arendt (2010), é necessário compreender a banalidade do mal baseada em uma educação de valores, a fim de tornar possível pensar sobre a vida em sociedade mesmo que os indivíduos que a constituem sejam movidos pelo egoísmo e pela crueldade. Para iniciarmos, a base dessa discussão se pauta na relação entre pensamento e juízo, na visão de Arendt (2010), a incapacidade de pensar oferece um ambiente privilegiado para o fracasso moral, sendo assim, a capacidade de pensamento leva ao rompimento com o mundo, estar fora dele, ou seja, não cometer atitudes que provavelmente seriam realizadas se contássemos apenas com o plano da ação, sem usarmos o pensamento com amplitude para a tomada de decisão. Com isso vem novamente à tona a discussão referente ao livro *Eichmann em Jerusalém*: se temos a opção de recorrer ao pensamento, o mal seria evitado, mas como Eichmann não potencializou o seu pensamento, a consequência disso é o fracasso moral.

Sendo assim, o *Nazismo* representa a passividade de pensamento, a negatização da educação moral e o rompimento entre igualdade, solidariedade, justiça e tolerância.

O pensamento de acordo com a autora (2010) garante a autonomia no âmbito do pensar, permite conquistar uma educação que se relaciona às virtudes humanas, comprometida com o respeito e com a prática dos valores moral.

Para o filósofo alemão Immanuel Kant em sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* a lei moral é representada pelo imperativo categórico. É dever do indivíduo, agir conforme uma lei moral que é formulada pela própria razão humana, a vontade autônoma. O autor explica que:

Poder tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? Se não podes, então deves refeita-la, e não por causa de qualquer prejuízo que dela pudesse resultar para ti ou para os outros, mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal. A razão exige-me respeito por uma tal legislação, da qual em verdade presentemente não vejo

em que se funde (problema que o filósofo pode investigar), mas de que pelo menos compreendo que é uma apreciação do valor que de longe ultrapassa o de tudo aquilo que a inclinação louva, e que a necessidade das minhas acções por puro respeito à lei prática é o que constitui o dever, perante o qual tem de ceder qualquer outro motivo, porque ele é a condição de uma vontade boa em si, cujo valor é superior a tudo. (KANT, 1997, p. 35).

Ele é exposto em três formulações: 1ª) como lei universal, ou seja, tudo o que o sujeito desejar fazer só pode ser considerado moral se for possível assumir o caráter universal da ação. 2ª) Tomando os seres humanos como um fim em si mesmo: as pessoas devem ser respeitadas por fazerem parte da humanidade e jamais podem ser enxergadas como objetos ou desumanizadas. 3ª) A vontade capaz de agir moralmente é autônoma por obedecer a um dever imposto a si mesma, que não vem do exterior, ou seja, de outra vontade. A vontade moral por ser livre não presta obediência a nenhuma liderança, não admite se conformar com a condição de mentalidade de rebanho vinculada à chamada vontade heterônoma, pode-se entender que:

A *autonomia* da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes; pelo contrário, toda a *heteronomia* do livre arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e à moralidade da vontade. Com efeito, na independência a respeito de toda a matéria da lei (isto é, de um objeto desejado) e, ao mesmo tempo, na determinação do livre arbítrio pela simples forma legisladora universal, de que uma máxima deve ser capaz, é que consiste o princípio único da moralidade. Mas essa *independência* é a *liberdade* em sentido *negativo*, e esta *legislação própria* da razão pura e, como tal, prática é a liberdade em sentido *positivo*. Por conseguinte, a lei moral nada mais exprime do que a *autonomia* da razão pura prática, isto é da liberdade e esta é mesmo a condição formal de todas as máximas, sob a qual unicamente elas podem harmonizar-se com a lei prática suprema. (KANT, 1999, p. 45).

A vontade autônoma é livre porque surge do próprio sujeito através da sua racionalidade, que calcula quais as possibilidades de uma lei ser considerada moral baseada no princípio da universalidade, ou seja, no cálculo das consequências de uma ação que possa vir a ter validade universal.

Já no caso da heteronomia da vontade, esta segue leis que não foram criadas por ela, neste caso sempre existe um interesse envolvido e a vontade não é livre porque não criou a lei a qual vai obedecer e porque cumpre regras apenas porque pode satisfazer os seus interesses e alcançar determinados objetivos.

Como exemplo disso é possível citar a mentira: alguém que mente para beneficiar a si mesmo não deve querer que esta ação seja considerada moral, pois a

mentira faz com que as pessoas percam a confiança umas nas outras, o que acarreta consequências negativas para a vida em sociedade que necessita da credibilidade para se sustentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível estabelecer um vínculo entre a visão de Kant e a discussão de Hannah Arendt sobre o comportamento de Eichmann em seu julgamento. Este homem não agiu por dever nos moldes kantianos pelo fato de seguir uma ordem externa à sua própria vontade. É por essa razão que o que ele fez não pode ser considerado moral, pelo fato de seguir ordens, não agir por si só, apenas prestava obediência a uma lei que não era a criação dele.

Outra atitude dos nazistas que fere o princípio do imperativo categórico diz respeito a tratar os seres humanos como um fim em si mesmo e não como meio, ou seja, nenhuma vida humana pode ser um meio para atingir um determinado objetivo, neste caso a vida dos judeus era meio para atingir o objetivo maior da purificação da raça, a exaltação dos arianos, para Kant não é considerado um ato considerado moral por considerar os judeus como não humanos, por essa razão as atitudes dos colaboradores do nazismo jamais poderiam ser universalizadas:

A educação moral é justamente a que leva os indivíduos a agirem de acordo com o imperativo categórico, uma educação que se preocupa em formar seres humanos menos egoístas, que não estão preocupados em fazer o bem apenas pensando nos resultados individuais. É importante formar pessoas que não obedecem a regras de forma cega, sem pensar nas consequências que essa obediência pode acarretar.

De acordo com Kant (1999) a educação moral leva as pessoas a questionar regras impostas externamente que fazem com que suas vontades não sejam livres. Faz com que elas não obedeçam às regras externas, uma educação que forma sujeitos mais responsáveis, pessoas que têm consciência de que elas sempre vão ter que responder por suas atitudes e não simplesmente dizer que fizeram alguma coisa porque um sistema maior as obrigou, mas assumir, responder pelos seus atos e não jogar essa responsabilidade nos ombros do governo ou do sistema. A educação kantiana pretende formar pessoas mais humanas dispostas a respeitar mais os seus semelhantes.

Além da valorização da educação moral para Kant (1999) é fundamental que o homem alcance o esclarecimento como superação da menoridade intelectual, (como alguém que necessita o tempo todo de tutores para ser orientando, guiado, uma relação de dependência). É necessário obter seu próprio conhecimento, superar a ignorância e passar a pensar por conta própria sem seguir um rebanho que segue as determinações de uma liderança.

Alguém que supera a banalidade e alcança o amadurecimento humano, se afastando da preguiça e da covardia para construir seu conhecimento, agir de acordo com sua vontade, conforme o próprio Kant (1999) diz deve se atrever a conhecer. O sujeito emancipado é alguém moralmente livre que conquistou a autonomia da vontade e a liberdade intelectual, caminha por si mesmo como quem cultiva o espírito aristocrático.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1993.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Gaia Ciência**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

II ENSAIO - A POSSIBILIDADE DE EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO MORAL E INTELLECTUAL APÓS O FLORESCIMENTO DA BANALIZAÇÃO DO MAL NA SOCIEDADE BUROCRÁTICA MODERNA

“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência, ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos.”
(Arendt, 1995).

INTRODUÇÃO

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (2000), intelectual Alemão, nascido em Frankfurt, no dia 11 de setembro de 1903, formou-se em filosofia, sociologia, psicologia, graduando-se na Universidade de Frankfurt. Logo após fundou a Escola de Frankfurt juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Habermas, ente outros intelectuais.

Adorno aborda em sua obra a problemática da educação de sua época empreendendo uma análise crítica e retrospectiva. Crítica porque não vê o indivíduo como fim em si mesmo, e produto de um estado de coisas, sendo que este comportamento foi exatamente o que levou a Alemanha de Hitler a sucumbir.

Mesmo Adorno pertencendo à corrente de pensamento conhecida como *Teoria Crítica* (todas as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida pelo anti-positivismo, pela busca de uma sociedade mais humana), e Hannah Arendt tendo adotado, por outro lado, o método *Storytelling* (capacidade de contar história, tendo um caráter muito mais persuasivo do que invasivo), ambos são autores que auxiliam na compreensão das razões que levaram a sociedade contemporânea a se mostrar submetida ao estado de *Pós-Guerra*, à impotência de pensamento, às lamentações, ao enfraquecimento do discurso, frente ao mundo capitalista.

O método utilizado por Adorno é o da *Constelação* (sem simetria, ou linhas retas, lineares) com o intuito de descortinar o seu objeto. O autor escreve de forma ascindética, ou seja, eliminando a ordem, sujeito e objeto, para descortinar o pensamento.

O conceito de barbárie (todo extremismo), é a única terminologia fechada de Adorno, único conceito que é definido ao pé da letra, ele se apropria de Sigmund Freud, para falar que a barbárie está no próprio princípio da civilização, ela pode ser

tanto positiva ou contrária. Freud afirma que as pessoas já nascem com o mal enraizado, e desenvolvem na medida em que são tencionadas, se tornam sujeitos da frieza, capazes de se sujeitarem a dores e a indiferença, passando a ter a consciência coisificada.

Este ensaio busca levantar a discussão acerca dos conceitos de Hannah Arendt e Theodor W Adorno, a fim de debater sobre as razões que levaram a humanidade, ao invés de entrar em um estado verdadeiramente humano, a afundar em uma nova espécie de barbárie, se destruindo como pensamento, forçando-o a paralisar enquanto perde seu caráter superador.

Adorno (2000) despreza em caráter real a fragmentação da sociedade que como parte de um todo vêm se desfazendo e resta apenas pequenos traços de uma vida deformada que sucumbe frente à banalização do mal no cotidiano que ainda assombra as pessoas, mesmo que a experiência desumana e trágica da 2ª Guerra Mundial tenha passado a sociedade continua a valorizar a barbárie, cometendo terríveis atrocidades, o que aponta para a perda da memória histórica.

O estudo em questão visa analisar, os textos de Theodor W. Adorno (2000), que constam na obra *Educação e Emancipação*. A proposta parte do interesse pela abordagem voltada para a importância de promover uma discussão sobre a educação capaz de conscientizar acerca dos riscos que a supervalorização da disciplina, da obediência, da autoridade e da burocratização das relações sociais, implicam na formação de crianças e jovens do período da ocupação nazista na Europa.

Hannah Arendt (2010), também se mostra uma teórica de fundamental relevância neste contexto, pois seu conceito de banalização do mal amplamente discutido na obra *Eichmann em Jerusalém* (1999) auxilia na compreensão dos efeitos negativos da naturalização dos processos burocráticos aplicados à vida moderna, por meio dos quais o mal se enraíza na sociedade na forma de cumprimento de normas e deveres típicos da busca pela eficácia como maior objetivo a ser atingido pela mentalidade técnica presente na modernidade. A fim de precaver a sociedade dos estigmas relacionados a este período histórico em que prevaleceu um ensino promotor da barbárie da qual os inimigos do regime foram as maiores vítimas, e a atualidade não se vê completamente imune a isto é que se faz necessário entender como os europeus com todo o progresso técnico-científico

conquistado até o século XX ainda assim se mostraram capazes de pactuar com tamanha desumanidade no contexto da Segunda Guerra Mundial.

O que explica a barbárie em tempos de conquistas científicas, políticas, educacionais e jurídicas em termos de preservação e respeito aos direitos humanos? Seria a educação burocrática e excessivamente técnica embasada na eficácia, em detrimento da autonomia de pensamento, a grande responsável pelo estímulo à violência, contra a promoção de uma vida coletiva que possa se mostrar sensível aos princípios éticos, para além da mera observação dos meios que conduzem à formação de especialistas preocupados exclusivamente com competências específicas que excluem o aspecto humanista da escolarização? A geração que vivenciou os horrores da guerra e a expansão de ditaduras e de governos totalitaristas aprendeu com seus próprios erros a olhar para a educação como a base da vida em sociedade?

O que as gerações pode aprender com isso, visto que atualmente vem ocorrendo um retrocesso no que diz respeito à disseminação de discursos radicais defensores de ideias militaristas ou voltados para a segregação racial, intolerância religiosa, preconceito de gênero, entre outras manifestações de comportamentos que reafirmam a dificuldade que o século XXI ainda revela quanto à capacidade de sentir empatia pelas culturas que não se encaixam nos moldes firmados, seja pelos europeus ou norte-americanos? Poderia de fato ser a educação a ferramenta contra a violência lançada sobre aqueles que por algum motivo destoam dos padrões estabelecidos culturalmente por determinados grupos sociais?

As reflexões a serem desenvolvidas irão partir da construção de argumentos que busquem oferecer suporte para responder aos questionamentos acima arrolados, no intuito de promover maior compreensão do fenômeno educacional, a partir das ideias de emancipação do pensamento contra a barbárie, esclarecimento para além da simples formação técnica e da importância de educar com base na herança histórica deixada pela experiência de Auschwitz, para que determinados padrões de pensamento não se repitam a ponto de confundir progresso com extermínio ou segregação de indivíduos que representam uma ameaça a ele.

A principal tese a ser defendida neste ensaio vai ao encontro da noção de educação promotora da possibilidade de conciliar avanço social com a conscientização de que crianças e jovens devem aprender a se responsabilizar pelo mundo no sentido de cuidarem para que o convívio com a diversidade, em sentido

amplo, não se mostre fadado ao fracasso, como é possível observar ainda hoje, mesmo após os desumanos episódios registrados pela História e com os quais a humanidade definitivamente precisa aprender algo mais, que o simples aperfeiçoamento tecnológico não é capaz de ensinar.

2.2 OS DIÁLOGOS TEÓRICOS

2.2.1 Burocracia Moderna e Banalização do Mal

Definitivamente o mundo não está isento de mergulhar na banalização do mal nos moldes discutidos por Hannah Arendt (2010). A burocracia moderna analisada por Max Weber (1905), tomou proporções ainda mais avassaladoras do que na metade do século passado. A exigência da eficácia e a racionalização da vida tomaram na atualidade proporções assombrosas. A competência, a agilidade e a competição no meio laboral estão acima de qualquer consideração ética. O colaborador não competitivo que melhor alcançar a meta imposta por seus supervisores é promovido e invejado independente dos meios utilizados para a realização da finalidade almejada. Um profissional ético, mas sem grandes ambições, solidário com seus pares, demasiado humano, não possui a menor chance de durar na arena da modernidade em que as pessoas são levadas a verem umas às outras como concorrentes na direção da conquista de uma vida bem sucedida onde não há espaço para os fracos ou para qualquer traço de inferioridade.

É fundamental e urgente pensar uma educação não apenas técnica, burocrática, mas acima de tudo moral, pautada na formação de alunos responsáveis, críticos, participativos e conscientes da importância da alteridade. A escola emancipadora nutre verdadeiros espíritos livres, sem aprisionamento às padronizações impostas por regimes políticos autoritários ou falsas democracias que alienam seus cidadãos. É preciso educar para a autenticidade, audácia, questionamento, crítica, de modo a combater a obediência cega aos meios de produção ou aos comandos dos líderes da política seja ela qual for.

A educação deve valorizar a vida ativa e a moral, de modo a permitir que as pessoas conheçam a verdadeira política. Os riscos da adoção de medidas extremistas, que desconsideram o valor de ver o outro como parte da humanidade da qual cada um de nós faz parte, se mostram cada vez mais presentes no cenário

político atual e a educação deve de algum modo abrir os olhos das pessoas em relação a isso. Só assim a banalização do mal e os tempos sombrios poderão ceder espaço para a formação de seres que não se deixam seduzir pela racionalização do desejo de eliminar os que não parecem se encaixar na meta moderna do extermínio do que parece ser imperfeito, ineficiente e incapaz.

O conceito de Banalidade do Mal estudado por Hannah Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém* (1999), desvenda de uma forma genial e ousada o julgamento de Eichmann, alemão responsável pela deportação dos judeus, tendo como função colocar o maior número de judeus nos vagões para que fossem levados aos campos de concentrações a fim de serem exterminados.

O livro surge da necessidade de procurar entender a situação em que Eichmann se encontrava, já que integrava o partido nazista comandado por Hitler e tinha o dever de obedecer às suas ordens sem questionamentos. Porém, esse “dever” era composto de ameaças físicas tanto para ele quanto para sua família, interpreta-se que não se sujeitava apenas a honrar a pátria, nesse aspecto ele era igualado aos judeus que se não cumprissem seu dever teria sua vida entregue às mãos de Hitler, fazendo com ele o mesmo que faria com qualquer inimigo.

Em seu julgamento, Eichmann (1999) não teve como fugir de sua condenação, a sentença de morte, mesmo tendo que agir sob uma lógica mais que demasiadamente humana, empenhando-se pelo que ele acreditava ser o seu dever, cumprindo ordens de seus superiores e apostando em sua excelência profissional.

A atitude de Eichmann era diferente. Em primeiro lugar, a acusação de assassinato estava errada: ‘Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu, nem um não-judeu — nunca matei um ser humano. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu fosse um não-judeu; simplesmente não fiz isso’, ou, conforme confirmaria depois: ‘Acontece [...] que nenhuma vez eu fiz isso’ — pois não deixou nenhuma dúvida de que teria matado o próprio pai se houvesse recebido ordem nesse sentido. (ARENDR, 2016, p. 33).

Ao lançar o olhar sobre a análise de Arendt (2016), observa-se que ela não menosprezava o horror que foi o Holocausto, pelo contrário, passou a ter ainda mais vontade de mostrar que esse tipo de experiência ainda poderia acontecer na atualidade mesmo diante de uma sociedade considerada racional e civilizada. O processo civilizador sempre representou a necessidade de massacrar toda cultura que é sinônimo de atraso e selvageria em nome da imposição dos valores do mundo ocidental racional e civilizado. Esta também é a lógica nazista decidida a exterminar

os inimigos vistos como empecilho para a harmonia social simbolizada pela raça ariana superior e próspera. Mesmo a ciência evoluiu à custa da morte de inúmeras pessoas e animais utilizados como cobaias em experimentos em nome da possibilidade de oferecer à humanidade vida longa e saudável.

Segundo a autora (2016), o conceito de banalidade do mal está ligado à obediência cega de alguém que não possui individualidade, pensamento crítico, que não reflete sobre as consequências de suas ações, tem a ver com o dever no sentido do não questionamento e da falta de cálculo em relação às consequências de uma ação. Pessoas que acreditam que o processo civilizador social depende da obediência total ao comando de outrem correm o sério risco de participar das maiores atrocidades possíveis cometidas contra a humanidade devido à perda da capacidade de questionar tal ordem. Este raciocínio mostra que o Holocausto não foi uma experiência decorrente de mentes doentias, desequilibradas, pelo contrário, teve toda a organização possível para que pudesse ser consumado com eficácia, como tudo aquilo típico da modernidade.

2.2.2 A Crise na Educação

A educação nos últimos séculos passou por mudanças e alterações que envolveram a política, as transformações da sociedade e sua inserção no sistema capitalista e pelas grandes guerras mundiais. Tais situações modificaram o que conhecíamos, contudo, as novas necessidades de uma sociedade que não soube acompanhar essas alterações refletiram no que hoje chamamos de crise da educação. Para compreender esse novo paradigma é preciso entender as alterações sociais que precederam a educação contemporânea, os diversos fatores que permeiam a forma como ensinamos e o que ensinamos.

O humanismo surge no renascimento, um movimento que ocorreu durante os séculos XIV e XVI na Europa onde defensores do período greco-romano clássico tomaram para si o pensamento antigo visando uma melhoria e crescimento intelectual e moral do homem que passa a ser o centro de todas as atividades humanas, deixando de lado o teocentrismo que legitimava o comando e ações justificáveis na figura de deus. O renascimento é uma ruptura com os princípios da Idade Média que distanciara o conhecimento passado manipulando uma sociedade analfabeta, monopolizando esse saber com a Igreja nos mosteiros. O princípio do

humanismo surge durante os séculos XIX com o avanço do conhecimento para a burguesia e para as massas, o movimento ganhou força e conduziu por muito tempo a educação de modo geral: o homem conduziria avanços científicos, intelectuais e morais para benefício do próprio homem.

A crise inicia-se quando o conhecimento se torna acessível a sociedade com a criação de escolas, bem como os avanços que contribuíram para que a massa tivesse acesso à cultura, meios de comunicação e as mudanças que os fins de século trouxeram para o mundo: o surgimento da psicanálise e do marxismo que reformulariam conceitos estabelecidos da sociedade questionando fundamentos principalmente da educação. Contudo, é necessário apontar para o fato que a escola durante esse período atendia aos moldes humanistas, onde o saber clássico era valorizado até o surgimento de novos saberes vinculados a ciência, teorias que reestruturavam o conhecimento científico. O educador norte americano John Dewey passa a observar a sociedade que apresentava avanços sem precedentes e inicia-se um processo onde é necessário repensar a educação. Uma nova forma de ensino precisava atender as novas transformações sociais e ao homem moderno, dando fim provisoriamente ao problema de educar o proletariado e a burguesia.

Colocou no centro da tarefa escolar a experiência tomado em seu sentido filosófico amplo. Diante de uma escola com base nos clássicos greco-latinos bem lambuzados de cristianismo, segundo uma disciplina que implicava certa contemplação que [...] qualificava como algo próprio da filosofia clássica, ele propôs uma mudança radical. Queria uma escola centrada na atividade dos estudantes e, a partir daí elaborada segundo processos que seriam tirados da própria prática investigativa dos cientistas. (GHIRALDELLI, 2014, p. 11).

John Dewey (1999) forneceu a solução imediata à crise da educação no início do século passado reformulando conceitos práticos do ensinar, oferecendo aos pais e educadores princípios básicos para o movimento escolanovista. Entretanto, essa solução imediata durou pouco, com o passar do tempo e os avanços tecnológicos e sociais que não estagnaram notou-se que a solução inicial se uniu a crise, isto é, acabou fazendo parte do problema. Em um momento de mudanças sociais o início do século XX foi marcado por grandes guerras e uma mudança comportamental em sociedade: o que se estabelecera antes dele precisava ser debatido e a educação não ficou de fora desse novo ciclo.

As ideias sobre educação de Dewey influenciaram não apenas os educadores norte-americanos, como também os educadores do Brasil. O Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova em 1932 é um documento onde os intelectuais brasileiros atentaram-se com as mudanças que o Estado Novo trazia ao país. As mudanças não alcançariam apenas a vida econômica e social, assim como a educação precisava ser reformulada:

Vale a pena lembrar que à medida que essas reformas iam ocorrendo em todo o país, as ideias de Dewey eram cada vez mais sendo disseminadas entre educadores e profissionais da educação em todo o território nacional. A liderança empunhada por todos aqueles que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* geraram repercussões na imprensa brasileira alcançando uma maior extensão do pensamento do filósofo por toda a nação brasileira. (CARVALHO, 2011, p. 18).

A escola brasileira foi influenciada pelas ideias de John Dewey em uma época em que o ensino gratuito estava sendo implantado no Brasil, assim como as inúmeras mudanças que ocorreram durante esse período. Mesmo colocado de lado posteriormente a teoria de Dewey auxiliou o processo educacional no país e até hoje influencia de forma indireta a educação. Nos anos 1930 a Segunda Guerra prenunciava grandes mudanças na Europa, o surgimento de uma teoria nova para o trabalho de professores foi aceita de imediato, contudo, as consequências não demoraram a parecer.

Hannah Arendt (1957) afirma que a crise na educação está ligada a alguns fatos importantes ocorridos durante o século passado: a Primeira e Segunda Guerra Mundial e os horrores cometidos em nome de um partido fascista. A reestruturação do conceito de moralidade e as consequências acarretadas de uma tragédia mundial resultou em um mal-estar do que aconteceu nos países envolvidos. O que poderia ser considerado apenas uma crise de transição se revelou um problema intrínseco não só possível em alguns países, mas revela-se ainda mais real quando observado de perto.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. (ARENDR, 1957, p. 223).

As dúvidas levantadas ao pensarmos na crise estão relacionadas ao como, onde e quando. É fundamental atentar ao exemplo da América que a autora utiliza para desenvolver as causas do problema, sendo um continente imigratório que buscavam ao longo dos anos uma melhoria de vida. O pensamento de Rousseau

influenciou a América ao perceber que novos cidadãos deveriam ser formados e educados, cedendo as ideias de educação de Dewey. Contudo, as teorias que na Europa são desenvolvidas e aplicadas com ressalva na América são utilizadas reorganizando de forma inadequada uma educação não amadurecida, implicando uma série de situações onde o novo passa a ser questionado.

A educação para uma sociedade de massas é aplicável nesse contexto, a população precisou recriar um modelo educacional que fosse apropriado ao momento histórico, logo, a crise na América se estende aos níveis básico e superior. A carência de um ensino satisfatório é exposta na universidade, com alunos que não conseguem realizar atividades mínimas como ler, redigir um texto e pensar com criticidade está além do conceito 'igualitário' de uma educação para todos. A igualdade não nivela o conhecimento de ninguém, pelo contrário, reforça diferenças existentes sobre aqueles que se destacam e aos que não dominam o conteúdo. O governo e as políticas públicas insistem na educação para todos, porém, o que é oferecido é inferior a rede privada de ensino, onde os professores são bem remunerados e a exigência de uma educação de qualidade é superior a rede pública.

Em consequência dessa ausência de uma escola secundária, a preparação para o curso superior tem que ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, cujos currículos padecem, por isso, de uma sobrecarga crônica, a qual afeta por sua vez a qualidade de trabalho ali realizado. (ARENDR, 1957, p. 228).

O acesso à escola deixou de ser prioridade as classes dominantes, o conhecimento passou a ser difundido para toda a população, entretanto, a população estaria preparada para receber esse conhecimento? A população teria alguma chance de igualar-se a educação que a elite recebe apenas com o ensino da rede pública? São questionamentos que levam a proposta da meritocracia que elevam os problemas básicos para o nível superior sem dar consideração aos fatores que levam o baixo aproveitamento escolar, a família como principal incentivadora da educação e a própria escola com profissionais malformados.

Segundo Hanna Arendt (2000, p. 229) a “[...] meritocracia é obviamente mais uma vez o estabelecimento de uma oligarquia”, ou seja, promover uma educação com base em mérito e esforço está longe da igualdade defendida pelo governo com suas propostas voltadas à educação. As considerações feitas no século passado

durante a Segunda Guerra ficam ainda mais claras quando trazemos para o contexto atual brasileiro, onde disciplinas fundamentais para a formação intelectual e filosófica são retiradas do currículo obrigatório, porém, continuam sendo exigidas em pré-vestibulares, no Exame Nacional de Educação e em disciplinas no próprio ensino superior. A meritocracia é uma medida inviável em países em que o nível de ensino básico é inferior ao que é exigido nas universidades, as oportunidades de aprendizagem são variáveis onde alunos de baixa renda competem com alunos abastados financeiramente.

Em relação a crise Hannah Arendt cita três fundamentos desse ensino que se tornam claros em um momento crítico da educação básica. O primeiro refere-se ao modo como os adultos deixam as crianças governarem seu próprio mundo, ou seja, deixa-as ao seu próprio fazer, mesmo que dificultoso quando pensamos na criança como um algoritmo. O segundo empecilho dessa educação é o pragmatismo pedagógico, próprio da pedagogia de John Dewey mostra um afrouxamento do ensino, o professor que deve dominar um assunto não necessariamente conhece mais que seus alunos, quando não domina conhecimento básico de cultura. O último conceito dessa nova pedagogia está relacionado a substituição básica do fazer e aprender pela teoria que movimenta somente o campo intelectual (quando possível), deixando de lado os conteúdos que interessam as crianças.

As crianças deixam de produzir seu próprio saber por meio de descobertas feitas por elas mesmas e a escola passa a instituir o que ela deve aprender, o que deve fazer e quando brincar. Atividades que não são de interesse das crianças e sim de professores que deixaram de lado uma ferramenta importantíssima para a aprendizagem infantil que é o interesse e a participação efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância [...] o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente em seu próprio mundo. (ARENDR, 1957, p. 233).

A educação faz parte do desenvolvimento humano em sociedade, por meio dela o homem aprende a conviver com o outro, potencializa suas habilidades e emancipa-se para o mundo. Sem uma educação que contribuía para esse futuro a escola perde seu papel no diálogo homem e sociedade, resta apenas as atividades

que serão uteis provisoriamente. A criança passa a vivenciar o mundo e a educação faz o papel de transmitir da melhor maneira possível os conhecimentos existentes e relaciona-los com o cotidiano.

O conceito de mundo segundo Hannah Arendt está ligado ao que o homem entende por suas relações políticas e sociais, logo entendemos a partir dessa perspectiva o homem como um ser responsável pela manutenção social do mundo, ou seja, das relações que o tornam humano. A liberdade de trabalho que o homem goza acaba sendo um empecilho no relacionamento com o outro, a medida que o homem moderno adquiriu poder econômico e intelectual isso o distanciou de si mesmo. Ao abrir mão da individualidade para a ascensão em sociedade, esquecemos aos poucos da necessidade de prepararmos um mundo para o outro, não no sentido econômico ou ambiental, e sim, com valores sólidos onde ser ético faz parte da formação individual da criança.

De acordo com Hannah Arendt (1957), a modernidade fez com que a educação fosse posta de lado em detrimento de outras necessidades da vida de consumo e de exposição, se por um lado o homem opta por sua liberdade em cada decisão dentro da instituição sociedade, por outro passou a não se responsabilizar pela estabilidade de seu espaço ao abandonar o que o diferencia como indivíduo que constrói sua própria história. Enquanto as crianças que nascem nesse mundo pré-pronto veem-se na situação de serem preparadas para algo desconhecido, ao mesmo tempo a necessidade de adequar-se a regras e a falta delas faz parte do desafio da formação da humanidade no homem.

Ao nascer a criança surge para o mundo e o mundo é apresentado a ela como algo que está a seu alcance, assim como a liberdade e o funcionamento da vida em sociedade. A responsabilidade pelo recém-chegado e o que isso exige dos pais reflete na concepção de mundo, onde a criança precisa desenvolver-se e ao mesmo tempo preservar o espaço e as regras pré-estabelecidas que deverão ser aceitas ao interagir com o outro.

Dentre essas possibilidades a criança deverá crescer escolhendo, optando e desenvolvendo o bom senso e responsabilidade para si e ao próximo, bem como compreendendo que além de suas próprias necessidades existem outras necessidades em pessoas diversas e em momentos diversos. A construção de um pensamento ético está ligada a noção de responsabilizar-se pelas crianças, sendo

que é na escola na maioria das vezes que essas hipóteses são levantadas e fundamentadas pela criticidade e reflexão.

Os espaços públicos e privados não mais se diferenciam no mundo moderno, ao passo que a escola além de ensinar faz o papel da família educando as crianças e jovens, a família não exerce mais sua autoridade influenciando na relação criança e mundo.

A ambiguidade das atitudes dentro da instituição família e escola caracteriza a disfunção da educação e a crise que nela se instalou em um momento onde o que é certo em um ambiente interno pode tornar-se incerto fora dele. No meio disso a responsabilidade que deveria ser assumida tanto pela família quanto pela escola vem se tornando aos poucos um problema no estabelecimento de uma educação emancipatória.

A escola é o lugar onde a criança entra em contato com o mundo e suas diversidades, onde ela deixa o seu ambiente familiar e por meio do convívio aprende com o outro. O conceito de responsabilidade é fundamental na formação do educador que oferece o cuidado, a instrução e os conhecimentos que formarão a criança. A autoridade e a responsabilidade de quem educa são necessários para o desenvolvimento da criança, formação pessoal e humana.

Para Arendt (1957, p. 239) “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” Em um mundo onde a educação não é prioridade máxima a reflexão necessária na formação da criança deve basear-se na relação homem e mundo, o que é preciso estabelecer como base para que o desenvolvimento intelectual, psíquico, afetivo seja construindo responsabilizando-se com o outro e com o que já existe.

As relações da criança e do educador dentro da perspectiva de responsabilizar-se pelo mundo é um debate que vai além de comprometer-se com o futuro, envolve o passado da humanidade como referencial. A moral e a ética fazem parte desse contato com o exterior, mas é promovido do indivíduo interior que se vê no outro como igual, não apenas por fundamentos religiosos, mas pela consciência criada dentro do ambiente social. O conceito de responsabilidade é uma ruptura com aquilo que o homem deixa de ser ao entrar em contato com o conhecimento científico e filosófico, entender-se no processo de formação não unitário, mas social é essencial para a educação que o torna humano.

2.2.3 Educação para Emancipação

Adorno (2000), apresenta o conceito da perda da memória em um pós-Guerra no qual a Alemanha saiu perdendo em vários sentidos: o povo mutilado, milhares de mortes e um país desestruturado por conta da guerra. Buscando respostas aos questionamentos óbvios nos quais, sem o povo as tragédias provocadas durante esse período não teriam acontecido, chega-se à conclusão de que a sociedade alemã emerge em um momento de culpa e frustração, enfraquecida não somente por ter perdido a guerra, mas pelas mortes e destruição que isso provocou. Hitler não comandou toda a barbárie sozinho, contudo, nada justifica a desumanização de um povo em detrimento da supremacia de outro, surge então o mal-estar que se caracterizou pela sede de vingança de um povo ferido em seu orgulho nacionalista que levou a tantas atrocidades e ao reconhecimento de uma sociedade que não estava preparada para enfrentar seu preconceito e crueldade.

[...] a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, tanto mais elas tornarão subjetivas essa impotência [...]. Na estranheza do povo em relação a democracia se reflete a alienação da sociedade em si mesma. (ADORNO, 2000, p. 36).

O autor reitera que existe um processo real na sociedade capitalista que aliena o homem nas suas condições de vida, o que resulta a crise na educação. A forma como a sociedade está envolvida com o capitalismo e seus avanços se sobrepõem à sua cultura, à moral e à burocratização. A escola se transformou em um mecanismo a serviço da indústria cultural, instituição pedagógica a mercê da valorização industrial, o mesmo mecanismo de funcionamento de uma empresa, em que quanto mais alunos maior lucro, ocasionando assim, a perda de seus valores, anulando o desenvolvimento da autorreflexão e do pensamento autônomo, o que pode gerar a deformação da consciência humana, pois tudo é racionalizado, burocratizado e os mecanismos digitais anulam a capacidade de pensamento.

A construção de um pensamento homogêneo, no qual o fascismo fincou suas raízes, difundido por meio da propaganda ideológica, leva a repensar como os meios de comunicação são utilizados e como isto pode interferir na formação de crianças e jovens.

Entendo barbárie como algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem formadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2000, p. 155).

O que explica a barbárie? Seria a falta de educação ou a falta de construção de ideias e opiniões que assegurariam a dissolução da violência? A sociedade busca um culpado para tudo aquilo que envolva a ignorância, o preconceito e a criminalidade desenfreada. A geração que vivenciou os horrores da guerra e a expansão de ditaduras e de governos totalitaristas aprendeu com seus próprios erros a olhar para a educação como a base da vida em sociedade? Contudo, o que a geração de hoje pode aprender com isso? A educação é a ferramenta contra a violência, a escola trabalha na lacuna deixada pelo passado com a esperança de um futuro onde todas as atrocidades fiquem apenas nos livros de História.

Mas a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural. [...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa liberta-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 2000, p. 117).

O pensamento crítico nesse processo civilizatório é indispensável para quem olha para o passado e busca não apenas respostas, mas levanta perguntas sobre o que falta no homem para que haja de fato humanidade.

De acordo com Adorno (2000, p. 121) “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.” Sob esse ponto de vista o autor discorre sobre as transformações da educação após Auschwitz. Se para Hannah Arendt a crise era algo real e atual, para Adorno suas consequências afetaram a forma como o homem se vê em sociedade. A educação contra a barbárie é necessária em um mundo onde a violência é legitimada por uma sociedade movida ao ódio dirigido às minorias.

Os resultados da crise na prática demonstram o quanto a educação é um meio importante para a formação do indivíduo como cidadão, responsável por suas

ações no mundo. O conceito de responsabilidade pelo mundo dialoga com o conceito de educação que o autor propõe mostrando que ela interfere no modo como o homem constrói suas reações no mundo, a criança é um produto da sociedade e é função da escola como instituição educar, ensinar e emancipar o pensamento e as ações do indivíduo.

[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. [...] Todas as iniciativas da chamada reforma educacional realista, por exemplo de Montessori, no fundo eram hostis em relação à imaginação. Elas conduzem a uma aridez e até mesmo um emburrecimento a que precisamos nos opor. (ADORNO, 2000, p. 151).

A educação não é produto apenas da escola, família e sociedade estão envolvidas nesse processo de educar a criança para que ela possa desenvolver-se intelectualmente, psicologicamente e fisicamente. As teorias pedagógicas do século passado interferiram no modo como esses núcleos educacionais viram a criança e a educação, resultando em uma escola que não ensina com qualidade porque não possui profissionais preparados para isso. Caberia apenas ao aluno a tarefa de aprender se o próprio professor não é capacitado para ensinar?

Adorno (2000), defende uma formação docente que contemple as necessidades culturais do professor para que consiga ensinar o aluno com responsabilidade sobre os conteúdos tratados. A formação é importante no processo de se ver como professor e como ensinar de maneira satisfatória. É preciso repensar a função da educação e do como fazer. A educação será emancipatória quando professores e alunos conseguirem dialogar sobre a sociedade com criticidade, sobretudo buscando um olhar reflexivo sobre suas ações como ser que possui humanidade e é capaz de usá-la socialmente e não como forma de barbárie.

Adorno afirma que o ensino deve servir como arma de resistência à indústria cultural, para que se consiga adquirir a formação da consciência crítica, baseada na dignidade e no respeito às diferenças, para que se viva democraticamente uma realidade promissora livre da massificação e do domínio ideológico.

2.2.4 Adorno e a *Mínima Moralia*

No livro *Mínima Moralia*, Adorno (1951), reafirma uma preocupação antiga ao questionar o porquê de uma sociedade, ao invés de entrar em um processo de

humanização está progredindo para uma nova concepção de barbárie, como se anos de avanços científicos resultassem na autodestruição do conhecimento, uma vez que o indivíduo perde a capacidade intelectual para dar espaço ao conformismo de ideias, atos e a universalidade de conceitos.

A sociedade mesmo vivendo em um mundo contemporâneo ainda se mostra submetida ao estado de pós guerra, à impotência de pensamento, às lamentações, ao enfraquecimento do discurso, como se estivesse exilada, metaforicamente falando, mergulhada no mundo capitalista vivendo como parasita, sem reações.

A consciência intelectual em que elas se concentram tem um momento social, tal como o superego moral. Constitui-se ele numa representação da sociedade justa e dos seus cidadãos. Se tal representação alguma vez esmorecer - e quem poderia entregar-se a ela com uma confiança cega? -, o impulso intelectual para baixo perde a sua inibição e vem à luz toda a imundície que a cultura bárbara depositara no indivíduo: a semi-formação, a indolência, a credulidade grosseira, a brutalidade. Na maioria dos casos, racionaliza-se também ainda como humanidade, como a vontade de buscar a compreensão dos outros homens, como responsabilidade cheia de experiência do mundo. (ADORNO, 1951, p. 18).

O autor utiliza o campo da filosofia e da psicanálise para compreender o nível em que se encontra o homem, imerso em um estado de objeto, de coisificação, atraído pelo fetichismo das mercadorias. A chamada classe burguesa caminha para o declínio de ideias, a dissoluções e reversões do conhecimento. Tanta alienação se mostra capaz de negar ou renunciar o próprio sujeito.

Os processos de massificação instaurados pelos Estados Unidos acarretam uma série de consequências negativas e devastadoras, a perda da autonomia, a subordinação social, a ativação dos mecanismos de padronização, e a pseudoindividualização. A passagem do âmbito subjetivo para a objetividade, e vários outros fatores, só afirmam a promoção do indivíduo à sua condição de liquidação.

É possível afirmar que o homem contemporâneo se encontra imerso em incertezas, dúvidas e medos em sua vida danificada o que leva à percepção da perda da autoridade em várias esferas.

O processo civilizador sempre representou a necessidade de massacrar toda cultura que é sinônimo de atraso e selvageria, em nome da imposição dos valores do mundo ocidental racional e civilizado. A perda do pensamento crítico impede as pessoas de pensarem sozinhas e diferente uma das outras, retirando-lhes a

individualidade e colocando-as apenas para obedecer e agir em conformidade com o que lhes é imposto.

Entrar em um sistema autoritário que comanda os indivíduos em nome de um sistema maior que suprime qualquer possibilidade de existir individualmente, torna as pessoas medíocres psicologicamente por serem apenas o reflexo da ordem estabelecida. Somente a autonomia no âmbito do pensar permite conquistar uma educação que se relaciona às virtudes humanas, comprometida com o respeito e com a prática dos valores morais.

O princípio da dominação humana, que evoluiu para um princípio absoluto, virou assim a sua ponta contra o homem enquanto objecto absoluto, e a psicologia colaborou nisso aafiando tal ponta. O eu, a sua ideia directriz e o seu objecto apriórico, converteu-se sempre, sob o seu olhar, em algo ao mesmo tempo não existente. Enquanto a psicologia se pôde apoiar no facto de que o sujeito na sociedade de troca não é sujeito algum, mas sim, na realidade, seu objecto, conseguiu proporcionar a esta as armas para fazer deste um objecto e manter a sua submissão. O fraccionamento do homem nas suas capacidades é uma projecção da divisão do trabalho nos seus pretensos sujeitos, inseparável do interesse em fornecer-lhes a máxima utilidade, para os poder manipular. (ADORNO, 1951, p. 54).

É nítido compreender que o indivíduo passa por um momento histórico que representa a passividade de pensamento, a negatização da educação moral e o rompimento entre igualdade, solidariedade, justiça e tolerância.

A vida verdadeiramente humana requer ir além da moradia, da alimentação, é justamente a ação política consciente, a participação de todos para a transformação da sociedade, tendo necessidades artificiais, que estão ligadas às leis, a política, à moral e outras instâncias. A existência social legítima permite que os indivíduos cultivem a autonomia reflexiva e sejam parte integrante de um sistema de contínuo debate e participação, não simplesmente a mera obediência cega prestada a um determinado regime que restringe liberdades.

As ideologias dominantes fazem prevalecer valores em nome de um bem comum. A sociedade padronizada acaba sendo sinônimo de ameaça, pois o pensamento igualitário luta por um objetivo comum, sempre com uma liderança exercendo o poder e os demais sendo comandados, andando em bando e recebendo adestramento suficiente para serem manipulados. Para quem goza de autoridade, quanto mais poder detém mais a força é desencadeada, atingindo o exercício da manipulação contínua em um mundo profundamente perturbado.

Adorno (1951), traz ao debate, partindo de experiências pessoais do exílio nos Estados Unidos, a vivência como imigrante em um país que não é seu, tendo que se submeter à condição de isolamento e impotência de um intelectual submetido a viver segundo as regras de uma terra estrangeira. Utiliza-se do campo da subjetividade para interpretar assuntos de profunda importância, a fim de entender essa decaída da humanidade em desumanidade, tendo como pilar a barbárie em seu mais alto grau de horror.

2.2.5 Hannah Arendt: Educação contra a Barbárie e o Amor Mundi

O termo empregado nos permite pensar em três dimensões, “amor”, “mundo” e “revolução” na tentativa de entender a responsabilidade pelo mundo político e o respeito pela ética que se perdeu ao longo da história na esfera pública.

A obra *A Condição Humana* (2010), é o ponto de partida para percebermos o que é esse amor empregado ao mundo, que ao ser exposto continuamente é levado à desconfiança em relação à genuinidade do próprio sentimento, o que em certos casos, pode ser considerado um sentimento privado.

Arendt (2010), se preocupa em recuperar o entendimento do espaço público na modernidade, de forma que a ação analisada por ela, só poderia ser concreta nessa esfera.

Ela conceitua como *Oikia* o domínio da vida política, que é praticado através da ação e do discurso. Usar a coragem era requisito para o uso da vida política, ativando a individualidade discursiva e adquirindo a socialização imposta pela vida privada.

O que chamamos anteriormente de advento social coincidiu historicamente com a transformação do interesse privado pela propriedade privada em uma preocupação pública. Logo que ingressou no domínio público, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários [property- owners], que, ao invés de requererem o acesso ao domínio público em virtude de sua riqueza, exigiram dele proteção para o acúmulo de mais riqueza. (ARENDR, 2010, p. 83).

O amor morre assim que é lavado a público, e na esfera política ele se falsifica e perverte, ocasionado pela perda do bom senso, traço fundamental para constatarmos o ingresso na modernidade, a perda dos sentidos, dos limites que

ocasiona a derrocada do mundo, e a auto- destruição, ocasionada pela obtenção de poder e autoridade excessivos.

O sentimento de amor como fonte da virtude política, de partilhar ativamente as coisas e os fatos que provém de determinadas ações, possibilita a experiência do pertencimento, do cuidado e do relacionamento dos homens entre si de forma pacífica, pois é ele que unirá os homens ao mundo.

Arendt em seu livro *Sobre a Revolução* afirma que a grande questão para sustentar o amor ao mundo parte da responsabilidade, compromisso, gratidão e do espírito revolucionário, pois estas qualidades são capazes de afastar a violência, atingir a experiência do agir e alcançar a durabilidade de um novo corpo político, de levar o outro em conta e calar o eu por um minuto. “Não é uma questão de humildade, mas de dignidade humana e até de orgulho humano. O padrão não é nem o amor por algum próximo, nem o amor por si próprio, mas o respeito por si mesmo” (ARENDR, 1997, p. 131).

Estamos em tempos de reconciliação com o mundo, não no sentido sentimentalista, ou do uso das emoções, pelo contrário, ter a mentalidade grande, ser sábio, e ter capacidades avassaladoras de fazer as pazes com o mundo é de fato nos sentirmos em casa, dessa forma mostramos que precisamos dele.

Hannah Arendt (1997), discute o significado do amor baseada no pensamento de Santo Agostinho, embora discorde dele em vários pontos. Para ele por si só o amor não é capaz de propiciar uma certa harmonia ou bem estar social, aproxima-se da linguagem de *Eros*, desejo de algo que não temos, é o que anseia o sentido da busca, como desejo contínuo para o alcance da felicidade. O autor afirma que o amor pode ser conduzido tanto para o lado certo quanto para o lado errado, ou ruim, (*caritas* e *cupiditas*), o *Caritas* é o desejo certo, fruto de Deus, algo que esteja além do poder e do alcance do homem.

A discussão é conduzida para a vida social, a relação entre o amor ao próximo ganha um olhar mais refinado acerca do convívio social com o vizinho. A autora recorre à genealogia para falar que temos ancestrais em comum e um destino comum representado pela morte, esse parentesco de tal forma cria uma relação de dependência entre os humanos.

Hannah Arendt (1997), se apropria da concepção de amor de Santo Augustinho, tendo em vista os seguintes conceitos, o amor como desejo, o amor na relação entre o homem e Deus e o Amor ao próximo. O amor desejoso é aquele que

é nutrido por bens terrenos e estão dispostos à perda, a outra forma de amor seria o Amor Dei, é caracterizado pelo deslumbre da vida eterna.

A inquietude entre o amar e o ter acompanha o homem moderno, o que acaba invertendo o conceito de felicidade, é como se o ter fosse aplacar a busca pela felicidade, a realização dos desejos, e por outro lado, o homem teme por medo de perder, sendo assim, são dois caminhos que a modernidade construiu para tentar se enganar e saciar a busca pela felicidade.

O amor pelo mundo tem como requisito a vivência da condição política de forma menos petrificada, a fim de restituir a ação, o amor pelo mundo se ajusta na medida em que é criado em conjunto com os outros membros em harmonia política através das ações. Nesse sentido só existe mundo porque há um alguém que atribui significado a ele.

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. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2016, p. 247).

Santo Agostinho (1997), em seus estudos percebe que o indivíduo não deseja necessariamente a vida na medida que ele a tem, porém como existe a chance de que essa se perca com o susto da morte, ele passa a observá-la como objeto de desejo, por conta desse medo, sentimento de que tudo irá acabar rapidamente, o que ocasiona um sentimento de amor pela vida.

Hannah Arendt (2016), rebate a crise na educação de forma persuasiva com o *Amor Mundi*, dando destaque à terminologia do amor como princípio de ser responsável pelo nosso habitat a fim de combater o desmoronamento do mundo moderno, destruindo o espaço que nos permite ser humanos.

Na Era Moderna a crescente decomposição das bases de um possível mundo comum, resulta na sociedade de massas em que as experiências humanas fundamentais são marcadas pelo abandono e o individualismo radicalmente oposto à ideia de um mundo compartilhado. Por esse motivo a educação concebida como introdução ao mundo deve resgatar a sua tarefa histórica de estabelecer a mediação entre o mundo e as crianças.

Abrir mão da educação seria abdicar do mundo e desistir do futuro das crianças. No entanto como é possível amar um mundo que está desmoronando? O que evoca a ideia arendtiana do *amor mundi*.

Para Arendt (1975), é necessário dizer não ao totalitarismo e à sociedade de massas que dá vazão às tendências totalitárias. A proposta da autora se volta, acima de tudo, para a recusa à barbárie. Diante da ameaça da destruição do mundo humano e da destruição da própria humanidade, a autora questiona o que é preciso para constituir um espaço verdadeiramente humano que leva de fato em conta as pessoas, suas experiências e sua forma de ver e julgar o mundo.

Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias. O totalitarismo não se contenta em afirmar, apesar de prova em contrário, que o desemprego não existe; elimina de sua propaganda qualquer menção sobre os benefícios para os desempregados. Igualmente importante é o fato de que a recusa em reconhecer o desemprego corrobora — embora de modo inesperado — a velha doutrina socialista de que quem não trabalha não come. (ARENDR, 1975, p. 389).

O que nos torna humanos? Quais são as condições que possibilitaram que no curso histórico tenhamos construído a nossa humanidade? Arendt não pretende entrar no campo de como o mundo deve ser. Ela não anuncia propostas, mas faz a denúncia da barbárie em nome de um mundo mais decente, contudo se recusa a dizer como este deve se organizar para ser justo, bom e igualitário. O que a move não é a o questionamento sobre qual seria o melhor mundo, e sim, qual seria o mundo no qual não seria possível a repetição da experiência da barbárie. O *amor mundi* é o caminho para a luta contra este mal.

Esse amor não se localiza no interior do homem, mas se direciona para algo externo do qual ele pode participar e pode ser conhecido como *cupiditas*. Ela não basta a si mesma, volta-se para o mundo e se confunde com ele. O amor, neste contexto, é o desejo humano, incompleto e que precisa de algo externo para realizar-se plenamente.

Por isso, para a autora a atividade mais digna da *vita activa* é a ação praticada na pluralidade do mundo. O *amor mundi* representa a possibilidade da realização do ser humano, que ao se dirigir aos outros por meio de atos e palavras constituir o espaço comum que permite a constituição da condição humana.

Arendt (2016), se afasta de Agostinho no tocante à sua visão do amor, visto que para ela o ser humano encontra sua realização máxima no mundo e não em Deus ou na vida eterna. Os homens são, nesta perspectiva, responsáveis por si e pelo mundo comum. O amor que, para Agostinho, resulta na pertença, em Hannah Arendt exige a contribuição ativa de todos aqueles que se comprometem com o mundo. Nesta perspectiva, o *amor mundi* leva à reflexão acerca da destruição do mundo e de tudo que serve de parâmetro para se mover nele.

Para a autora o homem precisa se reconciliar com um mundo que ainda permite barbáries e que necessita de uma profunda renovação, no tocante às atividades do pensamento e da ação. Embora o mundo esteja em crise, não se deve perder a capacidade de pensar e agir. A ação precisa se basear na capacidade de iniciar algo sempre novo. O engajamento nesse desafio por parte daqueles que chegarão ao mundo dependente do modo como será possível contagiá-los com o *amor mundi* por meio da educação.

A educação, por outro lado, tem-se preocupado pouco com essas atividades mesmo diante de um mundo em crise. Daí a importância de refletir sobre a importância delas, bem como de que modo a educação poderia incentivar a sua realização. A grande questão é: o que é necessário para que se possa viver em um mundo minimamente humano e como a educação pode contribuir com esta empreitada.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certas qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. (ARENDR, 2016, p. 239).

A educação comprometida com o mundo comum procura resistir à sociedade de massas que tem como principal marca o isolamento crítico das pessoas. A preocupação educacional com as capacidades de agir e de pensar representa o contraponto da extinção dos espaços de interação com os outros indivíduos e consigo mesmo no que tange ao pensamento. Apenas profissionais engajados com esta causa seriam capazes de nutrir a esperança do surgimento de um mundo mais humanizado, cada vez mais distante da repetição do ciclo de atrocidades cometidas em tempos sombrios já vividos historicamente pela civilização que em inúmeras

ocasiões se mostrou tão bárbara e pouco consciente de seu verdadeiro papel no âmbito da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar na atualidade exige abertura para a ideia de que não é mais possível ater-se a modelos conservadores enraizados em fórmulas e moldes que já se mostraram incapazes de lançar luz sobre a compreensão da condição humana e de sua jornada no mundo.

A teoria corrobora com pensamento de Adorno (2000) a medida que denuncia o mergulho da humanidade em um estado de reprodução de ideologias, que inviabiliza a aquisição de senso crítico e atira os indivíduos na condição de seres individualistas, consumistas para os quais tudo e todos são absolutamente descartáveis. Neste contexto, o sistema também os descarta por impedir que reflitam sobre o mundo ao seu redor, relevando-os à condição de homem-máquina dedicado ao trabalho técnico especializado, para o qual a escola o empurra e que o aliena e desumaniza.

A perda de valores antes importantes para vida social, a descartabilidade do ser humano, o rompimento dos laços, as ideologias da sociedade de consumo tem como objetivo a segregação social já que a ideologia é uma visão deturpada da realidade.

As reflexões demonstraram que as mudanças sociais típicas da modernidade levaram ao desrespeito que reflete diretamente na forma como as pessoas vão se comportar ao longo dos anos. A sociedade ainda não alcançou um nível satisfatório de civilidade a ponto de livrar os seres humanos da violência, da barbárie e de uma experiência trágica semelhante ao Holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Como contribuição para pensar a educação busca-se a compreensão e defesa da educação emancipadora nos moldes adornianos, a fim de promover a libertação de sua “auto- inculpável minoridade”.

É necessário formar pessoas emancipadas, capazes de exercer a ética e resgatar os valores que competem aos seres humanos. Para tanto, a educação deve ir além da mera formação de especialistas no exercício passivo de seus cargos, mas sim auxiliá-los para a obtenção de sua formação humanística.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia**: reflexione naus dem beschadigten leben. Portugal: Arte e Comunicação - vol. 77, 1951.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A crise na educação**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **As origens do totalitarismo**: anti-semitismo, instrumento de poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1975.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

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

_____. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Sobre a revolução**. São Paulo: Schwarcz, 1965.

III ENSAIO - O PODER DA PROPAGANDA COMO ARMA IDEOLÓGICA PARA A ALIENAÇÃO HUMANA

“O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.”
(Marx, 1989)

INTRODUÇÃO

Este terceiro ensaio tem como objetivo, analisar os aspectos ideológicos e publicitários da propaganda nazista veiculada a partir da utilização das ferramentas ideológicas como arma de potencialização do ódio e antissemitismo, o que fomentou a perseguição real contra o povo judeu, até a adoção da solução final, que eliminou de vez os indivíduos vistos como dejetos do progresso alemão. Compreender como a publicidade foi utilizada para persuadir a juventude acerca dos valores que o nacional-socialismo desejava difundir e refletir sobre os impactos da violência simbólica sobre a sociedade, no tocante à disseminação do ódio em relação à determinados grupos étnicos.

As análises foram realizadas, apreendendo as construções teórico-conceituais de Bourdieu (1989), que traz contribuições fecundas para a compreensão de como a propaganda nazista foi cercada pela violência simbólica. Para utilizar-se da manipulação como ferramenta persuasiva, que de forma simbólica, aguça o desejo pela purificação da raça em detrimento da possibilidade de pensar a convivência pacífica entre os diferentes. Além disso, buscou-se identificar a relação entre *a juventude Hitlerista* e as influências publicitárias.

A propaganda nazista se dá como importante reflexão para a compreensão do impacto da ideologia totalitária sobre a sociedade alemã no contexto da 2ª Guerra Mundial, visto que fora um mecanismo usado para segregar o povo judeu. Que foi retratado como uma raça inferior, sem pertencimento e destituído de sua condição humana, tornou-se aos olhos da maioria um ser desprezível do qual era necessário tomar distância.

A propaganda nazista, com ênfase no Cinema, foi um dos meios mais eficazes para controlar a nação alemã e instituir o Terceiro Reich. O sequestro da consciência humana foi crucial para o bom andamento do processo, pois a capacidade de manipulação da individualidade e do pensamento crítico aniquila a

subjetividade para dar espaço a ordens vindas de outras pessoas. Os meios de comunicação de massa realizaram esta tarefa com enorme êxito.

Considerado um dos maiores controles políticos de massa, o nazismo utilizou inúmeras ferramentas da publicidade para chegar ao poder, tais como: filmes, documentários, jornais e cartazes que disseminavam o ódio inclusive entre crianças em relação a todos aqueles que por alguma razão eram o alvo do regime e que, portanto, deveriam ser combatidos.

As democracias instauradas após a queda destes regimes incorporaram a ideia de encarnação do bem, como regimes blindados incapazes de flertar com a sedução provocada pelos discursos propensos à intolerância política. Contudo, a prática não tem validado esta premissa e a educação, para tencionar ainda mais a discussão, já assumiu também, em inúmeros contextos, seu lugar de aparelho ideológico estatal.

A banalização do mal, cuja ameaça foi denunciada por Hannah Arendt nas obras *Eichmann em Jerusalém (1999)*, e *As origens do totalitarismo (1975)*, discutem a conduta passiva dos cidadãos que transferiam sua capacidade de julgamento pessoal para as suas lideranças políticas e revela a necessidade de promover uma educação diferente, essencialmente emancipadora, autônoma, crítica, capaz de ir contra o mero tecnicismo para revelar o que há por detrás da máscara dos que se dispõem a fazer o papel de “salvadores” da humanidade.

3.2 OS DIÁLOGOS TEÓRICOS

3.2.1 Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado

Marilena Chauí (2005), ao analisar a obra *A ideologia Alemã* de Karl Marx que teve como ponto de partida a filosofia *hegeliana*, conceitua ideologia como o mascaramento do real, um falseamento da realidade, ou seja, a propagação, por meio de falsas afirmações, de ideias equivocadas (mas apresentadas como verdade) acerca das características de certos grupos com o objetivo de impor os ideais da classe dominante em detrimento destes, sem que eles percebam que estão sendo manipulados, para que assim a ideologia seja legitimada.

A autora afirma que a ideologia inverte os papéis entre ideias e realidade, formando um sistema de concepções que não pertencem ao mundo real. Dessa

forma, o discurso ideológico é, portanto, fruto da alienação que consiste em ocultar a realidade, a fim de gerar uma sociedade adestrada e de fácil manipulação, entende-se que:

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem, e os preguiçosos empobrecem. Ou então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar, ocultando assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e as condições de trabalho. (CHAUI, 2005, p. 73).

O que torna a ideologia totalmente possível é o fato de ela ser alienadora, ou seja, as pessoas passam por um processo inconsciente de transferência da sua capacidade de julgamento para o outro que as manipula, o que as leva também a abrir mão da própria identidade, da autocrítica, do poder de questionamento e do domínio da própria consciência para tomarem uma verdade parcial ou totalmente fabricada como o que há de mais real.

O discurso ideológico escraviza e desumaniza, ao levar os indivíduos a se submeterem cegamente a valores e instituições que impõem seus próprios desejos e ambições, levando-os a crer que são valores partilhados por todos, mas que beneficiam no fundo exclusivamente aqueles que dominam os demais.

O Filósofo francês Louis Althusser (1978), ajuda a entender os Aparelhos de Estado (visto que, ele parte de uma base *marxista* para conceituar o Estado e essa relação dicotômica entre a burguesia e o proletariado). O Estado para o Marx (2005, p. 45), “é uma máquina de repressão, que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia, (exploração capitalista)”, com isso, cabe ao Estado a função de reprimir tudo aquilo que não seja a favor do sistema de exploração de uma classe por outra. Althusser faz refletir sobre o real papel do Estado e de sua manutenção para a contemplação dos interesses de classe, explica que:

Designamos por aparelhos Ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, rectificadas e reelaboradas. (ALTHUSSER, 1978, p. 43).

Althusser (1978), traz para o debate o conceito de Aparelhos do Estado que se dividem em duas categorias: Aparelhos Ideológicos de Repressão: governo, administração, exército, a política, os tribunais, as prisões, ou seja, funcionam através da violência ou repressão, porém não se trata necessariamente da violência física.

Já os Aparelhos Ideológicos do Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político e cultural - midiático), buscam convencer a sociedade por meio de ideologias.

Althusser (1978) chama a atenção para a diferença existente entre os dois conceitos, um deles seria a existência de várias instâncias que movem os Aparelhos Ideológicos do Estado e apenas um agindo sobre o Aparelho Ideológico de Repressão, no caso o próprio Estado. Outro fator seria o pertencimento do domínio privado sobre os Aparelhos Ideológicos e o Aparelho de Repressão pertencente ao domínio público.

A crítica do autor baseia-se na percepção de que as pessoas são a todo tempo dependentes de ideologias dominantes, fazendo com que a sociedade siga determinados padrões sociais que não podem ser modificados ao longo da vida. A esta lógica se dá o nome de Ideologia Dominante (de domínio de uma classe sobre a outra, a classe dominante continuará explorando a classe dominada):

Está última nota permite-nos compreender que os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só alvo mas também o local da luta de classes e por vez de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os Aparelhos Ideológicos de Estado, o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também por que a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate. (ALTHUSSER, 1978, p. 49-50).

A disseminação da ideologia dominante está enraizada no contexto social, pois há sempre a existência de dominação de uma classe sobre a outra. Os dois Aparelhos de Estado remetem-se a conceitos iguais, que é perpetuar o domínio do “dono do meio de produção” sobre aquele que serve, que utiliza desse meio de produção, o “trabalhador”. E se a ideologia dominante deixar de ser dominadora, pode haver uma Revolução, fazendo com que esses Aparelhos de Estado deixem de existir, por isso, esses aparelhos continuamente manipulam e exploram a classe dominada.

As ideias de Louis Althusser (1978), em sua obra se relacionam com a lógica *nazista* uma vez que os aparelhos ideológicos de domínio do Estado se movimentam por meio do comando de um líder que não ouve o seu povo e que não dá ênfase a ideias que fazem pensar, apenas se preocupa em dar destaque a vontade geral da nação, barrando assim a possibilidade de discordâncias e descontentamentos com as ações dos governantes que manobram as massas ideologicamente.

Para uma compreensão mais integral e em caráter explicativo é importante conceituar e distinguir propaganda e linguagem. Na propaganda, suas origens se encontram na religião católica, a propagação de ideias políticas ou doutrinas religiosas, elas servem como meio para anunciar (qualquer forma paga de apresentação não pessoal e promocional de ideias), a fim de chamar a atenção dos clientes que se deslumbram com o produto. Partem de uma proposta rápida e ágil, seja com um contato visual ou auditivo, assumem uma amplitude no sentido de todo anúncio ser uma propaganda, até mesmo as ideológicas.

Sant'Anna (2005, p. 46) define propaganda como “uma técnica de comunicação de massa paga com a finalidade de fornecer informações, desenvolver atitudes e provocar ações benéficas ao anunciante, geralmente para vender produtos ou serviços”.

Conduzindo o consumidor para o conhecimento, convicção e ação, informando e persuadindo os seu público, já que é hoje um dos maiores meios de informação usado com o intuito de manipulação.

Já a linguagem é de fundamental importância para o ser humano. Arendt (2018, p. 220) define linguagem como “um atributo essencialmente humano, fundamental para a convivência dos indivíduos e para a constituição de um espaço no qual falamos e somos ouvidos”. A autora enfatiza a relevância da palavra para a construção do mundo, o discurso eleva o homem entre o *logos* e o *pensamento*, a capacidade de pensar em si. Se for solitária, distante do falar, dos discursos, a linguagem é muito pobre, pois não possui contribuição alguma para a humanidade, é uma ação mesquinha, egoísta, ou seja, para Arendt, linguagem tem a ver com ação, o agir em conjunto para um bem maior, ou seja, na esfera pública.

A linguagem, assim como a ação, é um imperativo da pluralidade. “Deus criou o homem, mas os homens são um produto humano, terreno, um produto da natureza humana” (ARENDR, 2016, p. 144), é com a palavra que nos aproximamos uns dos outros, ela tem o poder de nos “libertar”, temos a liberdade da linguagem como

premissa para sairmos da passividade e empobrecimento de uma fala sedimentada e coletiva.

Dados os dois conceitos, percebe-se que o pensamento fica impossível sem a linguagem, eles são condições necessárias para o humano, fazem parte de um sistema de evolução humana e se desenvolvem a medida em que o indivíduo ganha espaço no mundo do conhecimento.

3.2.2 O Caráter Ideológico da Educação e suas Consequências

Segundo Marx e Engels (2007), a sociedade capitalista é resultado do domínio da classe burguesa sobre a classe proletária. Para ele toda a história humana se resume nesse jogo de dominação social. A história da humanidade se baseia na disputa pelo poder entre as camadas sociais. Através de uma luta incessante as classes intercalam-se no poder durante todo o curso da existência humana, compreendemos que:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, burgueses de corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Através de seu trabalho, o homem transformou por milênios o meio social no qual esteve inserido. Estas transformações, por sua vez, transcendem as gerações e influenciam os homens em seu pensamento e aprendizado, geração após geração. Deste modo o homem de seu tempo parece possuir uma visão embaçada da realidade na qual está inserido. José Saramago (1998), já disse que “é necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não sairmos de nós”. Assim ocorre na sociedade capitalista, o trabalhador não reconhece a relação de exploração a qual está sujeito e assimila esta realidade como a única possível.

Na cabeça dos homens que vivem sob este sistema, isso é percebido, no plano das ideias, como algo normal, natural. Ao trabalhador lhe parece natural que certas pessoas tenham que trabalhar em troca de um salário para viver, como se isso sempre houvesse existido e, mais ainda, como se tivesse que continuar existindo para sempre. Esse indivíduo não vê a sociedade capitalista como uma sociedade historicamente construída pela luta entre uma classe com intenção de ser a classe dominante e outras

classes, que acabaram sendo submetidas a esta. (RODRIGUES, 2007, p. 37).

Esta concepção de mundo pronto e acabado, “do melhor dos mundos possíveis”, nas palavras do filósofo iluminista Voltaire (1759), expressa a representação dos ideais dominantes propagados pelo senso comum como verdade absoluta. A classe dominante de seu tempo dissemina suas ideias como universais, que por sua vez, são absorvidas pela classe dominada e assimiladas com um único propósito, mantê-la sob controle.

[...] toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Toda classe que assume o poder, busca através da dominação manter-se no poder. Isso ocorre de maneira ostensiva, mas também, e na maioria das vezes, de maneira silenciosa, ideológica. Para isso, a classe dominante conta com um aparelho ideológico irrefutável, a escola. A educação figura neste cenário como mecanismo de afirmação das ideologias dominantes auxiliando na disseminação de sua cultura como única e universal, Althusser nos ajuda a entender esses aparelhos de dominação uma vez que:

Os Aparelhos ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas <educam> por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc., não só os seus oficiais, mas as suas ovelhas. (ALTHUSSER, 1987, p. 47).

A classe dominada é insistentemente atacada por silenciosos e penetrantes açoites simbólicos que são deferidos com uma única finalidade, manter a ordem social estabelecida. Segundo o autor, várias são as estratégias dominantes para difundir seus ideais. A família, a igreja, o exército, mas nenhum tão eficaz quanto a escola:

Grande número destas virtudes contrastadas (modéstia, resignação, submissão, por um lado, cinismo, desprezo, altivez, segurança, categoria, capacidade para bem-falar e habilidade) aprendem-se também nas Famílias, nas Igrejas, na Tropa, nos Livros, nos filmes e até nos estádios.

Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita) (ALTHUSSER, 1987, p. 66).

Através de uma educação técnica voltada a atender as necessidades do mercado de trabalho a escola vende a ideia de um mundo em que o trabalho é de fato o caminho mais provável, se não, o único. Todo o apanhado de regras à qual os alunos são submetidos causa a sensação de destinação e submissão necessários para que a ordem estabelecida seja vista como natural.

A escola ensina também as <regras> dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1987, p. 21).

Não se pode negar, contudo, a existência de uma dicotomia na educação atual. Enquanto a classe dominada recebe uma educação técnica em escolas sucateadas com caráter puramente profissionalizante, a classe dominante recebe uma educação elitizada mais completa e complexa com a finalidade de manter a desigualdade social e aumentar o distanciamento intelectual e cultural entre dominante e dominado. Percebe-se isso nas palavras do autor:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Para Gramsci (2001), a escola não pode ser dividida em classes. Defende a ideia de escola unitária sem distinção entre os valores absorvidos por classes diferentes, para que desta forma cada classe possa produzir seus próprios intelectuais, sendo assim:

Fica claro que a preocupação de Gramsci é abrir a todas as classes, e não apenas às dominantes, a capacidade de formar seus próprios intelectuais, pois sem isso a luta pelo poder fica extremamente desequilibrada nas sociedades complexas. Se todos não tiverem acesso a uma escola que lhes permita uma formação cultural básica, que possa ser eventualmente expandida em seguida, a 'batalha das ideias' vai ser sempre ganha pelas classes dominantes. (RODRIGUES, 2007, p. 80).

Assim torna-se inevitável a formação de uma consciência coletiva pouco lúcida e esclarecida. Distante de uma consciência de classe que possa defender o interesse dos trabalhadores e que lute por uma possível ascensão. O espaço escolar deveria ser o lugar propício para o desenvolvimento da tomada de consciência e do esclarecimento intelectual dos sujeitos. No entanto até mesmo a figura do professor, que remete ao esclarecimento intelectual, aparece na maioria dos casos, nesta luta de classes, como mera ferramenta de perpetuação dos interesses de uma classe que não é a sua, ou seja:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 2007, p. 67-68).

Chega-se, assim, à concepção de intelectual orgânico de Gramsci (2001)². O intelectual orgânico como sujeito transformador social defende sua classe e os valores que ela produz em si, não estimulando a luta pela ascensão de classes, mas pelos valores intrínsecos contidos em seu próprio espaço como abrangentes e significativos em um contexto amplo e universalizado, para o autor:

A burguesia, as classes dominantes em geral, possuem seus intelectuais orgânicos, cuja função é fazer com que todos pensem com a cabeça da classe dominante, inclusive e principalmente os dominados. Esta é a fonte da persuasão, do convencimento, enfim, da hegemonia da classe burguesa. Do mesmo modo, os dominados, a classe trabalhadora, possuem seus intelectuais, cujo objetivo é desenvolver a concepção de uma contra-hegemonia. (RODRIGUES, 2007, p. 78).

Frente a todo esse emaranhado de aparelhos ideológicos, o intelectual orgânico, que pode ser materializado na figura do professor, tem a função de buscar meios para que se estabeleça uma relação igualitária entre as classes. Sua luta não

² Segundo Antonio Gramsci o intelectual orgânico, no caso específico do proletariado, é aquele que não está afastado do mundo produtivo ou mergulhado na mera retórica abstrata, sendo na verdade o indivíduo capaz de ser simultaneamente especialista e político, no sentido de exercer uma função dirigente a fim de iluminar sua classe no caminho da libertação do domínio exercido pelas elites (GRAMSCI, 2001, p. 18).

deve ser em busca de uma ascensão da classe dominada sobre a classe dominante. O que se espera é que mesmo frente às desigualdades impostas pela exploração de uma classe sobre a outra, através da manipulação dos meios de produção, a classe dominada não acabe por internalizar de forma errônea a ideia de que a única maneira de se emancipar deste processo aprisionador é se tornar o dominante, de modo que:

O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. (FREIRE, 2005, p. 40).

É preciso observar, entretanto que apesar de o professor ser caracterizado como uma figura pública e de sua função poder ser exercida em diferentes lugares dentro do espaço social, existe um lugar específico onde seu papel possui maior relevância e visibilidade, a escola. O espaço escolar deveria permitir que o professor, com maior intensidade, desempenhe sua função enquanto intelectual orgânico, no entanto encontra-se limitado e refém de um sistema educacional condicionado às necessidades capitalistas.

A educação, em muitos casos, é vista como mecanismo de redenção social. É lugar comum depositar na educação a esperança de um futuro melhor. É atribuída à escola a tarefa de ascender socialmente o indivíduo que por meio de seus esforços e de seu merecimento poderá alcançar patamares elevados na sociedade em que vive.

Todavia, faz-se necessário salientar que os valores atribuídos à educação não se relacionam com os fins a que esta instituição está condicionada. O progresso que se almeja alcançar mediante a quantidade de horas acadêmicas ou de certificados adquiridos não passa de utopia, uma vez que:

O que incorpora à sua prática é a ideia de progresso pessoal como algo cumulativo e carente de limites, através da experiência da soma de anos de escolaridade, matérias cursadas, créditos, títulos, etc., e de sua sempiterna insuficiência. Por outro lado, não é difícil associar à escola a convicção de que qualquer tempo futuro será melhor: frente ao cinza do presente escolar, o futuro de trabalho pode parecer pintado com todas as cores do arco-íris; e, mesmo que se o anteveja cinza, pelo menos será remunerado. (ENQUITA, 1989, p. 179).

O espaço escolar passa a ser a esperança de ascensão econômica de milhares de pessoas das classes financeiras menos favorecidas dentro do sistema capitalista, chamada por Marx (2011), de Proletariado. Entretanto, a rotina escolar nada mais é para o autor do que um preparatório para o mercado de trabalho onde crianças e jovens são ensinados desde cedo a adaptar-se à rotina de trabalho imposta pelas fábricas.

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 2011, p. 706-707).

Segundo Marx (2011), no sistema capitalista, o controle social é exercido pelas pessoas que detêm o maior poder financeiro, ou seja, a classe mais alta economicamente, chamada pelo autor de Burguesia. O Proletariado vende sua força de trabalho para a Burguesia em troca de dinheiro. Os donos dos meios de produção através da exploração desta força de trabalho acumulam riquezas, enquanto o trabalhador garante com o trabalho oferecido apenas a sua subsistência:

No mercado, o que se contrapõe diretamente ao possuidor de dinheiro não é, na realidade, o trabalho, mas o trabalhador. O que este último vende é sua força de trabalho. Mal seu trabalho tem início efetivamente e a força de trabalho já deixou de lhe pertencer, não podendo mais, portanto, ser vendida por ele. O trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele mesmo não tem valor nenhum. (MARX, 2011, p. 742).

A organização do sistema capitalista quebra toda a possibilidade de resistência por parte da classe operária que, mesmo compondo a maior parte da população, mantém-se dominada por uma minoria burguesa. Neste sentido, a educação figura como um dos principais mecanismos de dominação social no sistema capitalista. Nas palavras do autor, mediante a “coerção muda” a classe dominante sela o domínio capitalista sobre o trabalhador, Marx confirma que:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. (MARX, 2011, p. 983).

Deste modo, a educação se configura refém do sistema capitalista. Um treinamento sobre como seguir regras e se adaptar ao tempo do relógio, usar uniformes, fazer filas e seguir as instruções do chefe sem esclarecimento intelectual, apenas cumprindo rotinas enfadonhas e tarefas complexas das quais nem se faz ideia de sua funcionalidade, nesse sentido entendemos:

A escola, entretanto, exerce um importante papel. [...] as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção, mais exatamente, às relações ou ao processo de trabalho dominantes. (ENGUITA, 1989, p. 191).

Assim, a classe operária assume seu papel, internalizando os discursos de um futuro melhor obtido através de uma educação redentora e indispensável ao sucesso futuro. Entretanto, o que se percebe é uma educação seletiva, elitista e meritocrática que prepara desde a infância a criança para aceitar esta realidade sem que nenhum questionamento ou movimento contrário adquira maior relevância.

3.2.3 O Sistema de Ensino a serviço da Reprodução dos Valores da Classe Dominante

O trabalho sempre esteve vinculado à humanidade. Através dele o homem obteve seu sustento e os meios cabíveis para alcançar o progresso que se vislumbra hoje. Ainda através do trabalho foram formados os laços entre os sujeitos e forjada a sociedade humana. No mundo antigo, ainda que o trabalho fosse destinado às classes inferiores, girava em torno dele uma atmosfera criativa e potencializadora das habilidades humanas. Nesta perspectiva, o trabalho na sociedade capitalista moderna teve sua gênese alterada.

Com o crescimento do capitalismo e a divisão social em classes, o trabalho passou a ser objeto de negação humana. O trabalho deixa de ser voltado para o atendimento às necessidades humanas e adquire caráter de mera reprodução e acumulação do capital: o indivíduo que possui meios para não trabalhar é também o mais poderoso. Não trabalhar passa a ser sinônimo de status até mesmo diante daqueles que trabalham.

A força de trabalho é pois uma mercadoria que seu proprietário, o trabalhador assalariado, vende ao capital. Para que? Para viver. Pois bem, a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a própria atividade vital do trabalhador, a própria manifestação da sua vida. E é esta atividade vital que

ele tem que vender a outro para assegurar-se os meios de vida necessários. Quer dizer que sua atividade vital não é para ele mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. O trabalhador nem sequer considera o trabalho parte da sua vida; para ele é muito mais um sacrifício da sua vida. [...] Para ele a vida começa ali onde terminam estas atividades. (TONE, 2016, p. 77).

Na sociedade capitalista atual a maioria da população é excluída do acesso aos produtos materiais que ela mesma ajudou a produzir. Para além dos bens materiais é excluída ainda, do acesso a aspectos espirituais, morais, artísticos, criativos e intelectuais que passam a figurar como privilégios de poucos, não por seu esforço, mas pela simples acumulação do capital a qual esse grupo está vinculado.

Neste cenário, figura a educação como elemento dominante de formação social. A classe dominante, chamada por Marx (2011), de burguesia, utiliza-se da educação como mecanismo de manutenção do seu poder na sociedade atual. Os valores ensinados na escola para crianças das classes menos abastadas são superficiais e imbuídos de ideologias, com um único propósito: a formação de mão-de-obra para o capital. “Com a entrada em cena da sociedade de classes, também a educação foi, por assim dizer, ‘sequestrada’, isto é, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes”. (TONET, 2016, p. 79).

A educação é configurada, assim, de maneira a reproduzir os valores da classe dominante fazendo com que a classe dominada aproprie-se deles como se fossem seus. O conteúdo é ministrado nas escolas como se o aluno fosse um recipiente vazio, no qual todo aquele emaranhado de informações, sobre como ele deve ser e agir, é depositado.

Assim é mantida a desigualdade que afeta a classe dominada e esta se mantém sob controle aceitando seu destino como se toda a segregação a qual é submetida fosse parte natural de sua existência. Enguita afirma que:

Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (ENGUITA, 1989, p. 192).

Paulo Freire (2005), ao desenvolver sua crítica à educação, utiliza-se do termo “educação bancária” para descrever o modelo de educação no qual o aluno é visto como recipiente vazio. Neste modelo o conteúdo é depositado de modo direto

sem que haja a necessidade de problematizá-lo e contextualizá-lo. No segundo modelo de educação chamado pelo autor de “educação problematizadora” o conteúdo é apresentado de maneira a promover o autoconhecimento ou conhecimento de si mesmo e do mundo em que se encontra inserido o sujeito capaz de desmitificar, por meio da reflexão crítica e do diálogo, o universo que o cerca. O autor argumenta sobre este aspecto que:

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 2005, p. 83).

A educação não reflexiva é fruto do desejo da classe dominante de se manter no poder. Por este motivo é manipuladora para que a maioria da população seja envolta em conteúdos aplicados de acordo com o que se deseja que aprendam. A verdade apresentada como absoluta mantém o universo do aluno finito e fácil de manobrar. Assim mantém-se uma população dócil e submissa onde a maioria dominada serve aos interesses da minoria dominante.

3.2.4 Cinema e Ideologia: a publicidade a favor da instauração do Terceiro Reich

Meios de comunicação como rádio, cinema, jornais cinematográficos, se dedicavam exclusivamente em colocar o povo Alemão em destaque com seus atos heroicos, enaltecendo o regime e difundindo a sua ideologia para o mundo. Ao mesmo tempo que eram realizados anúncios de grandeza dos Alemães, mostravam os judeus como fontes principais para o afastamento da Alemanha do progresso, e difundindo o antissemitismo pela população. Inclusive um importante nome da época para este projeto foi de Leni Riefenstahl, contratada por Adolf Hitler para desenvolver um ambicioso projeto de absorção dos ideais nacional-socialista pelas massas Alemã, nas palavras de Lacerda (2012).

Esta produção inspirou inúmeros outros filmes (Nem mesmo o Holocausto judeu prescindiu das imagens em movimento). O preconceito contra este povo ganhou as telas em: *O eterno judeu e o Judeu Süss* (1940) que difundiam a ideia da

natureza pervertida e avarenta do povo judeu e preparava o público para a aceitação ou, pelo menos, omissão em relação à sua deportação, confinamento e extermínio. Documentários tais como *O Führer doa uma cidade aos judeus* (1944) procurava desviar a opinião pública do foco do genocídio e *Vítimas do passado* (1937) reproduzia um darwinismo rasteiro que justificasse medidas que pudessem impedir a propagação de raças inferiores. (Esta estratégia só poderia funcionar se a voz dos judeus fosse calada com a sua segregação e posterior matança). Filmes esses realizados no intuito de difamar os inimigos do regime, tais como: judeus, negros, homossexuais, ciganos, comunistas e inúmeros outros.

Lacerda (2012), aponta que entre 1933 e 1945 mais de mil e trezentos filmes foram gravados pelo Terceiro Reich e exibidos nas salas de cinema diante de um público para o qual os grupos citados acima eram considerados desprezíveis e dignos de seu ódio alimentado cotidianamente pela distração típica dos momentos de entretenimento por meio dos quais são inculcadas e enraizadas as ideologias raciais e políticas.

O *Triunfo da Vontade* (1935), além de ser um documentário publicitário, a favor da propaganda ideológica nazista, enaltece e mistifica tal regime. Hitler considerava cada detalhe na construção da atmosfera propícia às filmagens que deveriam transmitir certo ar de tragédia heroica e romântica próprias da mitologia guerreira nórdica, de modo a concentrar todas as atenções em si mesmo como figura mítica que passou a representar para o seu povo. Tal procedimento recebeu abertamente o nome de propaganda e em nenhum momento o alto comando nazista teve a intenção de transparecer ao público que pudesse ser alguma outra coisa. Em Weimar, no ano de 1933, logo após ascender ao poder Hitler imediatamente instituiu o Ministério da Propaganda dirigido pelo doutor Joseph Goebbels, Lacerda (2012).

Em um regime totalitário tanto a mídia impressa, quanto qualquer outro meio de comunicação de massa veiculava as mensagens, slogans, símbolos do partido nazista e a imagem de seu líder. Em todos os lugares, ruas, edifícios, estádios, prédios públicos, fábricas, escolas, estações de trem, praças, salas de cinema ou qualquer outro espaço, marcava presença a ideologia política nazista de forma incisiva.

A palavra propaganda deriva de outros termos: propagação, multiplicação, reprodução, proliferação de ideias, conhecimentos ou informações nem sempre condizentes com a verdade.

A propaganda, idealizada por Leni no longa-metragem encomendado por Hitler, permitiu de forma ímpar que o povo alemão cultuasse seu comandante como um ser divino. Daí surgiu a ideia do Führer aclamado pelas massas sempre sedentas pelo cumprimento de suas ordens. O documentário retrata isso ao exibir multidões formadas por jovens, camponeses e tropas reunidas ansiosas à espera de discursos que alimentavam a crença na importância da vontade coletiva dirigida por uma liderança firme capaz de conduzi-la à construção de um futuro promissor para a Alemanha, Rovai afirma que:

[...] embora em meio a uma massa geometricamente definida, a pergunta arremessada ao ar 'de onde você vem, camarada', não apenas traz forte apelo e acento cênico, como também são ambas, pergunta e resposta, dadas por uma fisionomia que está distinta do todo, numa demonstração de que a cineasta filma, ali, uma multidão que tem rosto, voz e, portanto, é identificável. Justamente por esses homens serem individualizados é que servem como matéria para formar 'uma só nação'. (ROVAI, 2005, p. 149).

Segundo Elias (1997) um amplo sistema de comunicação sustentado por uma retórica bastante eficaz circundava a figura de um ditador ao mesmo tempo contundente e carismático. A propaganda presente no documentário se baseou ao mesmo tempo na racionalidade, por fazer uso do raciocínio e da persuasão (jornais, rádio, cinema, reuniões e debates), bem como na emoção (discursos calorosos, grandes bandeiras hasteadas, símbolos monumentais espalhados por todo o ambiente) capaz de promover o delírio das massas sempre gerado por uma publicidade amplamente populista e engajada.

A bandeira é um dos símbolos que apreendem a nação, assim como o hino. E não é por acaso, o mar e a floresta são dois dos mais importantes símbolos de massa, pois são compostos por pequenas unidades que, sozinhas, pouco significam, mas reunidas às suas semelhanças, formam massas gigantescas. Mergulhe a mão na água, erga-se a mão novamente e contemple-se as gotas escorrendo isoladas e débeis por ela. A compaixão que se sente é como se elas fossem pessoas desesperadamente sós. As gotas só contam quando não mais se pode contá-las, quando se dissolvem totalmente no todo. (CANETTI, 1995, p. 258).

Em síntese, a publicidade nazista lançou mão de dois elementos até hoje essenciais ao êxito de qualquer propaganda: certo embasamento teórico revestido de credibilidade, forjada pela convicção própria dos discursos inflamados proferidos por Hitler, filmado sempre de baixo para cima, com nuvens ao seu redor e close em sua postura segura e rígida, misturado à fantasia criada no âmbito dos desejos e das emoções humanas sempre dispostas a se renderem aos ícones fabricados pela

mídia, cujo principal intuito é tocar as pessoas com o ideal da raça ariana dotada de uma superioridade que a permitia reivindicar o topo do mundo como o seu lugar por excelência.

A propaganda nazista utilizou a linguagem cinematográfica para traduzir duas vertentes ocultas na figura do Führer bastante valorizadas pelo público alemão. A primeira deriva da tradição cristã e deposita grande expectativa na chegada de um salvador: o messias, inspirada nos Evangelhos e o Livro do Apocalipse. Hitler deveria ser apresentado assim na visão do povo, como forma do próprio partido nazista, era também a Alemanha, o Estado e sua tarefa consistia em preparar os alemães para conquistar e dirigir o mundo inteiro em um Reich com duração de mil anos. Somente ele estava pronto para ser indivíduo, com iniciativa e pensamento próprios, todos os outros se dissolviam em uma imensa massa pronta para servi-lo.

Os meios de comunicação de massa, neste caso específico o cinema, são os grandes instrumentos de propagação de uma mensagem ao mesmo tempo política e publicitária traduzida de forma naturalizada, a fim de ter o efeito que as ideologias desejam produzir nas grandes massas já incapazes de distinguir o artificial do natural, a ficção da realidade, tamanho o seu comprometimento com a sedução que a arte exerce sobre quem a vê e é visto por ela como a Medusa mitológica que enfeitiçava para depois petrificar quem não resistisse à curiosidade de encará-la face a face.

3.2.5 Juventude Hitlerista: educar para a lealdade ao Fuhrer

Desde os anos 20 o partido Nazista direcionou o alvo da sua propaganda aos jovens alemães, cuja faixa etária foi fixada entre os 10 e os 18 anos. Assim, as atividades do partido se mostravam dinâmicas e resistentes em sintonia com o espírito da juventude voltado para o futuro nutrido pela esperança. As salas de aula assumiram a missão de transmitir, desde à infância, à milhares de pessoas a mensagem do valor positivo do nazismo. A Juventude Hitlerista contava com mais de dois milhões de membros no final do ano de 1933. Em 1936, este número chegou a cinco vírgula quatro milhões e em 1939 a participação se tornou compulsória, seguindo esse raciocínio:

Muitos desses meninos e meninas se juntam às nossas organizações aos 10 anos de idade, pela primeira vez na vida recebem um pouco de ar puro;

depois de quatro anos [inseridos na organização denominada Povo Jovem]. Eles se unem à Juventude Hitlerista, onde permanecem por mais quatro anos. Se ainda assim, eles não tenham se tornado nacional-socialistas por completo, eles entram para o Serviço de mão-de-obra, e ali são lapidados por seis ou sete meses. E se ainda sobrar dentro deles alguma consciência de classe ou status social, as forças armadas alemãs cuidarão disto. (ADOLF HITLER, 1938, p. 123).

Este episódio da História retrata a reverência que os jovens tinham pela figura do *Fuhrer*, as mães faziam questão que ele desse sua bênção aos filhos. Jovens de diversas regiões da Alemanha, se prontificavam às ordens de seu comandante. Tudo isso enfatiza a influência nazista sobre a formação de crianças e jovens no período da ocupação.

Para Bauman (1998) a educação doutrinaava nesta época os jovens com a visão utópica de um mundo governado pelo Nacional-Socialismo. Os povos nórdicos eram reverenciados pelos educadores como raça ariana dotada de grande superioridade. As demais raças, entre elas os judeus, negros e povos considerados inferiores de modo geral, eram consideradas parasitas, raças bastardas incompatíveis com o ideal da criação de uma cultura de fato civilizada e evoluída. As crianças desde a mais tenra idade eram conduzidas à reprodução desta ideologia.

Conforme Perrone (2016), vários professores a partir de 1933 foram expulsos das escolas públicas por serem considerados opositores do regime ou por sua origem judia. Para permanecerem em seus postos os educadores deveriam se filiar à Liga dos Professores Nacional-Socialistas e jamais poderiam apoiar seus antigos colegas. Em 1939, cerca de trezentos mil professores estavam vinculados à Liga e era a categoria profissional que contava com o maior número de membros filiados ao partido Nazista.

Ainda sobre o autor, ele cita em seu livro *Escritos Judaicos* (2016), que as salas de aula eram desenvolvidas atividades de preparação para a produção de alemães racistas e obedientes, capazes de sacrificar a sua individualidade até a morte pela nação e lealdade a Hitler. A devoção ao seu líder era um componente essencial do processo de doutrinação dos jovens. O aniversário de Hitler era comemorado no dia 20 de abril pela liga de jovens e considerado feriado nacional no intuito de atrair mais adeptos para a Associação. A lealdade ao Führer deveria ser jurada e todos se comprometiam a servi-lo no futuro como soldados no momento de suas convocações. As escolas eram consideradas um dos principais aparelhos ideológicos de disseminação dos ideais do Nazismo. Livros tradicionais eram

proibidos nas salas de aula pelos censores e cabia aos educadores a inserção de novos textos que ensinavam o amor a Hitler, a obediência ao Estado como autoridade, o militarismo, o racismo e o ódio aos judeus. O culto a Adolf Hitler era inculcado desde muito cedo nas crianças no ambiente escolar, por meio da entoação de hinos, contato com livros didáticos que o exaltavam como líder vitorioso e a disseminação de retratos seus pelas paredes das salas de aula. Os textos escolares descreviam, inclusive, a emoção vivenciada por uma criança ao vê-lo pela primeira vez. A propaganda racial de ódio era disseminada inclusive por meio de jogos de tabuleiro e brinquedos utilizados com a finalidade de promover a aceitação da doutrina militarista.

Para Llosa (2013) as principais entidades responsáveis pela formulação das crenças nazistas, que dirigiam o comportamento e as ações de crianças e jovens foram: a Juventude Hitlerista e a Liga das Meninas Alemãs. Atividades em grupo eram utilizadas pelos líderes juvenis para ensinar a desenvolver eventos propagandísticos tais como, comícios de massa com seus rituais e espetáculos capazes de criar a ilusão de uma comunidade nacional-socialista forte o suficiente para ultrapassar todas as fronteiras de classe que constituíam a Alemanha antes de 1933, o autor afirma que:

Por dois mil anos, os judeus têm vagado pelo mundo levando a tiracolo seus pertences, suas crianças, sua nostalgia de uma pátria. Seus bens, eles frequentemente perdem em países estrangeiros. E o que ganham? A experiência da tristeza – a capacidade de se adaptar e não se deixar ser aniquilado. (PERRONE, 2016, p. 155).

O principal objetivo da Juventude Hitlerista conforme Perrone (2016), era treinar os jovens para o ingresso nas Tropas de Choque (as SA). Uma formação militar criada para coibir os oponentes do regime. Alguns jovens eram também preparados para servirem às forças armadas ou posteriormente como membros da SS, jovens entre 10 e 17 anos, após 1936, eram compulsoriamente convocados a integrar a associação. As reuniões geralmente ocorriam após as aulas. Acampamentos e viagens eram organizados aos finais de semana e faziam parte do programa de treinamento dos futuros membros fiéis do partido e líderes do nacional-socialismo que ocupariam postos militares ou cargos burocráticos em organizações de ocupação alemã em territórios estrangeiros.

Esportes e atividades ao ar livre também faziam parte do programa da Juventude Hitlerista como doutrinação ideológica. O atletismo em equipe e a ginástica rítmica eram priorizados pela Liga das Meninas Alemãs e recomendados por profissionais alemães de saúde como mais apropriados para o corpo feminino a fim de prepará-lo para a maternidade. Neste momento da História meninos e meninas eram encorajados a assumirem objetivos da coletividade ariana em detrimento de sua individualidade por meio da exibição pública de valores nazistas.

Ainda em conformidade com Perrone (2016), é possível afirmar que, os jovens do sexo masculino eram obrigados a se apresentar às forças armadas ou ao Serviço de Mão-de-obra-do-Reich aos 18 anos de idade. Mesmo após as derrotas sofridas pela Alemanha, já perto do final da Segunda Guerra Mundial, o material de propaganda da Juventude Hitlerista incitava uma devoção ainda mais extrema que beirava o fanatismo. Quando o exército dos países Aliados invadiu as fronteiras alemãs em setembro de 1944 o regime nazista convocou jovens abaixo de 16 anos e idosos acima dos 60 para defenderem o Terceiro Reich nas unidades militares chamadas: Tormenta Popular.

Uma forma de guerrilha chamada Lobisomens continuou lutando após a rendição incondicional das forças armadas alemãs em maio de 1945. As autoridades da ocupação dos países Aliados em 1946 exigiram que os jovens alemães fossem submetidos a um processo de “desnazificação” e treinamento para a democracia no intuito de combater os efeitos de doze anos de exposição deste público aos ideais propagandísticos nazistas.

De volta à análise do fascínio cinematográfico fascista sobre o público alemão, Walter Benjamin (1985), nutria a esperança de que as futuras gerações enxergassem a guerra não apenas como um episódio do campo do extraordinário, mas acima de tudo como uma imagem do cotidiano. Tal descoberta permitiria superar a utopia pacifista da última guerra tanto quanto a guerra “eterna” como feitiço sinistro proclamada pelos alemães fascistas. Contudo, esta tese defendida por Benjamin na obra *Teorias do fascismo alemão* de 1930 não se mostrou bem sucedida diante da crescente apologia da guerra presente na sociedade germânica. Esta tendência levaria a uma guerra de alcance mundial, bem como ao apoio a um regime totalitário com um projeto de extermínio em massa conhecido como o Holocausto Judeu.

No livro *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* de 1937, Benjamin revela sua percepção da natureza estatizante da política fascista, ou seja, a alienação imposta a si mesma pela Alemanha hitlerista a conduziu à completa destruição como um prazer estético de primeira ordem e isto para o autor representa a estetização da política. Dessa forma, é possível notar que a política acabou sendo afetada pela mudança na forma de exposição gerada pelas técnicas da reprodução. O século XX foi o tempo dos astros ditadores que se dirigiam ao povo alemão por meio do cinema, enquanto meio de comunicação de massa, como verdadeiros vencedores.

Para o autor todos os esforços para estetizar a política conduzem fatalmente à guerra. A mobilização dos meios técnicos disponíveis no século XX tornaram a Segunda Guerra Mundial a oportunidade de oferecer um direcionamento aos movimentos de massa. O cinema floresceu entre os dois conflitos mundiais. Assim, o cinema deve boa parte de seu amadurecimento técnico às lições deixadas pelo uso da máquina de guerra.

3.2.6 A Disciplina do Corpo e do Pensamento: nazismo e poder simbólico

Foucault (2014), trata o tema do poder com uma abordagem diferente. Ele rompe com as concepções clássicas deste termo. Dado que, este tema remete geralmente a quem o detém, o exerce e o mantém. Atribui-se a uma pessoa ou a um regime que exerce uma determinada influência no meio social. Leva-se em consideração a força física ou moral, domínio, posse, o que remete ao poder político. Para ele, o poder não pode ser localizado e observado numa instituição determinada ou somente no Estado.

O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um governante, acontece como uma relação de forças. Desse modo, está em todas as partes. Todas as pessoas estão envolvidas em relações de poder e não podem ser consideradas independentes dele. Para Foucault, estas relações não estão situadas em um lugar específico, visto que estão presentes em toda a sociedade. Através de seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos, de acordo com as necessidades e com a realidade de cada local, são produzidas novas relações de poder entre os sujeitos. Para o autor,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'. (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Apropriando-se do pensamento do autor (2014), o primeiro dispositivo usado pelo meio social é a vigilância. Para haver vigilância, há custos econômicos e políticos. Econômicos porque precisa de investimentos como materiais e pessoas que possam agir como vigilantes. Custos políticos porque, se a violência existir, por causa da vigilância, pode ocorrer revoltas. Para uma maior precisão acerca da sua eficácia cria-se a filosofia do controle pelo olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo, sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo.

Outro dispositivo analisado por Foucault conforme Caciano e Silva (2012), é a punição. A aplicação da mesma torna-se um procedimento burocrático, permitindo que o sistema do Estado tome certa distância da prática da punição. Essa distância justifica a coerção. Tais atos são apresentados como necessários para corrigir, reeducar, curar aqueles que são infratores da lei e da ordem e o poder de punir tornam-se assim sutis. Dessa forma, os dispositivos de vigilância e punição são inseridos na escola de forma discreta, arquitetada para significar necessidade e são usados como elementos para o controle social sobre o indivíduo a fim de padronizar o seu comportamento homogeneizando as ações e pensamentos, transformando-o em objeto moldado socialmente pela alienação resultante da falta de conhecimento dos efeitos reais do poder sobre os membros da sociedade.

Para o autor (2014), são três os instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: "o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame". O poder disciplinar é invisível, pode vigiar sem ser visto, se expressando pelo olhar e exercendo seu controle sobre os corpos em questão. O autor afirma ainda que "O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a 'disciplina'". (FOUCAULT, 2014, p. 189).

O exercício do poder de forma hierárquica revela como a disciplina provoca o surgimento de homens vistos como objetos, ou seja, os corpos dóceis adestrados para obedecer a ordens, que não contestam e que apenas se deixam instruir,

somente se adéquam às regras e cumprem as tarefas do mundo da educação e do mundo profissional.

Valeirão (2013), afirma que o objetivo da disciplina, como instrumento de poder é justamente docilizar o indivíduo, fabricando-o do ponto de vista social, econômico e político, e assim produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o sistema.

Foucault afirma que:

Formam-se então uma política da coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos e seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe em uma 'anatomia política' que é também igualmente uma 'mecânica de poder', ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não somente para que se faça o que quer, mas que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina assim forma corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis' (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A grande crítica do autor refere-se à relação de poder que permeia o meio social e a maneira como a disciplina pode criar seres que “servem” socialmente sem questionar, os chamados corpos dóceis. Levando em conta o sistema Nazista, é nítido observarmos essa servidão e passividade do povo alemão para com o sistema, manipulando-os através das relações de poder utilizando mecanismos de coerção afim de controlá-los e discipliná-los.

Foucault (2014), contribui para entender todo o mecanismo de coerção vivida na Alemanha, ao apresentar o poder como relação de forças que atuam de forma disciplinadora e controladora, isso pode ser observado claramente no modo como o partido nazista operou de forma a manipular a política interna alemã debilitando os partidos políticos, a fim de levar a imperar a sua força. Uma vez que os alemães se mostravam ávidos por um “salvador da pátria” que conseguisse tirá-los do estado econômico e político inerte em que haviam entrado após a Primeira Guerra Mundial, recorreram a um líder que os elevasse com suas promessas ao estágio máximo da evolução humana como raça superior.

O problema do poder é justamente a questão do domínio, ele é incapaz de ser levado ao debate popular, no espaço da vida coletiva, pelo contrário, torna-se um poder soberano de um líder, cuja decisão comanda a vontade de milhares de pessoas.

Bourdieu (1989), estabelece alguns conceitos que fazem parte de temas de áreas como a sociologia e a educação, refletindo sobre o modelo de educação liberal e seu impacto na sociedade. Desde que nascemos somos educados a internalizar determinadas disposições por uma cultura econômica, social e intelectual pré-estabelecidas e à medida que crescemos somos inseridos em instituições que reproduzem essa cultura independente da classe social a qual pertencemos. Contudo, ao nos vermos dentro desse sistema conseguimos optar aparentemente por algo, fazemos escolhas, porém, essas opções são determinadas previamente pela sociedade.

De acordo com o autor, existem ainda os sistemas simbólicos: língua, religião, artes que estabelece o que o autor chama de poder simbólico, um tipo de poder invisível que está presente na sociedade e conduz nossas ações ainda que de fora sutil. O poder simbólico é parte existente de um sistema onde só é possível tal existência com a conivência de quem o pratica ou de quem está sob esse poder. Os sistemas simbólicos reafirmam, com suas produções simbólicas, esse poder que é exercido por uma classe dominante que deseja manter-se em determinada posição privilegiada, uma vez que:

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá aquele que o exerce, um crédito com o que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que lhe confia pondo nele sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. [...] O Kred, o crédito, o carisma esse não-sei-quê pelo qual se tem aqueles de quem isso se tem, é o produto do credo, da crença e da obediência, parece produzir o credo, a crença a obediência. (BOURDIEU, 1989, p. 188).

Baseando-se nas teorias do capital de Karl Marx (2011), que abrange as estruturas do poder conforme os bens e riquezas individuais e o impacto em uma sociedade desigual economicamente, Bourdieu vai além do capital econômico, para ele o capital cultural, social e simbólico interferem nas estruturas de poder na vida social. O capital econômico interfere no capital cultural já que este é formado por um conjunto de preferências que se diferenciarão de outras classes sociais, estabelecendo assim o capital social onde determinados indivíduos se relacionam entre si e por fim o capital simbólico, que é formado pelo reconhecimento e prestígio em determinada posição social, Sendo o autor:

As espécies de capital à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho em um campo determinado (de fato, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular,

que ocorre, como poder e como coisa de jogo, nesse campo). Por exemplo, o volume do capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo desse modo para determinar a posição no espaço social (a medida que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural). (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O *habitus* é o que define nossas escolhas a partir do nosso capital social e cultural. Nossas preferências, o modo como pensamos ou optamos por algo são determinados pelo *habitus*, que é estruturado por algo que está pré-determinado, como por exemplo: o comportamento dentro de uma escola ou gosto musical por determinado estilo. O *habitus* é um conjunto de esquemas de estruturas cognitivas e sociais que abrange as ideias individuais e de ver o mundo, para que:

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as vontades e no qual se define e se redefine continuamente [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 81).

Dessa maneira, o campo é o espaço simbólico em que o indivíduo buscará apossar-se do capital, os agentes sociais que fazem parte desse campo estão em constante movimento para conseguir chegar a uma posição de poder. As relações de poder são conduzidas pelo comportamento humano, ou seja, o campo pode determinar como os agentes agem em determinados campos: escolar, religioso, econômico.

A violência simbólica acontece quando determinadas classes dominam o *habitus* em um determinado campo das classes dominadas, fazendo com que algo que não é natural, como por exemplo: preconceito racial seja visto como natural e aceitável. As classes que dominam acabam agindo conforme seus próprios interesses e quem sofre a opressão acredita ser algo natural que não deve ser debatido ou modificado.

O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989, p. 9), é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social). Gnosiológica é a parte da filosofia que estuda o conhecimento humano; uma obra não tão atual e que mesmo assim aborda um tema corriqueiro da atualidade, o controle de forma sutil e que por vezes passa

desapercebido ou até mesmo é visto como algo natural. Gomes (2018, p. 240), afirma que a violência simbólica, se refere principalmente a mecanismos sutis de dominação e exclusão social que são utilizados por indivíduos, grupos ou instituições. Ou seja, o poder simbólico está presente quase que de forma invisível na sociedade, e está espalhado através de sistemas simbólicos como, arte, religião, língua, ciência, ideologia entre outras. Sendo assim, essas ferramentas são utilizadas como forma de disseminar os interesses de determinado grupo social.

Bourdieu defende em sua obra o poder simbólico como forma de dominação e exclusão de grupos sociais, utilizando meios como a ciência e a religião para justificar e comprovar interesses de um determinado grupo. Criando assim dominadores e dominados, para isso:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo – os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, á desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio dos estabelecimentos das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação á cultura dominante. (BOURDIEU, 1989, p. 10-11).

A cultura, a todo momento, dita formas de se viver, falar e até mesmo pensar, os grupos dominantes usam de meios de comunicação, educação e ideológicos para semear seus interesses. Como acontece de forma sutil, a classe dominada cria uma falsa consciência, não enxergando as formas de alienação para controle e ordem. Essa forma de organização acaba dividindo os sujeitos de acordo com a sua relação com os interesses desse grupo dominante, criando hierarquias e posições na sociedade.

Através de hábitos simples do dia a dia a violência simbólica ganha força e espaço. Atitudes que são vistas como naturais e que acontecem quase que de forma inconsciente reforçam comportamentos e pensamentos. Então, de maneira invisível, a violência simbólica vem sendo passada de geração para geração como algo comum e natural, através dos meios de comunicação, artísticos, culturais e familiares. Que propagam pensamentos que reforçam a desigualdade e a submissão das mulheres aos homens. A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física;

mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos, com base nisso:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua, etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 1989, p. 49-50).

O autor ressalta a profundidade em que se encontra a força simbólica nos corpos. Algo que já é enraizado nos costumes e que reforça tais condutas. Já que: “O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder”. (1989, p. 52). Ou seja, só há opressão se houver a submissão dos oprimidos, e isso acontece de maneira consciente ou inconsciente, contra a vontade ou até mesmo com a aceitação por parte dos dominados. Ao aceitarem acabam que assumindo as “emoções corporais” como Bourdieu denomina, humilhação, culpa ou até mesmo sentimento de admiração, amor e respeito; raiva, onipotência, um mix de sensações que refletem a submissão.

O autor afirma que:

É preciso assinalar não só que as tendências á ‘submissão’, dadas por vezes como pretexto para ‘culpar a vítima’, são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. (BOURDIEU, 1989, p. 52).

Culpar a vítima também é uma forma de demonstrar o poder da violência simbólica, “mais também a essa hora na rua, com essa roupa, usando esse batom” são frases e falas comuns na boca do povo para justificar os meios que levaram ao fim. Como se fosse uma escolha da mulher passar por situações de violência. Essa culpa não só é demonstrada em falas de terceiros como da própria vítima que também acredita ter responsabilidade, e por vezes sente dó ou pena do agressor, justificando as agressões sofridas. A figura masculina possui respeito e posição de poder perante a sociedade, um homem de família, que mantém o sustento do seu lar ocupa um lugar de privilegio e prestígio, podendo assim corrigir o que acredita estar errado e mesmo assim manter seu “status” intacto.

3.2.7 Propaganda Nazista e o Holocausto

As propagandas nazistas colaboraram no processo de manutenção da passividade alemã, disseminando a violência simbólica, até o regime decidir adotar a Solução Final, a eliminação completa do povo judeu.

A manipulação nazista aconteceu de forma quase invisível, deixando os alemães apáticos para exercer o extermínio. A mídia na Alemanha nazista tinha o poder de manipulação e controle social, por meio de propagandas e filmes, a fim de persuadir a população a apoiar o seu partido, através de propagandas atrativas para qualquer público por menor que fosse o seu conhecimento, conduzindo, assim, a população ao completo domínio de Hitler. Até mesmo as pessoas detentoras de grande capital cultural, como pensadores do calibre de Martin Heidegger (1987), aderiram a esta proposta, o que comprova que conhecimento nem sempre é sinônimo de bom senso ou emancipação intelectual.

Utilizando a ideologia como mecanismo de controle social, através da mídia, camuflando o real estado da Alemanha na época, o poder da propaganda foi usado em todas as esferas, campanha política na ascensão de Hitler, educação das crianças, cinema e rádio, chamamento da juventude, exaltação do *Fuhrer*.

A violência simbólica é propagada, neste contexto, por meio do exercício do poder simbólico presente nos discursos pautados em regimes autoritários, que dominam e alienam a forma organizacional de um determinado grupo que pactua com suas ideologias, para isso:

O poder simbólico como poder de constituir dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, deste modo a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 14).

A disseminação das ideologias totalitárias por meio das mídias, conduzem ao crescimento do ódio que ganha poder para convencer as pessoas comuns a alimentarem o preconceito, o que gera violência, seja ela física ou psicológica.

No Nazismo, temos um fenômeno difícil de submeter-se à análise racional. Sob um líder que falava em um tom apocalíptico de poder ou destruição mundiais, e um regime fundado numa ideologia absolutamente repulsiva de ódio racial, um dos países mais cultural e economicamente avançados da Europa planejou a guerra, lançou uma conflagração mundial que matou cerca de 50 milhões de pessoas, e perpetrou atrocidades – culminando no

assassinato mecanizado em massa de milhões de judeus – de uma natureza e escala que desafiam a imaginação. Diante de Auschwitz, os poderes de explicação do historiador parecem deveras insignificantes. (KERSHAW, 1993, p. 124).

Ao refletir sobre o período decorrente da formulação das ideologias nazistas, até o momento da solução final é possível deparar-se com a violência simbólica como uma constante, uma vez que os judeus eram retratados pela propaganda como ratos, isolados inicialmente em guetos justamente para que se descaracterizassem como humanos. Essas ações são consideradas como atos violentos, porém, sem que a agressão seja de fato física, mas psicológica, pela qual automaticamente se perde a capacidade de criar o seu próprio elenco de significados, como ser em busca de significados acerca da existência humana na esfera social.

Os mecanismos de manipulação utilizados no regime de Hitler foram de grande ajuda para alcançar toda a Alemanha, na disseminação do antissemitismo, usando dispositivos de manipulação, pois estes mistificam a realidade e controlam completamente a opinião pública.

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes), para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Todos os instrumentos de manipulação possuem naturalmente as suas seleções próprias, sejam elas, ideológicas, culturais, partidárias, eleitorais entre outras, o fato é que todos eles funcionam como filtragem e manipulação para dominar e coagir, são sistemas altamente estratégicos para manobrar de maneira nefasta cada indivíduo que se deixa atingir pela distração no contato com os meios de comunicação de massa.

Um dos mecanismos ideológicos que o governo hitlerista estrategicamente utilizou para convencer os alemães a alimentar o ódio, com as propagandas nazistas, se firmou em manter o público na ignorância e mediocridade, impor determinados modelos de pensamento e comportamento, explorar as emoções

muito mais que a reflexão (adotando discursos que desejavam persuadir os cidadãos de que a Alemanha voltaria a ser uma grande potência, já que havia sido devastada pela 1ª Guerra Mundial).

Os instrumentos de manipulação cumprem o papel decisivo no fomento ao preconceito, ao ódio, a intolerância e violência, visto que são utilizados como aparelhos autodestrutivos, já que aniquilam o que o ser humano tem de mais sublime, a capacidade de pensamento livre, perdendo, assim, a sua autonomia como indivíduo, transformando-o em um ser servil que acata ordens sem ponderar sobre as consequências das tomadas de decisão.

Quando Hitler assumiu o poder, passou a ter controle sobre a imprensa, a informação jornalística passa ao comando do Estado e seus auxiliares faziam de tudo para que o jornal circulasse nas cidades pequenas e que o povo tivesse conhecimento de seu conteúdo que exaltava os soldados alemães e depreciava os judeus. Os editores chegavam a colocar anúncios falsos propagando crimes sexuais, fraudes, assassinatos por meio de rituais, alegação ofensiva e difamatória, para convencer os alemães que a sociedade judia era composta por gente da pior espécie. Com isso, a violência simbólica era propagada diariamente por vários mecanismos, impedindo que os judeus se firmassem enquanto povo com direito à cidadania alemã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade alemã da época (entre os anos 30 e 40) se deixou enredar pela retórica nazista tamanha foi a sua passividade e ingenuidade diante do desprezo da possibilidade de pensar para além dos ideais do respeito ao dever e da obediência disciplinar. O espírito alemão tão admirado pelo seu brilhantismo nos termos da produção de conhecimento filosófico e científico falhou coletivamente na tarefa de fazer a razão se sobrepor ao sentimento de vingança alimentado pela humilhação sofrida pelo país no contexto dos fracassos relacionados à Primeira Guerra Mundial.

A Publicidade Nazista contribuiu para estimular a passividade alienada ao traduzir um sentimento coletivo acrítico através de recursos ideológicos direcionados a esta finalidade. A verdade instaurada pelo Terceiro Reich foi transmitida por eles, cada pequeno detalhe se mostrou minuciosamente planejado para que este intento obtivesse todo o êxito possível, com a magnitude capaz de fascinar a sociedade

alemã sedenta por seguir as ordens de um líder e suas promessas de vingança, superação e subjugação dos inimigos que se encontravam no caminho da supremacia alemã.

A partir do que foi discutido, foi possível investigar o poder existente nas sociedades de classes e como elas reproduzem, por meio de sua estrutura, a vigilância em larga escala produzindo a alienação em massa: o homem dócil visto como objeto adestrado para obedecer e se deixar alienar.

Este estudo corrobora ao pensamento de Bourdieu, de que a escola se configura como reprodutora da ideologia dominante que inviabiliza aos alunos a aquisição do senso crítico e os atira na condição de seres individualistas, consumistas e para os quais tudo e todos são absolutamente descartáveis.

Neste contexto, o sistema também os descarta por impedirem que reflitam sobre o mundo ao seu redor, relevando-os à condição de homem-máquina dedicado ao trabalho técnico, especializado, para o qual a escola o empurra, aliena e desumaniza. No entanto, há que se ressaltar a existência ofensiva de estratégias coletivas de transformação no confronto com as de conservação.

A reprodução no pensamento de Bourdieu não é mecânico e sim contraditório e complexo porquanto atravessado pelas relações de classe. A reprodução pensada e comprovada por Bourdieu, sendo portanto um processo cultural e social.

A ideologia é uma visão deturpada da realidade e tem como objetivo manter a segregação social. Por isso, a educação deve assumir a tarefa de colaborar com a construção de uma sociedade que nutre verdadeiros espíritos livres, nas dimensões social, ética e política, buscando possibilitar o desmascaramento das ideologias típicas de regimes opressores.

A ideologia, nos marcos e contexto político nazista, conduziu a um estado de vulnerabilidade humana que viabiliza a banalização do mal, por meio da qual é trivializada a violência que sustenta os pilares dos regimes totalitários.

A educação, quando perspectivada para a emancipação e não para a acomodação passiva de seus membros, pode combater tal banalização ao levar as pessoas a ficarem alertas aos efeitos da utilização dos aparelhos ideológicos como cerceadores das relações sociais. Daí decorre a necessidade da escola estimular a capacidade de questionamento, a compreensão e defesa da educação emancipadora nos moldes arendtianos, por meio dos quais é possível vislumbrar a importância de refletir sobre a inserção do pensamento autônomo no meio social

para a formação de crianças e jovens capazes de apreciar, em tempos de apreços individuais, o valor da noção de comunidade, ao mesmo tempo sem a ameaça da sombra do modelo autoritário e coercitivo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

BRANCO, J. C.; ROCHA, L. F. da. A dimensão política da linguagem na perspectiva de Hannah Arendt. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 17, n. 1, p. 218-239, 19 jun. 2018.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165-196.

_____. **Obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1937.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **O poder simbólico**. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e – Ped – FACOS/ CNECO**, v. 2, n. 1, p. 224-261, ago., 2012.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KERSHAW, Ian. **Hitler, um perfil do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LACERDA, Gabriel. **Nazismo, cinema e direito**. Rio de Janeiro: Editora Campos Jurídico, 2012.

- LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1990.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O Capital**: crítica da economia da política, vol 1. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- O ETERNO judeu e o Judeu Sus. Dirigido por Fritz Hippler. Alemanha, 1940. DVD.
- O TRIUNFO da vontade. Dirigido por Leni Riefenstahl. Alemanha, 1935. DVD.
- PERRONE, Cláudia Moisés. **Escritos Judaicos**. São Paulo: Ed. Manoele Ltda, 2016.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ROVAL, Mauro Luiz. Imagem, tempo e movimento. **Os afetos “alegres” no filme “O Triunfo da Vontade” de Leni Riefenstahl**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.
- SANT'ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 2005.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.
- VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na Educação**: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje. 2013. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas, 2013.
- VÍTIMAS do passado. Dirigido por Keith Gordon. Estados Unidos, 1937. DVD.

POSFÁCIO³

“Modernidade sombria e educação: o que a humanidade pode apreender da experiência histórica alemã e as referências teórico-conceituais que deve empoderar-se para vencer o conservadorismo, e estimular a inteligência, criatividade, democracia, a consciência e a emancipação.”

(Baldino; Arrais, 2019).

Ao enfatizar a questão central desta dissertação “Modernidade Sombria e seus reflexos na Educação, “optou-se por ter como aporte teórico orientador o pensamento de Hannah Arendt, por intermédio de algumas de suas principais obras autorais com alguns diálogos realizados por ela, com outros pensadores. Como foi afirmado na introdução desta dissertação, considerado metodologicamente a natureza desta investigação, qualitativa, teórico-bibliográfica, foram elaborados três ensaios teóricos:

I Ensaio - Eichmann e o mal banal no pensamento arendtiano: contribuições para o exercício da vida ativa para a alteridade moral;

II Ensaio - A possibilidade de educar para a emancipação moral e intelectual após o florescimento da banalização do mal na sociedade burocrática moderna;

III Ensaio - Reflexões sobre o poder da propaganda como arma ideológica para a alienação humana.

Estes três ensaios pretenderam fomentar uma reflexão acerca dos desdobramentos políticos e educacionais dos impactos provocados pela banalização do mal presente nos discursos autoritários provenientes de líderes que revelam tendências extremistas em sua forma de pensar seus governos. Além disso, pretendeu-se também alertar os riscos da repetição de experiências totalitárias mesmo na atualidade, visto que o poder simbólico das ideologias desta natureza ainda se mostra vigente e somente uma educação verdadeiramente emancipadora poderia conscientizar sobre seu caráter desastroso.

No primeiro ensaio, apresentou-se à reflexão, o exercício do pensamento, essencial para a compreensão das ameaças presentes nos discursos totalitários fomentadores da banalização do mal na sociedade. Os autores que permeiam a

³ O trabalho em questão se apropriou da ideia de Bourdieu na obra *A miséria do mundo* (2003) da utilização de um posfácio para substituir a ideia tradicional de uma conclusão. O prefácio é um texto explicativo inserido em uma obra após o seu término, escrito pelo próprio autor ou outra pessoa, cuja função se assemelha ao do prefácio que tem como intuito, por sua vez, representar a introdução da pesquisa.

discussão são: Hannah Arendt em sua obra, *A Condição Humana*, (2010), e Zygmunt Bauman. *Modernidade e Holocausto*, (1998).

É fundamental e urgente pensar uma educação não apenas técnica, burocrática, mas acima de tudo moral, pautada na formação de sujeitos responsáveis, críticos, participativos e conscientes da importância da alteridade.

A escola pautada por um paradigma de princípio e intencionalidade emancipadora, nutre verdadeiros espíritos livres, sem aprisionamento às padronizações impostas por regimes políticos autoritários ou falsas democracias que alienam seus cidadãos e os convertem em consumidores.

É preciso educar para a autenticidade, audácia, questionamento, crítica, de modo a combater a obediência cega aos meios de produção ou aos comandos dos políticos manipuladores da realidade e sequestradores das consciências. A educação deve valorizar a vida ativa e a moral, de modo a permitir que as pessoas conheçam a verdadeira política.

Os riscos da adoção de medidas extremistas, que desconsideram o valor de ver o outro como parte da humanidade da qual todo o gênero humano faz parte, se mostram cada vez mais presentes, inclusive, no cenário político atual e a educação deve, de algum modo, abrir os olhos das pessoas em relação a isso. Só assim a banalização do mal e os tempos sombrios poderão ceder espaço para a formação de seres que não se deixam seduzir pela racionalização do desejo de eliminar os que não parecem se encaixar na meta moderna do extermínio do que parece ser imperfeito, ineficiente e incapaz.

As reflexões realizadas sempre cuidadosamente aportadas em fontes originais e autorais, demonstraram que as mudanças sociais típicas da modernidade líquida Bauman (2001), levam ao desrespeito que reflete diretamente na forma como as pessoas irão se comportar ao longo dos anos. Como contribuição para pensar a educação, busca-se a compreensão e defesa da educação emancipadora nos moldes arendtianos, por meio da qual é possível vislumbrar a importância de refletir sobre a inserção do pensamento autônomo no meio escolar, para a formação de crianças e jovens capazes de apreciar, em tempos demasiado individualistas, o valor da noção de comunidade, do respeito à autoridade do professor, ao mesmo tempo, sem a sombra do modelo educacional autoritário e coercitivo.

Buscou-se problematizar como a política totalitária usa as suas ideologias para domesticar e coagir, por meio da vigilância e punição simbólicas; interessada

em produzir corpos dóceis, a fim de tornar os indivíduos seres alienados que nada questionam ao seu redor. Dado que, por meio do exercício e prática do poder simbólico Bourdieu (1989), não se ensina de maneira igualitária como faz parecer socialmente, o que provoca a segregação das classes.

Há que se considerar que a revolução tecnológica e a sociedade do consumo decorrente, fragilizam os laços humanos, o que representa forte ameaça à noção tradicional de hierarquia. Além disso, o modelo de educação ofertado hoje não condiz com a emancipação intelectual fundamental para a formação humana.

Postula-se que somente a proposta de uma educação autêntica, questionadora e crítica seria capaz de valorizar a vida ativa, poderia permitir que os alunos combatessem a obediência cega imposta pela banalização do mal na educação, tão presente na ideia da alienação intelectual como uma das mais perversas formas de mal existentes, por representar o extermínio da percepção da excessiva disciplina escolar e social como ameaça à construção da autonomia dos sujeitos diante das imposições de regimes de natureza fascista.

No segundo ensaio, procurou-se levantar a discussão sobre os conceitos dos pensadores, Theodor W Adorno, *Educação para Emancipação*, (2000), e Immanuel Kant, *Crítica da Razão Prática*, (1999), a fim de debater sobre as razões que levaram a humanidade, ao invés de consolidar-se em um estado verdadeiramente humano, mergulhou-se em uma nova espécie de barbárie, se destruindo como pensamento, forçando-o a paralisar enquanto perde seu caráter superador.

Adorno (2000) despreza em caráter real a fragmentação da sociedade que como parte de um todo vem se desfazendo e resta apenas pequenos traços de uma vida deformada que sucumbe frente à banalização do mal no cotidiano que ainda assombra as pessoas, mesmo que a experiência desumana e trágica da 2ª Guerra Mundial tenha passado a sociedade continua a valorizar a barbárie cometendo terríveis atrocidades, o que aponta para a perda da memória histórica.

O terceiro ensaio intentou-se demonstrar, como é inquietante pensar que a evolução técnica, urbanística e científica humana parece nunca coincidir com o seu progresso moral. Uma vez que, a medida em que as Revoluções Industriais se manifestaram, valores tais como senso de coletividade, vida comunitária e alteridade cederam lugar exatamente ao contrário disso: individualismo, descartabilidade e egocentrismo. Os projetos de vida atualmente parecem ceder espaço apenas ao

“eu”. Tudo remete ao pronome pessoal. Minha carreira, minha propriedade, meus planos, minha família, minha felicidade.

Parece haver uma redoma de vidro protegendo os indivíduos, ou no máximo, determinados grupos. A diferença é, portanto, deixada à margem disso. As pessoas simplesmente se mostram incapazes de tolerar qualquer coisa que fuja à sua concepção de mundo perfeito. Conviver com a diferença parece representar exatamente uma ameaça à sua estabilidade, ser forçado a olhar para um mundo estranho, incompreensível por possuir outras formas de ser e viver.

A ausência de emancipação intelectual favorece o fenômeno do estranhamento diante do que não sou eu. O outro se torna, neste sentido, um inimigo a ser combatido e abatido. O bom profissional hoje parece não ser aquele capaz de lidar com o imprevisível, com quem não se comporta como ele, ao contrário, exige-se dela apenas que seja um especialista em uma determinada área do saber. Uma espécie de burocrata com habilidades relacionadas à fixação de metas a serem rigorosamente cumpridas com base nas noções de competência e produtividade. Pouco importa se este indivíduo se assemelhe em meio a tudo isso muito mais com uma máquina do que com um ser humano.

De maneira franca sua formação acaba prescindido de critérios que exijam algum preparo voltado para dilemas éticos ou humanização das relações de trabalho, joga-se em cima disso apenas um verniz que passa a falsa impressão de que atualmente a educação ou o mundo do trabalho se preocupa com a degradação da capacidade humana de ser importado com a construção da sua própria humanização.

A propaganda nazista, nos tempos históricos determinados. Se mostrou bastante competente no tocante à especializar-se neste processo de desumanização do próprio homem, a fim de consolidar seus objetivos políticos racionalmente e meticulosamente traçados. A experiência do nazismo só poderia fincar raízes em terreno, como o alemão sempre propenso a receber o calculismo e a racionalização com todo o entusiasmo possível.

Até mesmo as artes, perderam, nesta determinada conjuntura, sua autonomia criativa e estética: o cinema, especialmente, procurava a todo o momento reforçar a ideia de que povos judeus, por exemplo, significavam menos que determinados animais (eram quase sempre comparados aos ratos) e que, portanto, deveriam ser afastados da categoria da espécie humana. Desumanizar determinados grupos, eis

a estratégia nazista para a segregação daqueles que por algum motivo representavam um entrave para a ascensão dos arianos.

A ocupação nazista estava longe de ser feita simplesmente pelo uso da força e da violência e é exatamente por isso que se mostrou por um tempo considerável, tão eficaz. Sua batalha foi na verdade muito mais ideológica, primordialmente nos anos que antecederam à Segunda Guerra. Além de sua produção cinematográfica, havia disseminação ideológica via rádio, jornais, propaganda impressa, livros e até mesmo nas escolas.

A juventude hitlerista era uma grande representante deste projeto. Inculcar nas crianças o mais cedo possível os princípios inerentes ao regime. Contaminar o meio escolar com eles, seja pela entoação de hinos, uniformes que se assemelhavam aos militares ou através das ideias de cunho nazistas difundidas pelas professoras. Tudo para a glorificação do nacionalismo, jamais em nome da condução do pensamento dos próprios indivíduos.

Toda esta massificação ideológica subtrai ainda muito cedo de crianças e jovens a capacidade de direcionar autonomamente seus pensamentos transformando-os a curto prazo em simples engrenagens a favor dos interesses do Estado, da Indústria e do Mercado. Bons funcionários, porque dóceis, especialistas tão eficientes quantos as máquinas, consumidores obedientes, pessoas de bem por não questionarem a realidade ao seu redor, por não incomodarem com questionamentos embaraçosos, por não ameaçarem a ordem estabelecida.

A pergunta crucial que insiste em ser colocada diante disso é: o verdadeiro papel da social da educação não deveria ser exatamente preparar indivíduos para romper com esta obediência de rebanho? Lamentavelmente, ela parece ter sido esvaziada de sua função original. Forma para a competência, mas não forma para a autonomia e humanização. Contribui, nos moldes da crítica arendtiana, para a presença da banalização do mal na sociedade moderna, por colaborar com a busca incessante pelo alcance de metas que quase sempre desconsideram o respeito pela humanidade.

O mal na modernidade possui um poder de destruição maior exatamente porque não precisa lançar mão da coação física para imprimir seus efeitos. É silencioso, praticado com civilidade, discrição, mata por omissão, sem se fazer perceber. Defender-se do que não parece ser uma ameaça iminente é sempre mais

difícil. Somente a verdadeira educação, para além da formação técnico-burocrática, é capaz de ensinar o indivíduo a se defender deste tipo de mal.

As discussões e análises suscitadas e desenvolvidas em cada ensaio e em todos os três, suas mediações e interseções, permitem fazer apontamentos por meio dos quais surgirão reflexões fundamentais para a compreensão dos desafios educacionais tão presentes na contemporaneidade.

A escola pública brasileira, entendida como republicana em suas obrigações constitucionais, contraditoriamente, está sendo “estimulada” a uma militarização simbólica, cujos princípios norteadores mais enaltecidos são: o civismo, a disciplina, a obediência e o cumprimento rígido de regras de conduta que acabam por alinhar pensamentos e atitudes conforme os interesses de determinadas lideranças, neste caso, dos militares.

Tal postura geralmente estimula a intolerância frente ao entendimento do significado da convivência com as diferenças na sociedade contemporânea. Visto que, a preocupação com a formação de uma espécie de rebanho regido por uma gestão antagônica à quaisquer divergências disciplinares ou mesmo de opinião produz consequentemente indivíduos incapazes de se verem, sem vestígios de ameaça, diante de pessoas cujas crenças, hábitos e formas de ver o mundo, sejam distintas das suas.

Portanto, o processo simbólico de militarização da educação conduz ao efeito inverso do que de fato o educar deveria proporcionar às crianças e jovens, uma vez que a escola representa a priori a possibilidade de civilizar os humanos que não trazer de forma inata a capacidade de interagir com os outros tendo em vista os fundamentos da vida social, pautados nas ideias de adequação, respeito e aceitação. Ao contrário, a obsessão pela disciplina e obediência acarretam na mesma proporção a fixação pela ideia de que destoar de padrões estabelecidos por certos grupos significa estar fora dos parâmetros aceitos por uma sociedade dotada de regras e princípios inflexíveis exatamente por não conseguir perceber que a alteridade e a contradição também são marcas por meio das quais se definem os serem humanos em sua construção cultural.

Este modo absolutamente equivocado de compreensão do estar no mundo dos seres humanos leva a um único caminho, no mínimo catastrófico: o da disseminação do ódio gratuito e do desejo de destruição de quem foge ao modelo de

civilidade preestabelecido por um grupo que se coloca como norteador da conduta de todos.

A modernidade sempre se mostrou atenta aos esforços que remetem ao progresso científico sem, contudo, afinar tal empreendimento com a necessidade de respeitar os valores que preservam a própria noção de humanidade. Isto pode ser afirmado porque a burocratização do cotidiano moderno se baseia no seguinte raciocínio: não importam quais serão os meios para se chegar ao grande objetivo evolutivo da eficácia, o que interessa neste caso é o progresso e tudo o que for contrário a ele passa a ser visto como dejetos, imperfeição, lixo que deve ser descartado com urgência por ser sinônimo de retrocesso, fracasso, atraso.

O conceito arendtiano de banalidade do mal pode ser aqui aplicado para uma melhor compreensão dos intentos da modernidade, dado que a busca pela eficácia desconsidera as consequências negativas identificadas no caminho que conduz ao cumprimento de objetivos estabelecidos inicialmente pela burocracia. O que se leva de fato em conta é tão somente o funcionamento da alavanca do progresso. Os fins passam, então, a justificar o uso de todo e qualquer meio, até o mais escuso do ponto de vista da moralidade.

O holocausto simboliza a apropriação desta conduta de forma extrema ao ver os judeus, por exemplo, como um grupo não humano, uma sub-raça, responsável pelo atraso sofrido pela Alemanha em decorrência do desastre representado pelos acontecimentos que envolveram a participação desta nação na Primeira Guerra Mundial. Neste contexto, era atribuído ao povo judeu o ônus da falta de oportunidade de emprego e o insucesso econômico alemão no início do século XX, bem como praticamente todas as outras mazelas que tomaram conta do país a partir do conflito mundial mencionado acima.

O nazismo, vislumbrou portanto, a partir disso a necessidade de isolar o judaísmo da vida alemã como uma forma de afastar o povo alemão de uma ameaça equivalente à presença de um vírus letal ao seu desenvolvimento como potência mundial e raça superior. Daí surgiram primeiramente os guetos judeus como processo de segregação em nome do progresso da raça ariana, ameaçada, segundo a ideologia do partido, por um grupo mercenário, cuja pretensão explícita era execrar a sua integridade por meio da exploração econômica, do subemprego, e da agiotagem, usurpando assim os seus direitos como cidadãos legítimos da Alemanha.

Os judeus eram assim retirados de suas casas e enviados aos guetos geralmente localizados no leste europeu a fim de serem abandonados à condições de sobrevivência precárias que quase sempre levavam à morte em pouco tempo. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial surge a Solução Final simbolizada pelos Campos de Extermínio como mecanismo de aceleração das medidas adotadas pelo nazismo para livrar a Alemanha, e a Europa como um todo, do domínio dos judeus como sinônimo de retrocesso, ameaça e empecilho diante dos planos de Adolf Hitler para o Terceiro Reich.

Ironicamente, tais acontecimentos continham dentro de si uma contradição intransponível: a mesma ciência capaz de promover por meio da utilização da técnica moderna o progresso tão almejado pela Europa, especialmente no período da primeira revolução industrial representado pelos séculos XIX e XX, desaguou em violação extrema dos direitos humanos por colocar os interesses científicos acima da preservação do respeito à humanidade, uma vez que o que de fato importava naquele contexto era a concretização do objetivo representado pela Europa livre da contaminação judaica, bem como de todos os grupos que na mesma medida eram considerados desprezíveis por serem enxergados de alguma maneira como símbolo do retrocesso social europeu. Tudo isso mostra mais uma vez que a ciência elevou a técnica além da dignidade humana, ao intentar destruir pessoas que representavam algum empecilho para a sua evolução. A ciência criou assim uma espécie de monstro, um Frankstein que como criatura ameaça destruir seu criador, uma modalidade de conhecimento que ao tentar promover a evolução da vida humana termina por colocá-la em xeque, o que permite formular uma indagação no mínimo irônica: a humanidade só poderia chegar a algum nível evolutivo, socialmente e tecnicamente falando, caso pudesse na mesma proporção, aniquilar seres humanos (escórias sociais), considerados como empecilho para o seu tão almejado progresso?

A vida moderna parece excluir a existência de uma relação mais horizontal entre ciência e ética, técnica e respeito aos valores humanos. Parece poder operar apenas no campo da barbárie burocratizada, do mal banal, que todos os dias massacra silenciosamente quem se coloque no caminho da civilidade, por fugir de padrões bem vistos socialmente.

O que abre espaço assim atualmente para a perseguição e massacre não apenas do povo judeus, mas das minorias como um todo: negros,

homossexuais, imigrantes, moradores de rua, etc. Todos os grupo de uma forma ou de outras são violados diariamente do ponto de vista dos direitos humanos exatamente por, no fundo, não serem vistos como dignos de pertencerem à condição humana, uma vez que transgridem seja por sua cultura diferente, ou por questões de ordem comportamental, os padrões considerados como únicos vigentes em uma sociedade conservadora, que apenas enxerga o mundo pela ótica do rebanho, da uniformização comportamental sempre profundamente excludente.

Os valores conservadores tão presentes mesmo na modernidade, por muitos considerada como possibilidade de abertura ao novo, ao que desafia e convida a um mergulho na imprevisibilidade, levam muita das vezes a educação, por exemplo, a flertar com a religião, mesmo que o Estado moderno insista em usar a vestimenta da laicização. Esta tese pode ser defendida na medida em que valores religiosos tradicionais cada vez mais se mostram enraizados na educação oferecida atualmente.

O Estado brasileiro permite, por exemplo, que escolas sejam geridas pela iniciativa privada a partir de valores cristãos, tal como ocorre com as escolas católicas, adventistas, batistas, entre outras. Nem mesmo o ensino público escapa a esta lógica, dado que o ensino religioso passou recentemente a integrar novamente a matriz curricular das escolas públicas estaduais. Certamente a sociedade, mesmo que inconscientemente, perde com a militarização e perda da laicização da educação por serem estes fatores que quase sempre conduzem ao fomento de comportamentos intolerantes que na prática sempre se convertem em algum tipo de agressão real aos seres humanos que não comungam dos valores tradicionais em seu cotidiano.

Até mesmo a política que, segundo Hannah Arendt - por ser considerada parte da vida ativa, e portanto, pensamento transformado em ação, autonomia do pensar por meio da qual é possível modificar o real, hoje se vê às voltas com a influência religiosa que significa exatamente o contrário da emancipação intelectual e social do indivíduo por arrebanhar formas de pensar e agir em favor das exigências dos representantes políticos das denominações religiosas vigentes, ou seja, as bancadas políticas construídas a partir da eleição de líderes religiosos que explicitamente se colocam como defensores dos interesses exclusivos de suas congregações.

O que exclui o verdadeiro sentido da política desde Aristóteles como representante dos interesses da Pólis, da cidade, democracia em seu sentido estrito, como poder exercido pelo povo, e não por grupos específicos que acabam por limitar a exercício do poder apenas aos seus quintais, ao converter a política como coisa pública em coisa privada, mero assunto doméstico que deixa a população à margem das decisões, o que leva a maioria a não se sentir legitimamente representada.

O modelo de Estado Neoliberal presente no mundo ocidental atualmente se isenta cada vez mais de suas obrigações com a população ao transferir o dever de cuidar da segurança pública aos próprios indivíduos por meios dos estatutos armamentistas, com forte apelo à militarização da vida regida pelos princípio da autodefesa, em detrimento da defesa do cidadão anteriormente concebida como tarefa do Estado. Hoje acredita-se mais nas armas e menos na educação e na ética.

A modernidade teve início defendendo a ideia da perfectibilidade humana, do pleno desenvolvimento dos talentos humanos por meio do progresso científico e da racionalização cada vez maior da vida social, mas desaguou no pesadelo da razão, um de seus maiores inimigos desde a antiguidade: o uso desta mesma racionalidade para mecanizar e desumanizar os homens transformando-os em burocratas, especialistas de alta performance, sem o mínimo traquejo para se portar de fato como um ser humano. Sempre disposto a atomizar e fragmentar as relações com os outros, defensor incansável de seus interesses próprios, de sua propriedade protegida à balas.

Um ser incapaz de enxergar a miséria ao lado, com ambições cada vez mais sofisticadas, solitário em um palácio de cristal, sem preocupações morais, sem projetos que incluem quaisquer outros além de si mesmo, eis o homem da modernidade tardia, destituídos de laços, volátil, flexível, desapegado das tradições, dos outros, no entanto, acorrentado às coisas, à mera conveniência, mergulhado em sua vida para consumo.

A História parece caminhar em círculos ao retornar aos moldes tradicionais de organização social mesmo com todo o seu progresso técnico. Desde o século XX inúmeras mudanças sociais ocorreram em decorrência das lutas por direitos oriundas de determinadas camadas da população vistas como minorias, cujos interesses sempre foram colocados à margem dos padrões vigentes. Desde a Primeira Revolução Industrial, gradativamente, mulheres, negros e homossexuais

conquistaram diretos por muito tempo negados a eles, como por exemplo, o simples fato de poder existir na esfera pública com o mínimo de autonomia.

O século XXI nasceu testemunhando várias destas conquistas, mesmo diante da intolerância sempre presente com o seu tom ameaçador, contudo, os últimos anos deste mesmo século aparentemente mais flexível diante da manifestação pública das diferenças, igualmente se mostraram implacáveis frente a esta mesma expressão da alteridade.

O mundo ocidental pareceu desencantado com a promessa liberal de dias melhores. Os partidos políticos de esquerda obtiveram ascensão por meio da promessa de maior liberdade individual, mais espaço na esfera pública para quem até então havia sido tão somente subjugado pelos padrões conservadores. A prosperidade econômica foi prometida aos pobres. Pessoas fora dos círculos elitizados foram eleitas com base em suas agendas de campanha, por meio das quais parecia possível colocar em prática a utopia da construção de uma sociedade mais inclusiva, justa, humana.

A promessa de liberdade, dignidade e inclusão não conseguiu sustentar outras necessidades da vida social, tais como: segurança, transparência e probidade diante da administração dos recursos públicos. O que acarretou uma das maiores catástrofes políticas de todos os tempos. Os críticos dos regimes autoritários, conservadores, de cunho fascista, acabaram se convertendo igualmente em ditadores implacáveis, tal como ocorreu com a experiência que remete à instalação do comunismo na Rússia a partir de 1917. O proletariado não viu as promessas de seus líderes se cumprirem e ainda mergulhou em uma ditadura controladora de todos os seus pensamentos e ações, tendo inclusive o seu direito de ir e vir constantemente ameaçado.

O desencantamento com a falta de habilidade da esquerda, que se mostrou eficaz apenas na substituição da ditadura fascista pela ditadura comunista ou do “politicamente correto”, levou o mundo ocidental a voltar os olhos com um certo saudosismo para a política conservadora, em busca de uma segurança que as aventuras políticas esquerdistas pareciam ter arrancado de suas vidas.

A necessidade de retorno aos valores tradicionais, aos padrões sociais estabelecidos antes das reivindicações de direitos promovidas pelas minorias, o não cumprimento da promessa de uma vida mais livre, de uma ascensão econômica que pudesse contemplar as camadas menos favorecidas que antes de verem seus

sonhos realizados foi atirada em recessões ainda mais acentuadas, bem como a denúncia de lideranças políticas envolvidas em imensos esquemas de corrupção envolvendo recursos públicos e enriquecimento ilícitos de autoridades, todos estes fatores somados, redirecionaram o modo como a maioria das pessoas passou a ver a política na segunda década do século XXI o que permitiu que lideranças como Donald Trump, nos Estados Unidos, e tantas outras em países europeus e inclusive, no Brasil, chegassem ao poder nos últimos tempos.

O retorno ao conservadorismo conduz também à atração pelos moldes educacionais tradicionais que mais uma vez trazem à mente a forte lembrança advinda dos tempos sombrios da ocupação nazista na Europa. Militarização crescente do ensino, especulações acerca da necessidade de introduzir a prática de cantar o Hino Nacional nas escolas públicas antes do início das aulas, meninos vestem azul e meninas vestem rosa, projeto escola sem partido, bem como a antiga prática das crianças e jovens participarem nas marchas comemorativas do 7 de Setembro; preocupação excessiva com a uniformização dos alunos e patrulha das ideias que destoem daquilo que é o pensamento corrente nestas instituições.

Todas estas reflexões denunciam claramente a presença da banalização do mal na sociedade contemporânea em praticamente em todas as suas esferas: política, educacional, cultural e social. Tais violências representam uma forte ameaça aos direitos duramente conquistados pelos intensos movimentos sociais na modernidade. Esta manifestação do mal é extremamente nefasta exatamente porque corrói silenciosamente a humanidade.

Hannah Arendt em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* (2016), reportou-se à crise sofrida pela educação moderna, sua análise parte da educação nos Estados Unidos no final dos anos sessenta, país em que estava exilada durante o período da Segunda Guerra. Defende que a educação deve preparar as novas gerações, ainda na infância, para assumir a reponsabilidade que seus pais, avós e bisavós (as gerações passadas) inicialmente empreenderam.

Contudo surge uma questão. A criança moderna alienada pela sedução capitalista se afasta dos verdadeiros anseios, suas responsabilidades sociais, cuidar do espaço reservado à ação e ao discurso, tendo participação ativa, no futuro, na vida política, não sucumbindo simplesmente às demandas do labor. O indivíduo precisa ir além e realizar sua existência por meio da liberdade, ao participar ativamente da política. O homem para ser de fato considerado humano deve viver

em sociedade e a única maneira de tornar a vida social possível se dá por meio do exercício da política, ao contribuir para os desdobramentos da vida pública tornando a sociedade melhor.

Em *A Condição Humana* (2010), Arendt critica o afastamento do indivíduo dos anseios políticos e a transformação do espaço público em espaço privado. Neste caso, o Estado acaba gerindo o que há de mais particular, em detrimento da participação popular ativa.

Diante disso, Arendt (2010) afirma que “a educação é o ponto de partida 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. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDR, 1972, p. 247).

Dessa forma, educar é acima de tudo, receber as crianças no mundo ao mostrar a elas a grande tarefa que as espera, apoiada nos conceitos arendtianos de natalidade e permanência. É necessário que a escola ensine à criança que ela deve se adequar a ele e não o contrário, dado que o mundo já existia antes. Isto significa respeitar as contribuições sociais das gerações passadas, perceber o seu valor.

No entanto, as novas gerações precisam também se preparar (e a escola poderá contribuir com a realização desta empreitada) para o enfrentamento dos desafios sociais futuros, o novo, o imprevisível, ou seja, precisam de orientação escolar para entender como se apropriar das conquistas já feitas, a fim de continuar a construção social, ao mesmo tempo preservando seus fundamentos essenciais e inovando quando necessário, no intuito de garantir a verdadeira vida ativa, humana e emancipatória por essência.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

_____. **Lições de sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Mínima moralia**: reflexione naus dem beschadigten leben. Portugal: Arte e Comunicação - Vol. 77.

ALTHUSSER, Louis. Elementos de autocrítica. In: **Posições - 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana**: uma fundamentação filosófica. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8640058/7617>. Acesso em: 2 jan. 2018.

ANDREUCCI, R. A. **Coação invisível por violência**. São Paulo: Bushatsky, 1974.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. São Paulo: Schwarcz, 1965.

_____. **A crise na educação**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **As origens do totalitarismo**: antissemitismo, instrumento de poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1975.

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

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

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

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

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1937.

_____. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp: Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre, et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e – Ped – FACOS/ CNECO.**, v. 2, n 1, p. 224-261, ago., 2012.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CAPELATO, M. H. R. **Multidões em cena**. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

CARNEIRO, M. L. T. **Holocausto. Crime Contra a Humanidade**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

CORREIA, Manolita Lima. **Monografia a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRO, M. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. São Paulo: Vozes; 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1999.

KERSHAW, Ian. **Hitler, um perfil do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LACERDA, Gabriel. **Nazismo, cinema e direito**. Rio de Janeiro: Editora Campos Jurídico, 2012.

LENHARO, Alcir. **Nazismo: o triunfo da vontade**. São Paulo: Ática, 1990.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Gaia Ciência**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

RAMOS, J. L. O cinema salazarista. In: MEDINA, J. (Dir.). **História de Portugal**. Lisboa: Ediclube, 1993.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROVAI, Mauro Luiz. Imagem, tempo e movimento. **Os afetos “alegres” no filme “O Triunfo da Vontade” de Leni Riefenstahl**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação**: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje. 2013. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas, 2013.