

# A “BANALIDADE DO MAL” E A EDUCAÇÃO ENQUANTO PROMOTORA DOS DIREITOS HUMANOS

BARBOSA, Gabriela de Lima<sup>1</sup>; PEREIRA, Gilvan Elias<sup>2</sup>.

## RESUMO

A incapacidade de o sujeito analisar criticamente as consequências de suas ações enquanto as realiza por meio da obediência plena e acrítica a um código de ética pré-estabelecido socialmente é uma das características daquilo que Hannah Arendt chamou, no início da década de 1960, de “banalidade do mal”. Entende-se, neste trabalho, que este fenômeno de “naturalização do mal” se faz presente, atualmente, sempre que diversos interesses e ações se sobrepõem aos valores humanos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de modo a propiciar situações diversas de desrespeito à dignidade humana. Entende-se, ainda, que para que os direitos humanos sejam prioridade de uma nação, se faz necessário, dentre outras coisas, que a educação assuma uma perspectiva emancipadora do sujeito educativo. Diante do exposto, este artigo levanta o seguinte questionamento: em que medida a educação pode ser um meio para a emancipação do educando de modo a favorecer que o mesmo se torne sujeito conhecedor e reivindicador de seus direitos? A partir de estudos bibliográficos conclui-se que à medida que o sujeito toma para si os direitos fundamentais da pessoa humana como princípios norteadores de suas ações, das mais corriqueiras às mais atípicas, grande parte das violações à dignidade do ser humano são atenuadas.

**Palavras-chave:** Banalidade do mal. Conscientização. Educação em direitos humanos.

## ABSTRACT

The subject's incapacity to critically analyze the consequences of actions performed according to full and acritical obedience to pre-established social ethical codes, is one of the characteristics Hannah Arendt called “banalization of evil” at the beginning of the 1960's. It has been understood, through this work, that this “naturalization of evil” phenomenon is present, nowadays, whenever different interests and actions overrule human values set by the Universal Declaration of Human Rights (1948), provide different situations of disrespect to human dignity. It has been understood, as well, that in order for human rights to become a nation's priority, it is necessary, among other things, that education generates emancipating perspectives on educating subjects. In view of the above, the questioning of this article is: how can education represent an emancipatory way, so that students become, at the same time, aware and demanding of their rights? From the bibliographic references, it has been concluded that once the subjects assume the fundamental rights of human beings as guiding principles a great part of the violations against humans are reduced.

**Keywords:** Banalization of evil. Consciousness. Human rights education.

---

<sup>1</sup> Pedagoga formada pelo Centro Universitário UNIFAAT.

<sup>2</sup> Professor do Centro Universitário UNIFAAT. Graduado em Ciências Sociais pela PUC-SP, Mestre em Educação pela UNICAMP e Doutor em L. Portuguesa pela PUC-SP.

## Introdução

Em um dos mais polêmicos julgamentos históricos realizados após a Segunda Guerra Mundial, o comandante nazista Otto Adolf Eichmann ocupava o banco dos réus acusado de ser responsável pela logística do transporte de milhões de judeus aos campos de concentração e extermínio, na Alemanha de Adolf Hitler, entre os anos de 1939 a 1945 (ARENDDT, 1999).

A filósofa alemã e judia Hannah Arendt presenciou tal julgamento enquanto correspondente do jornal norte-americano *The New Yorker*, e é a partir de suas considerações a respeito da conduta do réu frente às acusações de crimes de guerra contra o povo judeu e contra a humanidade, a ele destinadas, que Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal.

A autora explora o mal banal à medida que identifica Eichmann como “um homem não apenas normal, mas inteiramente desejável”, reconhecendo que “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDDT, 1999, p.299).

Com essas palavras a filósofa reitera que este oficial nazista era um homem como tantos outros, recusando quaisquer esclarecimentos pertinentes ao nazismo que originassem do comportamento moral dos nazistas ou do povo alemão. A autora conceitua a banalidade do mal como a incapacidade de se analisar o próprio agir, de se colocar no lugar do outro e de não ter a dimensão do que representam os próprios atos (ANDRADE, 2010; KONRAD, 2014).

Portanto, o conceito de banalidade do mal faz um convite à reflexão a respeito da obediência cega a regras e formas de agir e pensar que vigoram em determinado contexto histórico e social, evidenciando que tal postura pode contribuir para que atrocidades semelhantes às cometidas com a comunidade judaica no século XX reapareçam na história da humanidade, porém, com uma nova roupagem.

Em 1945, instaura-se a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a união dos países em busca da paz no mundo, depois de ter sido palco de duas grandes guerras. Três anos após a criação da ONU é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como expressão da busca das nações pela valorização da dignidade humana e reconhecimento dos direitos humanos. O documento é composto por trinta artigos que se baseiam, de um modo geral, na liberdade e na igualdade em direitos (DUDH, 1948).

Embora o reconhecimento legal dos direitos humanos signifique um importante avanço para a humanidade, há que se reconhecer que isso não é suficiente para promover a dignidade humana, se não houver (dentre outras mobilizações) ações com vistas a despertar, nos cidadãos,

a consciência quanto aos seus direitos e deveres civis, de modo que eles sejam capazes de reconhecê-los, defendê-los e reivindicá-los constantemente.

Um importante meio para promover este despertar crítico nas pessoas, levando-as a uma maior consciência de seus direitos e de seu “lugar no mundo”, pode ser a educação. Nesse sentido, Agostini (2018, p.192), ao analisar a convergência entre educação e conscientização na obra de Paulo Freire, nos lembra que a conscientização do sujeito se realiza “justamente no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, levando a uma *práxis* como um ato de ação-reflexão [...] e de transformação”. Nessa perspectiva freiriana, o autor ressalta que tal conscientização supõe decisões lúcidas e concretas que envolvam a capacidade de “agir e refletir”, assim como de ler o mundo enquanto sujeito que se reconhece condicionado pelo meio social, mas também disposto a distanciar-se da realidade objetiva para transformar-se e transformar o mundo.

Com efeito, a escola pode, assim, cumprir um papel emancipador da pessoa humana à medida que se firma como um “direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p.25), bem como quando valoriza o docente, enquanto orientador da ação educativa; o discente, enquanto sujeito de direitos; a escola, enquanto currículo cultural; e a sala de aula, enquanto espaço de diálogo, por meio da troca de experiências (SCHRAM; CARVALHO, s/d).

À medida que a escola chama para si a tarefa de despertar e desenvolver a consciência crítica no sujeito, no que se refere ao conhecimento de seus direitos enquanto pessoa humana, esta instância social contribui para reduzir a possibilidade da formação de cidadãos passivos, isto é, cidadãos cegamente obedientes e submissos às convenções sociais, os quais, em geral, realizam suas atividades sem questionar ou indagar sua natureza ou os valores nelas contidos.

Entende-se, assim, que posturas de aceitação passivas e acríticas podem contribuir objetivamente ou subliminarmente para ocasionar graves consequências a determinados grupos socialmente frágeis, à semelhança do caráter subalterno de Eichmann, que o levou a cometer atrocidades contra milhões de pessoas, sem questionar se tais condutas estariam infringindo os valores humanos, tornando-se, assim, conhecido mundialmente como uma das engrenagens de uma grande máquina nazista que tinha como produto final o genocídio judeu.

Diante do exposto, o tema abordado neste trabalho refere-se à relação dos direitos humanos com a educação, tomando o conceito de banalidade do mal como principal fio condutor da análise.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo explorar o conceito de banalidade do mal e analisar sua relação com os direitos humanos, além de investigar a importância do papel da educação enquanto promotora dos direitos humanos e, conseqüentemente, seus desafios para exercer tal função.

Para alcançar os objetivos propostos a metodologia deste trabalho está baseada na pesquisa bibliográfica, a qual envolve a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico e pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet, entre outras fontes (GIL, 2019; PIZZANI et al, 2012). Marconi e Lakatos (2017) mencionam, ainda, que este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi publicado sobre determinado assunto, enriquecendo sua abordagem.

A partir da metodologia adotada, observa-se que ao se reconhecer a relevância do tema abordado, a análise do papel da escola (e do educador) evidencia sua tarefa não apenas como mera agência transmissora do conhecimento, mas também como formadora de cidadãos críticos, autônomos e participativos socialmente, de modo a evidenciá-la como um ambiente de promoção de conhecimento e cultura voltado para tornar os educandos mais conscientes de seus direitos diante de um cenário sócio-político que diariamente infringe os direitos das camadas populares e das minorias de um modo geral.

## **1 A banalidade do mal segundo Hannah Arendt**

O sonho de uma grande Alemanha, idealizado por Adolf Hitler e alavancado por seus simpatizantes, fora planejado no início da década de 1930 e, dentre outros aspectos, almejava a ampliação do território alemão e a depuração do território germânico da presença de “influências genéticas alheias” (ALVES, 1988). Esta crença quanto à superioridade racial alemã acobertava interesses político-econômicos de uma minoria que via na exploração da mão de obra “escrava”, assim como no genocídio judeu, processos lucrativos que proporcionariam aportes suficientes para a sustentação da Alemanha no advento e na consumação da Segunda Guerra Mundial, conforme destaca Finkelstein (2001, p.66) ao analisar o holocausto como um negócio lucrativo para os bancos suíços.

Os anos de 1939 a 1945 deixaram profundas marcas na história da humanidade, tendo em vista o massacre de seis milhões de judeus, além de ciganos, alemães com doenças graves e homossexuais. Os assassinatos ocorriam de maneira direta, por meio de fuzilamento ou

asfixiamento em câmaras ou furgões de gás; e de maneira indireta, através do contágio por doenças que se proliferavam nos campos de concentração e nos guetos, onde a população judaica passou a ser enclausurada durante a guerra, devido à precariedade de recursos básicos, como rede de esgoto e água, conforme explicita Janina Bauman (2005, apud REGERT, 2009, p.13), sobrevivente do gueto de Varsóvia, ao expor: “durante a guerra aprendi uma verdade que geralmente preferimos não enunciar: que a coisa mais brutal da crueldade é que ela desumaniza as vítimas antes de destruí-las. E que a luta mais árdua de todas é permanecer humano em condições desumanas”.

Em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, “deu-se início a uma verdadeira caça aos principais nomes do governo nacional socialista que comandavam da Alemanha desde 1933: homens responsáveis pela construção de câmaras de gás por toda a Europa, captação e morte de judeus” (FRIGERI, 2014, p.3).

Os julgamentos dos criminosos nazistas iniciaram-se em 20 de novembro de 1945, com a instalação de um tribunal militar organizado pelos países Aliados (Reino Unido, EUA, França e União Soviética) na cidade de Nuremberg, na Alemanha, e se estenderam até o ano seguinte (TREVIZAN; AMARAL, s/d). Embora tendo suas atividades concluídas, este tribunal continuou suas buscas pelos fugitivos nazistas, de maneira que o nome de Eichmann foi citado, pela primeira vez, no 20º dia de julgamento, no ano de 1961, conforme afirma Bascomb (apud FRIGERI, 2014, p.5):

Juntamente com a ocupação militar alemã, chegou a Budapeste uma ‘Unidade da Seção Especial’ da polícia secreta alemã com o único objetivo de liquidar judeus húngaros. Era encabeçada por Adolf Eichmann. [...] Os comandantes dos campos de extermínio só usavam as câmaras de gás seguindo instruções diretas ou indiretas de Eichmann.

Após passada mais de uma década na lista dos alvos de perseguição dos criminosos nazistas, em 1960, o primeiro ministro de Israel, David Ben-Gurion, arquiteta e opera a captura do militar nazista Otto Adolf Eichmann, asilado na Argentina, que passaria à condição de réu, acusado por crimes contra o povo judeu e contra a humanidade, em um tribunal que ocorreria na *Beth Hamishpath* (Casa da Justiça), na cidade de Jerusalém, do qual a filósofa alemã e judia Hannah Arendt prestou-se a corresponder para o jornal *The New Yorker* (BERLA, 2010).

É neste cenário que Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal, que posteriormente teria sua essência drasticamente criticada tanto pela comunidade judaica quanto pelos não judeus em decorrência da ambiguidade presente no fato de Arendt ser judia, embora, na concepção da comunidade judaica, tivesse “julgado” os judeus por terem “aceitado” o

holocausto sem hesitar, além de apresentar possíveis “compreensões” quanto às atitudes nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

### 1.1 Eichmann em Jerusalém

Em abril de 1961, na cidade de Jerusalém, mais precisamente na *Beth Hamishpath* (Casa da Justiça), teve início um dos julgamentos de maior cobertura e repercussão midiática da época, em que se assentava, ao banco dos réus, um homem de “altura mediana, magro, meia-idade, quase calvo, dentes tortos e olhos míopes [...] que tenta desesperadamente [...] manter o autocontrole” (ARENDDT, 1999, p.15). Tais características pertenciam ao alemão Otto Adolf Eichmann, um militar nazista, responsável pela logística e transporte dos judeus aos campos de concentração. Sob ordens de David Ben-Gurion, primeiro ministro de Israel, fora capturado na Argentina, onde se escondia das repressões internacionais aos envolvidos com o genocídio do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial. O réu seria julgado por suas participações na execução da chamada “solução final dos judeus” (ARENDDT, 1999).

Dentre os jornalistas presentes para cobrir o julgamento, estava Hannah Arendt, uma filósofa alemã e judia, que assim como os jornalistas presentes naquele julgamento e todos os seus espectadores, se surpreende com o que presencia: “um homem não apenas normal, mas inteiramente desejável”, conforme ficara visível em sua postura ao longo de todo o processo judicial, bem como nas conclusões atestadas por diversos psicólogos (ARENDDT, 1999, p.37).

A filósofa alemã enfatiza que frente a cada acusação, Eichmann se declarava “inocente, no sentido da acusação”, entretanto, no que concerne à sua consciência, o réu afirma tê-la tido pesada somente quando não cumpria corretamente o que lhe era designado, mesmo em se tratando de sistematizar e garantir o embarque de “milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais metucioso cuidado” (ARENDDT, 1999, p.32 e 37).

Partindo do pressuposto de que o temido nazista teria sido alvo de demasiados esforços do governo israelense para que pudesse ser julgado por seus crimes de guerra contra o povo judeu e contra a humanidade, Arendt se espanta ao deparar-se com um homem “comum”, íntegro, perante seu papel de marido, pai, filho, irmão e amigo, que pessoalmente não tinha nada contra os judeus, pelo contrário, teria “razões pessoais” para não ir contra eles. O que então levava tal cidadão comum, respeitador das leis, a contribuir para que centenas de milhares de homens, mulheres, crianças e idosos marchassem para a morte? (ARENDDT, 1999)

Intrigada com a essência das atitudes de Adolf Eichmann, Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal, que diz respeito a um “mal desinteressado”, efetivado por meio de indivíduos que se apropriam da obediência enquanto símbolo da virtude. O desenvolvimento de tal conceito posteriormente levaria a filósofa a sofrer diversos constrangimentos públicos, pois seus fundamentos desagradaram a muitos. Descontentaram, por exemplo:

o povo judeu, acusado de falta de resistência e passividade; a elite judaica, acusada de ingenuidade e cumplicidade; o povo alemão, acusado de omissão e conivência; os políticos alemães do pós-guerra, acusados de não terem punido funcionários da burocracia nazista que ainda trabalhavam em órgãos do governo; a juventude alemã, acusada de teatralizar uma culpa coletiva (LEFER, 2003; WATSON, 2001 apud ANDRADE, 2010, p.110).

Arendt não escapou ao crivo das críticas vindas de todos os lados, fazendo com que este novo conceito não fosse apenas algo inovador sob o ponto de vista da reflexão filosófica, mas politicamente polêmico o suficiente para desagradar a praticamente todos os lados.

## **1.2 Discutindo o conceito de Banalidade do Mal**

Com base nas consequências do instável período em que viveu em território europeu, durante a década de 1930, que fora marcado pelo advento da Segunda Guerra Mundial, e em suas vivências no julgamento de Eichmann, Hannah Arendt concebe o conceito de banalidade do mal, enfatizando que o mal só toma grandes proporções, como as vivenciadas no genocídio judeu, à medida que se torna banal, passando a ser assumido pelo coletivo, e não mais por um indivíduo isolado (BRESSER-PEREIRA, 2013).

As análises de Arendt a respeito da banalidade do mal partem da observação de Eichmann enquanto um cidadão cumpridor de seus deveres, respeitador das normas vigentes e cumpridor eficiente de suas funções, demonstrando seu caráter condicionado e sem motivação aparente – o que o tornara capaz das maiores atrocidades (ANDRADE, 2010).

Bresser-Pereira (2013, p.1) salienta que, ao descrever o caráter de Adolf Eichmann, Arendt surpreende a todos, tanto os membros da comunidade judaica como os não judeus, pois ela não o define como o gênio do mal, como esperavam seus leitores, “em vez de descrevê-lo como um homem violento e racista, ela o descreveu como um medíocre burocrata que cumpria ordens, um homem normal sem capacidade de avaliar o mal que praticava”.

A obediência do comandante nazista para com Hitler é destacada por Xarão (2017, p.304) não somente como alguém que apenas queria servir a seu líder da melhor maneira ou

mesmo como alguém que praticava o mal por soberba ou para atingir fins elevados. A obediência cega a seus superiores, enquanto característica marcante da personalidade passiva de Eichmann, dizia respeito ao seu zelo no cumprimento das regras de bom comportamento, e, conforme ele próprio afirma, teria se envergonhado das vezes que as infringiu durante o tempo em que contribuiu com as “conquistas” do *Terceiro Reich*, embora isso significasse poupar centenas de vidas da chamada “solução final dos judeus” (ARENDRT, 1999).

Tais aspectos delineadores da personalidade de Eichmann, enfim, convenceram Arendt de que, ao menos em um único momento de seu julgamento, o réu falava a verdade: quando dizia não ser um monstro, somente um homem comum, cumpridor de ordens. Siqueira destaca a perplexidade de Arendt, ao afirmar que a autora:

[...] o descreveu como um homem de mediocridade transparente, que se enviaidia por ter sido protagonista do interrogatório mais longo da história do século XX. O termo “banalidade do mal” foi por ela cunhado, após ouvir do próprio Eichmann, que o cego cumprimento às ordens emitidas por seus superiores poderia ser comparado à obediência de um cadáver (2011, p. 393).

Quando definiu o comandante nazista como um homem comum, Arendt se propunha a refletir a possibilidade de que muitos homens, assim como Eichmann, poderiam enrustir tais traços banais em suas personalidades, caracterizando-os, também, como seres “comuns” que poderiam também ser articuladores de atrocidades semelhantes às vivenciadas pelo povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial, conforme afirma ao reiterar que “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terríveis e assustadoramente normais” (ARENDRT, 1999, p.299).

Segundo Konrad (2014, p.55), identifica-se a essência da banalidade do mal, explorada por Arendt, ao analisar o fato de nenhum traço de perversão ou sadismo estar associado ao caráter Eichmann, demonstrando, desta maneira, sua normalidade “ante aquela engrenagem insana de eliminação de pessoas tão humanas quanto os executores à época do *Terceiro Reich*”. Entretanto, é importante destacar que a pensadora alemã esclarece que a banalidade percebida em Eichmann não alega sua inocência, bem como o conceito de banalidade não equivale ao de normalidade.

Arendt (apud MASSARO, 2014), ao descrever o acusado como banal, não pretendia eximi-lo de seus crimes, mas sim, depreender a essência de sua personalidade que o levava a realizar tais ações desumanas. Em resumo, descrevendo o réu como banal, ela expressa sua

postura diante da busca pela compreensão de um fenômeno concernente à mentalidade humana. Seu olhar analítico ultrapassa o olhar ressentido de que é ou se põe no lugar da vítima.

Para Konrad (2014), Arendt analisa o mal enquanto a ausência de pensamento na distinção entre o bem do mal. Eichmann respondeu por seus atos mecanizados, por suas condenáveis atitudes frente a um sistema que é capaz de explorar uma trivial conduta repetitiva em uma completa alienação, conseqüentemente, a banalidade do mal consiste na perda da capacidade de se analisar o próprio agir, de não conseguir se colocar no lugar do outro e de não ter a dimensão do que representa o próprio ato.

Levando em consideração a análise quanto à superficialidade, característica de Eichmann, Andrade (2010) destaca duas características que Arendt identifica na sociedade de massas e que embasam o conceito de banalidade do mal: a superficialidade e a superfluidade.

Segundo o autor, para a pensadora alemã, o mal se banaliza em decorrência do caráter superficial de seus agentes, conforme exemplifica Assy (2001 apud ANDRADE, 2010, p.115) ao afirmar que “quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal”.

No que concerne à superfluidade humana, Arendt (1989 apud ANDRADE, 2010) afirma tratar-se de um aspecto que decorre do caráter utilitário das sociedades de massa, pois quando em grupo, as pessoas se tornam supérfluas e passam a reproduzir pensamentos com vieses utilitários, de modo que as tomadas de decisão concernentes aos aspectos políticos, sociais e econômicos passem a contribuir, implicitamente, com a reprodução dos sistemas totalitários que objetivam atribuir um caráter supérfluo às relações humanas.

Segundo Massaro (2014), cumprir e reproduzir ordens, sem refletir sobre elas previamente, faz do ser humano refém dos que as determinam e lhes retira a possibilidade de ver o mundo de maneira crítica e de praticar a autocrítica sobre suas ações. Por isso, grande parte dos nazistas não se arrependeu das desumanidades que praticaram, em decorrência da não contestação da realidade em que viviam.

Com a banalidade do mal, Arendt pretendeu desvelar a manifestação de um mal que não demandava justificativa ou razão para ser concretizado. Por isso, a filósofa não o considera como um mal radical, caracterizado por ódio, vingança, desprezo ou alguma motivação militar. Conseqüentemente, manifesta-se o risco iminente de sua propagação vertiginosa e devastadora, como uma gripe que assola um povo (ASSY, 2001 apud XARÃO, 2017).

Massaro (2014, p.212) conclui que ao desenvolver o conceito de banalidade do mal, Arendt levanta o questionamento quanto às conseqüências da obediência plena a um código de ética pré-estabelecido que pode resultar no acarretamento de maldades, em larga escala, sem

precedentes. Entretanto, para evitar que barbáries, como as executadas pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, ocorram novamente “é preciso estimular o pensamento crítico do ser humano – independentemente do seu grau de intelectualidade e do cargo que ele ocupe, principalmente por meio da educação”.

### 1.3 O Mal Banal na Contemporaneidade

Embora transcorridos mais de setenta anos desde o término da Segunda Guerra Mundial, a busca por esclarecimentos sobre as origens sociais do mal que alimentou este conflito permanece constante. Indagações, estas, que questionam, por exemplo, como fora possível:

[...] que milhares de cidadãos alemães comuns – produto daquilo que ele considerava a civilização mais avançada da Terra – puderam assassinar sistematicamente milhões de judeus, ciganos, homossexuais e deficientes mentais inocentes e indefesos nos campos de concentração? (BRYM et al., 2015, p.139).

Esses autores pontuam que, em geral, o senso comum sustenta o pressuposto de que a maldade, o sadismo e a loucura eram características inerentes aos nazistas, e que, por elas, eram levados a considerar os grupos indesejados pelo regime nacional socialista como ameaças à existência do povo alemão, e que, portanto, deveriam ser exterminados a qualquer custo.

Entretanto, para Brym et al (2015, p.139-140), para responder questões que se referem às origens sociais do mal, é preciso analisar alguns fatores como: “As normas de solidariedade exigem conformidade”, “Estruturas de autoridade tendem a tornar as pessoas obedientes” e “Burocracias são estruturas de autoridade altamente eficientes”.

O primeiro fator, referente à conformidade das pessoas enquanto exigência para o cumprimento das normas de solidariedade, se refere às ideias semelhantes entre si que são compartilhadas nas relações interpessoais visando à manutenção dessas interações. Considerando a significância de tais relações para o ser humano, eventualmente, a maior parte de seus esforços pode dirigir-se ao atendimento das normas de solidariedade, estabelecidas em suas relações pessoais, em detrimento da priorização da moralidade presente em suas ações (BRYM, et al, 2015).

A lealdade profunda desenvolvida pelos nazistas, uns para com os outros, fez, talvez, com que sentissem que, caso não realizassem as tarefas a eles confiadas, poderiam causar decepção e insatisfação a todo o grupo. Diante disso, os crimes nazistas, de certo modo, foram alicerçados no anseio de promover a manutenção da moral, da solidariedade e da lealdade do

grupo, mas, além disso, quem os cometeu não o fez por serem homens maus, mas sim, por serem simplesmente comuns, como quaisquer outros sujeitos que se empenham na sustentação de seus laços de amizade e no serviço ao seu grupo, como a maioria das pessoas se propõe, diariamente, a fazer. Portanto, “é o poder das normas de solidariedade que nos ajuda, em parte, a compreender como os soldados são capazes de desempenhar muitas ações difíceis de aceitar” (BRYM et al, 2015, p. 139).

A obediência como produto da imersão em estruturas de autoridade é o segundo fator analisado por Brym et al (2015). Entendem que o receio quanto às possibilidades de ridicularização, do ostracismo e das punições, de uma maneira geral, dificulta a desobediência dos subordinados às figuras de autoridade. Nessa linha, para os autores citados, as ações e omissões dos alemães durante a Segunda Guerra Mundial tornam-se passíveis de compreensão, embora não mais perdoáveis.

O terceiro fator analisado, em busca da compreensão das origens sociais do mal, refere-se às estruturas burocráticas como estruturas de autoridades altamente eficientes. Nessa linha, Weber (1978 apud BRYM et al, 2015, p. 141) define burocracia como “uma organização grande e impessoal, composta de muitas posições definidas e distribuídas em uma hierarquia”. Uma burocracia é composta por funcionários qualificados e assalariados, por regras, objetivos e procedimentos metódicos e que estão sempre em busca de gerenciar a organização de maneira eficiente, isto é, atingindo seus objetivos com o menor custo possível.

Para que fosse possível exterminar os grupos indesejados pelos nazistas, investia-se na divisão estratégica do trabalho, de modo que a maioria dos oficiais nazistas realizasse apenas uma “simples” função, como verificar o horário dos trens ou manter o suprimento de gás *Zyklon B*. O extermínio, de fato, dos prisioneiros dos campos de concentração não era presenciado diretamente, ou poderia ser facilmente ignorado pelos oficiais, à medida que eles se concentrassem, unicamente, na execução de suas pequenas e triviais tarefas diárias. Deste modo, é possível perceber que a organização burocrática era mais “eficaz” no extermínio dos judeus, e dos demais grupos, do que a mera repugnância a eles, dissociada da administração de pessoas e da designação estratégica de suas tarefas (BRYM et al, 2015).

De modo geral, a irreflexão e a acriticidade adotadas pelos alemães durante a Segunda Guerra Mundial foram incorporadas em favor da manutenção de determinadas relações sociais, à medida que eles se encontravam imersos em organizações burocráticas; as quais dependem da obediência plena de seus subordinados para se sustentarem.

Entretanto, o pensamento crítico torna o sujeito capaz de questionar sua realidade e desenvolver o desejo de transformação e de libertação da opressão que explora a si próprio e a seus semelhantes. A ausência da reflexividade torna o sujeito um mero reprodutor de ações mecanizadas e um admirável cumpridor de ordens, assim como fora Eichmann ao cumprir impecavelmente sua simples função: a de transportar os prisioneiros para os campos de concentração, contribuindo com a consumação do holocausto (ARENDR, 1999).

A partir do momento em que é possível identificar a banalidade do mal como uma característica “natural” que permeia as ações cotidianas do ser humano, torna-se possível compreender uma das essências da violência na sociedade contemporânea e as dimensões deste mal na sociedade, pois

ao relacionar o mal ao vazio reflexivo, Arendt aponta para uma possível compreensão da violência nas sociedades contemporâneas. Nessas sociedades, o mal realiza-se na banalidade, na injustiça e nas radicais práticas de violência contra apátridas, imigrantes, mulheres, desempregados, índios, negros, crianças, idosos e a natureza (AGUIAR, 2010, p.4).

Na atualidade, pode-se afirmar que o mal banal se revela tanto em atos explícitos de violência (em suas mais diversas formas), como também na negação dos direitos fundamentais da pessoa humana a determinados grupos sociais, em decorrência de divergências culturais, sociais, políticas ou econômicas (AGUIAR, 2010).

No que se refere à banalização da violência, “não há um só dia no Brasil em que não estejamos diante de situações violentas, sejam elas relatadas nos meios de comunicação, ou vivenciadas, diretamente, em nosso meio social” (NUNES, 2015, s/n).

De acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde (MS), no ano de 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil. Esses dados apontam que, pela primeira vez na história, o país excedeu o parâmetro de trinta mortes por 100 mil habitantes, estabelecendo “uma mudança de patamar nesse indicador (na ordem de 60 mil a 65 mil casos por ano) e se distancia das 50 mil a 58 mil mortes, ocorridas entre 2008 e 2013” (BRASIL, 2018, p.20).

Esse índice crescente indica, além de uma certa naturalização do fenômeno, a urgência de ações comprometidas e concretas que podem ser promovidas pelas três esferas governamentais. Entretanto, os altos índices de violência, que colocam o Brasil em destaque na lista das nações mais violentas do planeta (BRASIL, 2018) deixam de ser um tema de relevância para a mídia, que só não supera a ineficácia e ineficiência dos órgãos responsáveis pela segurança pública e dos membros do sistema judicial brasileiro (NUNES, 2015).

Diante deste cenário, é muito plausível relacionar o aumento da violência contra pobres e negros com determinações macrossociais, como desigualdades social e concentração de renda, mas ao se verificar o crescente aumento de tais ações policiais que, em nome do combate ao crime organizado, pouco se preocupam com a população de bem que habita tais regiões periféricas ou mesmo pouco se preocupam com crianças e pessoas indefesas e inofensivas, há que se indagar, também, até que ponto estes agentes públicos que planejam tais ações e aqueles que as executam não estariam sendo levados pela mesma lógica de Eichmann, o quanto essas práticas vão, progressivamente, sendo consideradas naturais, tanto por seus idealizadores, quanto por seus praticantes e simpatizantes, conforme alertou Arendt (1999).

Por fim, pode-se compreender que a banalização do mal na contemporaneidade, bem como a violação diária dos direitos humanos, principalmente dos menos favorecidos, deve ser enfrentada de modo realista, por meio de planejamentos e articulações que envolvam o comprometimento do poder público e da sociedade civil, pois se tais aspectos “não estiverem no centro das políticas governamentais, não forem compreendidos pelos responsáveis pelos meios de comunicação em massa e pela sociedade como um todo, não restarão valores humanos em pé diante banalidade do mal da nossa época” (NUNES, 2015, s/n).

Portanto, um importante meio para promover o despertar crítico nas pessoas, levando-as a uma maior consciência de seus direitos e de seu “lugar no mundo”, pode ser a educação, forte agente na superação da banalidade do mal e para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, como veremos a seguir.

## **2 Os direitos humanos e a educação**

Segundo Benevides (2007) a inserção dos direitos humanos na Educação é de extrema importância e deve basear-se em três pressupostos: permanência, continuidade e globalidade; mudança cultural e a promoção dos valores humanos, contribuindo, assim, para a:

[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES 2007, p.1).

Associado aos princípios norteadores da Educação em direitos humanos propostos por Benevides, em 2014, adicionou-se, à redação da LDB, o parágrafo 9º do Artigo 26º, que

normatiza a inserção dos direitos humanos e dos demais temas transversais que devem compor os currículos, de tal maneira que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

Somando forças às normatizações da LDB, em 2007, o Estado expressa seu compromisso com a efetivação dos direitos humanos e suas contribuições para a construção histórica da sociedade civil organizada, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007), que agrega aspectos dos principais documentos internacionais, integrando necessidades sociais antigas e atuais que concernem à consolidação “da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (PNEDH, 2007, p. 11). No mesmo plano pode-se ler mais adiante:

deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (2007, p.32).

Tal documento estabelece que a Educação Básica deve ser provedora das aprendizagens essenciais estipuladas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, garantindo aos educandos o desenvolvimento de 10 Competências gerais, que devem abranger, no aspecto pedagógico, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Através do estabelecimento de competências, a BNCC promove uma aproximação com os direitos humanos na Educação Básica, alinhando-se à Agenda 2030 da ONU – pautada no desenvolvimento social, de maneira sustentável –, através do consentimento de que a educação deve ser a afirmação dos valores humanos e estimuladora de ações que colaborem para a transformação da sociedade, de maneira que ela valorize a pessoa humana, busque a igualdade social e que preze pela preservação da natureza.

Dentre as competências gerais da Educação Básica estabelecidas pela BNCC, destaca-se, no campo dos direitos humanos, a sétima Competência, que visa a capacitar os educandos, por meio da mobilização de conhecimento, habilidades e atitudes, a:

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Semelhante à sétima Competência, a nona Competência faz menção aos direitos humanos à medida que procura desenvolver, no aluno, a capacidade de:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

No que tange, especificamente, ao Ensino Fundamental, esse documento normativo em questão reconhece e expressa os objetivos que devem pautar o comprometimento da educação pública escolar que deve:

[...] propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p.59).

Diferente da LDB e da BNCC, o PNEDH, por sua vez, não possui caráter normativo, mas sim, orientador da inserção dos direitos humanos nas práticas educativas, a partir de Linhas Gerais de Ação e por meio de Ações Programáticas, compartilhando dos objetivos apresentados por tais documentos no que se refere à promoção da dignidade humana.

Transpondo os horizontes da Educação Básica, o Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos é um documento de caráter orientador das práticas pedagógicas do ensino superior, cujo objetivo é a formação profissional aliada à formação humana do educando, para que ele “se reconheça como sujeito de direitos, assim como reconheça e respeite os direitos dos outros” (BRASIL, 2017, p.2).

Pautando-se na liberdade de as instituições de ensino superior aderirem ao pacto, o documento preconiza que o exercício do respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade torne-se objeto de análise constante pelos membros da instituição e alicerce suas práticas pedagógicas, seus estudos e pesquisas, assim como os princípios que embasam os procedimentos de gestão e convivência.

## **2.1 A educação enquanto promotora dos direitos humanos**

Os direitos humanos não se resumem tão somente aos direitos sociais básicos dos indivíduos, isto é, às garantias que se referem “a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários” (DUDH, 1948, p.4), mas, principalmente, são expressões nítidas da necessidade da concretização de práticas quanto:

[...] à cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Deve ser um movimento de natureza permanente e continuada, que busca formar uma consciência coletiva para o exercício da solidariedade e da cidadania (BRASIL, 2015, p.3).

Em busca da legitimação do papel da escola enquanto promotora dos direitos humanos, por meio da formação de uma consciência coletiva para o exercício da solidariedade e da cidadania, Zluhan e Raitz (2014) destacam que as vivências cotidianas da escola devem ser apresentadas:

[...] numa perspectiva crítica, para que crianças e adolescentes possam manter a esperança da solidariedade, da generosidade e da justiça social, com base em práticas diárias do meio escolar, pois se entende que não basta ensinar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é necessário vivenciá-los (2014, p. 32-33).

Entretanto, se faz necessário ressaltar que mudanças significativas nos contextos sociais, econômicos e culturais vêm ocorrendo, simultaneamente, em um curto espaço de tempo, trazendo grandes transformações na sociedade. Tais mudanças propiciam sentimentos de inquietude, diante da complexidade que permeia as ações educativas pautadas numa educação integral (BRASIL, 2015).

Zluhan e Raitz (2014) reiteram que a escola contemporânea está imersa em um novo contexto social e lida com um novo tipo de aluno, que, constantemente, está exposto às novidades tecnológicas, à cultura do consumo de massa e a situações corriqueiras abarrotadas de violência explícita. Estes e outros tantos aspectos refletem-se em seus modos de ser, compreender e relacionar-se com as pessoas e com o meio.

Tendo em vista o impacto das tecnologias, do consumo e da violência na formação do caráter do educando, é possível identificar outras mudanças (produtos da modernidade) que também interferem em seu desenvolvimento, tais como: “imediatismo, superficialidade das

relações, excesso de tarefas, jornada de trabalho ampliada, entre outras” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.33).

A partir dessa descoberta, as autoras destacam que deve ser desenvolvido o respeito à subjetividade do educando, tornando as relações interpessoais mais humanas e solidárias, viabilizando o trabalho coletivo em função dos interesses e das necessidades dos estudantes, pois não é possível educar em direitos humanos de maneira única e inflexível, ou ainda, na tentativa de se trabalhá-los de maneira uniforme diante das diversas realidades sociais brasileiras. Para ser democrática e cidadã, a escola precisa transpor as fronteiras de seu trabalho que, por vezes, se reduz às amarras burocráticas das atividades de planejar, executar e avaliar os conteúdos curriculares, em detrimento do empenho em garantir o ensino e a prática diária dos valores humanos.

Pensando-se na eficácia do trabalho escolar voltado para a educação em direitos humanos, é pertinente considerar que um bom projeto com tais objetivos deve observar não apenas os valores universais voltados para a preservação da dignidade humana, mas, conjuntamente com isso, deve olhar a realidade social do entorno escolar no sentido de se identificar os problemas que ferem os direitos humanos e que merecem ser objeto de atenção no desenvolvimento do projeto.

Partindo da análise dessa inversão de valores que permeia o espaço escolar, considera-se que:

[...] a escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdos, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.34).

Quando o docente se propõe a contemplar o educando como um ser social historicamente determinado, se propõe a reconhecer sua inserção em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Segundo Nunes (2011, p. 41:

[...] no Brasil, em particular, essa diversidade é muito rica e é muito bom que seja assim. Entretanto, nosso sistema social ainda é gerador de muitas desigualdades, e o nosso sistema educacional acaba sendo reprodutor de estereótipos e disseminador de preconceitos que levam à discriminação.

O autor pontua que o trabalho com o respeito às diferenças e práticas inclusivas, que integrem todo o alunado em uma convivência harmônica, deve ser diariamente desenvolvido

no cotidiano escolar. Diante disso, o docente deve estar comprometido com uma educação que contribua para a desmistificação de concepções de superioridade ou inferioridade de gênero, raças, classes ou etnias, ou seja, o educador deve se empenhar em promover uma “educação que substitua a discriminação pela conscientização” (NUNES, 2011, p.42). Desta forma, o papel do educador neste processo de superação da discriminação social, através da promoção da conscientização do educando, deve ser visto como fundamental para a emancipação do sujeito, lembrando que, para Freire (1970, p.8), “ninguém se conscientiza sozinho, [...] pois a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do ‘parentesco ontológico’ dos seres no ser”.

O autor também destaca que é preciso haver um constante incentivo ao diálogo, como meio para promover o bom convívio escolar e para proporcionar a negociação, de maneira pacífica, dos conflitos que surgem no cotidiano. O trabalho com o diálogo se faz necessário de maneira intra e interescolar, pois o ser humano é socialmente educado para a dominação, supremacia e confronto constante, sendo fundamental uma mudança cultural e uma maior utilização da linguagem de parceria, que fomente a confiança em si e no outro.

Associada ao trabalho constante com o diálogo, em que se objetiva a promoção de uma comunicação construtiva entre os educandos, a escola também deve se dedicar a pensar a realidade social de seus educandos, que, em grande parte, se encontra saturada de fragilidades que precisam ser levantadas, analisadas e refletidas, para que seja possível implementar projetos e programas que:

[...] estendam pontes entre as milhares de ilhas egocêntricas, que permitam visualizar para além da geografia individual. Contudo, esse ideal só será alcançado quando todos os agentes pedagógicos (escolas, igrejas, ONGs, Estado, empresas privadas, movimentos sociais, entre outros) forem capazes de pensar em uma pedagogia para os direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.39).

Na atualidade, a recusa à diferença permanece sendo um desafio constante a ser enfrentado pela sociedade contemporânea. Neste contexto, Esteves (2015) analisa o *bullying*, enquanto um tipo específico de violência escolar, que é uma das mais claras expressões desse desafio social imerso no âmbito escolar. Deste modo, a autora recorre às discussões de Arendt sobre a banalidade do mal, presumindo que elas podem contribuir para a articulação do “não reconhecimento da diferença, a violência e a intolerância que caracterizam as práticas do *bullying*” (ESTEVES, 2015, p. 91).

A autora pontua que o mal existente nas práticas de *bullying* é banal, pois não apresenta explicação convincente, não possui fundamentação relevante, não é ideológico, patológico,

muito menos demoníaco. Entretanto, o mal banalizado nas práticas de *bullying* não o torna comum ou sem importância, pois “um ato mal torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade” (ANDRADE, 2010, p.19, apud ESTEVES, 2015, p.99).

Embora Arendt (1999) tenha desenvolvido o conceito de banalidade do mal após construir suas considerações sobre o caso de Adolf Eichmann, Esteves (2015) acredita que Arendt direcionava os fundamentos de tal conceito a um caso isolado, pois, para Arendt (1999), Eichmann é um modelo “do homem de massa e, por isso mesmo, este tipo de ser humano precisa ser conhecido, pois ele surge nas sociedades contemporâneas, nas quais os seres humanos são supérfluos e superficiais” (ANDRADE, 2010, p. 20, apud ESTEVES, 2015, p.101).

Com base nas situações propostas, Esteves (2015) afirma que não necessariamente os agressores de *bullying* apresentam a mesma personalidade de Eichmann, mas é possível analisar “até que ponto adolescentes numa escola de massas e numa sociedade de massas também pertencem a uma realidade social que vem naturalizando a violência, banalizando os valores, os julgamentos e, até mesmo, a política enquanto instrumento de organização da vida social” (ANDRADE, 2010, p. 20, apud ESTEVES, 2015, p.102).

Por fim, a autora considera que em uma sociedade de massas a escola não está alheia ou imune a esta realidade social. Realidade esta marcada por “sujeitos supérfluos e descartáveis, que perderam a capacidade de pensar e de refletir, ao passo que esses sujeitos podem se tornar vítimas e agentes do processo de banalização do mal, incluindo o ambiente escolar” (ESTEVES, 2015, p.102).

Tendo em vista os diversos aspectos pontuais comentados anteriormente, em que a escola pode concentrar suas ações em busca da efetivação de seu trabalho com os direitos humanos, também cabe analisar as possibilidades de desenvolver estes princípios, em âmbito escolar, de uma maneira mais ampla, partindo de uma análise das orientações gerais presentes no PNEDH à medida que o documento preconiza que a educação em direitos humanos seja promovida por intermédio da formação. Dessa maneira, o sistema educacional como um todo deve garantir diretrizes para a construção de uma educação comprometida, diretamente, com os “princípios ético-político-pedagógicos da educação libertadora<sup>3</sup>, valores e atitudes que sejam

---

<sup>3</sup> Para Freire (1970, p. 13) “a educação libertadora [...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente”.

construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e ações que concretizem esse modo de ser na sociedade” (PINI; ADRIANO, 2011, p.21).

Para Freire (1997 apud PINI; ADRIANO, 2011), a construção de relações sociais que sejam capazes de transformar a situação de opressão e desigualdades, que são geradoras de tantas violências, só se torna possível à medida que sejam desenvolvidos, no educando, saberes científicos, éticos, políticos e culturais que tenham como base os direitos humanos, de modo que tais saberes se transformem em estratégias de intervenção social.

Estes pontos compõem os conteúdos a serem trabalhados pela educação em direitos humanos nos vários espaços educativos. Por ser política, a educação em direitos humanos é transformadora e o modo como cada pessoa opera na sociedade e se envolve com projetos coletivos constitui os princípios de sua postura ética diante da vida (PINI; ADRIANO, 2011).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos manifesta-se como uma possibilidade de sociabilidade no mundo contemporâneo, uma vez que seus princípios rompem com a concepção de uma educação geral, ao construir espaços de diálogo, crítica, conflito e transformação social. Essa educação coloca-se como construtora de valores republicanos e se apresenta como canal de uma inovação na cultura política, ao passo “que reconhece os espaços de participação política como lócus de socialização do poder”. Além disso, essa educação incentiva a cidadania por compreendê-la como um direito humano, além de alimentar-se da realidade, ser intencional, dialética e contraditória (PINI; ADRIANO, 2011, p.27).

As autoras destacam que o desafio para se educar em direitos humanos é o de superar a democracia liberal com a democracia social, em busca da promoção da participação social ativa, bem como da afirmação do ser humano enquanto sujeito “de sua história e protagonista de um tempo em que o desenvolvimento social não esteja em função do desenvolvimento econômico, mas sim, da afirmação do ser humano e da vida em toda a sua diversidade” (PINI; ADRIANO, 2011, p.27).

Portanto, as propostas pedagógicas orientadoras da cultura da paz, dentro e fora das escolas, do respeito e da equidade devem ser empreendidas de maneira inter e transdisciplinar, com o objetivo de integrar as disciplinas, de modo que possam associar tais valores ao cotidiano da sala de aula, conectados aos “objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada disciplina” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.42).

Entretanto, o desenvolvimento de uma educação pautada na promoção dos direitos humanos somente será possível à medida que essas mudanças sejam “incorporadas e

vivenciadas por pessoas, famílias, escolas, unidade de saúde, mídia, comunidades, instituições públicas e privadas, organismos sociais, religiões e governos” (BRASIL, 2015, p. 19).

### **Considerações finais**

Diante da realidade experimentada pelas nações nas últimas décadas, principalmente por conta do crescimento dos movimentos marcados pelo ultranacionalismo, pela xenofobia e por outras formas de intolerâncias, em que a violação dos direitos humanos se faz presente nas mais diversas instâncias sociais, considerou-se, neste trabalho, a necessidade de se retomar estudos que tratam deste cenário, retomando contribuições relevantes como, por exemplo, a análise do conceito de banalidade do mal desenvolvido por Hannah Arendt (1999) com base em suas experiências vivenciadas em meados da década de 1960. Entende-se que, embora passado mais de meio século da apresentação desse importante conceito, os estudos de Arendt são de grande valia, quando se pretende analisar a naturalização do mal que devasta a sociedade, numa amplitude global.

Com base nos pressupostos de que o mal não é uma atitude comum do ser humano, considera-se que ele se torna banal quando assume o lugar do comum e, que, conseqüentemente, passa a ser considerado natural tanto por seus idealizadores quanto por seus praticantes e simpatizantes (ARENDR, 1999).

Pini e Adriano (2011) enfatizam, com base em ideias freirianas, que, como consequência da banalização do mal, a violência, em suas mais diversas faces, tem se tornado crescente na atualidade, à medida em que toda sorte de opressão às minorias e de práticas que acentuam as desigualdades sociais ainda permanecem muito desvinculadas ou distanciadas das pautas que regem o debate por mudanças, a partir da ação do poder público. Os movimentos favoráveis a essas transformações ainda são minoritários ou insuficientes para alterar o cenário, ainda que conquistas tenham sido alcançadas nas últimas décadas do século XX.

Na tentativa de mitigar as várias formas de banalização do mal na atualidade, expressas em práticas “naturalizadas” de violência, considera-se que à intensificação do investimento em uma educação emancipadora do sujeito, uma educação que o ajude a melhorar sua capacidade de refletir sobre suas próprias ações, bem como de analisar, interpretar e intervir criticamente em sua realidade, principalmente ao tomar consciência da violação de seus direitos, é sem dúvida, uma importante alternativa de resistência.

Nesse contexto, a promoção de uma educação em direitos humanos permanece repleta de desafios a serem superados, não somente pela escola, mas também pela sociedade como um todo; desafios esses que envolvem a todos: “pessoas, famílias, escolas, unidade de saúde, mídia, comunidades, instituições públicas e privadas, organismos sociais, religiões e governos” (BRASIL, 2015, p. 19).

Por fim, ainda no que se refere à escola, espera-se que ela transponha as barreiras que limitam seu trabalho educativo às amarras do planejar, executar e avaliar conteúdos curriculares tratados como algo alheio e distante da realidade social. Tal mudança deve ocorrer através da construção de espaços permanentes de diálogos, críticas, embates democráticos e de fomento à transformação social, motivados, principalmente, pelo incentivo ao desenvolvimento da consciência cidadã e da autonomia dos educandos, de modo a se esperar que eles se tornem conhecedores e constantes reivindicadores de seus direitos (PINI; ADRIANO, 2011). Uma perspectiva não muito diferente do que já propunha Paulo Freire, quando afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, valorizando, assim, o papel político da educação, no sentido de contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

## Referências

- AGOSTINI, Nilo. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-posições**. Itatiba, v. 29, n. 3, p. 187-206, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0187.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.
- AGUIAR, Odílio Alves. Violência e banalidade do mal. **Revista Cult**. [on-line], 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- ALVES, José Lopes. O espaço das nações: panorama pós-segunda guerra mundial. **Nação e defesa**. [s.l]. p. 12-35, 1988.
- ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line], v.15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2019.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA. [on-line], 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 25 maio. 2019.

BERLA, Gabriel Vieira. “O especialista”: Uma análise arendtiana do julgamento de Eichmann e de seu legado. **Revista Liberdades**. [on-line], n.4, maio/ago. 2010. Disponível em: [http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon\\_id=57](http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=57). Acesso em: 25 maio. 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Relatório final**: comissão parlamentar de inquérito homicídios de jovens negros e pobres. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 maio. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde. **Caderno temático: direitos humanos**. Brasília, DF, 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A banalidade do mal**. [on-line] 2013. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Articles/2013/61.A-Banalidade-do-Mal.pdf>. Acesso em 07 ago. 2019.

BRYM, Robert J. et al. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2015.

CARVALHO, Xénia de. Da banalidade do mal: Hannah Arendt e o julgamento de Eichmann em Jerusalém. In: SEMANÁRIO DOMINGO (MAPUTO), SECÇÃO CULTURA, LIVROS E LEITURAS. [on-line], 2012. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Da%20banalidade%20do%20mal.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2019.

DUDH. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ESTEVES, Pamela Suelli da Motta. **Bullying: (não) reconhecimento da diferença e banalidade do mal**. p. 77-111. Rio de Janeiro: Maxwell, 2015.

FINKELSTEIN, Norman Gary. **A indústria do holocausto: reflexões sobre a exploração do sofrimento dos judeus**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGERI, Renata Aparecida. O espetáculo televisionado: o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E IMAGEM – ENCOI. Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encoi/anais/TRABALHOS/GT1/O%20ESPETACULO%20TELEVISIONADO%20O%20JULGAMENTO.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KONRAD, Letícia Regina. Eichmann em Jerusalém e a banalidade do mal: percepções necessárias para a urgência de uma educação em direitos humanos. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v.11, n.2, p.50-72, 2014. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/909/898>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

MASSARO, Ana Carolina Pedrosa. A irreflexão e a banalidade do mal, do pensamento de Hannah Arendt, refletidos no exercício do poder judicante. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. [on-line]. v.38, n.1, p. 207-222, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/34625>. Acesso em: 03 jun. 2019.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Maria do Rosário. **Maria do Rosário**: A atualidade da banalidade do mal. [on-line], 2015. Disponível em: <https://pt.org.br/maria-do-rosario-a-atualidade-da-banalidade-do-mal/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Livia. Fundamentos da educação em direitos humanos. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (orgs). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011, p.15-29.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

REGERT, Vera Silveira. Releitura da história do holocausto por meio da escritura autobiográfica das vítimas. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**. [on-line], v. 6, n.3, p.1-16, jul./ago./set. 2009. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO\\_13\\_Vera\\_Silveira\\_Regert\\_FENIX\\_JUL\\_AG\\_O\\_SET\\_2009.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_13_Vera_Silveira_Regert_FENIX_JUL_AG_O_SET_2009.pdf). Acesso em: 15 maio. 2019.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. [on-line]. s/d.

SIQUEIRA, José Eduardo de. Irreflexão e a banalidade do mal no pensamento de Hannah Arendt. **Revista Bioethikos**. [on-line], v.5, p. 392-400. 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/89/A5.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

TREVIZAN, Ana Flávia; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. **O tribunal de Nuremberg e polêmica das sanções adotadas**. s/d.

XARÃO, José Francisco Lopes. Banalização da “Banalidade do mal” de Hannah Arendt. **Pensando – Revista de Filosofia**. [on-line], v. 8, n.15, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/4548/3725> Acesso em: 09 ago. 2019.

ZLUHAN, Mara Regina. RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v.95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> Acesso em: 20 ago, 2019.