

CLÁUDIA CALDERARI VIANNA

**AS VIOLÊNCIAS PRODUZIDAS NA ESCOLA:  
AS CONTRIBUIÇÕES DE HANNAH ARENDT NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Saúde e Trabalho, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gelson João Tesser

CURITIBA

2006

*A violência é utilizada como uma última opção para que a estrutura de poder seja mantida intacta contra os vários tipos de desafios [...], parece realmente ser a violência o pré-requisito do poder, sendo este uma fachada, a luva de pelica que ou esconde a mão de ferro, ou que mostrará pertencer a um tigre de papel .*

(ARENDDT, 1994, p.25)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me orientou sempre pelo caminho da paz e do bem.

Aos meus Pais Roberto e Rachel (*in memoriam*), que se fizeram presentes sempre em toda a minha vida, dedicando-me suas alegrias, ensinando-me a honestidade, a bondade, o amor e o respeito.

À minha irmã Beatriz, que sempre me apoiou nas dificuldades e está sempre ao meu lado, presente nas minhas vitórias.

A Murilo que com Beatriz, disponibilizou pacientemente seu tempo para as inúmeras revisões e troca de idéias na melhoria deste trabalho.

À minha avó Maria de Lourdes, que apesar dos seus 98 anos, é jovem nas idéias e na sabedoria.

Ao meu valioso Orientador, Professor Doutor Gelson João Tesser, que com dedicação e rigor no estudo, me auxiliou nas importantíssimas contribuições teóricas e práticas para a realização deste trabalho.

À Escola pesquisada, Alunos, Professores, Direção e Pedagogas, que enriqueceram meu trabalho com suas contribuições, permitindo a realização deste estudo.

A todos os colegas de Mestrado que incentivaram-me em meus estudos durante o período de aulas e além do horário destas.

A todos os meus Professores Doutores, Mestres, demais Professores e Funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, pelo valioso convívio e conhecimentos que puderam me oferecer nesta jornada acadêmica.

Aos Professores Doutores membros da Banca Examinadora, que analisaram meu trabalho e puderam enriquecê-lo com suas valiosas sugestões.

Aos meus Amigos, que me auxiliaram nos detalhes finais deste trabalho.

A todos os Autores citados que contribuíram com seus estudos pelo aprendizado que me proporcionaram.

Em especial ao Povo, que anonimamente, possibilitou a realização de toda minha jornada escolar e acadêmica em Escola Pública.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – OPÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>9</b>
1.1 O campo de pesquisa.....	11
1.2 O perfil dos professores e alunos pesquisados.....	14
1.3 A amostragem das informações da pesquisa.....	18
<b>CAPÍTULO II – O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DAS IDÉIAS DE HANNAH ARENDT SOBRE VIOLÊNCIA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Hannah Arendt: biografia e obras.....	25
2.2 O tema da violência nas obras de Hannah Arendt.....	29
2.2.1 As origens do Totalitarismo (1951).....	29
2.2.2 A Condição Humana (1957).....	53
2.2.3 Entre o passado e o Futuro (1954).....	56
2.2.4 Homens em Tempos Sombrios (1968).....	70
2.2.5 Da Revolução (1962).....	74
2.2.6 Da Violência (1969).....	74
2.2.7 O que é Política? (1993).....	84
2.2.8 A Vida do Espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar (1971).....	87
<b>CAPÍTULO III – A DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DE VIOLÊNCIA EM HANNAH ARENDT E NOS PESQUISADOS.....</b>	<b>112</b>

3.1 Elementos para análise da violência na educação.....	112
3.2 A violência como instrumento de danos morais e/ou físicos.....	113
3.3 Violência e poder.....	122
3.4 Violência e formação profissional dos educadores.....	125
3.5 Violência como patologia: desmistificação, desnaturalização, despersonificação e a desdemonização.....	127
3.6 A violência no patrimônio escolar.....	130
3.7 A violência como negação do <i>logos</i> .....	131
3.8 A violência sofrida pelo professor.....	137
3.9 A violência e a metodologia de ensino.....	141
3.10 A violência, reprovação e exclusão escolar.....	140
<b>CAPÍTULO IV – ELEMENTOS PARA AÇÃO NA EDUCAÇÃO EM VISTA DE UMA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....</b>	<b>144</b>
4.1 Enfrentando as situações de violência na escola.....	148
4.2 E qual é o papel da educação e da escola neste contexto?.....	151
4.3 Sugestões de enfrentamento das violências na escola pesquisada....	155
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE DE EDUCADORES E ALUNOS.....</b>	<b>159</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ.....	16
TABELA 2 – TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E IDADE...	16
TABELA 3 – TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....	17
TABELA 4 – IDADE DOS ALUNOS PESQUISADOS EM 2005.....	17
TABELA 5 – TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA DOS ALUNOS PESQUISADOS.....	18
TABELA 6 – OCORRÊNCIAS REGISTRADAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES EM AULA, PRATICADAS POR PROFESSORES, QUE SE CARACTERIZAM COMO VIOLENTAS E SUA INCIDÊNCIA.....	136
TABELA 7 – OCORRÊNCIAS REGISTRADAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES EM AULA PRATICADAS POR ALUNOS AOS PROFESSORES E/OU COLEGAS E QUE SE CARACTERIZAM COMO VIOLENTAS E SUA INCIDÊNCIA.....	139

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SÉRIES E TURMAS OFERTADAS NA ESCOLA PESQUISADA E QUANTIDADE DE ALUNOS NO ANO LETIVO DE 2005.....	12
QUADRO 2 – QUANTIDADE DE PROFESSORES ATUANTES E ENTREVISTADOS NAS SÉRIES E TURMAS DA ESCOLA PESQUISADA EM 2005.....	13
QUADRO 3 – QUANTIDADE DE SUJEITO ENTREVISTADOS POR TURNO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....	15
QUADRO 4 – QUANTIDADE DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA DISTRIBUÍDOS PARA ALUNOS NAS SÉRIES E TURMAS AMOSTRADAS NA PESQUISA.....	19

## RESUMO

O presente trabalho tem como *locus* de análise uma escola pública localizada no centro urbano do Município de São José dos Pinhais – Região Metropolitana de Curitiba, na qual a violência não se manifesta pelas características até então estudadas por vários pesquisadores, como decorrente de aspectos econômico-sociais ou por estar localizada em área de risco social. Neste trabalho foram analisadas as manifestações de violência presentes na prática educativa docente, na qual se evidencia não apenas a violência expressa *na* escola, mas a violência produzida *pela* escola, a partir dos pressupostos teóricos de Hannah Arendt. Em uma análise qualitativa a partir da utilização de entrevistas, depoimentos de educadores e jovens estudantes e observações das práticas docentes na relação educativa professor-aluno em sala de aula, foi possível identificar os produtos desta violência. Se a escola pretende ser um espaço público, é essencial analisar as condições que potencializam ou reprimem a ação dos seus sujeitos, pois para Arendt, a ação é que faz do ser humano um ser político, o qual capacita-os a reunir-se entre seus pares, agir em consenso e almejar objetivos comuns. A partir das contribuições desta autora, a deterioração da ação política relaciona-se com o crescimento da violência na modernidade, na qual a degradação da ação pode se dar por sua substituição pelo processo de fabricação (categorias meios-fins) em detrimento da faculdade da ação, como também pela imposição de certos comportamentos, regras e normatizações que ocorrem na escola. Nesta concepção, a faculdade da ação tem tido espaço reduzido e a escola pode produzir e desencadear a violência, quando mascara a ação política com atividades docentes repetitivas, pré-determinadas e autoritárias. Violência, neste sentido, é compreendida como o agir sem argumentar, sem poder expressar a palavra e pelo impedimento ao sujeito de reivindicar, discutir e refletir suas necessidades, no caso, o jovem estudante.

Palavras-chave: Violência, Educação, Hannah Arendt

## ABSTRACT

This work has an observation purpose in a public school at S. J. Pinhais City – Metropolitan Region of Curitiba capital city of the state of Paraná, Brazil, where the violence problem has not the features appointed by several researchers as coming from social and economic or from social risk area. In the present work some evidence has been observed in the teacher's practice when sometimes the violence problem has been caused by the school it self, according to the theoretical presuppositions belonging to H. Arendt's writings. In qualitative observation made up with interviews, testimonies of teachers and theirs students of young age, some of these teenagers asked about theirs relationships in the classroom explain the reason of the violence. It was tried to be identified. As a space of public one, some conditions which make it so, must be implemented as increase of individual's action, who according to Arendt make out of their political beings, meeting other beings as his mates, acting according by and planning for common goals. Departing from this author's contributions, the deterioration of political action reports to a growing violence in the modern world, where the degradation process of the action replaces the process of fabrication, instead of acting. In addition to it, norms, rules and conducts are imposed following the categories of means and ends. Conceived in this way, the action profile has its space reduced, unchaining violence by making the political action with school repeated, ready-made and authoritarian student activities. Violence in the case is understood by youngsters, without an expression of opinion, hindering the possibility of claiming, discussing and of exposing his needs.

Key-words: Violence, education, Hannah Arendt

## INTRODUÇÃO

Embora não seja um fenômeno recente, a violência emergiu como um problema para os indivíduos e sociedades no final do Século XX, chamando atenção para as proporções que vêm assumindo no espaço urbano. O aumento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas várias esferas da sociedade e constituindo-se como um dos principais problemas do momento.

No caso brasileiro, as tentativas de explicação da violência se difundem na orientação da conduta da população urbana, no discurso dos meios de comunicação, na análise política, nos trabalhos acadêmicos e nos projetos institucionais. Essas análises expressam uma tentativa coletiva de dar forma racional a um difuso sentimento prévio de extremo desconforto com a atual organização da vida cotidiana nas grandes cidades brasileiras.

Segundo estudo sobre violência e juventude no Brasil, “via de regra, tanto as análises sociais quanto a imagem divulgada pelos meios de comunicação têm privilegiado a adolescência e a juventude como agressora, com momentos de produção por excelência da violência, destacando seu envolvimento com a delinqüência e a criminalidade, com o tráfico de drogas e armas, com as torcidas organizadas, com os espetáculos musicais nas periferias das grandes metrópoles” (WAILSEFIZ, 1998, p.11)<sup>1</sup>.

Em estudos diversos, a origem da violência tenta ser explicada como um problema intimamente ligado à educação, mas discussões têm demonstrado que em relação a esta problemática não há consenso entre os pesquisadores quanto às causas que produzem a violência nem mesmo quanto a origem do fenômeno em si de modo objetivo e pontual.

Este cenário nos convida a um estudo deste tema multifacetado: a compreensão da relação entre professor e aluno, entre educador e educando nos diversos momentos educativos na escola; sob a forma de observações da

---

<sup>1</sup> WAILSEFIZ, J. J.. (Coord.). **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

realidade escolar, permite-nos elaborar fontes para o registro das evidências nas quais as questões teóricas se manifestam, a fim de melhor compreendê-las.

Embora, muitas vezes, não aprofundado e sujeito à influência da mídia como decorrente principalmente da criminalidade advinda das classes de baixo poder aquisitivo e nas populações que vivem à margem de extremos risco social, assumiu grandes proporções, expresso tanto na conversa cotidiana dos cidadãos e cidadãs, dos seus comportamentos e sentimentos, como na pauta das instituições que compõem a sociedade.

Discutir e identificar as razões da relação freqüente entre violência e educação neste trabalho, remete à discussão de fundo sobre como as análises discutem a própria violência.

As tentativas de respostas a este fenômeno têm se mostrado múltiplas, abrangendo uma gama de medidas nos mais diversos níveis: individual com a adoção de medidas de proteção à própria pessoa e seu patrimônio; comunitário, com a realização de passeatas pedindo paz e melhores condições de vida e a implementação de medidas jurídicas como por exemplo, a consulta nacional à população brasileira (Referendo Popular) sobre a venda de armas realizada em Outubro de 2005, a qual manteve o direito do cidadão de adquiri-las legalmente.

Se cada período histórico instaura seus modos específicos de sociabilidade, seu leque peculiar de formas de ação e de relação entre homens e destes com a natureza, podemos verificar que assistimos no início do Século XXI a uma profunda mudança nas formas de manifestação, de representação social e de abordagem intelectual de um fenômeno que parecia caracteriza nossa época: a violência.

Há dificuldades na definição da violência, pela ausência de uma construção conceitual capaz de inseri-la nas relações sociais difusas e esparsas do espaço social. A noção de violência, é por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidades de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro.

A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política. Na história da humanidade, tem-se revelado em manifestações

individuais ou coletivas. CHESNAIS (1981)<sup>2</sup>, em *Historie de la violence*, apresenta as múltiplas formas de violência registradas em diferentes épocas e sociedade, privada e coletivamente. Distingue desde a violência sexual até a criminal, os conflitos de autoridade e as lutas pelo poder estatal. De origem latina, o vocábulo violência, que designa “força”, difunde-se em todas as esferas da vida cotidiana.

Pode-se ainda considerar a objetividade e a subjetividade da violência. É possível observar a violência de maneira universal. Quantificar, dizer objetivamente que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem o *que* considerar violento, o *que* a sociedade decreta ser a violência e, muitas vezes, o *que* um grupo crê ser violência não é assim considerado por outro.

Para efeito desse trabalho, considera-se a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emergem. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia e, neste trabalho, a violência produzida especificamente *na* escola.

Numa tentativa de possibilitar esta delimitação de modo mais preciso, propomos entender o conceito de violência<sup>3</sup> em uma autora da filosofia política do Século XX: Hannah Arendt. Ela mesma já alertara para a falta de estudos sobre o fenômeno da violência e a conseqüente banalização do conceito:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a “violência” nem sempre merece menção). Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas a violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram “sempre fortuitos, nem sérios, nem precisos” (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (ARENDDT, 1985, p. 16).

<sup>2</sup> CHESNAIS, Jean Claude. **Historie de la violence**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

<sup>3</sup> “A violência é caracterizada pelo seu caráter instrumental, multiplicador de potência individual, graças à manipulação dos implementos da violência”. LAFER, Celso. Hannah Arendt: **Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 35.

Existe uma maior sensibilidade coletiva de percepção da violência nas várias esferas da sociedade, perpassando o público e o privado, em relação a atos que passam a ser identificados como violentos e inaceitáveis devido ao maior reconhecimento de direitos sociais e de cidadania. A violência aparece, então, de forma mais abrangente.

Ampliam-se as categorias de percepção de violência, abarcando significações múltiplas. A nova representação da violência está associada às novas formas de sociabilidade e de relações sociais decorrentes das alterações na estrutura social e na concentração das atividades humanas no espaço urbano.

A violência nas escolas - fenômeno que tem se manifestado em nível mundial, apresenta sérias implicações para a vida em geral e no caso deste estudo, para a prática pedagógica em particular. No imaginário social, a violência é vista enquanto um fenômeno e uma manifestação de caráter único; entretanto, traz consigo várias implicações. Não são todas as escolas que enfrentam o problema de modo explícito e este não se dá da mesma maneira em cada uma delas. Cada instituição tem as suas especificidades; portanto, uma situação de violência que ocorre em uma instituição escolar, não necessariamente ocorrerá em outra da mesma forma, pois seus fatores desencadeantes, como já dissemos, são múltiplos.

No entanto, apesar do grande interesse da mídia e da sociedade em geral pela problemática da violência em nossa sociedade, as questões referentes às relações entre violência e educação ainda são pouco estudadas. Tal problemática tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa e suas diferentes manifestações no espaço escolar têm preocupado, de forma especial, os pais e educadores.

Uma aproximação a esta temática exige que se tenha como ponto de partida a convicção de que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado; ela é parte de um processo mais amplo que têm seus reflexos também na escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo, além do contexto econômico decorrente do modelo de desenvolvimento que foi implementado no Brasil ao longo dos anos.

De acordo com tal perspectiva, é possível destacarmos alguns aspectos especialmente agudos que têm caracterizado a sociedade brasileira nestes últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a concentração de renda nas mãos de poucos, o aumento da exclusão social e do desemprego e a crise ética.

A hegemonia do projeto neoliberal que caracteriza o momento atual brasileiro, tem contribuído para reforçar o referido processo de desintegração social. O mercado torna-se o elemento de estruturação social, transformando em mercadoria não somente os produtos materiais, mas também as relações humanas e se organiza segundo uma lógica própria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade e o consumo concentram-se nas mãos de determinados grupos sociais. Desta forma, pode-se afirmar que sua lógica possui um caráter excludente, seletivo, brutal e violento.<sup>4</sup>

Em um mundo onde a dimensão econômica subordina todas as demais, a concepção de cidadania parece coincidir com a de consumidor, desvirtuando-se assim seu sentido profundo e potencial utópico, mobilizador da construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

Para muitas pessoas, o aumento da violência está diretamente relacionado ao número de crianças e jovens que vivem abandonados nas ruas das grandes cidades, relacionado também ao tráfico de drogas, aos homicídios, às delinqüências, à criminalidade relacionadas às classes populares e, simultaneamente, às deficiências do sistema penal, à falência do aparato policial e da segurança pública, aparecendo com freqüência na literatura brasileira. Relacionam-se à discussão das violações dos direitos humanos e dos graves problemas nacionais. Contudo, considerar a pobreza e a miséria como as únicas causas da violência é no mínimo, uma análise reducionista e simplista da questão. Como explicar os casos de jovens, pertencentes a famílias abastadas que também cometem atos violentos?

---

<sup>4</sup> MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. "A brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas" (p. 44).

Dentro de tal contexto, este trabalho pretende analisar questões que possam contribuir para uma reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica da escola, de modo particular do Ensino Fundamental e Médio, da Rede Pública Estadual do Paraná.

A relevância do tema se justifica pelo fato de que as pesquisas sobre a violência, principalmente aquelas produzidas *na* escola ainda são poucas, para que possamos pensar em que medida elas podem ajudar a escola a identificar e abolir – senão minimizar - as situações de violência no espaço escolar bem como analisar as práticas pedagógicas caracterizadas até então como “educativas”.

Convém ressaltar também a “positividade” da violência: a colocação do problema para além do círculo da criminalidade e da fantasmagoria a ela associada, como elemento instaurador de identidades sociais; como uma força dispersiva em contraposição aos processos de controle e homogeneização humanos e como um instrumento para a construção ou garantia de manutenção de subjetividades.

O momento atual demanda para o estudo analítico do fenômeno: descrever as situações de violência, identificar como elas são vivenciadas e percebidas segundo os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Dessa forma, com o intuito de apreender as manifestações de violência na escola como um todo, algumas questões nortearam o desenvolvimento desta pesquisa bem como a organização deste trabalho: o que professores e alunos entendem por violência? Os professores têm conhecimento de que suas práticas educativas assumem características violentas? Quais as manifestações de violência que professores e alunos vivenciam na escola? Quais os produtos, rituais, linguagens e formas simbólicas de violência que podemos identificar no ambiente escolar? Há enfrentamento de situações nas quais a violência se manifesta pela escola e como esta se organiza diante desta problemática?

A mídia tem divulgado inúmeros episódios de violência nas escolas, nomeando se tal ou qual fenômeno é violento; deturpa-se a violência, fantasia-se e apresenta-se o excluído social – no caso o aluno que comete atos violentos - como potencial criminoso, fazendo com que a opinião pública crie um imaginário negativo e de temor a esse grupo ou determinada instituição. Embora alguns

veículos de comunicação optem pelo sensacionalismo<sup>5</sup> é sabido que os casos que a mídia divulga não refletem a real situação do que vem ocorrendo e que na grande maioria das vezes são abafados pela Equipe Técnico-Pedagógica e Direção para não comprometer a imagem ou o *status* da própria instituição. Nesse intuito de silenciar os fatos, a mídia tem contribuído sobremaneira para denunciar a violência nas instituições escolares, alertando os alunos, professores e famílias com medidas de segurança.

Sendo assim, é importante buscar compreender as manifestações da violência que são produzidas *na* escola, a fim de que esta analise as condições nas quais este fenômeno se manifesta, bem como desencadear iniciativas de abolição da violência nas práticas pedagógicas docentes e discentes.

Para contemplar as questões acima pautadas, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de investigar as manifestações de violência que são produzidas cotidianamente na escola – em especial na sala de aula, suas formas, seus produtos e os sujeitos que as produzem; os rituais, as linguagens, as formas simbólicas envoltas neste cotidiano pedagógico e que possuem características de violência na concepção arendtiana. Para tanto, esta pesquisa se desenvolveu em cinco momentos.

No Capítulo I, são descritos os aspectos referentes ao campo da pesquisa e a abordagem metodológica que fundamentaram este trabalho.

No Capítulo II, incluindo a biografia de Hannah Arendt e considerando o conjunto de sua obra, analisaremos o surgimento e o desenvolvimento das suas idéias e a sua caracterização de violência, com o intuito de compreender a diversidade deste fenômeno, numa proposta de transpô-los para o âmbito educacional. São incluídas neste trabalho notas de rodapé que têm o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão acerca do vocabulário arendtiano.

No Capítulo III, será analisada de que maneira a violência se manifesta no espaço escolar bem como as relações com a educação, destacando o fenômeno da violência produzida *na* escola.

---

<sup>5</sup> Entende-se por sensacionalismo na mídia a atitude de da necessidade de divulgar a notícia, não buscar as origens do problema e o fato de que para vender seus produtos, alguns jornais e revistas maximizam ou distorcem a notícia com o intuito de causar impacto ou chocar a opinião pública.

No Capítulo IV, são feitas algumas considerações sobre os elementos que podem ser viabilizados para a ação em vista de uma superação da violência na escola.

No Capítulo V, é explicitada a relação entre violência, educação e saúde dos educadores e alunos – sujeitos estes envolvidos nesta problemática.

Nas Considerações Finais, este trabalho pretende levantar questões que possam contribuir para uma reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica das escolas, de modo particular do Ensino Fundamental e Médio, da Rede Pública Estadual. Tem ainda por finalidade provocar uma discussão a partir do que pensam os educadores sobre a problemática das relações entre violência e escola, buscando caminhos para trabalhar esta problemática no contexto escolar.

## CAPÍTULO I – OPÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo será descrita a opção metodológica que norteou a pesquisa, apontando a seguir o desenvolvimento da mesma e alguns dados que podem nos ajudar a compreender o perfil da escola, dos professores e alunos envolvidos neste estudo.

Para a obtenção de informações relativas ao tema junto à realidade escolar adotaram-se fundamentos da pesquisa qualitativa, justificada diante da impossibilidade de investigar e compreender por meio de dados quantitativos, alguns fenômenos voltados para a percepção, a intuição e a subjetividade. Esta pesquisa esteve direcionada para a investigação dos significados das relações humanas, onde as ações são constantemente influenciadas pelas emoções e sentimentos aflorados diante das situações vivenciadas no dia-a-dia da prática educativa escolar.

A busca de informações junto à realidade para a confrontação com o referencial teórico da pesquisa ocorreu com a utilização da observação, de questionários e entrevistas junto aos sujeitos a respeito da realidade vivida.

Buscaram-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões acerca das percepções que os mesmos têm daquilo que está sendo investigado e que foram expressões significativas descritas pela pesquisadora.

A pesquisa de cunho qualitativo aqui desenvolvida utilizou-se das técnicas de busca de informações baseada nos trabalhos de VIANNA (2003)<sup>6</sup> sobre a pesquisa em Educação, especialmente a *observação* associada a abordagem quantitativa dos dados e sobre a *entrevista* nos trabalhos de ALBERTI (1990)<sup>7</sup>.

A fim de que os alunos pudessem livremente comentar suas opiniões de forma pessoal mas sem constrangimento para com a pesquisadora, bem como o grande número de alunos que colaboraram com a pesquisa, foram utilizados questionários junto aos mesmos.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas como principal instrumento de busca de informações junto à realidade pesquisada, a fim

---

<sup>6</sup> VIANNA, H. M. . **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

<sup>7</sup> ALBERTI, V. . A entrevista. In: **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1990.

de que estes indicassem as manifestações de violência na sala de aula e em sua relação com o professor e demais colegas no processo educativo. Este instrumento facilitou a pesquisadora na busca por informações que não poderiam ser fornecidas de outro modo pelos alunos sem que estes se sentissem constrangidos nas informações reveladas.

O segundo momento teve como alvo a observação direta da relação entre professor e aluno na sala de aula, com abordagem quantitativa a partir das categorias de análise resultantes das respostas dos alunos fornecidas pelos questionários. Foi construído então um instrumento de observação padronizado com as respectivas categorias que foram norteadoras das observações feitas pela pesquisadora, incluindo a ocorrência do respectivo fenômeno a ser analisado - a violência, o momento que se manifestou - sua incidência durante as aulas, os comportamentos de ambos os sujeitos - professor e aluno frente às situações e se ocorreram atitudes de enfrentamento do problema por ambos. Esta sugestão decorreu de uma adaptação da pesquisadora, relatada originalmente pelo autor (VIANNA, 2003, p.80), de um sistema desenvolvido pela Universidade de Exeter (Inglaterra) a qual assemelhou-se às intenções da pesquisadora neste trabalho, não descartando-se a análise qualitativa destas categorias.

Em um terceiro momento do trabalho metodológico de busca de evidências do fenômeno da violência na realidade escolar, o foco de análise foi o professor e demais educadores com a realização de entrevistas semi-estruturadas nas quais pode-se verificar a manifestação da opinião dos professores, pedagogos e direção da escola, confirmando ou negando as respostas fornecidas pelos alunos.

Desta forma, confrontando as informações dos alunos obtidas nos questionários com as observações em sala feitas pela pesquisadora e aquelas decorrentes das entrevistas com os professores, foi possível trazer evidências de violência da realidade escolar, com a oportunidade de manifestação de contradições ou de consensos entre os sujeitos, de forma explícita ou velada.

A fim de melhor complementar as respostas obtidas nos questionários dos alunos, a pesquisadora optou também por entrevistar alguns destes sujeitos, a fim de que estes pudessem de modo complementar, detalhar ainda mais suas respostas.

Após elaboração e aplicação do instrumento piloto (questionário), com cinco alunos, o instrumento foi reformulado a partir das sugestões dadas pelos mesmos e aplicado para os demais alunos na escola pesquisada. Desta forma, pretendeu-se oferecer subsídios para a compreensão da violência no espaço escolar, bem como chamar atenção para a necessidade de revisão dos laços educativos estabelecidos entre professores e alunos e demais educadores para que se pudesse refletir em conjunto e pensar em alternativas para evitar a violência que manifesta nestas práticas, sejam elas explícitas ou veladas, da dinâmica da violência escolar ali manifesta.

### 1.1 O campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual do Paraná, situada na Região Metropolitana de Curitiba, no Município de São José dos Pinhais, que oferta Ensino Fundamental e Médio, selecionada de um total de vinte e duas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, a qual apresentou excelentes índices de Avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Esta avaliação foi realizada pela Secretaria de Estado da Educação em todas as escolas públicas estaduais do Estado do Paraná no ano letivo de 2000, denominada AVA.<sup>8</sup>

Assim denominado, o “Colégio Exemplo”<sup>9</sup> possui um total de um mil, quatrocentos e vinte e sete alunos distribuídos em trinta e sete turmas com alunos do sexo masculino e feminino nos turnos da manhã, tarde e noite.

São catorze turmas pela manhã - 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do Ensino Médio; à tarde são quatorze turmas do Ensino Fundamental – 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries -, e à noite nove turmas somente do Ensino Médio na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries. A distribuição das turmas, turno e quantidade de alunos pode ser observada no Quadro 1 abaixo:

---

<sup>8</sup> Foram disponibilizados pela SEED - Secretaria Estadual de Educação, os resultados da Avaliação do Rendimento Escolar 2000 (AVA - 2000), das escolas que tiveram mais de 20 alunos avaliados, em cada uma das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As informações aqui apresentadas permitiram conhecer o desempenho do conjunto de alunos de cada escola, dos municípios e do Estado. Ver no Anexo 1, os resultados obtidos pela escola pesquisada no AVA 2000.

<sup>9</sup> A pesquisadora adotou este nome para preservar a identidade da escola pesquisada.

QUADRO 1 – SÉRIES E TURMAS OFERTADAS NA ESCOLA PESQUISADA E QUANTIDADE DE ALUNOS NO ANO LETIVO DE 2005

TURNO	EDUCAÇÃO BÁSICA													
	SÉRIES													
	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>	
T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	
MANHÃ	-	-	-	-	3	120	5	200	4	160	2	80	-	-
TARDE	7	245	5	200	2	82	-	-	-	-	-	-	-	-
NOITE	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	3	120	4	16
TOTAL	7	245	5	200	5	182	5	200	6	240	5	200	4	16

Fonte: Dados obtidos na secretaria da escola pesquisada

Legenda: T (turmas) A (alunos)

O interesse pela escola deveu-se pelo fato de que a procura por matrículas na mesma é grande a qualquer tempo durante o ano letivo por estar localizada no centro urbano, bem como a opinião dos pais e a indicação de terceiros de que é a melhor escola do município, além de ser um dos estabelecimentos de ensino tradicionais pelo qual já passaram várias gerações de alunos, alguns se destacando atualmente em cargos públicos e políticos na esfera municipal, estadual e federal.

Convém destacar também que a escola selecionada foi a única que apresentou índices qualitativos acima da média em avaliação realizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2000 - AVA, dentre as vinte e duas escolas do município que ofertam Ensino Fundamental e Médio.

O fato de a pesquisadora não optar por escolas que apresentam altos índices de violência em locais de risco social ou pela clientela possuir situação econômica precária traz como diferencial a investigação de outras formas e conceitos de violência diferentemente daqueles abordados por autores em estudos até então realizados sobre o tema<sup>10</sup>.

Após visita à escola para explicar o intuito da pesquisa junto à Direção, foi agendada reunião com todos os professores para também lhes participar o desenvolvimento da mesma, seus objetivos e metodologia, bem como a

<sup>10</sup> Ver SILVA, Maria José Domingues da. **A violência nas escolas, vozes ausentes: a perspectiva de pais ou responsáveis de escolas públicas**. Curitiba, 2004, 166 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

autorização dos mesmos para relatarem suas considerações sobre o tema da pesquisa.

A incursão na escola selecionada foi feita durante o ano letivo de 2004, no período de março a dezembro e durante o primeiro semestre de 2005, concomitante ao estudo teórico realizado, com observações de aulas, entrevistas com os professores que atuam nas séries pesquisadas, Equipe Pedagógica, Direção e questionários distribuídos para os alunos dos três turnos<sup>11</sup>.

As entrevistas realizadas junto aos professores e demais educadores seguiram um roteiro contendo questões abertas que abordaram, fundamentalmente, três aspectos relacionados ao tema: em primeiro lugar, buscou-se saber sobre a incidência ou não da violência na atualidade, suas manifestações e prováveis causas. Um segundo aspecto abordado nas entrevistas referiu-se às principais dificuldades sentidas pelos professores e professoras para o enfrentamento das expressões de violência na escola. Em um terceiro momento, procurou-se conhecer as formas encontradas pelos professores para enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar.

A pesquisadora optou também pela realização de entrevistas junto aos demais educadores<sup>12</sup> que atuam na escola, pois os compreende também como sujeitos atuantes, mesmo que de forma indireta, no processo educativo escolar.

No Quadro 2, pode-se melhor visualizar a quantidade de professores atuantes e a quantidade de professores entrevistados na pesquisa em 2005 no Colégio Exemplo. Convém ressaltar que houve um sorteio entre os professores para a participação dos mesmos na pesquisa, a fim de facilitar a participação por amostragem.

---

<sup>11</sup> O roteiro das observações, entrevistas e o questionário distribuído para a realização da pesquisa encontra-se nos Anexos deste trabalho.

<sup>12</sup> A pesquisadora usou o termo “demais educadores” para indicar os Pedagogos e Direção que atuam de modo indireto na formação educacional das crianças e jovens na escola.

QUADRO 2 – QUANTIDADE DE PROFESSORES ATUANTES E ENTREVISTADOS NAS SÉRIES E TURMAS DA ESCOLA PESQUISADA EM 2005

TURNO	EDUCAÇÃO BÁSICA													
	SÉRIES													
	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
MANHÃ	-	-	-	-	12	1	10	3	12	2	15	1	-	-
TARDE	16	4	16	3	10	1	-	-	-	-	-	-	-	-
NOITE	-	-	-	-	-	-	-	-	11	1	11	1	12	3
TOTAL	16	4	16	3	22	2	10	3	23	3	26	2	12	3
TOTAL GERAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS: 20														

Legenda:

A (professores ATUANTES)

E (professores ENTREVISTADOS)

Em relação à realização de entrevistas junto aos professores, houve comentários como “Para quê? Já não sabe que isso acontece na escola?” e “Por quê perguntar para os alunos?”. Estes comentários foram isolados de dois professores – os quais posteriormente colaboraram. Os demais não se sentiram constrangidos em participar por quaisquer impedimentos.

Com vinte professores sorteados para a realização das entrevistas, passou-se à sistematização dos dados obtidos. Foi realizada uma descrição do perfil dos entrevistados e uma análise de caráter qualitativo das respostas dadas por eles associando-as ao referencial teórico utilizado.

Com o objetivo de traçar o perfil dos entrevistados, estes foram reunidos a partir de alguns critérios, tais como o tempo de atuação no magistério, o tempo de atuação na escola pesquisada e o nível de ensino que atuam respectivamente (Ensino Fundamental ou Médio).

## 1.2 O perfil dos professores e alunos pesquisados

Foram entrevistados vinte professores que atuam no Colégio nas séries do Ensino Fundamental e Médio os quais foram sorteados de um total de 121, além de seis membros da Equipe de Direção e Pedagogas, conforme Quadro 3 abaixo:

QUADRO 3 – QUANTIDADE DE SUJEITOS ENTREVISTADOS POR TURNO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

TURNO	EQUIPE PEDAGÓGICA	DIREÇÃO
MANHÃ	2	1
TARDE	2	1
NOITE	2	1
TOTAL	6	3

Todos os professores entrevistados atuam na escola, sendo que quarenta e nove atuam no turno da manhã, trinta e dois atuam no turno da tarde e trinta e quatro atuam no turno da noite.

Os professores lecionam as seguintes disciplinas no Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries): Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Geografia do Paraná, História do Paraná e Ensino Religioso. No Ensino Médio, os Professores lecionam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Filosofia. Todos os professores entrevistados possuem Graduação na disciplina específica que lecionam; dezoito possuem especialização e dois possuem Mestrado acadêmico em sua área de atuação. Todos os professores entrevistados são efetivos, ou seja, foram admitidos por concurso público.

O tempo de atuação no magistério na Rede Pública Estadual paranaense dos professores entrevistados foi constatado de acordo com a Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	QUANTIDADE DE PROFESSORES	TOTAL
Menos de 5 anos	2	10%
De 6 a 10 anos	11	55%
De 11 a 15 anos	1	5%
De 16 a 20 anos	5	25%
Mais de 20 anos	2	10%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

Os dados evidenciam que um pouco mais da metade dos professores entrevistados (55%) possui de 6 a 10 anos de atuação no magistério, o que sinaliza para uma jornada recente de trabalho nesta atividade profissional.

Observando-se a seguir a Tabela 2, percebe-se que 16 professores possuem idade entre 21 e 30 anos, ou seja, 80% dos entrevistados são professores jovens, como se pode observar abaixo:

TABELA 2 – TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E IDADE

IDADE DOS ENTREVISTADOS	NÚMERO DE PROFESSORES	TOTAL
Abaixo de 20 anos	1	5%
Entre 21 e 30 anos	16	80%
Entre 31 e 40 anos	2	10%
Entre 41 e 50 anos	1	5%
Acima de 50 anos	0	0%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

O tempo de atuação na escola pesquisada dos professores entrevistados foi constatado de acordo com a Tabela 3 a seguir:

TABELA 3 - TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	NÚMERO DE PROFESSORES	TOTAL
Menos de 5 anos	0	0%
De 6 a 10 anos	10	50%
De 11 a 15 anos	8	40%
De 16 a 20 anos	1	5%
Mais de 20 anos	1	5%
TOTAL	20	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

Os dados evidenciam que metade dos professores (50%) atuam na escola pesquisada há pouco tempo, ou seja, entre 6 e 10 anos.

Os alunos de ambos os sexos possuem idade entre 11 e 30 anos, distribuídos em turmas mistas, nos três turnos da escola, conforme Tabela 4 a seguir:

TABELA 4 - IDADE DOS ALUNOS PESQUISADOS EM 2005

IDADE DOS ENTREVISTADOS	NÚMERO DE ALUNOS	TOTAL
Abaixo de 10 anos	0	0%
Entre 11 e 15 anos	845	59,21%
Entre 16 e 20 anos	457	32,02%
Entre 21 e 30 anos	109	7,63%
Acima de 30 anos	16	1,12%
TOTAL	1427	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

A maior parte dos alunos estuda na escola entre 3 e 5 anos consecutivos, o que evidencia o conhecimento e a familiaridade com professores e a organização escolar como um todo, conforme a Tabela 5 abaixo:

TABELA 5 - TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA DOS ALUNOS PESQUISADOS

TEMPO DE ESTUDO	NÚMERO DE ALUNOS	TOTAL
Menos de 1 ano	15	1,05%
De 1 a 2 anos	200	14,01%
De 3 a 5 anos	954	66,85%
De 6 a 7 anos	220	15,41%
Acima de 7 anos	38	2,66%
TOTAL	1427	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

Os alunos que estudam na escola há mais de sete anos, são aqueles que porventura desistiram de seus estudos em épocas anteriores e retornaram, dando continuidade aos seus estudos na escola pesquisada e que reprovaram na série em anos consecutivos.

A clientela escolar mora em bairros próximos à escola, a qual está localizada no centro urbano do município e é de fácil acesso, próxima ao terminal de desembarque de transporte coletivo municipal. Este fator é um dos motivos que leva a escola a receber muitas solicitações de matrículas, devido à proximidade do desembarque de transporte coletivo de outros bairros e pelas referências que as famílias têm da escola como sendo uma instituição “recomendada”.

### 1.3 A amostragem das informações da pesquisa

Foram entregues para os alunos na escola, conforme Quadro 4 a seguir, duzentos e dez instrumentos de busca de informações (questionários) sobre o tema pesquisado:

QUADRO 4 QUANTIDADE DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA DISTRIBUÍDOS PARA OS ALUNOS NAS SÉRIES E TURMAS AMOSTRADAS NA PESQUISA

TURNO	EDUCAÇÃO BÁSICA						
	SÉRIES						
	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
MANHÃ			10	30	30	30	
TARDE	30	20	10				
NOITE					20	20	10
SUB-	30	20	20	30	50	50	10
TOTAL							
TOTAL: 210							

Para a entrega dos instrumentos (questionários), a pesquisadora foi em cada sala de aula acompanhada pela Pedagoga da Escola no respectivo turno das séries amostradas. Assim, para cada série e turma, houve uma breve explicação por parte da pesquisadora junto aos alunos na presença da pedagoga do turno sobre o intuito da pesquisa e a importância de serem respondidas as questões, bem como a necessidade da devolução do instrumento para a Pedagoga responsável no respectivo turno.

É interessante registrar que quando da informação para os alunos sobre a proposta da pesquisa a ser realizada e a solicitação da pesquisadora para a referida participação, estes se mostraram bastante receptivos e que “iriam poder falar sobre o que acontece na escola” (fala de alguns alunos).

Do total de duzentos e dez instrumentos distribuídos para os alunos, retornaram 197 instrumentos; os demais (13 questionários) não foram devolvidos, sendo a maior evidência no turno da tarde de alunos de 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. A Pedagoga do turno alegou que o fato da não devolução dos treze questionários pode ser justificada pela semelhança da atitude de não devolução de bilhetes pelos alunos quando há solicitação da presença dos pais em reuniões na escola ou pelo extravio dos mesmos.

O questionário, caracterizado injustiçadamente pelo senso comum como instrumento apenas de “coleta de dados” característico de abordagens de cunho

pesquisa quantitativas, também pôde ser utilizado nas pesquisas de cunho qualitativo associado à entrevista e à observação, como bem explicita o autor referenciado neste trabalho: "... uma coisa é certa na metodologia da observação: não se deve considerar o qualitativo e o quantitativo como pólos opostos, pois ambos os tipos de abordagem são faces de uma única moeda e constituem procedimentos de pesquisa que muitas vezes se completam" (VIANNA, 2003, p. 78).

Após obter os questionários recolhidos por cada pedagoga do turno, a pesquisadora procedeu a uma breve análise das respostas que os mesmos continham, organizando-as para a construção do instrumento de observação que foi utilizado posteriormente nas observações em sala de aula.

Quanto às observações em sala de aula, o texto do autor Heraldo Vianna (2003) contribuiu significativamente para este trabalho, porque de um modo bastante claro e objetivo, auxiliou na compreensão do rigor científico que a observação deve ter como metodologia de pesquisa.

A partir de pressupostos teóricos que o autor desenvolve no decorrer do texto, argumenta que a observação "é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação" (VIANNA, 2003, p. 12).

Realizada então uma leitura rigorosa e atenta deste texto houve a oportunidade de se ter melhor conhecimento sobre a *observação* em pesquisa educacional, de modo a facilitar e esclarecer algumas dúvidas que até então se faziam presentes no trabalho pela pesquisadora.

Na construção do projeto de pesquisa, a dúvida que se manifestava até então, dizia respeito à utilização da *observação* associada ou não a outras metodologias de pesquisa, como o questionário (que é um instrumento) e a entrevista (que é uma técnica), pois a pesquisadora as compreendia de forma dissociada e até isoladas de utilização, contrariamente às argumentações do autor.

Mais confiante quanto ao argumento do autor que assegurava a associação destes instrumentos de coleta de dados a fim de que o estudo adquirisse um caráter de validade e de confiabilidade, não se valendo o pesquisador de apenas um instrumento ou técnica (VIANNA, 2003, p. 63), a pesquisadora adquiriu, portanto, maior empenho nesta recomendada associação.

Acentua-se que o estudo realizado tem como objetivo investigar as manifestações de violência produzidas *na* escola, em especial àquelas que ocorrem na sala de aula, nas relações educativas entre professor e aluno, sendo que este texto contribuiu significativamente para este estudo, despertando também o interesse desta pesquisadora porque orientou o trabalho quanto às fases do processo de observação, a partir das considerações de BAILEY (1994), inclusas no texto de VIANNA (2003), as quais sugerem de forma bastante clara, os cuidados neste processo de busca de evidências da realidade pesquisada.

No Capítulo II da obra *Pesquisa em Educação*, intitulado *Observação na Escola*, por tratar da observação no contexto escolar que é o campo de observação neste trabalho, VIANNA (2003) esclarece vários aspectos que para a pesquisadora foram de grande valia quanto à postura científica do observador no ambiente escolar, assim como a caracterização clara da identidade dos sujeitos observados e especialmente, a importância e necessidade (no caso deste estudo) de justificar a utilização do método qualitativo de observação.

Com mais segurança em relação às orientações teóricas fornecidas pelos autores acima referenciados, a pesquisadora agendou com alguns professores que não haviam sido entrevistados, a possibilidade de permanência durante o horário escolar em suas aulas para a realização das observações. As observações tiveram a duração de 50 minutos cada uma, que é o tempo de duração de cada hora-aula por disciplina no horário escolar diário.

A utilidade que a observação pôde ter na busca de informações que pudessem evidenciar as manifestações de violência na escola foram muito valiosas, pois o conteúdo da observação não poderia ser fidedignamente buscado por outros instrumentos ou técnicas de pesquisa, nem tampouco com relatos de professores em entrevistas; seria melindroso por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa relatar alguma conduta violenta que porventura tivesse se manifestado em suas aulas e posteriormente citada.

Quanto à violência, na concepção de ARENDT (1985) - autora referenciada pela pesquisadora para a fundamentação teórica neste trabalho, este fenômeno se manifesta quando há negação do *logos* (do discurso, da palavra) como atitude do homem político. Se compreendermos a escola como um espaço público (para além de sua característica apenas institucional e geográfica, mas como espaço de

convívio de pluralidades), é necessário investigarmos pela observação direta como a violência ali se manifesta, ou seja, aquela que é produzida *na* escola, pois a tese defendida é a de que na relação educativa professor-aluno, este processo nem sempre é dialógico mas violento, pois durante a realização das aulas no contato com o aluno, ambos - professores e alunos podem manifestar atitudes de negação da palavra, de exclusão da participação, da presença da autoridade como sinônimo de poder exacerbado e da relação entre “não-iguais”.

Acreditamos que a minimização da violência na escola pode ocorrer se esta for compreendida como espaço público, político, de manifestação da liberdade, de expressão da palavra, da relação entre iguais. Todavia, como Arendt mesma ressalva, se a vida em comunidade privada decorre da necessidade, a vida na *civitas* no espaço público, é uma exigência da liberdade. Se no espaço privado as relações se davam em planos desiguais, no espaço público visa à igualdade.

Como isso se manifesta na escola? Na sala de aula, como ocorre a relação entre professor e aluno? Há indícios de violência (na concepção arendtiana), dissociada de poder, de vigor, de autoridade e força? Ou estas categorias de análise são compreendidas pelos educadores na escola como sinônimos? A observação direta realizada na sala de aula pode auxiliar na busca destas respostas.

A própria Hannah Arendt já se preocupou em estudar tais categorias que se associam à violência, numa atitude teórica de discerni-las e conceitualizá-las, porque há muita confusão semântica sobre o tema, e especialmente na escola, na sala de aula, elas precisam ser explicadas, elucidadas e refletidas.

A fim de identificar o que ocorre na sala de aula (os produtos manifestos desta violência na relação educativa professor-aluno), Heraldo Vianna (2003) proporcionou um repensar na modificação da metodologia de pesquisa deste fenômeno, que anteriormente à leitura do texto estava proposto pela utilização da entrevista primeiramente com professores, a busca de informações por questionários junto aos alunos e a observação das aulas realizadas pela pesquisadora, nesta ordem apresentada.

De um modo mais qualitativo e científico de busca de informações junto à realidade escolar que anteriormente ainda estavam muito confusos, Heraldo

Vianna (2003) orientou a pesquisadora a partir da leitura atenta e minuciosa de seu texto, que "... para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologia adequada, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar" (VIANNA, 2003, p. 10).

O planejamento metodológico para a busca de informações que trariam evidências da realidade a fim de melhor compreendê-la, para que houvesse a validação e fidedignidade do trabalho de modo mais científico, foi então posteriormente reorganizado. Assim proposto e revisto, este trabalho buscou estas evidências da seguinte forma:

- a) Em um primeiro momento, foi utilizado o questionário distribuído para os alunos, a fim de que estes indicassem as manifestações de violência na sala de aula, em sua relação com o professor e colegas no processo educativo;
- b) No segundo momento tendo como alvo a observação direta da relação entre professor e aluno na sala de aula utilizando-se a abordagem quantitativa a partir das categorias de análise resultantes das respostas dos alunos, foi construído um instrumento de observação padronizado com as respectivas categorias que foram norteadoras das observações pela pesquisadora, incluindo a ocorrência do respectivo fenômeno analisado (a violência), o período de tempo que se manifestou, a sua incidência durante a aula, os comportamentos de ambos os sujeitos (professor e aluno) frente às situações e se houveram atitudes de enfrentamento do problema por ambos. Esta sugestão decorreu de uma adaptação da pesquisadora, relatada originalmente pelo autor (VIANNA, 2003, p.80), de um sistema desenvolvido pela Universidade de Exeter (Inglaterra), mas não descartada a análise qualitativa destas categorias;
- c) Em um terceiro momento do trabalho metodológico de busca de evidências do fenômeno da violência na realidade escolar, o foco de análise foi o professor, com a realização de entrevistas semi-estruturadas nas quais

poderiam ocorrer as possibilidades destes manifestarem sua opinião e conceitos sobre violência, confirmando ou negando as respostas dos alunos e das observações realizadas pela pesquisadora.

Desta forma, a partir dos diversos recursos de pesquisa, foi possível confrontar as informações dos alunos advindas dos questionários, as observações em sala de aula e das entrevistas com os professores feitas pela pesquisadora, intencionando trazer evidências de manifestação de violência da realidade escolar, com a oportunidade de serem analisadas contradições ou consensos entre os sujeitos, sejam de forma explícita ou velada.

A seguir, no Capítulo II , este trabalho abordará o tema da violência na obra arendtiana, bem como o desenvolvimento das idéias sobre o tema que auxiliarão o leitor na compreensão dos conceitos-chave e sua relação com este trabalho.

## CAPÍTULO II - O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DAS IDÉIAS DE HANNAH ARENDT SOBRE A VIOLÊNCIA

A fim de melhor compreendermos a contribuição que Hannah Arendt pode nos oferecer para os objetivos deste estudo, serão trazidos para o leitor neste capítulo as principais idéias que nortearam a conceituação de violência em algumas obras arendtianas.

Localizar pontualmente o conceito de violência em uma determinada obra de Hannah Arendt seria uma atitude reducionista para com o brilhante ideário que esta autora produziu durante sua vida. Portanto, para os leitores acostumados com objetividade, advertimos que o conceito de violência arendtiano está diluído em todas a sua produção literária.

Neste trabalho, foram utilizadas as obras de Hannah Arendt nas quais o conceito de violência - e tudo o que a ele está relacionado - se mostra de modo mais evidente.

Inicialmente, a fim de melhor compreendermos a profundidade de seus escritos e de suas idéias, será necessário conhecermos um pouco sobre a vida de Hannah Arendt com o intuito de compreendermos suas considerações sobre o tema da violência.

### 2.1 Hannah Arendt: biografia<sup>13</sup> e obras

Hannah Arendt (Johanna Arendt) nasceu em Hanover em 14 de Outubro de 1906. Provinha de uma família judaica cujo ramo materno - a família Cohn - se encontrava instalada em Königsberg desde 1852. Königsberg era então capital da Prússia Oriental e contava, no início do Século XIX aproximadamente com 5.000 judeus russos na sua maioria.

O czar Nicolau instaurara uma distinção entre os judeus “úteis” e os judeus “inúteis”: na sua qualidade de negociantes de chá, o avô de Hannah Arendt - Jacob e seus sete filhos - pertenciam à primeira categoria, respectivamente. No

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, a biografia de Hannah Arendt foi referenciada de COURTINE-DENAMY, Sylvie. **Hannah Arendt**. Tradução Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994. Ver também Young-Bruhel, Elisabeth. **Hannah Arendt**. Paris: Anthropos, 1986.

ramo paterno, os Arendt tinham-se estabelecido em Königsberg na época de Mendelssohn, o qual lutava politicamente pela emancipação social e cultural judaica.

De ambos os lados, os seus avós eram judeus protestantes, ou seja, aqueles que não se converteram e acreditavam descender do judaísmo histórico de Zechariah Frankel.

Os pais de Hannah Arendt - Paul, engenheiro diplomado da Albertina de Königsberg, amante dos clássicos gregos e latinos, e Martha - que estudou francês e música em Paris durante três anos, eram ambos socialistas na sua juventude e politicamente engajados nas causas judaicas. Evoluíram num meio universitário e artístico e estavam convencidos da necessidade de educar as filhas visando carreiras outrora reservadas aos homens.

Não eram religiosos, mas deixaram a filha participar do *shabbat*<sup>14</sup> com os avós, levando-a à sinagoga e também recebendo o rabino Volgenstein em sua residência, assegurando a formação religiosa de Arendt desde os sete anos.

Na época da infância de Arendt em Königsberg, o anti-semitismo<sup>15</sup> não era verdadeiramente perceptível e a separação geográfica entre os bairros desta cidade oferecia-lhe poucas ocasiões para se encontrar com comerciantes judeus abastados e judeus proletários.

Havia nos Arendt, normas de vida muito claras: a mãe, que assegura a ela nunca tê-la batizado e que supõe mesmo que orientou-a para jamais ter negado o judaísmo, tinha-lhe de alguma forma, ordenado que Hannah se defendesse sozinha nos meios sócio-culturais da época contra os ataques infantis anti-sionistas<sup>16</sup>. É por isso que essa “revelação” da sua identidade judaica não é

<sup>14</sup> Em hebraico: sábado. Dia de descanso religioso judeu consagrado a Deus. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>15</sup> Shulamit Volkov considerou o anti-semitismo um “código cultural”, uma redução conveniente de um amplo “conjunto de idéias, valores e normas” criado na primeira década do *Reich* alemão. Essa visão de mundo opunha-se às correntes liberais, capitalistas, democráticas e internacionalistas associadas à emancipação dos judeus no Século XX. O anti-semitismo era professado por todos os grupos e associações que pregavam o nacionalismo militante, a expansão imperial, o racismo, o anti-socialismo e a defesa de um governo forte e autoritário. MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. Citando ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: a Report on the Banality of Evil (Nova York, 1965) p. 10.

<sup>16</sup> Contrariamente às coisas relacionadas a Jerusalém; movimento nacionalista judaico iniciado no Século XIX que visava ao estabelecimento, na Palestina, de um Estado judaico. Do francês, *sionisme*, de Sion, nome de uma colina de Jerusalém. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 727.

percebida por Arendt como uma inferioridade. Quando muito, como uma particularidade suplementar, numa família que de qualquer forma parecia “diferente”.

Quando tinha sete anos, seu pai morreu de uma condição sifilítica aparentemente contraída antes do casamento. No mesmo ano, em 1913, seu avô Max, também morreu.

Por intermédio de sua mãe, Hannah familiarizou-se com os recentes avanços políticos, incluindo os destinos da facção espartaquista do Partido Social-Democrata e de seus líderes, Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht – ambos assassinados após o levante dos trabalhadores de 1919 inspirado pelo movimento espartaquista.

Em 1924, Arendt foi para a Universidade de Marburg a fim de estudar filosofia com Martin Heidegger, com quem teve uma relação amorosa. A influência de Heidegger na obra arendtiana pode ser vista não só em sua valorização da cultura grega, mas também no método etimológico que ela freqüentemente empregou para estabelecer o sentido exato de conceitos-chave em toda sua obra.

Após o rompimento de sua relação com Heidegger em 1925 por este familiarizar-se supostamente com as questões nazistas, Arendt tornou-se aluna do filósofo do *Existenz* – Karl Jaspers. Sob a supervisão de Jaspers em 1929, Arendt, completou seu doutorado em Heidelberg com a tese “O Conceito de Amor em Santo Agostinho”. Jaspers sublinhara um certo número de fraquezas na dissertação de Arendt, com uma abordagem bastante difícil e afirmando que Arendt não conseguira reunir em sua obra tudo o que Santo Agostinho falara sobre o amor. O relatório de Jaspers sobre a tese de Arendt recomendava que ela não obtivesse uma menção superior a II-I (*cum laude*). A obra não mereceu a mais alta menção ou os louvores da Universidade e da comunidade científica, que lhe censuraram por um lado, ter separado o pensador do teólogo privilegiando o primeiro e, por outro, ter igualmente ignorado os teólogos contemporâneos que reivindicavam a herança agostiniana.

Em 1932, começou a escrever uma biografia de uma judia do Século XIX, figura famosa em Berlim - Rahel Varnhagen. Hannah Arendt ouvira falar de Rahel

---

Varnhagen por intermédio de sua amiga – Ana Mendelssohn, que havia adquirido toda a correspondência de Varnhagen de uma alfarrabista<sup>17</sup>.

Em 1933 durante a Segunda Guerra Mundial, com a ocupação da França pelos alemães, a deportação de judeus para os campos de concentração e extermínio nazistas, Arendt foi impedida de ensinar em universidades alemãs, devido à sua condição de judia e demais perseguições ao seu povo na época, fato este que obrigou-a a fugir para Paris onde se dedicou à crítica literária.

Em Paris conhece Aron, Sartre e Camus, fato este que a leva a se entusiasmar com o existencialismo francês. Encontrou-se também com Walter Benjamin e outros judeus emigrados, participando no trabalho de uma organização sionista encarregada de facilitar a emigração dos jovens judeus para a Palestina.

Arendt levara consigo um exemplar de sua tese, quando deixou a Alemanha em 1933. E. B. Ashton propôs uma tradução inglesa desse livro no início dos anos sessenta, mas Arendt não quis publicá-la esperando acrescentar-lhe novos elementos, corrigindo as duas primeiras partes da sua tese. Posteriormente, em 16 de Janeiro de 1966, anunciava a Jaspers que iria reescrevê-la em inglês e não em latim, de maneira que àqueles que não estavam familiarizados com o vocabulário filosófico pudessem compreendê-la. Mais tarde renunciou a este projeto por considerar uma tarefa extremamente árdua.

Em 1940, casou-se com o poeta e filósofo alemão Heinrich Blücher, com o qual emigrou para os Estados Unidos estabelecendo-se em Nova York.

Em 1941, com a ajuda do jornalista Varian Fry, ela se converteu em uma ativa militante da comunidade judaico-alemã, escrevendo para o Semanário Aufbau.

Finalizada a Segunda Guerra Mundial, Arendt reconciliou-se intelectualmente com Heidegger, testemunhando a seu favor para a desnazificação na Alemanha. Em 1951 obteve a cidadania americana, casando-se em 1966 com Günther Stern.

Lecionou principalmente na New School of Research em Nova York, escrevendo até sua morte em 1975, vitimada de um ataque cardíaco.

---

<sup>17</sup> De Al Fárabi; filósofo que viveu em Bagdad no século X; símbolo do que é antiquado ou antigo. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 29.

## 2.2 O tema da violência nas obras de Hannah Arendt

Para apreendermos o conceito de violência nas obras de Hannah Arendt ou qualquer outro aspecto que decorra do seu pensamento, é preciso tomar consciência do ponto de vista a partir do qual ela percebeu o trabalho de filosofia política que se propôs a realizar.

O pensar a liberdade e seus desdobramentos constituem-se o horizonte no qual devemos situar a violência<sup>18</sup>, a qual embora não se constitua especificamente seu objeto temático, é abordada no conjunto de sua reflexão política. Por esta razão, o conceito de violência arendtiano vai se transformando na mesma medida em que desenvolve seu pensamento em suas obras.

### 2.2.1 As Origens do Totalitarismo (1951)<sup>19</sup>

Em 1951, no contexto do pós-guerra, publicou seu primeiro grande trabalho, *As Origens do Totalitarismo*. Em seus três capítulos – Anti-semitismo, Imperialismo e Totalitarismo – delineiam-se alguns temas fundamentais, entre os quais liberdade e poder, que servirão de referência para reflexões posteriores. Nesta obra, Arendt explicita o objetivo fundamental de seu projeto de pesquisa:

O anti-semitismo (não apenas o ódio aos judeus), o imperialismo (não apenas a conquista) e o totalitarismo (não apenas a ditadura) – um após o outro, um mais brutalmente que o outro, demonstraram que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em nova lei na Terra, cuja vigência desta vez alcança toda a humanidade, mas com força limitada, pois ao mesmo tempo, gerada por novas entidades territoriais e controladas por elas (ARENDR, 1989, p. 11).

O pensamento de Hannah Arendt foi um pensamento voltado para o fenômeno da ruptura, para a lacuna entre o passado e o futuro, que nela provocou e instigou um exame do presente. Este exame do presente Hannah Arendt realizou fundindo na sua reflexão, o pensar e o estar vivo. Por isso o seu

---

<sup>18</sup> ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução José Volkman. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. “A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima” (p.129).

<sup>19</sup> ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

discurso, desde o primeiro momento, jamais foi um objeto de erudição, mas sim consoante o ensinamento de Heidegger - uma coisa pensada.

No presente, que para Hannah Arendt gerou a consciência e a percepção da ruptura, foi o fenômeno totalitário. O Totalitarismo, como uma nova forma de governo e de dominação baseado na organização burocrática de massas, no terror e na ideologia, provou assim como o genocídio<sup>20</sup>, não existirem limites à deformação da natureza humana.

Para este fenômeno, a tradição ocidental não tinha nem categorias e nem respostas, pois o Totalitarismo apareceu tanto como um desdobramento da utopia capitalista quanto da utopia socialista, conforme nos mostram as suas vertentes nazista e stalinista. Daí o sentido profundo da ruptura que o fenômeno totalitário assinala e que Hannah Arendt examinou neste seu primeiro grande livro.

O pensar o totalitarismo exigiu de Hannah Arendt antes de qualquer coisa, uma análise da gênese do fenômeno e é por essa razão que o seu livro se intitula desta forma. Para ela, a gênese do totalitarismo provém, preliminarmente do anti-semitismo moderno e do imperialismo. Por que um e por que outro?

Como confessa Arendt, a finalidade do livro respondia a três questões: *O que é que se passou?*, *Porque é que se passou?* e *Como foi possível?* Por outros termos, trata-se para Arendt de compreender o Totalitarismo, a fim de compreendermos a nós próprios e podermos reconciliar-nos com um mundo em que tais acontecimentos foram possíveis, a fim de torná-lo de novo habitável e vivível.

Para Hannah Arendt o anti-semitismo moderno ao contrário do tradicional, caracterizado pelo padrão de tolerância e de exclusão, é fruto das tensões entre Estado e Sociedade Civil, que surgiram na Europa a partir da Revolução Francesa, com a expansão da igualdade e a extensão da cidadania. Neste processo, os judeus, porque estavam vinculados ao fortalecimento do Estado,

---

<sup>20</sup> A morte em tal escala, e com esse objetivo, era o que o jurista Raphael Lemkin tinha em mente quando cunhou o termo em 1943, sob o impacto das notícias sobre o assassinato de judeus europeus pelos nazistas. Como observou Yehuda Bauer, Lemkin definiu o termo de duas formas diferentes – algumas vezes significando o literal extermínio de um povo, mas algumas vezes também sugerindo que o ataque poderia ser gradual – como “um plano coordenado de diferentes ações visando à destruição das bases fundamentais da vida de grupos nacionais, com o objetivo de aniquilar os próprios grupos”, como explicou o sociólogo Leo Kupfer. MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, pág. 61 citado por Yehuda Bauer, “The Place of the Holocaust in Contemporary History”. *Journal of Contemporary Jewry* 1 (1984), p. 204; Leo Kupfer, *Genocide* (Harmondsworth, Inglaterra, 1981), p. 22.

absorveram e catalizaram as irritações da Sociedade Civil. Daí o aparecimento do anti-semitismo moderno como instrumento de manipulação do poder no interior do sistema político, relevante para a compreensão do fenômeno totalitário na medida em que antecipa dois de seus meios de ação: o conceito de “inimigo objetivo” e o uso da “mentira”.

De fato, na medida em que o anti-semitismo moderno é um ataque não a um judeu, mas aos judeus em geral independentemente da atitude ou da ação dos judeus-indivíduos, ele constitui uma das mais claras prefigurações do conceito de “inimigo objetivo” e da atitude de suspeita, tanto no caso do anti-semitismo moderno quanto no totalitarismo, é sustentada pelo uso da mentira que desfigura os fatos para ajustá-los às necessidades do poder.

O *Imperialismo* constitui a segunda parte de *Origens do Totalitarismo*. Define-se para Arendt, pelo desejo de expansão e de colonização do Estado-Nação no final do Século XIX. É para Arendt, o resultado da emancipação política da burguesia e surge quando esta deixa de se dedicar aos seus negócios privados e assume a gestão do Estado na Europa. A crise econômica, segundo Arendt, foi o motor da expansão imperialista aliada às fraudes, aos escândalos financeiros e à especulação de que foram pioneiros os financeiros judeus por volta de 1870. Nesta gestão, a burguesia exporta para o mundo o capital supérfluo na Europa, administrando-o através da dominação imperial.

Todavia, sua posição enfraqueceu e a direção dos negócios passou para as mãos da burguesia local – o acontecimento mais importante no seio da Europa, foi com efeito, a emancipação política da burguesia – até ao aparecimento de “funcionários da violência”, que proclamaram que o poder era a essência de toda a estrutura política.

O novo enfoque dessa filosofia política, já imperialista, não está no destaque que ela dava à violência, nem na descoberta de que a força é uma das realidades políticas básicas. A violência sempre foi a *última ratio* na ação política, e a força sempre foi a expressão visível do domínio e do governo. Mas nem uma nem outra constituíram antes o objetivo consciente do corpo político ou o alvo final de qualquer ação política definida. Porque a força sem coibição só pode gerar mais força, e a violência administrativa em benefício da força – e não em benefício da lei – torna-se um princípio destrutivo que só é detido quando nada mais resta a violar (ARENDDT, 1989, p. 167).

O imperialismo constituiria, portanto, a primeira etapa da dominação política da burguesia, em consonância com o *Leviatã* de Hobbes<sup>21</sup>, que identificava o interesse privado com o interesse público. Hannah Arendt considera igualmente o pensamento político de Hobbes, como o primeiro filósofo da burguesia, senão o responsável pela doutrinas raciais modernas, pelo menos, pelos preliminares de toda a doutrina racial, pela exclusão *a priori* da idéia de humanidade, que constitui a única idéia reguladora em termos de direito internacional.

O poder, segundo Hobbes, é o controle que permite os preços e regular a oferta e a procura de modo que sejam vantajosas a quem detém este poder. O indivíduo de início isolado, do ponto de vista da minoria absoluta, compreende que só pode atingir e realizar seus alvos e interesses com a ajuda de certa espécie de maioria. Portanto, se o homem não é realmente motivado por nada além dos seus interesses individuais, o desejo de poder deve ser a sua paixão fundamental. É esse desejo de poder que regula as relações entre o indivíduo e a sociedade e todas as outras ambições, porquanto a riqueza, o conhecimento e a fama são as suas conseqüências. Hobbes mostra que, na luta pelo poder, como na capacidade inata de desejá-lo, todos os homens são iguais, pois a igualdade do homem reside no fato de que cada uma, por natureza, tem suficiente potencialidade para matar um outro, já que a fraqueza pode ser compensada pela astúcia. A igualdade coloca todos os homens na mesma insegurança; daí a necessidade do

---

<sup>21</sup> Thomas Hobbes (1588-1679): pensador empirista inglês; teve contato em sua juventude com René Descartes e foi secretário de Francis Bacon, sendo muito influenciado pelo método das ciências matemáticas e físicas. São os temas de sua filosofia o homem individual e social, a psicologia, a antropologia, a política, a ciência do Estado e da sociedade. Em sua mais famosa obra, *O Leviatã*, expressa a sua teoria do Estado, na qual afirma que todos os homens são iguais e que todos eles aspiram por essa igualdade; quando não a alcançam, sobrevêm a inimizade e o ódio; quem não consegue o que lhe apetece, desconfia do outro e, para se precaver, o ataca. Esta é uma visão pessimista de homem – *homo homini lupus* – o homem que é lobo do próprio homem. Afirma Hobbes, que os homens não têm um interesse direto na companhia de seus semelhantes, só a têm quando pode submetê-los. Para Hobbes, os três motores da discórdia entre os humanos são a competição, que provoca as agressões para obter lucro; a desconfiança, que leva os homens a se atacarem com vistas à segurança, e a glória, que os hostiliza por motivos de reputação. Essa situação define um estado de perpétua luta, de guerra de todos contra todos (*bellum omnium contra omnes*), segundo a conhecida fórmula hobbesiana. O homem está dotado de um poder do qual dispõe conforme seu arbítrio; tem certas paixões e desejos que o levam a buscar coisas e querer arrebatá-las dos demais. Como todos conhecem essa atitude, desconfiam uns dos outros; o estado natural é um ataque. Mas o homem se dá conta de que essa situação de insegurança é insustentável, por viver em um estado de luta e de forma miserável, obrigando-se a buscar a paz. Hobbes distingue entre *jus* ou o direito, que interpreta como liberdade, e *lex* ou lei, que significa obrigação. O homem tem liberdade – isto é, direito – de fazer tudo o que possa e queira; mas com um direito é possível fazer três coisas: exercê-lo, renunciar a ele ou transferi-lo. Quando a transferência do direito é mútua, tem-se um pacto, contrato ou convênio (*covenant*). Isso leva a idéia da comunidade política. Para conseguir segurança, o homem tenta substituir o *status naturae* por um *status civilis*, mediante um convênio em que cada um transfere seu direito para o Estado. O soberano representa essa força constituída pelo convênio; o demais homens são seus súditos. O Estado é então, absoluto: seu poder - o mesmo que o indivíduo tinha antes – é irrestrito; o poder não tem outro limite senão a potência. Quando o homem se despoja de seu poder, o Estado o assume integralmente, manda sem limitação; é uma máquina poderosa, o monstro que devora os indivíduos e ante o qual não há nenhuma outra instância. Hobbes não encontra nome melhor que o da grande besta bíblica – *Leviatã*. É isso o Estado, superior a tudo, como um Deus mortal. MARIAS, Julián. **História da Filosofia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 272-4.

Estado. A *raison d'être* do Estado é a necessidade de dar alguma segurança ao indivíduo, que se sente ameaçado por todos os seus semelhantes (ARENDDT, 1989, p. 169).

O imperialismo surgiu como uma salvação, ao mesmo tempo uma saída ambicionada para o excedente de produção capitalista<sup>22</sup>, que se podia, doravante, exportar, e o despertar de um interesse comum por uma nação até aí separada em classes antagonistas, o que explica a pouca oposição que teve. O imperialismo soube, com efeito, encontrar uma aliança no capital e no povo, subproduto da sociedade burguesa, cuja especificidade consiste na irresponsabilidade.

As conseqüências políticas do imperialismo também trouxeram uma refiguração do paradigma totalitário. De fato, consoante a reflexão de Hannah Arendt, ele provocou com o “racismo”, a perda do senso de realidade dos europeus no contato com os outros povos, perda essa que gerou insensibilidades que propiciaram o advento do genocídio; com o “expansionismo”, a vocação para a dominação global do totalitarismo e finalmente, com a “burocracia”, o imperialismo descobriu uma solução administrativa para a ubiqüidade<sup>23</sup> de sua gestão, que irá prefigurar o alcance da arbitrariedade do totalitarismo, alcance este que o distingue das formas clássicas de governo baseadas na violência, como é o caso do despotismo<sup>24</sup> oriental e da tirania.

O anti-semitismo e o imperialismo portanto, na reflexão de Hannah Arendt, representam neste sentido, uma seleção histórica *a posteriori* de elementos aptos para iluminar o que é relevante para a compreensão da mentalidade dos nazistas e dos comunistas<sup>25</sup> à época de Stalin. Alicerçada neste tipo de reflexão, a autora

---

<sup>22</sup> O excedente é calculado a partir dos preços de mercado e não segundo os valores e, o que é mais significativo, baseia-se num juízo de valor relacionado com a natureza dos custos socialmente necessários. O excedente é o produto total menos os custos de produção, desde que eles sejam socialmente necessários. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001, p. 55.

<sup>23</sup> Que está ao mesmo tempo em toda parte. Adjetivação do advérbio latino *ubique* “por toda parte”, em qualquer lugar. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 800.

<sup>24</sup> Autoridade ou ato de déspota. Sistema de governo fundado no poder de dominação sem limites. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>25</sup> Modelo socialista instaurado na União Soviética sob a liderança de Iossif Vissarionovitch Dihugashvili - Joseph Stálin (1879-1953). No plano teórico, distinguiu-se do dogmatismo e pelas formulações simplistas e mecanicistas, que transformaram o materialismo histórico concebido por Marx num esquema linear e uniformizador da história universal. A prática política e administrativa era marcada pelo extremo autoritarismo, excluindo toda participação popular criativa. No âmbito da economia, o stalinismo implantou formas rígidas e antidemocráticas de planificação, impedindo

mostra como o totalitarismo, valendo-se da transformação das classes em massas, erigiu uma nova forma de dominação baseada no emprego do terror e da ideologia, na qual o racismo – no caso dos nazistas – serviu como uma nova maneira de assegurar a coesão das massas, e a burocracia, por sua vez, providenciou um novo mecanismo de administração de massas. Este novo mecanismo tem, entre as suas notas típicas a “propaganda” que orchestra uma verdade oficial baseada numa ideologia e a “igualdade diante do terror” alcançada pela atomização dos indivíduos e instrumentalizada pela ação da polícia secreta.

Na atualidade, o papel da mídia na problemática da violência pode ser verificado no jornalismo policial, que vem se espraiando no rádio e na televisão, mas que também ocupa espaço apreciável nos jornais diários, em especial nos de maior circulação. Trata-se de um fenômeno recente: no passado, a reportagem policial aparecia nos veículos de menor circulação, sendo que a imprensa mais responsável registrava as ocorrências policiais sem sensacionalismo, buscando apenas informar.

Quem se der ao trabalho de analisar, ainda que por poucos dias a abordagem utilizada por esses programas ou pelos nossos jornais e revistas, irá constatar o predomínio do raciocínio maniqueísta: o certo e o errado, o desonesto e o honesto, o trabalhador e o vagabundo, o policial e o delinqüente. Para alguns locutores e repórteres, os delinqüentes são indivíduos “peçonhentos”, “imundos”, “loucos”, “safados”, etc. A avaliação da Polícia segue o mesmo padrão, mas no sentido inverso. Eles traçam um estereótipo tanto do delinqüente quanto do policial. Um representa o mal, o outro o bem; um o certo, o outro o errado; um a verdade e o outro a mentira.

Tão grande é o papel da polícia secreta que Hannah Arendt entende que a estrutura burocrática dos regimes totalitários se assemelha à de uma cebola, pois a multiplicidade de órgãos com a mesma função formal encobre, com camadas sucessivas, o poder real que reside na polícia secreta.

---

a gestão da empresa pelo conjunto dos trabalhadores (que na teoria marxista clássica, seriam a base de organização das relações de produção socialista). O modelo de construção e organização stalinista da produção econômica foi, em suas linhas gerais, transplantado para quase todos os países socialistas, excetuando-se a experiência de autogestão surgida na Iugoslávia e a instituição das comunas populares na China. SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 12 ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2003, p. 577.

A dominação total desses regimes alcança a sua perfeição no campo de concentração, que constitui – para falar em Foucault – a síntese da prisão, do manicômio e da fábrica, onde nem sequer o mal tem grandeza, conforme nos demonstrou a própria autora na análise que fez posteriormente em seu livro *Eichmann em Jerusalém* (1964)<sup>26</sup>.

Evidentemente, um regime que tem como intencionalidade alcançar a sua perfeição no campo de concentração representa, para dizer no mínimo, uma perda de sabedoria, isto é, uma dificuldade congênita de discernir, no contexto, as classes de perguntas que devem ser feitas.

Uma das razões para esta perda de sabedoria - mostra a autora em sua obra *Entre o Passado e o Futuro* (1954)<sup>27</sup>, ao analisar Marx, Kierkegaard e Nietzsche - é o esfacelamento da tradição intelectual que levou, com a perda da visão globalizadora, à circularidade da relação entre fatos e teorias. Um exemplo é a noção de modelo, que não constitui um sistema de verdades reveladas, mas um conjunto de hipóteses de trabalho que se modificam de acordo com os resultados e cuja validade depende do fato de funcionarem.

Hannah Arendt esclarece em *As origens do Totalitarismo* que a noção de raça não é de forma alguma uma invenção alemã, porque só depois da derrota do exército prussiano perante Napoleão foi inventado o pensamento racial, para unir o povo contra qualquer dominação estrangeira. As suas raízes mergulham, todavia, no Século XVIII e apareceram, simultaneamente, em todos os países ocidentais, no decorrer do Século XIX (p. 188) e, particularmente na França, na pessoa do conde de Boulainvilliers, para o qual a história da França era a de duas nações diferentes, uma de origem germânica, que conquistara os primeiros habitantes - os gauleses - impondo-lhes a sua lei conquistadora e instalando-se como classe dirigente. O conde de Boulainvilliers foi mesmo a ponto de propor aos nobres que recusassem qualquer origem comum com o povo francês, quebrando assim a unidade nacional (p. 192). Arendt lembra<sup>28</sup>, por fim, que foi em

---

<sup>26</sup> ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira, 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

<sup>27</sup> ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003 (b).

<sup>28</sup> ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

1853 que o conde Arthur de Gobineau publicou o seu *Essai sur l'inégalité des races humaines* e insiste nas semelhanças entre o pensamento racial inglês, encarnado, nomeadamente por Benjamin Disraeli, e o pensamento racial alemão, por oposição à corrente francesa (ARENDDT, 1989, p.201).

Ao pensamento racial, princípio do corpo político, veio juntar-se a burocracia, descoberta na Argélia, no Egito e na Índia, como princípio de dominação no estrangeiro, durante os primeiros decênios do imperialismo. Quanto ao recrudescer do anti-semitismo, pode explicar-se pelo fato de que os judeus que afluíram em massa à África do Sul, atraídos pelas minas de ouro e diamantes, mas não dispoem de apoio de qualquer governo, investirem em outras profissões, tornando-se médicos, advogados, jornalistas, fabricantes de móveis e vestuário.

Hannah Arendt interroga-se em seguida, sobre a especificidade dos movimentos unificadores ou o imperialismo<sup>29</sup> continental como ela chama. Embora este partilhe com o imperialismo colonial o desprezo pela tacanhez do Estado-Nação, tem, todavia mais afinidades com as teorias da raça – os movimentos unificadores pregavam a origem divina dos povos – do que com os argumentos económicos. O seu sucesso pensa Arendt, está ligado em grande parte, ao seu desprezo pelo individualismo liberal, pelo ideal do gênero humano e pela dignidade do homem, tanto quanto ao seu desprezo declarado pela lei e pelas instituições jurídicas.

Nesta concepção atualíssima, damos ênfase às atitudes adotadas pelo poder Executivo, com claro desprezo pelo Legislativo e duras críticas ao poder Judiciário. Os membros do Legislativo não passam de “parasitas”, pois não editam leis que permitam um combate mais duro à criminalidade. O Judiciário,

---

<sup>29</sup> O conceito de Imperialismo foi introduzido no início do século XX com o objetivo de tratar na teoria e na prática, do inesperado desenvolvimento da economia mundial capitalista. Tanto o pensamento liberal quanto o pensamento socialista do século XIX, supuseram que a ordem mundial estabelecida, de livre comércio, sob a hegemonia britânica na primeira metade do século, havia chegado para ficar e que com o decorrer do tempo, tal ordem iria reforçar a tendência à anulação das rivalidades entre Estado por questões territoriais. Nas décadas finais do século XIX, ocorreu ao invés disso, um importante ressurgimento das lutas por territórios entre as grandes potências do sistema de estados que ameaçou destruir a própria unidade do mercado mundial. O conceito de imperialismo foi introduzido por um economista político liberal – Hobson em 1902 -, mas com algumas notáveis exceções – Schumpeter, 1919, o pensamento social liberal quase sempre ignorou ou desprezou sua relevância. BOTTOMORE, Tom & OUTHWAITE, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996, p. 377-380.

omisso, acaba libertando a maioria dos delinquentes perigosos: a Polícia prende e o juiz liberta. Insinua-se, por exemplo, que o bom-senso encontra-se acima da lei, o que estimula a violência em todos os seus segmentos.

O último capítulo da obra analisa as conseqüências da destruição do Estado-Nação depois de 1914, que assinou o fim dos Direitos do Homem, tal como tinham surgido por volta de 1776, nos Estados Unidos, depois no Manifesto da Constituinte.

Todavia, os Direitos do Homem, concebidos como uma proteção, o último baluarte contra todos os abusos, quer se tratasse do absolutismo<sup>30</sup> real, quer do poder ditatorial<sup>31</sup>, revelam-se ineficazes, porque impossíveis de se fazerem respeitar. Com efeito, perante a chegada de milhares de apátridas<sup>32</sup> e apesar dos tratados sobre as minorias, o direito de asilo<sup>33</sup> em particular, símbolo dos Direitos do Homem, foi abolido. Pelo próprio fato do homem ser a sua única origem e o seu objetivo supremo, nenhuma autoridade estabelecia esses direitos, que nenhuma lei também não garantia.

Hannah Arendt não é a primeira a entregar-se à crítica dos Direitos do Homem. Os primeiros a denunciar os direitos em 1789 foram os tradicionalistas, aos quais se juntaram no século XIX, os marxistas. Assim, Burke, adversário da Revolução Francesa e dos filósofos parisienses, defensor dos colonos americanos, dos católicos irlandeses, dos hindus e dos negros, censurava a

---

<sup>30</sup> Forma de governo na qual a autoridade do monarca, que se confunde com o próprio Estado, se investe de poderes absolutos, limitados apenas por sua vontade. Organização política característica do período de formação e consolidação dos Estados modernos, dominou a sociedade europeia entre os séculos XV e XVIII. No plano da economia, correspondeu à época da Revolução Comercial ou do mercantilismo. Originário da crise do feudalismo, o Estado absolutista, aliado à burguesia mercantil, empreendeu a integração do mercado nacional, quebrando as barreiras regionalistas do feudo e da comuna; instituiu o protecionismo econômico; criou impostos e armou exércitos; realizou as conquistas ultramarinas e impôs o monopólio do comércio colonial. Foi ainda nesse regime que a aristocracia (nobreza e clero) assegurou a manutenção de muitas formas de exploração das terras, típicas do feudalismo, intensificando-se, ao mesmo tempo, a apropriação das terras comunais por grandes proprietários. SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 12 ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2003, p. 8.

<sup>31</sup> Poder que advém de um ditador e de sua ditadura; do latim *dictātūra*: *sugerir, impor, o que é ditado, mandado*. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 272.

<sup>32</sup> Aquele que não tem nacionalidade; derivado do grego *ápatris*. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 57.

<sup>33</sup> Guardida, proteção; do francês *asile*; derivado do latim *asylum*, e do grego *ásylon*: lugar inviolável. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 75.

esses direitos a sua abstração: os direitos dos homens nunca são iguais para todos.

Os “sem direitos” perderam toda a residência, observa Arendt, e igualmente todo o estatuto jurídico no seu país, assim como em todos os outros e, correlativamente, a liberdade de opinião, ou seja, o seu papel no mundo. Os Estados que se revelam incapazes de tratar os apátridas como pessoas legais e que recorrem à arbitrariedade da polícia resistem mal à tentação de privar todos os cidadãos de estatuto jurídico. Estes são, desde logo, colocados na ilegalidade. Para saírem da sua situação anômala, os apátridas já não tinham senão duas soluções: ou tornarem-se criminosos, rompendo assim com a sua inocência que lhes era precisamente censurada como o pior infortúnio, e serem tratados como tais ou cederem a um estatuto de exceção.

O que são os Direitos dos Homens dissociados dos direitos do cidadão? Os próprios qualificativos que servem para designar, remetem para a crença numa natureza humana que se substitui ao papel outrora desempenhado pela natureza e pela história. O paradoxo dos Direitos do Homem nasce, portanto, da sua identificação com os direitos dos povos no sistema europeu do Estado-Nação. Quando um ser humano perde o seu estatuto político, deveria em função das conseqüências inerentes aos direitos próprios e inalienáveis do homem, cair na situação exata que as declarações desses direitos gerais previram. Ora, é o contrário que se produz. Um homem que nada mais é que um homem, perdeu, precisamente, as qualidades que permitem aos outros tratá-lo como seu semelhante.

A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião – fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los. Só no último estágio de um longo processo o seu direito à vida é ameaçado; só se permanecerem absolutamente ‘supérfluos’, se não se puder encontrar ninguém para ‘reclamá-los’, as suas vidas podem correr perigo (ARENDR, 1989, p. 239)

O homem, escreve Arendt, são considerados iguais enquanto membros de um grupo, em virtude da nossa decisão de termos mutuamente direitos iguais. Aquilo de que os sem direitos se encontram privados é de um mundo comum, de

um espaço público onde aparecer, tomar a palavra e assumir a responsabilidade dos seus atos.

O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado. O mesmo se aplica, com certa ironia, em relação ao direito de liberdade, que é, às vezes, tido como a própria essência dos direitos humanos. [...] A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos. São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. Privilégios (em alguns casos), injustiças (na maioria das vezes), bênçãos ou ruínas lhes serão dados ao sabor do acaso e sem qualquer relação com o que fazem, fizeram ou venham a fazer (ARENDR, 1989, p. 330).

Arendt sublinha então a existência dos párias<sup>34</sup>, aos quais é recusado até o direito elementar de ter direitos. Esse perigo consiste no fato de que “uma civilização global, universalmente correlata, possa produzir bárbaros<sup>35</sup> nascidos em seu próprio seio, por forçar milhões de pessoas a condições que, a despeito de todas as aparências, são condições de selvageria” (ARENDR, 1989, p. 336).

O *Sistema Totalitário* é, portanto, a terceira parte de *Origens do Totalitarismo*. A tradução francesa é precedida de uma introdução datada de junho de 1966 - novembro de 1971, colocada na edição americana, no título do volume. Hannah Arendt escreveu este livro em 1948, depois de ter lido toda uma bibliografia sobre os campos de concentração<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Originado de uma das castas da Índia, perfeitamente definida, e que não é a última nem das últimas; modernamente, designa o vocábulo “a mais baixa casta, constituída pelos indivíduos privados de todos os direitos”. Do tamul: *paraiyar*. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 582.

<sup>35</sup> Entre os gregos e romanos, o que era estrangeiro, selvagem, grosseiro, inculto. Do latim *barbarius*; derivado do grego *bárbaros*. CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 98.

<sup>36</sup> Sobre o tema, ver especialmente a obra de MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, na qual o autor nos fornece características e especificidades dos campos de internamento, de trabalho, de concentração e de extermínio judeus; págs. 236, 238, 272-3, sendo citados historicamente os campos de Bergen-Belsen p.166, 363; Buchenwald p.242, 293, 361-3; Dachau p.176; Dora Nordausen p.363; Drancy p.285; Kruszyzna, p.273; Krychow p.273; Mauthausen p.239, 363; Minsk Mazowiecki e o levante em Plaszów p.273; Theresienstadt (Terezin) p.339.

Em que consiste a originalidade sem precedentes que Arendt atribui ao totalitarismo?

Embora o totalitarismo não seja uma idéia nova, a sua terrível originalidade reside muito mais no fato de que as próprias ações que inspirou constituem uma ruptura em relação a todas as nossas tradições. A novidade ainda reside no uso que o totalitarismo faz da violência e, em particular, do terror e que vai muito além de tudo a que se pudera assistir até o presente.

Num primeiro momento, com efeito, se esse terror for bem dirigido contra todos os opositores do regime volta-se bastante rapidamente contra os seus próprios partidários, para finalmente, só incidir em vítimas inocentes. Ainda em outras palavras, é o fato de ele ter levado à destruição as categorias de pensamento e o nosso critério de juízo.

Essa verdadeira inversão dos valores, a que conduz à combinação do terror e da ideologia, traduzindo-se pelo isolamento dos indivíduos.

O que Hannah Arendt assim descreve, é a “sociedade atomizada”, a superfluidade da existência abandonada, símbolo da sociedade de massas e da desumanização, de que os campos de concentração não são senão a visibilidade mais terrível.

Os movimentos totalitários são organizações maciças de indivíduos atomizados e isolados. Distinguem-se de outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual. Essa exigência é feita pelos líderes dos movimentos totalitários mesmo antes de tomarem o poder e decorre da alegação, já contida em sua ideologia, de que a organização abrangerá, no devido tempo, toda a raça humana. [...] Não se pode esperar essa lealdade a não ser de seres humanos completamente isolados que, desprovidos de outros laços sociais – de família, amizade, camaradagem – só adquirem o sentido de terem lugar neste mundo quando participam de um movimento, pertencem ao partido (ARENDR, 1989, p. 373).

Quando Hannah Arendt começa a considerar o Holocausto<sup>37</sup> e os campos de morte estalinistas como instâncias da forma totalitária de política, ela aponta o modo pelo qual comunidades inteiras – mais em particular os judeus – foram sistematicamente privados de sua humanidade. Claro que a questão que aí se encontra, associada a tudo o que ela está dizendo é: *o que foi que aconteceu?* O

---

<sup>37</sup> Operação nazista com o intuito de assassinar sistematicamente judeus, sob condição de perseguição, trabalho forçado, fome, inalação de gás e morte; expressão utilizada por historiadores para caracterizar o massacre genocida. MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, pág. 23-28.

intransponível abismo entre o horror do genocídio e sua representação está de fato em questão. O horror do genocídio é sem dúvida mais agudizado pelo fato de que os observadores que vieram depois dele e as vítimas que sobreviveram poderiam ser forçados a admitir que isso foi o resultado de um projeto humano totalmente maligno. Uma insinuação quase tão obscura quanto o mal propriamente dito agora procede: os dois genocídios em questão poderiam ser compreendidos como o mal definitivo, motivado por uma espécie de heroísmo, por mais pervertido que fosse, mas mesmo assim heroísmo: o heroísmo daqueles que não se deixarão deter com os piores excessos e que inegavelmente se destacam de alguma forma como resultado. Logo, não só não podemos não lembrar as vítimas, como também não podemos esquecer Hitler<sup>38</sup>.

Arendt tenta colocar para o leitor o objetivo do seu livro que é “compreender, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela” (ARENDDT, 1989, p. 21). E assim, em vez de fazer julgamentos sobre o nazismo ou o stalinismo, ela começa a analisar sistematicamente, a forma pela qual o totalitarismo funciona.

O totalitarismo não é, então, equivalente ao despotismo, no qual o governante tenta forçar a comunidade a se adaptar a sua imagem: nesse caso, o déspota é aquele que transforma todos os demais em inimigos reais ou potenciais.

O totalitarismo não tem inimigo: ele tem vítimas, pessoas totalmente inocentes que, como os judeus são em geral, membros da comunidade perfeitamente integrados. Só os inocentes, ressalta Arendt, podem ter seu *status* jurídico expurgado tão completamente; o verdadeiro inimigo do Estado é sempre alguém com pelo menos algum vestígio de uma *status* legal. Além do mais, o regime totalitário perpetra o terror contra uma população subjugada, mas acima

---

<sup>38</sup> Líder nazista alemão e fomentador do nacionalismo. A utopia hitleriana baseava-se em 3 erres: *reich* (império), *raum* (espaço) e *rasse* (raça). O sonho do Reich remontava à lembrança mística de Fredrico Barbarossa, senhor do Sacro Império Romano-Germânico - o 1º Reich -, que começou por volta de 800 e durou 1.000 anos. Hitler queria expandir o território e dar à história alemã o seu verdadeiro sentido, devolvendo ao povo seu espaço vital. Ele afirmava que traria de volta os tempos de grande potência e fundaria o 3º Reich. Neste seu ideal, os nazistas assassinaram em torno de cinco a seis milhões de judeus, dois terços da comunidade européia e aproximadamente um terço de todo o povo judeu, mas 55 milhões podem ter morrido em toda operação durante a Segunda Guerra Mundial, incluindo quase vinte milhões de cidadãos soviéticos, quinze milhões de chineses, cinco milhões de alemães e três milhões de poloneses não-judeus. MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, pág. 65.. Ver também SUPERINTERESSANTE, São Paulo: Editora Abril, Julho, 2005, ed. 415, p.42.

de tudo, ele assassina a pessoa moral e psicológica, de forma que a morte se torna anônima.

Os totalitarismo encontra terreno fértil para sua possibilidade...

somente onde há grandes massas supérfluas que podem ser sacrificadas sem resultados desastrosos de despovoamento é que se torna viável o governo totalitário, diferente do movimento totalitário. Os movimentos totalitários são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política. As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDR, 1989, p. 361).

O estado totalitário é essencialmente baseado na propaganda e é bastante impermeável à realidade material. Por meio da propaganda, a própria diferença entre crime e virtude, perseguidor e perseguido, realidade e fantasia é apagada (ARENDR, p. 390-391)<sup>39</sup>.

Arendt é muito contundente, ao explicitar o papel que a propaganda assume nos regimes totalitários:

Nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces de uma mesma moeda. Isso, porém, só é verdade em parte. Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência e o terror 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. [...] Por existirem num mundo que não é totalitário, os movimentos totalitários são forçados a recorrer ao comumente chamamos de propaganda. Mas essa propaganda é sempre dirigida a um público de fora – sejam as camadas não-totalitárias da população do próprio país, sejam os países não-totalitários do exterior. Essa área externa à qual a propaganda totalitária dirige o seu apelo pode variar grandemente; mesmo depois da tomada do poder, a propaganda totalitária pode ainda dirigir-se àqueles segmentos da própria população cuja coordenação não foi seguida de doutrinação suficiente. Nesse ponto, os discursos de Hitler aos seus generais, durante a guerra, são verdadeiros modelos de propaganda, caracterizados principalmente pelas monstruosas mentiras com que o *Führer* entretinha os seus convidados na tentativa de conquistá-los (ARENDR, 1989, p. 390-2).

Arendt nos diz que...

---

<sup>39</sup> ARENDR, Hannah, **As Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

o verdadeiro objetivo da propaganda totalitária não é a persuasão mas a organização – o ‘acúmulo da força sem a posse dos meios de violência’. Para esse fim, a originalidade do conteúdo ideológico só pode ser considerada como dificuldade desnecessária.[...] Com tais generalizações, a propaganda totalitária cria um mundo fictício capaz de competir com o mundo real, sua principal desvantagem é não ser lógico, coerente e organizado. (ARENDR, 1989, p. 411-2).

Na continuidade de sua obra Hannah Arendt dá especial atenção aos campos de concentração e de extermínio, como sendo o local por excelência onde a degradação humana e a violência se fizeram mais presentes.

Os campos de concentração e de extermínio dos regimes totalitários servem como laboratórios onde se demonstra a crença fundamental do totalitarismo de que tudo é possível.[...] Os campos destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais o são (ARENDR, 1989, p. 488).

Didaticamente, sem perder de vista a importância que o tema exige e que ela, de um modo muito rigoroso assim o faz, classifica os campos de concentração em três tipos correspondentes:

Os campos de concentração podem ser classificados em três tipos correspondentes às três concepções ocidentais básicas de uma vida após a morte: o Limbo, o Purgatório e o Inferno. Ao Limbo, correspondem aquelas formas relativamente benignas, que já foram populares mesmo em países não-totalitários, destinadas a afastar da sociedade todo tipo de elementos indesejáveis – os refugiados, os apátridas, os marginais e os desempregados-; os campos de pessoas deslocadas, por exemplo, que continuaram a existir mesmo depois da guerra, nada mais são do que campos para os que se tornaram supérfluos e importunos. O Purgatório é representado pelos campos de trabalho da União Soviética, onde o abandono alia-se ao trabalho forçado e desordenado. O Inferno, no sentido mais literal, é representado por aquele tipo de campo que os nazistas aperfeiçoaram e onde toda a vida era organizada, completa e sistematicamente, de modo a causar o maior tormento possível (ARENDR, 1989, p. 496).

Sendo o objetivo da dominação total transformar o homem numa simples coisa descartável, eliminar toda a sua espontaneidade, esta tarefa cumpre-se através de três etapas:

O primeiro passo essencial no caminho do domínio total é matar a pessoa jurídica do homem. Por um lado, isso foi conseguido quando certas categorias de pessoas foram excluídas da proteção da lei e quando o mundo não-totalitário foi forçado, por causa da desnacionalização maciça, a aceitá-los como os fora-da-lei; logo a seguir, criaram-se campos de concentração fora do sistema penal normal, no qual um crime definido acarreta uma pena previsível. Assim, os criminosos, que, aliás, constituíram um elemento essencial na sociedade dos campos de concentração, geralmente só eram ali confinados depois de completarem a sentença a que haviam sido condenados. [...] O próximo passo decisivo do preparo de cadáveres vivos é matar a pessoa moral do homem. Isso se consegue, principalmente, tornando impossível, pela primeira vez na história, o surgimento da condição de mártir.[...] A consciência do homem, que lhe diz que é melhor morrer como

vítima do que viver como burocrata do homicídio, poderia ainda ter-se oposto a esse ataque contra a pessoa moral.[...] Morta a pessoa moral, a única coisa que ainda impede que os homens se transformem em mortos-vivos é a diferença individual, a identidade única do indivíduo. [...] Sem dúvida, essa parte da pessoa humana, precisamente por depender tão essencialmente da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade alheia, é a mais difícil de destruir (e quando destruída, é a mais fácil de restaurar)” (ARENDDT, 1989, p.498-504).

Numa tentativa similar, a escola apesar de não exterminar literalmente os jovens, assumiu em sua história características de destruição, poder, autoritarismo para com ideais da juventude, os quais também se assemelham às intenções dos campos de concentração, como bem relata a entrevista de um aluno e de um professor neste trabalho:

*Aqui na escola a gente não pode fazer nada. Fica preso a manhã inteira e só sai para ver os outros alunos quando dá o recreio. Mesmo assim, o tempo é pequeno. Sabe o que parece a nossa escola? Uma cadeia, com todas essas grades, lanche na hora certa..., não podemos nem falar com os nossos amigos ou brincar direito no recreio. Por que o tempo de intervalo não pode ser maior? Parece que estamos presos,,,*

(Aluno, 15 anos, turno da manhã, Ensino Médio)

*Na minha época, a gente não podia fazer nada. Ia para a palmartória se olhássemos o professor enquanto ele brigava com a gente. Hoje, estes jovens, quando a gente tenta explicar o que é certo e o que errado, riem, fazem caretas, resmungam e até ignoram. Uma falta de respeito...*

(Professor, 47 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Arendt vê a urgência de compreender o totalitarismo, pelo fato de que as pessoas estavam sendo mortas sem nada terem feito, pela simples razão de não serem arianas ou pertencentes à classe mais progressista. Não conseguia entender como a tradição político-cultural europeia permitiria esses acontecimentos.

A pretensão de Hannah Arendt ao escrever esta obra, não era de dar uma explicação causal, como o título sugeriu. Seu livro é uma obra de filosofia política. Sua lealdade é para com as experiências que estão na base do totalitarismo, mais do que para com o registro quantitativo dos fatos isolados.

A experiência totalitária não tem uma história e não foi um acontecimento previsível, como se estivesse contido potencialmente numa causa qualquer. Ele

cristalizou tendências que só podem ser percebidas a partir dos próprios acontecimentos, que apontam eles mesmos, os seus passados. Não há uma determinação causal à qual possamos recorrer.

Há uma especificidade na forma totalitária de governar que Arendt quer explicitar. Na primeira edição de *Origens do Totalitarismo*, Arendt dá a entender que o totalitarismo é uma usurpação da tradição ocidental pela filosofia europeia. O totalitarismo é concebido aí como o resultado dos subprodutos da cultura ocidental, por exemplo, do racismo<sup>40</sup> e do pangermanismo<sup>41</sup>, como se a barbárie, sufocada pela civilização ocidental, passasse a ter proeminência na Europa. O totalitarismo é concebido como uma experiência de governo que funciona sem a política, em rejeição a essa dimensão da civilidade. O retorno ao naturalismo e a retirada da política foram feitos através da subordinação dos estados e da política à instância natural da nação. O Estado-Nação, como instância soberana, seria então, a base possibilitadora em longo prazo do surgimento do totalitarismo. A nação nivela, naturaliza, inviabiliza a diferenciação, o surgimento do homem como ser singular, com vida própria a ser realizada. A subordinação do Estado à nação soberana acarretou a naturalização dos vínculos e possibilitou o aparecimento da natureza radical, absoluta do mal, consubstanciada na descartabilidade do ser humano como pessoa e de sua individualidade.

Desse modo, todos os seres humanos individualmente, tornam-se insignificantes. Qualquer limite para a liberdade da etnia ou nação tem que ser eliminado. Com a naturalização dos estados surgiu a possibilidade de um regime político com pretensão de controle absoluto sobre a população, com ambição de dominação total, tornando o homem neutro e membro das “massas” (ARENDR, 1989, p. 361).<sup>42</sup>

Depois da primeira edição de *Origens do Totalitarismo*, Arendt verifica que seu livro apreendia a especificidade da experiência nazista, mas ficava a desejar com relação à experiência soviética, a qual passa a pesquisá-la. O primeiro

---

<sup>40</sup> Doutrina que sustenta a superioridade de algumas raças. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>41</sup> Dispersão de alemães e demais povos germânicos por todos os continentes. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>42</sup> ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

resultado dessa pesquisa vemos no texto *Ideologia e terror* de 1953, que foi incorporado ao livro a partir de 1958, constituindo-se no Capítulo IV da obra *Origens do Totalitarismo*.

Verifica-se aí uma mudança na caracterização da experiência totalitária. Arendt passa a relacionar o totalitarismo não mais com as culturas subterrâneas, mas com uma destinação inscrita na própria cultura da grande tradição ocidental. Primeiramente, ela fala em termos de ideologização, na utilização prático-política do modo filosófico e científico de pensar para justificar conteúdos não racionais, ideológicos. Arendt não usa o termo *ideologia* em seu sentido corriqueiro, como falsa consciência, fruto do gnosiologismo que passa a aparecer na filosofia a partir da modernidade. O que interessa a Arendt é a potência prática presente em qualquer ideologia, que é muito bem percebida e utilizada pelos governos totalitários<sup>43</sup>.

Depois, a autora aprofunda essa perspectiva ao demonstrar que não se trata apenas de um contrabando ideológico da filosofia e da ciência, mas que a tendência à justificação absoluta, unitária, contemplativa, preconizada pela filosofia e buscada pelas instituições ocidentais, implicou um fechamento para a política - campo das muitas vozes - e uma tendência a submetê-la a um fim único e externo: as idéias da razão, religião, necessidade econômica entre outras.

O domínio dessa perspectiva única escancara a política para a possibilidade dos acontecimentos totalitários. Nesse aspecto, o pensamento de Arendt vai na contramão dos pensadores contemporâneos, que na trilha do platonismo clássico acham que o problema da crise contemporânea se resolverá com a normalização, com a submissão da vida e das instituições a um padrão racional. Essa linha é defendida por Habermas, Appel e pela tradição alemã de um modo geral<sup>44</sup>.

Para Arendt, nossa crise é política e não moral. Não se trata de recuperar valores absolutos ou racionais, mas sim de recuperar a esfera pública, a política, no sentido que deu origem à *polis* grega, como campo de reconhecimento e a

---

<sup>43</sup> Na obra *Origens do Totalitarismo*, o tema da ideologia é amplamente discutido, especialmente nas páginas 520-521.

<sup>44</sup> HABERMAS, Jürgen. **Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. "Este é um ponto que tanto Habermas como Derrida compartilham, porque, como Arendt, eles são filósofos do Pós-Holocausto" (p.21).

ação dos cidadãos, das pessoas ocupadas com o que é comum, base da convivência política.

Essa tendência do pensamento arendtiano se explicita em outros textos escritos nesse mesmo ano de 1953, inéditos até recentemente. Referimo-nos à *Humanidade e Terror* e à *Filosofia e Política*, desembocando em *a Condição Humana* e *Entre o Passado e o Futuro*, estes dois últimos tratados posteriormente neste trabalho, onde o fechamento da tradição para a política é exposto de forma contundente.

No Capítulo IV - *Ideologia e Terror*<sup>45</sup>, Arendt inicia sua caracterização do totalitarismo estabelecendo a diferença entre o terror totalitário como forma de governo e as demais formas de governo, inclusive as que pressupunham o uso do terror, presentes e teorizadas na história e tradição ocidental.

Sua questão é: o governo totalitário é um arranjo improvisado, retirado do fracasso das forças políticas tradicionais ou tem essência própria?

Ao levantar esta questão, a autora indaga se a corriqueira assimilação do totalitarismo à tirania é correta. Se tem especificidade, qual é então a experiência humana básica que dá sustentação ao regime totalitário? O apelo direto às massas e todo o arsenal capaz de mobilizá-las parecem apontar para um elemento importante dessas formas de governo. Com as massas, os “movimentos”, o curso da ação se torna completamente imprevisível, rompe-se a alternativa entre poder arbitrário e poder legítimo, governo legal e ilegal. Com a primazia das massas, descartam-se as categorias convencionais da política: os partidos, o bom senso, a moral e as leis.

Nesse momento, a ideologia marca a sua importância. As massas, no mundo moderno, são constituídas pelo *animal laborans*, o homem enquanto ser ocupado exclusivamente com a reprodução biológica e a manutenção de sua vida.

A demanda do progresso, da acumulação e da prosperidade empurrou, ao invés de liberar, a sociedade como um todo para o jugo do trabalho (labor). O resultado foi a transformação de todas as atividades em metabolismo biológico e dos seus produtos em objetos de consumo. Tudo passa a ter uma referência

---

<sup>45</sup> ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 512.

utilitarista, relacionada ao homem, ao seu gozo, à sua dominação. A hegemonia do *animal laborans* acarretou o fim dos contatos e relações humanas. O *animal laborans* não possui mundo, é auto-referido. Sua solidão congênita e seu deserto, torna-se um campo fértil para a disseminação e propaganda das identidades fictícias e da ilusão. A propaganda assume o papel de confirmar uma realidade que deve ser vivida.<sup>46</sup>

É necessária e útil recorrer à longa citação de Hannah Arendt, para compreendermos o que aqui foi explicitado:

O que chamamos de isolamento na esfera política é chamado de solidão na esfera dos contatos sociais. Isolamento e solidão não são a mesma coisa. Posso estar isolado – isto é, numa situação em que não posso agir porque não há ninguém para agir comigo – sem que esteja solitário; e posso estar solitário – isto é, numa situação em que, como pessoa, me sinto completamente abandonado por toda companhia humana – sem estar isolado. O isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruída. E, no entanto, o isolamento, embora destrua o poder e a capacidade de agir, não apenas deixa intactas todas as chamadas atividades produtivas do homem, mas apenas lhes é necessário. O homem, como *homo faber*, tende a isolar-se com o seu trabalho, isto é, a deixar temporariamente o terreno da política. A fabricação (*poiesis*, o ato de fazer coisas), que se distingue, por um lado, da ação (*praxis*), e por outro lado, do mero trabalho, sempre é levada a efeito quando o homem, de certa forma, se isola dos interesses comuns, não importa que o seu resultado seja um objeto de artesanato ou de arte. No isolamento, o homem permanece em contato com o mundo como obra humana, que é a capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor, o isolamento se torna inteiramente insuportável. Isso pode acontecer num mundo cujos principais valores são ditados pelo trabalho, isto é, onde todas as atividades humanas se resumem em trabalhar. Nessas condições, a única coisa que sobrevive é o mero esforço do trabalho, que é o esforço de se manter vivo, e desaparece a relação com o mundo como criação do homem. O homem isolado que perdeu o seu lugar no terreno político da ação é também abandonado pelo mundo das coisas, quando já não é reconhecido como *homo faber*, mas tratado como *animal laborans* cujo necessário 'metabolismo com a natureza' não é do interesse de ninguém. É aí que o isolamento se torna solidão. A tirania baseada no isolamento geralmente deixa intactas as capacidades produtivas do homem; mas uma tirania que governasse 'trabalhadores', como por exemplo o domínio sobre escravos na Antiguidade, seria automaticamente um domínio de homens solitários, não apenas, e tenderia a ser totalitária (ARENDR, 1989, p, 527).

É por isso mesmo que a força e o terror são os esteios do totalitarismo. O governo totalitário ambiciona preencher o vazio do poder que é a característica quando o seu exercício é concebido como coisa dos cidadãos e não como derivado de instâncias externas à esfera pública.

Como lugar vazio, o poder preserva e pressupõe a liberdade. No totalitarismo, ao contrário, o poder passa a estar atrelado a leis e forças sobre-

---

<sup>46</sup> ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 401.

humanas: leis da natureza ou da história. Identificado com a lei, o poder deixa de ter limites. Ao se conceber como a encarnação da lei relega qualquer lei positiva que se oponha aos seus desejos. Não se submete às leis porque estas são fruto do consenso entre os homens, foram maculadas pelos interesses humanos e, por isso, vincula-se a leis superiores, distantes das coisas e interesses pequenos dos homens. Quando isso acontece, os homens enquanto homens passam a valer muito pouco ou mesmo nada, tornando-se supérfluos.

O totalitarismo destrói a antiga separação entre lei e justiça, entre a lei positiva e sua legitimidade final. Quer estabelecer o reino da justiça na terra, não a encara como um princípio regulador do certo e do errado e das leis positivas - quer aplicá-las diretamente. Não estabelece um consenso a partir do princípio defendido, não cria uma nova legalidade e, assim visa a libertar a lei de qualquer ato ou desejo humano.<sup>47</sup>

Vale dizer, as leis da natureza e da história não são princípios estabilizadores das leis positivas, como entendiam os antigos, quando reivindicavam a natureza como fonte de legitimidade. Por essa razão, a conversão das leis da natureza e da história em realidade desemboca no terror total, no qual é o estorvo e inimigo não apenas o opositor, mas qualquer pessoa que agir e possuir desejos e pensamentos próprios. A finalidade dessa lei não é o bem-estar dos homens, mas a fabricação de uma humanidade específica. A lei visa ao benefício do “todo”, não se constitui como um canal de relações, mas um cinturão de ferro capaz de forjar o nascimento do um, de todos como um. Diz Hannah Arendt que:

Para Montesquieu, a suprema prova da imperfeição da tirania era ainda o fato de que somente as tiranias tendiam a se destruir por dentro, a engendrar o seu declínio, enquanto eram circunstâncias externas que destruiriam todos os outros governos. Portanto, o que sempre faltou à definição de governo é o que Montesquieu chamou de um ‘princípio de ação’ que sendo diferente para cada forma de governo, inspiraria governantes e cidadãos em sua atividade pública e serviria como critério, além da avaliação meramente negativa da legalidade, para julgar todos os atos, segundo Montesquieu, são numa monarquia a honra, numa república a virtude, numa tirania o medo (ARENDDT, 1989, p. 518).

---

<sup>47</sup> ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 513.

A ideologia substitui assim, o “princípio de ação” (Montesquieu)<sup>48</sup> que, nas demais formas de governo, motiva os cidadãos a se relacionarem, a constituírem um espaço público, e no seu lugar surge a ideologia, a tirania da facção, o argumento compulsivo, inquestionável, objetivo. Com essa ideologia vem o terror, como forma de liberar os entraves e acelerar o movimento das “forças superiores”. Nada humano, de subjetivo ou de mortal. Ligado a leis eternas, o governo totalitário ignora o nascimento e a morte, as marcas da condição humana do homem.

No governo totalitário, qualquer contato humano, inclusive familiar, é posto sob suspeita. Ele se estrutura na experiência da solidão (*loneliness*), enquanto a tirania baseia-se no isolamento (*solitude*).

Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo. O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, sem destruir, através do isolamento entre os homens, as suas capacidades políticas. Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter. A solidão, fundamento para o terror, a essência do governo totalitário, e, para a ideologia ou a lógica, a preparação de seus carrascos e vítimas, tem íntima ligação com o desarraigamento e a superfluidade que atormentavam as massas modernas desde o começo da Revolução Industrial e se tornaram cruciais com o surgimento do imperialismo no fim do século passado e o colapso das instituições políticas e tradições sociais do nosso tempo. Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma. O desarraigamento pode ser a condição preliminar da superfluidade, tal como o isolamento

---

<sup>48</sup> Charles Luís de Secondat, Barão de La Brède e de Montesquieu (1689-1755). Este filósofo francês trata especificamente da questão do funcionamento dos regimes políticos sob a ótica liberal. A partir de certas características do poder nos regimes monárquicos, utiliza tais características para dotar de maior estabilidade os regimes que resultariam das revoluções democráticas. Em sua obra *O espírito das leis* (1748), Montesquieu introduz o conceito de lei que possui o objetivo de estabelecer conexão com as ciências empíricas, em particular a Física newtoniana. Rompe assim com a tradicional submissão da política à teologia. Afirma que é possível encontrar “uniformidades” no comportamento e formas de organizar os homens, assim como nas relações entre os corpos físicos. As instituições políticas são regidas por leis que derivam das relações políticas; estas leis são relações entre as diversas classes em que se divide a população, as formas de organização econômica, as formas de distribuição do poder, etc. O objeto de análise de Montesquieu é o espírito das leis, isto é, as reações entre as leis (positivas) e as “diversas coisas” como os fenômenos da natureza, o comércio, as relações entre as classes, etc; tenta explicar portanto, as leis e instituições humanas, sua permanência e modificações, a partir de leis da ciência política, isto é, as relações entre as instâncias de poder e a forma como o poder se distribui na sociedade entre os diferentes grupos e classes da população. São três os princípios que movem o modo de funcionamento dos governos, ou seja, como o poder é exercido. Na Monarquia é a honra (paixão social, paixão pela desigualdade, amor aos privilégios e prerrogativas da nobreza); na República, é a Virtude (paixão política, espírito cívico, supremacia do bem público sobre os interesses particulares) e no despotismo é o medo (não possui princípios de governo nem instituições) é anti-político, onde o povo não assume importância. Estes princípios de governo devem guiar a estabilidade e a virtuosidade da república. WEFFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da Política**. Vol. 1. São Paulo: Editora Ática: 1989, p. 111-117.

pode (mas não deve) ser a condição preliminar da solidão. Se a tomarmos em sua essência, sem atentar para as suas recentes causas históricas e o seu novo papel na política, a solidão é, ao mesmo tempo, contrária às necessidades básicas da condição humana e uma das experiências fundamentais de toda vida humana (ARENDDT, 1989, p. 528).

Até o momento do surgimento do totalitarismo o que caracteriza a política é a possibilidade de ação em conjunto e sem coação. O governo totalitário ensaja coagir a tudo e a todos, subordinar e homogeneizar todas as esferas da vida ao princípio único da ideologia. Da família à cultura, da economia ao lazer, todas as relações e atividades passam a sofrer o crivo da ideologia, qualquer movimento espontâneo, independente do poderio ideológico, é concebido como subversão. É daí que surge a categoria de “inimigo objetivo”: trata-se de qualquer situação ou pessoa que, pela simples existência ou condição, é entendido como estorvo ao princípio ideológico.

Assim, os judeus, os ciganos, os doentes, os mestiços e criminosos, eram considerados “inimigos objetivos” dos nazistas e apátridas, pois deveriam ser eliminados. O próprio processo natural “objetivo” decretou as suas sentenças de morte. Independentemente do que façam, pensem ou falem já foram condenados. Da mesma forma, no regime soviético, bastava pertencer à aristocracia, burguesia ou ser camponês, para ser considerado “inimigo objetivo”. A condenação de morte, assim, não acontecia em campos de guerra nem era resultado de um processo judicial livremente estabelecido para além do momento de fundação do novo Estado. É esse uso permanente do terror que diferencia o regime totalitário dos demais em que há um uso temporário do mesmo. O “inimigo objetivo” surge justamente quando não há mais oposição política, limite do uso do terror no despotismo e na tirania.<sup>49</sup>

A ideologia, no governo totalitário, se propõe ao domínio de todas as esferas da vida e a facilitar o controle de todos por parte do governo. Atado ao princípio ideológico, os governos totalitários exigem de seus membros que sejam ao mesmo tempo vítimas e carrascos. Vítimas, porque submetidos e governados pela causa ideológica; carrascos, porque, atrelados à ideologia, devem proibir e lutar contra qualquer limitação à causa. A causa passa a justificar tudo. Os seres humanos passam a ser reduzidos à função da ideologia, o que equivale, na

<sup>49</sup> ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.310.

prática, à sua descartabilidade. Há assim, uma substancialização da política, como se ela seguisse um percurso e um movimento linear necessário, independente da ação e deliberação dos homens. As pessoas, enfim, são transformadas em instrumentos desse destino e delas é exigido o sacrifício da própria vida em nome da liberdade do fluxo sem fim do processo.

### 2.2.2 A Condição Humana (1957)<sup>50</sup>

No ano de 1957, a partir da experiência dos grandes progressos da pesquisa científica e tecnológica, como o lançamento da primeira nave espacial, Hannah Arendt publicou *A Condição Humana*<sup>51</sup>, considerado por muitos como o seu trabalho mais significativo, propondo-se a uma “reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (ARENDR, 2003a, p. 13).

Neste trabalho, Hannah Arendt se propõe a examinar aquilo que é específico e o que é genérico na condição humana. Através de sua singularidade, diz ela, o homem retém a sua individualidade e, através de sua participação no gênero humano pode comunicar aos demais esta sua singularidade.

Neste livro, o conceito central da reflexão política de Arendt é a natalidade – o nascimento – ao contrário da morte, que caracteriza a metafísica. A natalidade significa que nós nos iniciamos para o mundo através da ação. Daí a relação entre nascimento e ação, que pode ser apreendida através da comunicação das experiências individuais. No último parágrafo de *Origens do Totalitarismo* (1951), Arendt citando Santo Agostinho, antecipa-nos sua preocupação com o “nascimento”, como sendo a garantia de um novo começo, de começar um mundo novo<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

<sup>51</sup> ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

<sup>52</sup> ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 531.

De acordo com Arendt, existem três experiências humanas básicas<sup>53</sup>. A primeira é a do *animal laborans*, assinaladas pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico do qual deriva, uma vez que é algo que se consome no próprio metabolismo, individual e coletivo. No sentido etimológico, *labor* indica a idéias de tarefas penosas e que cansam, e por essa razão, a primeira palavra em português, que ocorre é “labuta”, cuja origem provável é *labor* ou *trabalho*. De fato, trabalho, segundo muitos autores, vem do latim *tripalium*, derivativo de *três* + *paulus* (três paus), aparelho destinado a sujeitar cavalos que não queriam se deixar ferrajear. *Tripaliare*, trabalhar, significava torturar com o *tripalium*, que era este instrumento de três paus. Para outros autores, trabalho vem do baixo latim *trabaculum*, do latim *trabs* – trave, viga, usados também para ferrajear animais<sup>54</sup>.

O labor produz produtos com durabilidade finita, fruto do metabolismo do homem com a natureza. A atividade do labor concentra-se na manutenção da vida e o *animal laborans* produz objetos para satisfazer suas necessidades básicas (ARENDDT, 2003a, p. 130).

Ao contrário, a fabricação que é o trabalho do *homo faber*, caracteriza-se pela construção, pelo “processo” de criação do objeto. Possui uma característica mais “durável”, ou seja, o processo de construção é ilimitado, assim como sua presença e permanência no mundo. Este processo de criação não é repetitivo, mas instaura sempre um novo começo; não possui limite de criação (ARENDDT, 2003a, p.152-7).

Portanto, a segunda experiência básica é a do *homo faber*, que cria coisas extraídas da natureza convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados pelos homens. O *habitat* humano está cercado de objetos que se interpõem entre a natureza e o homem, unindo-os e separando-os entre si. Esses objetos são frutos de um *fazer*, cuja origem vem de *facere*, significando atividade executada num determinado instante que, por isso mesmo tem começo, meio e fim. O artesão é um *homo faber*, como também o é o artista, pois ambos fabricam objetos.

---

<sup>53</sup> ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. Publicado em 1958, trata analiticamente de três espécies de atividades que juntas constituem a vida ativa dos seres humanos: labor, trabalho e ação. “pensar o que estamos fazendo” é segundo ela, o “tema central” de seu livro. (p.13).

<sup>54</sup> NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 1955.

Com a civilização industrial, de acordo com Hannah Arendt, os artesãos que tinham a dimensão do *homo faber*, converteram-se em *animal laborans* e isto veio a dificultar, com o peso da necessidade, a terceira experiência básica. Referimo-nos a experiência da *vita activa*, que exige a liberação do jugo das duas outras para que se instaure o campo da política.

A política resulta do agir, cuja origem provém de *agere* (pôr em movimento) e *gerere* (criar, trazer), que exprimem uma atividade no seu exercício contínuo e cuja relevância produz *gestas*. A participação do gênero humano permite o conhecimento de *gestas* singulares, que se comunicam através da palavra, que é histórica.

A linguagem, para Arendt, constitui o repertório da experiência humana. O nomear coisas, a criação de palavras é a forma de apropriação e desalienação do mundo, ao qual todos nós pelo nascimento, chegamos como novatos e estrangeiros. Esta volta à linguagem representa uma retomada de uma das linhas da tradição do pensamento, pois implica, na arqueologia das ciências humanas – para falar como Foucault –, a retomada de um conceito de positividade, em que o elemento regulador da verificação é a hermenêutica do significado da palavra, pois se postula uma correspondência entre a palavra e as coisas, entre significados e conjunturas.

Arendt, nesta obra mesmo de forma diluída, faz algumas considerações importantes sobre o tema da violência. Inicialmente, considerando o processo histórico da mudança do privado para o público, caracteriza a violência como elemento pré-político ou anterior ao surgimento da *polis* (ARENDR, 2003a, p. 36-40). Ao tratar do trabalho humano e do processo de reificação, constata a existência de elementos de violência no processo de fabricação: “... o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (ARENDR, 2003a, p. 152).

No capítulo sobre a ação, quando aborda “o espaço da aparência e do poder”, relaciona violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e diálogo, expressões efetivas de poder (ARENDR, 2003a, p. 212-16).

Da perspectiva de Arendt, a concepção moderna de ação política – sobretudo a concepção baseada em Marx, fundada na noção de fabricação – leva à suposição de que podemos tratar o mundo exterior a nós como algo passivo. Na

verdade, trata-se de uma idéia de dominação, e não de uma idéia de ação. Tendemos a cair freqüentemente nas velhas armadilhas da tradição filosófica ocidental, pois se a característica fundamental da filosofia moderna é centrar toda a sua atenção na racionalidade subjetiva – para Arendt o *cogito* cartesiano determinou sobremaneira, os rumos do pensamento moderno – e é sempre a idéia de que as coisas (inclusive os homens) existem para serem usadas.

Ao contrário, a concepção arendtiana de ação – cujas impressões presentes nos textos da Antigüidade grega dão as pistas do próprio pensamento político de Arendt – interpreta a ação humana como condição humana de pluralidade, que se afirma por meio da relação dialógica, na qual o indivíduo pode revelar sua verdadeira identidade na esfera pública. Uma relação que consiste em estabelecer o eu (ativo) com algo a sua frente (eu passivo); essa é a relação predominante na racionalidade instrumental, entendida como aquela que pode tudo abranger. Exemplo recente desse tipo de racionalidade, para Arendt, encontra-se no fenômeno totalitário ou no domínio total, tanto em sua versão nazista como stalinista que mostrou até onde essa lógica pode ir e que favorece, segundo Arendt, o desaparecimento da responsabilidade sobre o mundo.

Arendt vê na concepção política dos gregos um contraponto indispensável no debate sobre as perplexidades com que se defrontam as modernas sociedades ocidentais, sobretudo no debate da esfera política – cada vez mais caracterizada pela indiferença generalizada quanto à nossa responsabilidade com o mundo, irresponsabilidade, aliás, tipicamente moderna e contemporânea.<sup>55</sup>

Refletir o que estamos fazendo, em termos de rupturas, do mundo moderno com a tradição, são “grosso modo”, as preocupações centrais do projeto filosófico arendtiano.

---

<sup>55</sup> Arendt justifica as críticas que recebeu devido à sua definição do ser humano assemelhar-se à definição grega. No Fragmento 3b de sua obra *O que é Política ?* (ARENDR, 2004, p. 46), ela cita Aristóteles, afirmando que a especificidade do homem consistia no *bio politikos*, o qual é constituído por dois componentes: a *práxis* (ação) e a *léxis* (palavra) que se opõem à força e à violência. O homem é, portanto, um *zoon logon ekhon*, um ser vivo capaz de linguagem e conversação. Os bárbaros e os escravos são excluídos deste processo de conversação, são *aneu logou*, mudos, incapazes de qualquer palavra livre na polis. Sobre o tema, ver ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, em especial no Capítulo II – As esferas pública e privada, p. 35-6.

### 2.2.3 Entre o Passado e o Futuro (1954)<sup>56</sup>

*Entre o Passado e o Futuro* (1954), é entre os livros de Hannah Arendt, aquele onde pulsa simultaneamente o conjunto de inquietações a partir do qual esta admirável representante da cultura de Weimar ilumina, para usar uma de suas palavras prediletas, a reflexão política do Século XX.

Nele está contido praticamente ainda que de forma um tanto diluída, todo o temário de sua obra, constituindo-se num excelente ponto de partida para uma tentativa de interpretação e organização do seu pensamento.

Este ponto de partida é metodologicamente útil porque uma leitura de Hannah Arendt implica num certo esforço de decodificação, pois as linhas de ordenação de seu pensamento não são lineares e não se encontram apenas nos seus enunciados, mas também nas inquietações que estruturam os seus trabalhos.

Por meio de exercícios de pensamento político, que compõe o seu livro *Entre o Passado e o Futuro* (1954), mostra ela a partir de sua proposta sobre a condição humana, que a palavra e a ação, para se converterem em política, requerem um espaço que constitui o mundo político, cuja existência permite o aparecimento da liberdade.

Esta obra contém todo o temário e o conjunto de inquietações a partir do qual ela iluminou a reflexão política do Século XX, entre as quais a liberdade, a autoridade, bem como a crise na educação e na cultura. Nele, especialmente no primeiro capítulo, quando analisa o pensamento moderno em relação à tradição da filosofia política, constata a existência de “a antiga confusão de poder com violência” (ARENDR, 2003b, p. 49). É nesta obra que apresenta sua crítica ao pensamento marxista da violência como parteira da história – que chama de “glorificação da violência” -, por sua “negação do *logos*, do discurso, a forma de relacionamento que lhe é diametralmente oposta e, tradicionalmente, a mais humana” (ARENDR, 2003b, p. 50). Também estabelece a distinção entre autoridade e violência, obediência e coerção (ARENDR, 2003b, p. 129).

Liberdade, no espaço público, exige a liberação da necessidade biológica do *animal laborans*, que também não é o diálogo do eu consigo mesmo do

---

<sup>56</sup> ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003b.

pensamento, onde nada vem do nada e onde tudo resulta da causalidade – seja de motivação interna dos protagonistas, seja do princípio geral de causalidade que regula o mundo externo do qual se inserem os protagonistas.

Liberdade, para Hannah Arendt, é a liberdade antiga, relacionada com a *polis* grega. Significa liberdade para participar, democraticamente, do espaço público da palavra e da ação. A liberdade e a política, nesta concepção, surgem do diálogo no plural, que aparece quando existe espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora (ARENDR, 2003b, p.21). Este espaço é um espaço frágil e a verdade que informa o diálogo que nele se dá, que é a verdade factual, também é uma verdade frágil, posto que o seu modo de asserção não é a evidência. Daí a permanente preocupação da Hannah Arendt com a propaganda, a ideologia, a mentira, o *image-making*, o reescrever *a posteriori* a História, pois são todos fenômenos que comprometem e ameaçam a verdade factual.

A ação política da *vita activa* requer a concordância potencial dos outros. Esta surge em virtude da estrutura dialógica da política, alicerçada na verdade factual, tendo o diálogo entre iguais, como objeto, superáveis pela persuasão que permite o agir conjunto com autoridade.

Autoridade, afirma Arendt (ARENDR, 2003b, p.22), deriva do verbo latino *augere* (aumentar), e o que a ação política faz no espaço público da palavra e da ação é acrescentar, através de feitos e acontecimentos, importância à fundação da comunidade política e vida às suas instituições.

A relevância do agir em conjunto e da fundação, como base da autoridade, que está ligada filosoficamente ao conceito de natalidade, é uma das grandes contribuições de Hannah Arendt.

Ela diferenciou nitidamente o *poder* tanto da *força* quanto da *violência*. *Força* ela vê como “a energia que se desprende de movimentos físicos e sociais. *Violência* ela caracteriza pelo seu “caráter instrumental, multiplicador da potência individual, graças à manipulação dos implementos da violência” (ARENDR, 2004, p.123-4). Já o *poder*, é uma relação que leva à formação de uma vontade comum, que resulta de uma comunicação voltada para a obtenção do acordo. Por isso, para ela, o poder nunca é atributo de um indivíduo no singular, mas sim o resultado da capacidade do agir pluralmente, em conjunto. O poder é um recurso

gerado pela formação de uma vontade comum, isto é, pela capacidade da cidadania de uma comunidade política de concordar com um curso comum de ação.

A hipocrisia é uma situação em que as palavras escondem e não revelam, e por isso mesmo não pode levar a um acordo sobre o curso comum de ação. A violência por parte dos cidadãos, freqüentemente visa desmascarar a hipocrisia dos governantes, e quando estes se vêem na contingência de recorrer apenas à violência para se manterem no governo, é porque as instituições políticas, enquanto manifestações e materializações do poder, estão petrificadas e decadentes, esvaziadas por assim dizer, do apoio da comunidade.

Tudo o que ameaça este agir em conjunto, que só surge quando existe o espaço público da palavra e da ação caracteriza-se como violência e provoca a reflexão crítica de Hannah Arendt. Resgatar, recuperar o espaço público que permite, pela liberdade e pela comunicação o agir em conjunto e com ele geração do poder, é o grande tema unificador da reflexão da Arendt. Graças a este agir em conjunto, surge a política autêntica e a dignidade da vida pública.

*Entre o Passado e o Futuro* (1954)<sup>57</sup>, cuja última edição revista e ampliada é de 1968, começa portanto a examinar a lacuna entre o passado e o futuro – a crise profunda do mundo contemporâneo que se traduz, no campo intelectual, pelo esfacelamento da tradição.

Hannah Arendt analisa a posição do homem moderno, encurralado entre duas forças antagônicas: o passado e o futuro. O homem desligou-se, desinteressou-se de um mundo que, de todas as formas, já o julgara supérfluo e o reconduzira à solidão (*selflessness*). Hannah Arendt recusa o pensamento solitário, porque no mundo moderno é preciso antes de tudo, decidir com coragem, afrontar o mundo, a pluralidade dos nossos semelhantes.

O objetivo destes oito títulos que compõem *Entre o Passado e o Futuro* (A Tradição e a Época Moderna, o Conceito de História – Antigo e Moderno, Que é Autoridade, Que é Liberdade, A Crise na Educação, A Crise na Cultura: sua

---

<sup>57</sup> ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003 b. Toda a obra pode ser caracterizada em três partes, que interligam-se: a primeira parte relata a ruptura moderna na tradição e o conceito de história que é suposto substituir os conceitos da metafísica tradicional; a segunda parte analisa sobre o que são a Autoridade e a Liberdade, pressupondo que nenhuma das respostas fornecidas pela tradição continue a ser válida e na terceira parte, são reveladas as tentativas para aplicar esse modo de pensar aos problemas que se colocam na realidade.

importância social e política, Verdade e Política, A Conquista do Espaço e a Estrutura Humana), não é reatar o fio para sempre rompido da tradição, mas aprender como podemos nos mover ainda e inovar, instaurar novos inícios.

Estes oito títulos estão interligados e constituem todo o temário de sua obra, como excelente ponto de partida para a compreensão de seu pensamento, e no qual ela começa a examinar a lacuna entre o passado e o futuro – a crise profunda do mundo contemporâneo que se traduz no campo intelectual, pelo esfacelamento da tradição.

Hannah Arendt adquiriu consciência desta lacuna com a irrupção do surto totalitário cujas raízes e características examinou em *Origens do Totalitarismo* (1951). O fenômeno totalitário revelou que não existem limites às deformações da natureza humana e que a organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia, criou novas formas de governo e dominação, cuja perversidade nem sequer tem grandeza, conforme nos aponta Arendt ao examinar a banalidade do mal no relato que fez do processo Heichmann em sua obra *Heichmann em Jerusalém*.<sup>58</sup>

Marx, Kierkegaard e Nietzsche anteciparam, no campo do pensamento, este esgarçamento da tradição, tendo Hegel como ponto de partida (ARENDR, 2003b, p.55). De fato, Hegel foi o primeiro que se afastou de todos os sistemas de autoridade, pois, ao vislumbrar o desdobrar completo da História Mundial numa unidade dialética, minou a autoridade de todas as tradições, sustentando a sua posição apenas no fio da própria continuidade histórica. De mais, a história da filosofia ocidental que se tinha constituído no conflito bipolar entre o mundo das aparências e o mundo das idéias verdadeiras, perdeu parte do seu significado quando Hegel procurou demonstrar a identidade ontológica da idéia e da matéria em movimento dialético – “o real é racional e o racional é real” (ARENDR, 2003b, p.11) – desgastando, conseqüentemente, o sentido clássico da aporia imanência *versus* transcendência. Marx, Kierkegaard e Nietzsche, diante deste impasse, preocuparam-se novamente com a qualidade do humano e perceberam pontos básicos do conflito entre a contemporaneidade e a tradição.

Kierkegaard salienta o aspecto concreto do homem como sofredor, em contraste com o conceito tradicional do homem como ser racional. Desta maneira,

---

<sup>58</sup> ARENDR, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

subverte a relação tradicional entre fé e razão, pois a sua dúvida não se resolve pelo *cogito* cartesiano, mas sim pelo salto racionalmente absurdo da dúvida para a fé (ARENDRT, 2003b, p.56).

É curioso observar que esta perda do senso-comum, que traz a falta de confiança no que nos circunda, foi realçada pelos resultados da “ciência contemporânea”. De fato, a perspectiva da ciência, como observa Arendt, parte da rejeição do senso comum e da linguagem comum para poder descobrir o que se esconde atrás dos fenômenos naturais.

O progresso da ciência implicou numa linguagem científica cuja formalização crescente esvaziou de sentido a nossa percepção concreta, e ademais só converteu, através da mediação da técnica, o nosso meio-ambiente em objetos criados pelo homem, como também conseguiu modificar por meio da ação humana, o desencadeamento dos próprios processos da natureza, como o evidencia a fissão do átomo. Assim pois, diluiu-se a tradicional distinção entre natureza e cultura, e o homem quando se confronta com a “realidade objetiva”, não encontra mais a natureza mas se desencontra consigo mesmo, isto é, com os objetos que criou e os processos que desencadeou, que funcionam mas que não entende porque não é capaz de explicá-los em linguagem comum.

Nietzsche também se opôs ao conceito tradicional do homem como ser racional, insistindo na produtividade da vida e na vontade de poder do homem. Entretanto, o sensualismo da vida só faz sentido no quadro de referência da subversão ao supra-sensual e ao transcendente. Daí o niilismo, pois a posição de Nietzsche esbarra na incompatibilidade entre a contestação a valores transcendentais, elaborados pela tradição e classicamente utilizados para medir a ação humana, e a sociedade moderna que dissolveu estes padrões, transformando-os em valores “funcionais”, isto é, em entidade de troca.

Estes aspectos da sociedade moderna, que Hannah Arendt examinou longamente em *A Condição Humana*, encontram particular aplicação no exame que ela faz da cultura de massas. De fato, se no Século XX a classe média em ascensão fez da cultura um instrumento de mobilidade social – uma mercadoria social – iniciando a desvalorização dos valores, a sociedade de massas contemporânea levou este processo adiante ao consumir cultura na forma de diversão.

A diversão, que é o que se consome nas horas livres entre o trabalho e o descanso, está ligada ao processo biológico vital, e como processo biológico, o seu metabolismo consiste na alimentação de coisas. O risco deste processo reside no fato de que a indústria da diversão está confrontada com apetites imensos e os processos vitais da sociedade de massas poderão vir a consumir todos os objetos culturais, deglutindo-os e destruindo-os. A sociedade de massas, que se orientou para uma atitude de consumo, dificilmente modificará esta tendência devoradora, e o ócio e a *cultura animi* de que falava Cícero (ARENDR, 2003b, p.265), que recompunham na tradição ocidental o *balancez* entre diversão e cultura, não constituem uma resposta adequada para a perplexidade de um niilismo que, em vez de enfrentar valores vigorosos criados pela cultura<sup>59</sup>, se esvai no contato indigno com a diversão.

Marx, numa outra perspectiva, asseverou igualmente a incompatibilidade entre o pensamento clássico e as condições políticas da modernidade trazidos pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial. A análise de Marx explodiu a tradição através da radicalidade de alguns de seus conceitos básicos, a saber: “o trabalho cria o homem”<sup>60</sup>, o que equivale a dizer que o homem cria a si mesmo pelo trabalho e que, portanto, a sua diferença específica é ser um *animal laborans* e não um *animal rationale*.

Não é preciso salientar que esta posição implica num ataque a Deus, como criador do homem, numa reavaliação do trabalho que até então fora uma atividade desprezada em termos da problemática filosófico-política e numa afronta à tradicional dignidade da razão; “a violência é a parceira da História” (ARENDR, 2003b, p. 48-9), o que significa uma contestação à faculdade específica do homem, segundo os gregos, que seria a de conduzir os negócios da *polis* através da capacidade dos homens livres de se persuadirem pela palavra.

A violência, no contexto clássico, seria uma “*última ratio*”, aplicável apenas na relação entre os bárbaros, onde nos regimes tirânicos imperava a coerção – e

---

<sup>59</sup> “A cultura – palavra e conceito – é de origem romana. A palavra *cultura* origina-se de *colere* – cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanhã e da privação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana. Como tal, a palavra indica uma atitude de carinhoso cuidado e se coloca em aguda posição a todo esforço de sujeitar a natureza à dominação do homem”. ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003b., p. 265.

<sup>60</sup> MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003c, p.65 e 211.

por isso que a sua atividade não era digna, pois não implicava no uso dialógico da palavra; e finalmente a “atualização da filosofia na política”, que implica no fim de um ciclo do pensamento, iniciado quando um filósofo – Platão – se afastou da política para retornar a ela impondo os seus padrões, e encerrado quando um filósofo – Marx – se afastou da filosofia para realizá-la na política.

Este salto de Marx, da filosofia para a política<sup>61</sup>, trouxe como Arendt assinala, profundas modificações ao conceito de história, que merecem ser sucintamente resenhadas para uma devida avaliação da ruptura entre a modernidade e a tradição.

De acordo com os gregos, a circularidade da vida biológica conferia à natureza o seu caráter de imortalidade, em contraste com a mortalidade concreta dos homens. Entretanto, o tempo retilíneo de uma vida individual, onde o presente não repete o passado e cada instante é único e diferente, pode abrigar feitos e acontecimentos que pela sua singularidade, merecem ser conservados.

A função da História seria a de registrar estes feitos e acontecimentos garantindo desta maneira, a imortalidade do homem na terra. Esta visão da História foi modificada quando Vico<sup>62</sup> enfrentou o problema da distinção entre

---

<sup>61</sup> Arendt critica Marx quando afirma que “este filósofo repudiou a Filosofia para poder realizá-la na Política” (ARENDDT, 2003b, p.44).

<sup>62</sup> Giambattista Vico (1668-1744). Filósofo napolitano e jurista. Vico escreveu a famosa *Scienza Nuova (Principi de Scienza Nuova d'intorno allá comune a definitiva)* cuja primeira edição é de 1730 e a definitiva (*Scienza Nuova Seconda*) é de 1744. O estilo de Vico é notável, mas um tanto obscuro devido à abundância de idéias nem sempre coordenadas. Numa época dominada pelo progresso das ciências naturais, pela matemática e pela filosofia de Descartes, foi anticartesiano. Não confiava nas bases lógicas da ciência e preferia os estudos históricos e literários. Vico aplicou aos fatos históricos a doutrina platônica das idéias: os fatos históricos são a realização de um plano e para que possamos perceber a racionalidade da história, temos que decifrar este plano. Na obra *Scienza Nuova*, Vico fundamenta uma nova visão da história, quando afirma que os elementos universais da história são três: os atores, Deus (ser transcendente e providente), os homens (seres finitos e livres); a unidade histórica: o curso, baseado na natureza do homem que se compõe de sentido, fantasia e razão e, por último, a lei histórica, que é a repetição rítmica ao longo do curso constituído de três épocas ou idades: a) *idade dos deuses ou dos gigantes*, na qual a mentalidade humana se caracteriza pelo predomínio da faculdade sensitiva e passional; b) *idade dos heróis*, na qual a mentalidade humana se caracteriza pela fantasia e pela emoção e c) *idade dos homens*, onde predomina a razão e a vontade. Para entender a história é preciso interpretar cada época segundo a mentalidade que lhe é própria. A ação divina é constante ao longo dos acontecimentos, mas em alguns momentos intervém de modo extraordinário; na primeira idade, incute aos homens o temor da divindade e no retorno da terceira para a primeira idade, Deus permite a deterioração da sociedade para que a piedade, a fé e a verdade sejam restabelecidas. Seu princípio filosófico é “o verdadeiro é o fato”. Com esta afirmação, Vico declara que “para se conhecer uma coisa é necessário conhecer o modo de fazê-la e para conhecer o modo de fazê-la é necessário ter condições para fazê-la”. MASIP, Vicente. **História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: EPU, 2001, p. 192-195 e MARÍAS, Julán. **História da Filosofia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.293-4.

processos naturais e processos históricos. De acordo com Vico, a natureza é feita por Deus e só Ele pode compreender os seus processos. Entretanto, a História é feita pelo homem, que pode conseqüentemente, entender os processos que desencadeou.

Entretanto, para Vico e Hegel, a importância da História é teórica. É uma visão *a posteriori* dos acontecimentos, na qual o historiador, porque observou a totalidade do processo, pode acolher o seu sentido.

Marx, ao propor a atualização da filosofia na política, politizou e industrializou o conceito de História, subvertendo o seu significado teórico. De fato, a filosofia política de Marx se baseava não numa análise da ação mas na preocupação hegeliana com a História; mas a História deixou de ser uma compreensão do passado para ser uma projeção do futuro, isto é, a História passou a ser um modelo cuja contemplação fornece regras para a ação, pois a História tornou-se um processo feito pelo homem. Este processo pode ser revelado pelas leis da dialética e o seu conteúdo é a luta de classes. Entretanto, este processo é análogo ao da fabricação industrial: tem começo, meio e fim. Este fim é a fabricação da sociedade perfeita.

Desta forma, cancela-se a imortalidade dos feitos e das ações humanas porque o processo, quando se encerrar, tornará irrelevante tudo quanto o sucedeu. Na sociedade sem classes os feitos terão o mesmo significado que as tábuas e os pregos para uma mesa acabada.

Esta superposição da teoria e da ação dissolveu o significado tradicional de ambas, tanto nos termos do próprio Marx quanto nos termos das tendências do pensamento contemporâneo. De fato, a análise de Marx, levada às últimas conseqüências, esbarra numa situação paradoxal, pois a atualização da filosofia na política – a sociedade perfeita – implicará o fim do trabalho, com o advento do ócio, o fim da violência, com desaparecimento do Estado e o fim do pensamento quando este tiver se realizado na História. Daí o desencontro entre os conceitos que envolvem a glorificação do *animal laborans*, da violência e da atualização da filosofia e a visão utópica final de uma sociedade sem Estado, sem trabalho e sem classes<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva: 2003b. p.15. “A sociedade perfeita, que implica no fim do trabalho com o advento do ócio, no fim da violência com o desaparecimento do Estado e no fim do pensamento quando este tiver se realizado na História”.

Sem dúvida, uma inquietação excessiva com estes paradoxos não nos deve atormentar, porque os dias de uma sociedade tal como foi preconizada por Marx na sua visão utópica, não parecem estar à vista. Entretanto, o impacto de Marx com o de Kierkegaard e Nietzsche nas tendências do pensamento contemporâneo, foi definitivo e por isso deve ser salientado na análise da ruptura com a tradição.

A contestação de Marx, Kierkegaard e Nietzsche à tradição (ARENDR, 2003b, p.52), por ser uma contestação, ainda se integrava na mesma tradição, por isso talvez, conseguiram eles manter no horizonte de suas formulações uma aspiração de totalidade. Entretanto, o esforço que fizeram, que ajudou a derrocada da tradição, trouxe o desaparecimento de uma visão totalizadora. Uma breve referência ao conceito contemporâneo de modelos nas ciências sociais, notadamente na economia e, mais recentemente, na ciência política, comprova esta observação e a ela se soma toda a evolução da ciência.

Esta delimitação, implícita na idéia de modelo, que também muitas vezes contém nítidos objetivos operacionais, carregou a “mudança da noção de teoria”. De fato, deixou de ser como era tradicionalmente, um sistema de verdades interligadas que não foram feitas e construídas, mas dadas para os sentidos e a razão para se transformar – como na ciência moderna – numa hipótese de trabalho que se modifica de acordo com os seus resultados e cuja validade depende não de uma revelação de verdade mas pelo fato de funcionar.

Ora, tudo pode eventualmente funcionar – e a experiência do totalitarismo comprova no mundo dos fatos a tendência das orientações do pensamento antes relatada. Daí a circularidade da relação entre fatos e teorias que recoloca o sentido da ação política, uma vez que implica num contexto para o qual a tradição não tem nem padrões para julgá-la – em virtude da perda do senso comum e da dissolução de valores – nem perguntas para explicá-las – em virtude da noção contemporânea de teoria. Movimentar-se neste perplexo impasse, que traduz todo o alcance da lacuna entre o passado e o futuro e que equivale à perda da sabedoria, é o objetivo da reflexão política de Hannah Arendt.

Portanto, a reflexão de Hannah Arendt se encaminha para uma indagação sobre as características da ação política para verificar se ela pode ser apreendida

---

e entendida dentro de um esquema onde a circularidade da relação entre fatos e teorias não seja tão infrutífera.

Esta reflexão começa por descartar a relação entre política e certas formas de conhecimento. Para Hannah Arendt, o campo da política não é o da razão pura – como queria Platão – nem o da razão prática – como aparentemente, segundo ela, se pensa que teria sido a posição de Kant, pois em ambos os casos os modos de asserção do conhecimento têm uma estrutura discursiva monológica.

As verdades matemática e científica se caracterizam por conter um elemento interno de coerção que as torna indiscutíveis. A evidência racional ou a prova empírica implicam na submissão. A verdade filosófica, a verdade moral e a própria verdade revelada também têm uma estrutura monológica, pois dizem respeito ao homem na sua singularidade. De fato, como a autora aponta, ao falar da crítica da razão prática, o imperativo categórico coloca a necessidade de estar o pensamento racional de acordo consigo mesmo, princípio que Sócrates já descobriu ao afirmar: “Como sou um, para mim é melhor discordar de todos que estar em discórdia comigo mesmo”. Daí a origem da ética ocidental – concordar com a própria consciência – e da lógica ocidental – o princípio da não contradição.

A política, como Arendt aponta, se insere num outro contexto e o seu campo é o do pensamento plural. Na interpretação da autora, Kant, na *Crítica do Juízo* salienta uma maneira de pensar no plural que consiste em ser capaz de pensar no lugar e na posição dos outros em vez de estar de acordo consigo mesmo. É o que Kant chama de “mentalidade alargada”<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Conforme Kant, “as seguintes máximas do entendimento humano comum na verdade não contam aqui como partes da crítica do gosto, e contudo podem servir para a elucidação de seus princípios: 1. Pensar por si; 2. Pensar no lugar de qualquer outro; 3. Pensar sempre de acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar *livre de preconceito* < *Vorurteil* >; a segunda, a da maneira de pensar *conseqüente*. [...] No que concerne à segunda máxima da maneira de pensar, estamos afora isso bem acostumados a chamar de limitado (estreito, o contrário de *alargado*) aquele cujos talentos não bastam para nenhum grande uso (principalmente intensivo). Todavia, aqui não se trata da faculdade de conhecimento, mas da *maneira de pensar*, de fazer dela um uso conveniente < *zweckmässig* >; a qual, por menor que também seja o âmbito e o grau que o dom natural do homem atinja, mesmo assim denota uma pessoa com *maneira de pensar alargada*, quando ela não se importa com as condições privadas subjetivas do juízo, dentro das quais tantos outros estão como que postos entre parênteses, e reflete sobre o seu juízo desde um *ponto de vista universal* (que ele somente pode determinar enquanto se imagina no ponto de vista dos outros). KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução Valério Rohden e António Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, §40. Do Gosto como uma espécie de *sensus communis*, p. 139-141.

O alcance e a força do juízo da mentalidade alargada está na concordância potencial com os outros. A sua área de jurisdição não é a do pensamento puro, do diálogo do eu consigo mesmo, mas sim a do diálogo com os outros com os quais devo chegar a um acordo. Este juízo, portanto, não tem validade universal, mas sim validade específica, limitada às pessoas com as quais dialogo para chegar a um acordo. Este diálogo requer um espaço – o espaço da palavra e da ação – que constitui o mundo público onde surgem estes tipos de juízo.

Habilidade política, o *insight*, é a capacidade de perceber e formular estes juízos, que não é a mesma coisa que a sabedoria dos filósofos, como nos aponta Aristóteles no Livro VI da *Ética a Nicômacos* (1985)<sup>65</sup>, pois se trata de um pensamento tópico, que se extrai de opiniões e não de proposições universais.

Conforme se verifica, o modo de asserção da política, nesta perspectiva, implica num elemento de persuasão que confere ao discurso político uma estrutura dialógica, cuja validade não é universal. Entre parênteses, é interessante observar que o esforço de conferir à política uma validade universal, baseada na evidência, é uma das conseqüências do pensamento de Descartes, contra a qual Vico, calcado em Aristóteles, se insurgira ao salientar a diferença entre o campo da ciência e o tipo de raciocínio prudencial e tópico necessário para o conhecimento e para a ação política.

Neste sentido, a reflexão de Hannah Arendt elide o impasse do pensamento contemporâneo, retomando uma linha de tradição que, diante da circularidade da relação entre fatos e teorias, readquire um sentido que ficara ofuscado e afastado enquanto perdurou uma aspiração de totalidade sistemática. Desta retomada resulta uma revisão de conceitos, de grande utilidade, que merecem ser examinados a seguir, iniciando pela relação entre verdade e política.

A natureza dialógica da política propõe o problema da verdade factual, que informa a estrutura deste diálogo. Com efeito, se a política se situa no campo da opinião, o problema da verdade factual – que é a verdade da política, uma vez que as outras verdades são monológicas – se resume na circunstância que, sendo verdade, ela não pode ser modificada, mas a sua maneira de asserção é a da opinião. Toda a seqüência de fatos poderia ter sido diferente porque o campo

---

<sup>65</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução Mário da Gama Kury. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

do possível é sempre maior que o campo do real. A verdade factual não é evidente nem necessária, e o que lhe atribui a natureza de verdade efetiva é que os fatos ocorreram de uma determinada maneira e não de outra. Desta forma, o problema da verdade factual é que o seu oposto pode ser não apenas o erro mas também a mentira. Ora, a mentira, nos sistemas políticos tradicionais, era limitada porque, sendo limitada a participação política, ela não implicava normalmente em auto-ilusão – os que a manipulavam sabiam distinguir a verdade da mentira. Entretanto, no mundo contemporâneo, estas distinções tendem a desaparecer porque as novas técnicas de comunicação somadas à incorporação das massas nos sistemas políticos levaram a novas modalidades de manipulação de opinião. Uma delas é o *image-making* que não é um embelezamento da realidade mas seu substitutivo.

Neste sentido, basta comparar as declarações oficiais do governo americano a respeito da Guerra do Vietnã com as revelações dos *Pentagon Papers*. Vale a pena, também, registrar, para ressaltar o fenômeno mesmo quando a seriedade na substituição da realidade possa ter sido maior, que o pressuposto da política de De Gaulle foi a vitória da França na Segunda Guerra Mundial e o seu conseqüente *status* de grande potência, ou a orientação de Adenauer na reconstrução política da Alemanha calcada na imagem de que o nazismo foi um movimento minoritário.

Outra modalidade de manipulação de opinião é o reescrever da história não em termos de interpretação mas de deliberada exclusão de fatos – Trotsky, por exemplo, nos compêndios soviéticos, não participou da Revolução Russa. Este tipo de manipulação, que implicou na reabertura do campo de possibilidade para o passado, impede que a história desempenhe a sua função, pois o repertório de opções é o campo do futuro e o papel da história é registrar os feitos e acontecimentos decorrentes da política, a partir dos quais se entreabre a estabilidade do possível agir futuro. Esta situação gera o ceticismo, pois a persuasão e a violência podem destruir a verdade factual, mas não a substituem, porque os seus fluxos e refluxos carregam uma instabilidade permanente (ARENDR, 2003b, 117).

Daí a importância de alguns mecanismos de defesa da verdade factual, criados pelas sociedades modernas, fora o seu sistema político, mas

indispensáveis para a sua sobrevivência, como a universidade autônoma e o judiciário independente. Daí também o fenômeno da violência contemporânea, revelado no momento norte-americano ou europeu de 1968, em cuja raiz se encontra, como aponta Hannah Arendt em *Da Violência* (1969), uma reação contra a hipocrisia da manipulação de opinião e um apetite pela ação que recoloca o problema da liberdade.

A liberdade, no campo da política, é um problema central, para não dizer um axioma, a partir do qual agimos. Entretanto, no campo do pensamento o pressuposto a partir do qual raciocinamos é exatamente oposto: nada vem do nada (*nihil sine causa*). De fato, num exame teórico sobre uma determinada ação, ela parece normalmente resultar, conjunta ou separadamente, ou da causalidade da motivação íntima dos seus protagonistas ou do princípio geral de causalidade que regula o mundo externo dentro do qual se inserem estes protagonistas. Esta dicotomia, diz Arendt, é aparente e só surge quando se identifica política e pensamento, obscurecendo-se desta maneira o fenômeno da liberdade.<sup>66</sup>

O campo do pensamento é o diálogo do eu consigo mesmo, que provoca as grandes perguntas metafísicas e onde o livre arbítrio se insere como centro da razão prática da Kant. O campo da política é o do diálogo no plural que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade. De fato, a consciência da presença ou da ausência da liberdade ocorre na interação com os outros e não no diálogo metafísico do eu consigo mesmo.

Por isso, para Hannah Arendt, a assim chamada liberdade interior é derivativa, pois pressupõe, ou uma retratação forçada de um mundo público encolhido onde a liberdade é negada – que são os tempos obscuros por ela tão bem salientados numa coletânea de ensaios significativamente intitulados *Homens em Tempos Sombrios* (1968).

---

<sup>66</sup> Especificamente sobre a relação entre política e liberdade, ver o artigo *Será que a Política ainda tem de algum modo algum sentido?* Escrito originalmente em alemão com o título *Einleitung: der Sinn von Politik*, o qual possui centenas de páginas datilografadas por Arendt mas que não possuem data precisa. O texto publicado é o único que pode ser extraído e que exhibe uma forma, em algum sentido, completa.

## 2.2.4 Homens em Tempos Sombrios (1968)<sup>67</sup>

Nesta obra, Arendt abordou uma retratação deliberada na *vita activa* para a reclusão, sem dúvida digna, da *vita contemplativa*. Política e liberdade, portanto, são coincidentes e só se articulam quando existe mundo público. A ação, a apesar de requerer vontade e intelecto, a eles não se reduz. Resulta de outros princípios. Muito bem percebidos por Maquiavel na *virtu*,<sup>68</sup> com a qual o homem responde às oportunidades que o mundo lhe oferece na forma de *fortuna*, texto este que faz parte de uma coletânea de textos inéditos em português intitulada *A Dignidade da Política: ensaios e conferências*<sup>69</sup>.

Seu sentido é dado pela palavra *virtuosidade*, que liga a política às *performing-arts*, na medida em que entreabre as conexões entre a ação e os *virtuoses*, cuja realização se dá durante e na execução de sua arte. Isto não quer dizer que a política seja arte no sentido convencional de arte criativa – o Estado como uma obra-prima coletiva – pois tradicionalmente as artes criativas, ao contrário da política, levam à obra, assinalada por uma existência independente. De fato, esta existência independente implica a concentração maior dos momentos de liberdade no próprio processo de criação. Depois do lance de dados, o autor se vê limitado pela própria obra de quem se torna filho e espelho e que esconde em parte a visibilidade dos momentos de liberdade de seu criador e limita o número de possibilidade de liberdade do leitor.

A política se situa num outro campo, e conseqüentemente, não conduz nem à fabricação da obra, nem às limitações ou à durabilidade dela decorrentes. É por isso que as instituições políticas, ainda que tenham sido superiormente elaboradas, não têm existência independente. Estão sujeitas e dependem de outros e sucessivos atos para subsistirem, pois o Estado não é um produto do

---

<sup>67</sup> ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. Tradução Reinaldo Guarany. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

<sup>68</sup> “O remédio mais eficaz contra a corrupção é o Estado, ou seja, um poder de mando e coerção que se impõe pela força. Os Estados existem pela *virtude* de uns poucos homens superiores, sábios capazes de conceber uma ordem política aliada a uma vontade de execução, que empregando qualquer meio, consiga traduzir essa ordem em instituições concretas, úteis e vitais. Essa virtude só existe quando alguns súditos tornam-se cômicos dos seus deveres. A duração do Estado depende da solidez de sua estrutura e da virtude cívica dos cidadãos.” MASIP, Vicente. **História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: EPU, 2001, p. 135-6.

<sup>69</sup> ARENDT, Hannah. **A Dignidade da Política: ensaios e conferências**. Tradução Helena Martins e outros. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993, p. 117-122.

pensamento mas sim da ação. Ação que exige a vida pública, para que a possível coincidência entre palavra viva e palavra vivida possa surgir e assegurar a sobrevivência das instituições através da criatividade.

Se a política é um produto da ação, o que significa agir? Agir deriva dos verbos latinos *agere* – pôr em movimento, fazer avançar – e *gerere* – trazer, criar – cujo sentido, para esta análise, pode ser captado pelo seu participio passado *gestum*, de onde se origina *gesta*. Agir, portanto, traduz um movimentar-se para trazer gestas. O sentido original de *agere* exprime atividade no seu exercício contínuo, em contraste com *facere* que exprime atividade executada num determinado instante. Estas denotações distintas enfatizam as diferenças acima mencionadas entre a criatividade da obra de arte e a criatividade da ação política – esta última assinalada pelo exercício contínuo da liberdade pública, que faz avançar e viver as instituições.

Os novos feitos e acontecimentos que resultam da ação se inserem num contexto cujo sentido nos é fornecido pelo conceito de autoridade. Autoridade deriva do verbo latino *augere* – aumentar, acrescentar – e, como observa Arendt, foram os romanos que nos deram tanto o conceito quanto a palavra.

De fato, os gregos procuraram estabelecer um fundamento para a vida pública que não fosse apenas a argumentação ou a força, mas tanto Platão quanto Aristóteles se utilizaram de conceitos pré-políticos para a análise dos problema ao transferirem, por analogia, para o campo da política as relações pais-filhos, senhor-escravo, pastor-rebanho, etc., que não eram relações entre iguais como as que devem nortear a vida política. A busca deste fundamento é, sem dúvida, complicada porque autoridade envolve obediência e, no entanto, exclui coerção, pois quando ocorre o emprego da força e da violência, não existe autoridade. Por outro lado, por envolver obediência, autoridade se situa no campo da hierarquia e, conseqüentemente exclui a persuasão igualitária que anima o diálogo político.

Num determinado momento, o processo político exige uma escolha entre diversos argumentos. Este momento, que é o momento do poder, resulta do agir em conjunto que, no entanto requer, para ser estável, a legitimidade. Esta legitimidade deriva do início da ação conjunta, cujo desdobramento assinala a existência de uma comunidade política. O início da ação conjunta - a fundação –

confere autoridade ao poder. No contexto do conceito romano, cujo grande achado foi o de ter ancorado o conceito de autoridade no fato político do início da ação conjunta, o que a ação política faz é acrescentar, através dos feitos e acontecimentos, importância à fundação da comunidade política e vida às suas instituições. É por isso que em Roma o poder estava com o povo, mas a autoridade residia no Senado, dotado de *gravitas* e incumbido de zelar pela continuidade da fundação de Roma. A persistência deste conceito pode ser rastreada na distinção entre autoridade dos papas e o poder real, durante a Idade Média, que atesta a romanização da Igreja e que atendia a esta mesma necessidade de conferir e também limitar o poder pela autoridade. Na Idade Moderna, a separação da Igreja e do Estado diluiu esta distinção, mas Maquiavel retomou a tradição romana, através do conceito de razão de estado, cuja autoridade derivada da expansão no espaço e duração no tempo de uma comunidade política.

Mas, qual é a relevância do conceito de autoridade numa época onde ela se desagrega até mesmo no processo educacional, onde a crise da tradição, como aponta Arendt, impede que se estruture educação e autoridade para a escola poder servir de ponte entre o mundo privado da casa e o mundo público dos adultos?

Sua relevância se encontra na freqüência do fenômeno revolucionário, que a partir da experiência das revoluções Francesa e Americana buscou instituir pelo ato da fundação, que separa o não-mais (o passado) do ainda-não (o futuro), uma nova ordem que legitime a comunidade política e preencha a lacuna entre o passado e o futuro.

#### 2.2.5 Da Revolução (1962)<sup>70</sup>

Sob a inspiração de um seminário intitulado *Os Estados Unidos e o espírito revolucionário* escreveu *Da Revolução* (1962), publicada no ano de 1962. A partir da oposição entre violência e palavra, qualifica a violência como “um

---

<sup>70</sup> ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Tradução Fernando Didimo Vieira. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

fenômeno marginal no campo político, pois o homem, na medida em que é um ser político, está dotado do poder da fala” (ARENDDT, 1990, p. 15-6).

A revolta estudantil de 1968 e os movimentos de libertação da América e África intervieram como elemento provocador para sua sistematização sobre o tema.

#### 2.2.6 Da Violência (1960)<sup>71</sup>

*Da Violência*, publicada em 1969, é por ela definida como uma investigação acerca “da natureza e das causas da violência” (ARENDDT, 1994, p. 45).

Nesta reflexão específica sobre a violência Arendt aprofunda sua comprovação de que a violência é inseparável da história e da política, sempre percebida como um fenômeno marginal e que nunca fora estudada como tal.

As relações entre o poder e a violência inverteram-se completamente no Século XX, no qual o arsenal da violência tornou impossível qualquer guerra do tipo “clássica”, visto que a vitória de uma sobre a outra superpotência resultaria no fim de ambas. Cabe aqui ressaltar que a violência destaca-se pelo papel fundamental nas relações humanas, visto que se manifesta nas relações de poder que se estabelecem entre os homens.

O livro organiza-se em três capítulos. No Capítulo 1, Arendt preocupa-se em mostrar que a multiplicação dos meios de violência pela revolução tecnológica fez com que as antigas verdades a respeito da violência e do poder se tornassem “inaplicáveis” (ARENDDT, 1994, p. 17). Analisa também aquilo que chamou de “glorificação da violência”, apontando para a fragilidade desta argumentação e fundamentação teórica.

Arendt incita-nos a reflexões sobre o contexto do Século XX, que é caracterizado por ela – e segundo predisse Lênin – como sendo “um século de guerras e revoluções”, marcado como o século da violência.

Outro fator que a autora cita e que contribui para a situação problematizadora do Século XX é o progresso técnico dos instrumentos de violência, o qual não pode ser justificado por emprego como objetivo político.

---

<sup>71</sup> ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Tradução Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

Prossegue distinguindo violência do poder, força ou vigor, justificando que a violência sempre necessita de instrumentos (a revolução da tecnologia, ou seja, dos processos de fabricação humanos) produzidos pelo homem para que a violência se manifeste, como no exemplo do conflito armado.

A substância da violência, diz Arendt (ARENDR, 1985, p.3), é regida pela categoria meio/objetivo, sendo que os fins são dominados pelo exercício dos meios, os quais são justificáveis e, portanto, necessários para serem alcançados os respectivos fins.

Os propósitos de qualquer atividade humana que são os produtos finais da fabricação (e são distintos desta), não podem ser jamais previstos, pois tais meios (aqueles que possuem certa empregabilidade) são muito importantes para um mundo futuro do que os próprios objetivos pretendidos. A preocupação de Arendt, nesse sentido, é com a atuação da potencialidade humana frente à capacidade imprevisível de agir em um mundo sem objetivos claros ou pré-definidos, visto que os resultados das ações humanas escapam ao próprio controle humano, pois são muitas vezes arbitrários e inesperados. Tal imprevisibilidade e arbitrariedade se aproxima do “domínio da violência” (ARENDR, 1985, p. 4).

Arendt preocupa-se com o assessoramento e o prestígio dos “donos do saber” (grifo da autora) citados como “mentalidade científica” (grifo nosso) realizado junto aos governos como sendo “científicos”; estes cientistas não assumem uma posição de pensar o impensável, mas de simplesmente não pensarem ou fazerem-no de modo superficial sobre questões fundamentais que se colocam à existência humana. Esta atitude de “não pensar” pode mascarar uma superficial compreensão do evento e um suposto controle que na verdade não se tem sobre este.

O evento, no dizer da autora, “são ocorrências que interrompem processos e procedimentos de rotina” (ARENDR, 1985, p.5), onde o que é banal no mundo pode continuar acontecendo futuramente como mera projeção do presente. Portanto, Hannah Arendt resgata a necessidade de ação do homem para que ocorra a mudança do padrão até então estruturado e “previsível” da realidade e dos fatos. Apela ao ser humano pela necessidade do bom senso e do discernimento como condição para que haja percepção, compreensão e atitude para com a realidade, a fim de que esta não se mantenha destrutiva e apática.

De um modo bastante incisivo, deixa claro que qualquer pessoa que não se dedique a pensar sobre história e política, não pode ignorar o papel que a violência desempenhou nas atividades humanas, e que infelizmente, esta não foi alvo de consideração, sendo pois, tratada de modo banal e corriqueiro, de certa forma “negligenciada” (ARENDR, 1985, p.6).

No decorrer do Capítulo 1, quando cita Marx, a autora observa que a sociedade antiga é conduzida à sua perda não pela violência, mas pelas contradições internas; o aparecimento da nova sociedade é precedido pela violência, mas não provocado por ela. O Estado constitui um instrumento de violência a serviço da classe dominante, mesmo que esta não exerça o seu poder recorrendo aos meios violentos (ARENDR, 1985, p.7).

A ditadura do proletariado só deveria ser instaurada depois da Revolução e por um período limitado. Desta forma, Georges Sorel – citado por Arendt (ARENDR, 1985, p.8) – que se esforçou por fundamentar o marxismo e a filosofia de Bergson, não soube considerar nada mais violento do que o mito da greve geral como sendo um tipo de ação política violenta, apoiado por Lênin e a Revolução Russa; quanto mais a violência surgiu como instrumento duvidoso e incerto em política externa, mais sedução exerceu no plano interno e nas revoluções.

Foi a Questão Dreyfuss que incitou Georges Sorel e Vilfredo Pareto a insistirem no papel da violência nas revoluções, quando tomaram consciência que os partidários de Dreyfuss utilizaram contra seus adversários, os próprios métodos que afirmavam reprovar: ao fazê-lo, descobriram a lógica do “sistema”, a que hoje chamamos *stablishment*; foram assim levados a fazer o elogio da ação violenta, mesmo que a classe operária, à medida que foi obtendo decisões favoráveis às suas reivindicações sociais, acabasse por esquecer o papel revolucionário que lhe tinha sido atribuído.

Com efeito, são os cientistas, desprezados por Sorel e Pareto, que estão na origem do aumento da capacidade produtora, e não os trabalhadores, na medida em que foram eles que permitiram o avanço da tecnologia. Se ainda não se tornaram uma elite detentora do poder, é porque estão dispersos; não estão ligados por interesses comuns pois permanecem ligados às categorias do passado, que os impedem de se aperceberem da realidade e do seu papel;

finalmente, porque não têm experiência em tudo o que se refere ao exercício do poder.

A autora comprova que a violência embora seja eficaz, é a arma que convém mais às reformas do que às revoluções, pois sua rentabilidade é evidente quando exigindo o impossível obtém aquilo que é possível. Quando a violência se propõe a objetivos modestos de curto prazo, os meios arriscam-se a ultrapassar os fins. Pressupondo que os objetivos não sejam rapidamente alcançados, pode-se temer não só a derrota do movimento, mas a generalização da violência a todo o corpo político: a violência, como toda ação, é irreversível e o retorno ao *status quo* é improvável.

Arendt cita Marx e a preocupação deste no papel desempenhado pela violência na História, mas nos lembra que as contradições existentes na antiga sociedade foram as causas do fim desta. Considerou ele que o Estado era um instrumento de violência sob o controle das classes dominantes e o papel desta no processo de produção (ARENDR, 1985, p.7).

Hannah Arendt analisa em seguida, o comportamento da Nova Esquerda - a saber, a primeira geração a ter crescido à sombra da bomba atômica e que teve conhecimento teórico apenas na escola, da existência dos campos de concentração, do genocídio, da tortura e cuja primeira reação foi de repulsa à violência, de adesão a uma política de não-violência, de resistência à Guerra do Vietnã.

No entanto, essa atitude mudou e as verdadeiras cenas de violência que Arendt presenciou no campus americano, surgiram com o movimento dos Black Power, cujas reivindicações encontraram apoio popular e foram, por isso, rapidamente satisfeitas pelas autoridades universitárias, por muito mal fundamentadas que fossem.

Arendt observa, no entanto (ARENDR, 1985, p.11), que a nova apologia da violência pelos estudantes tem vestígios confusos de marxismo, sendo o único *slogam* positivo que ela lhes reconhece – o da democracia à base de participação – por oposição às democracias ocidentais, baseadas na representação, ou à burocracia de partido único, dos países do Leste. Fica então impressionada com o caráter desinteressado do movimento e com a crítica do progresso; em resumo, com o caráter profundamente moral que ela mesma partilhava, quando afirmava

que a noção de progresso já não poderia servir como padrão para apreciarmos o valor do processo de mudança desastroso que nós mesmos havíamos desencadeado.

Relembra também que a Esquerda Revolucionária rejeitou o emprego dos meios violento ditos “repressivos” pelo próprio Marx; as conspirações eram maléficas e não poderiam ser feitas de forma intencional e arbitrária, mas sim como fruto da vontade e/ou da orientação de partidos ou classes inteiras, sendo pois inúteis (ARENDR, 1985, p.8).

Explicitamente, Arendt cita Georges Sorel como propositor (mesmo com alcunha de fascista) da greve geral. Arendt cita também Sartre que não escapa às críticas da autora, o qual inconscientemente discorda de Marx sobre a questão da violência, ao afirmar que a fúria humana faz com que os homens possam tornar-se homens. Hegel, nas citações de Arendt, assume a criação do homem a si mesmo pelo seu próprio pensamento, que é a base de todo o Humanismo de esquerda, e novamente Marx, a partir de que esta criação ocorre pelo trabalho, numa relação metabólica com a natureza. Todos estes autores, para Arendt, apóiam a violência (ARENDR, 1985, p.9).

Ela afirma que o homem não deve a sua existência a si mesmo, lembrando as citações de Marx e Hegel, pois estes autores têm em comum uma “rebelião contra a própria realidade da condição humana” (p.8) ao citarem em comum, a violência como condição para a unificação de uma sociedade em grupo, sendo a revolução necessária e condicional para que as classes dominantes sejam derrubadas.

No Apêndice II, (p.9), nota 17, Arendt cita Sartre em sua obra *Crítica da Razão Dialética*, como uma forma de explicação hegeliana deste autor para o seu apoio à violência, o qual afirma que a agressão é a consequência da necessidade, uma consequência imperativa de destruição da desumanidade do homem, do adversário e do outro, como condição para o próprio homem descobrir essa desumanidade, suprimindo a liberdade do outro pela morte, a tortura e a escravidão, elementos estes, caracterizados por Arendt, como instrumentos e meios de exercício da violência.

Adiante, Arendt, caracteriza o comportamento juvenil americano como “rebelde”, em decorrência da grande permissividade da educação que estão

submetidos, mas ao mesmo tempo acredita também que a coragem e a disposição para a ação nesta conduta rebelde pode possibilitar mudanças (ARENDR, 1985, p.9).

Identifica o progresso tecnológico global como o principal motivo que leva os jovens a agirem de modo rebelde, em virtude do aprendizado e do ensino das ciências por esta geração, e sua incapacidade de rever e evitar os desastrosos acontecimentos causados pela tecnologia que tornou o mundo um palco de guerra. É interessante ressaltar aqui a ampla visão que Arendt teve sobre a decadência do mundo, e conseqüentemente do próprio homem, seu comportamento irresistível frente à sedução do progresso tecnológico e ao mesmo tempo, sua impotência para tornar a existência humana digna (ARENDR, 1985, p.10).

Critica a prática da violência pelos jovens americanos em suas rebeliões, afirmando que o cunho marxista e leninista por aqueles insistentemente ressaltado e cunhado de “democracia participante” teve origem no sistema de conselhos ou câmaras municipais do século XVIII e não de Marx ou Lênin, os quais contrariamente afirmavam que as ações e participações públicas definham com o Estado; também contrasta a precária consistência teórica dos jovens com a coragem prática destes, julgando os *slogans* bradados nas rebeliões como sendo inarticulados e contrários à democracia representativa ocidental; as experiências que todos nós vivenciamos neste século têm nos colocado frente ao inesperado e estamos em constante contradição com as doutrinas e noções que criamos para cientificamente enfrentarmos os problemas da realidade, sejam elas especulativas ou pseudo-científicas.

Hannah Arendt procura explicar-nos (ARENDR, 1985, p.16) que a geração juvenil foi “treinada” assim como suas predecessoras, em noções superficiais de teorias sociais e políticas, mas ao mesmo tempo, elas nos ensinam como sermos também manipuláveis pela coerção física, pela tortura, pela inanição, etc; que as opiniões podem ser formadas arbitrariamente por meio de informações deliberadas e organizadas, transmitidas falsamente por meios de persuasão ditos “ocultos” (TV, propaganda) ou por outro meio psicológico. O progresso, enfim, proporcionou à humanidade a inutilidade de um padrão de avaliação do processo de transformação desastroso, que a própria humanidade desencadeou.

No Capítulo 2, Arendt busca compreender o que constitui a essência do poder e da criatividade da ação. Para isto, procede a uma série de delimitações conceituais sobre o que é violência, poder, vigor, autoridade, comando, obediência, construindo um quadro referencial sólido e útil para desmistificar estes conceitos até então “confusos”.

Inicia caracterizando o poder como sendo um instrumento de dominação, a efetividade do domínio de um homem sobre outro homem; o poder, para Arendt, tem necessidade de números (quantidade), enquanto que a violência pode passar sem eles por basear-se em instrumentos. Isso significa que o poder necessita de “quantidade” para efetivar-se enquanto que a violência não. A forma extrema do poder resume-se em “todos contra um” e a extrema forma de violência precisa “de um contra todos”; desta maneira, a violência precisa de instrumentos para exercer-se e se efetivar (ARENDR, 1985, p.19).

O poder, a força, a autoridade e a violência são palavras utilizadas para indicar os meios pelos quais os homens governam e dominam os outros homens, pois adquirem a mesma função quando co-existem como sinônimos para a realização de determinados fins (ARENDR, 1985, p.23).

Arendt então, numa proposta elucidadora dos termos, define o *poder* como sendo a habilidade humana de agir em consenso, em comum acordo e de modo coletivo, enquanto este mesmo grupo estiver unido em um objetivo comum.

O *vigor* relaciona-se a algo que realiza-se na singularidade humana, inerente ao caráter humano, mas subjugado pelo coletivo que nele vê uma manifestação de independência (ARENDR, 1985, p.24).

A *força* está associada constantemente à violência como meio de coerção; não pode ser confundida com esta, mas sim indicada como sendo a energia liberada pelo movimento físico humano ou social (ARENDR, 1985, p. 24).

A *autoridade* pode ser aplicada a pessoas (em relações humanas) ou a cargos hierárquicos institucionais. Há reconhecimento de autoridade naqueles que são solicitados a obedecer, sem o uso da coerção ou persuasão; sua manutenção e conservação é feita pelo respeito (da pessoa por outra ou de um cargo pelo outro) e sua destruição se dá pelo desprezo e pelo riso (chacota, ironias, deboche).

Enfim, a violência possui caráter instrumental, aproximando-se do vigor, pois se utiliza dele como um instrumento com o objetivo de multiplicá-lo, assim como os demais instrumentos pela violência utilizados. A violência é utilizada como uma última opção para que a estrutura de poder seja mantida intacta contra os vários tipos de desafios [...], parece realmente ser a violência o pré-requisito do poder, sendo este uma fachada, a luva de pelica que ou esconde a mão de ferro, ou que mostrará pertencer a um tigre de papel” (ARENDDT, 1970), p.25).

Mais adiante, Arendt afirma que “quando as ordens já não são obedecidas, os instrumentos da violência não são de utilidade alguma” (ARENDDT, 1970, p. 26) porque a violência necessita da obediência para sustentar-se, assim como da existência da submissão e da coerção.

Somente os homens isolados, sem o apoio de outros não possuem poder para fazer uso da violência. O poder, neste sentido, é a força coletiva e a violência é o último recurso contra estes homens que recusam-se a ser dominados pelo consenso da maioria.

O poder faz parte de toda e qualquer relação humana onde quer que haja o governo de um sobre o outro, mas não se dá com violência, pois esta é instrumental e está sempre à procura de justificativa para o fim ao qual se destina.

O que unifica as pessoas para a consecução de um fim é conceituado por Arendt de modo mais objetivo, como sendo o poder e sua forma organizada e institucionalizada: o governo. O poder se origina quando um grupo de pessoas se reúne e age de comum acordo, o qual para se tornar legítimo necessita decorrer de uma reunião inicial e não de qualquer ação posterior desta reunião; não é um “ajunte” ou “soma de muitas pessoas” (grifo nosso).

A violência depende de formas de implementação e não de números (quantidade de implementos). As pessoas que se opõem à violência com poder, confrontam-se com artefatos fabricados pelo homem e não com os próprios homens; tais instrumentos são uma extensão da força de destruição humana (armas, por exemplo). O poder jamais nasce da violência, porque esta se faz existir e se justifica pelos instrumentos que ela própria utiliza e não pela ação humana; a violência se manifesta quando o poder está em vias de ser perdido, acompanhado pela impotência.

Finalmente, Arendt assim nos elucida: “O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. [...] A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo” (ARENDR, 1970, p. 30-1).

No Capítulo 3, Hannah Arendt explica-nos que a violência não é uma atitude instintiva humana nem natural – justificativas estas dadas por cientistas (zoólogos, biólogos e etnólogos), os quais fazem com que o homem se torne irracional. Confronta as diversas explicações sobre a violência, como as bases biológica e ideológica, e reafirma a especificidade própria do campo político e a sua pertinência hermenêutica para explicar os fenômenos do poder e da violência.

Argumenta que é “a razão que nos torna perigosamente irracionais” (ARENDR, 1970, p. 34), exemplificando que quando do invento de instrumentos e armas (que exigem atividade racional complexa), o homem “libertou-se” das limitações e instintos animais, tornado-se ao mesmo tempo irracional..

A violência é um recurso tentador quando enfrentamos acontecimentos em condições ultrajantes, devido à rapidez com que pode ser utilizada, mas esta rapidez vai contrariamente à essência do ódio e da própria violência. Em algumas circunstâncias, a violência é utilizada sem argumentos ou discussões, sem ponderação de suas conseqüências, sendo a única maneira de equilibrar e restaurar o poder; a violência não é irracional, muito pelo contrário – é intencional - assumindo a função de revelar e sua utilização não depende de número ou quantidade (ARENDR, 1985, p.35).

A violência e o poder não são fenômenos naturais, isto é – manifestações de um processo vital; ambas pertencem ao setor político humano, cuja qualidade – a de tornar-se humano – é garantida pela faculdade de agir: iniciar algo novo, reunir-se com seus pares, agir de comum acordo e buscar objetivos coletivos. Todos somos capazes – pela faculdade de agir – de começarmos algo novo e mudarmos nosso mundo. Frustrando a faculdade de agir no mundo moderno, a violência assim se manifesta, porque suprime o agir coletivo pelo agir individual; o poder é por ela extinto ou reprimido.

Enfim nessas reflexões, Arendt, a partir de uma perspectiva teórica distinta, nos alerta que a modernidade tardia e o presente trouxeram a

subordinação e a funcionalização da atividade política à atividade econômica, a submissão da liberdade à necessidade vital, a substituição da fabricação pelo trabalho, da durabilidade pelo consumo e da ação e do discurso pelos imperativos do comportamento previsível e da violência.

No curso destas transformações que moldaram o mundo contemporâneo, a violência na política já não se reduz mais a suas manifestações instrumentais e localizadas, pois, a partir de agora, ela não se limita apenas a destruir para construir novas formas de sociabilidade política, nem se restringe à instância de simples meio para alcançar objetivos delimitados.

O que se observa é que aquilo que antes era meio se transformou agora em fim, de sorte que a violência se tornou uma exigência contínua da cena política e pública, pois apenas ela – e somente ela, pode garantir o contínuo processo de produção da abundância e de preservação da vida e da felicidade do *animal laborans*.

Ao distinguir entre poder político e violência, Arendt visou compreender esse complexo processo de obscurecimento da liberdade em meio à transformação da violência em exigência constitutiva da comunidade política, a fim de vislumbrar as frágeis alternativas que ainda nos restam para tentar converter ou transformar este dilema.

### 2.2.7 O que é política? (1993)<sup>72</sup>

A obra *O que é política ?*, lançada originalmente em Munique, no ano de 1993 com o título de *Was ist Politik?* traz textos inéditos sobre o significado da política. Os fragmentos foram compilados por Ursula Ludz, contendo também uma segunda parte minuciosamente detalhada sobre a natureza dos escritos de Hannah Arendt, publicados pela Editora Bertrand Brasil em 2004.

Foi no ano de 1955 que o editor Klaus Piper, com o qual encontrara-se na Basileia, fez a Hannah a proposta de um livro, algo em torno de uma “Introdução à Política”. O sucesso do texto de Jaspers referente à Filosofia, parece que estimulou o referido editor a obter de Arendt a aceitação para a nova empreitada. Mas Hannah não pretendia escrever um trabalho acadêmico clássico, uma ciência

---

<sup>72</sup> ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução Reinaldo Guarany. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2004.

política convencional. Desejava ocupar-se de uma outra dimensão da política, aquela na qual ela se revela por inteiro, isto é, a política que tem a ver com as condições básicas da existência humana; é esta Introdução que se propôs a examinar.

Partindo da premissa segundo a qual o sentido da política é a liberdade, Hannah Arendt sugere que comecemos a recuperar o seu sentido original, pois a história do Século XX é a história senão de sua supressão pelo menos de sua obstrução. A frequência de guerras e revoluções nesse século “têm em comum entre si o fato de serem símbolos da força”, tornando o convívio com a liberdade mais uma utopia do que uma conquista real e construtiva.

No primeiro fragmento, datado de agosto de 1950 que abre o livro, sob o título de *O que é Política?*, Hannah começa a enumerar suas idéias, a partir de constatações cuja simplicidade não as tornam vulgares senão altamente instigantes para todos nós. “A política”, diz ela, “baseia-se na pluralidade dos homens”. Em seguida, acrescenta, “política trata da convivência entre diferentes”. Assim, se a pluralidade implica na coexistência de diferenças, a igualdade a ser alcançada através desse exercício de interesses, quase sempre conflitantes, é a liberdade e não a justiça, pois é aquela, a liberdade, que distingue “o convívio dos homens na polis de todas as outras formas de convívio humano que eram bem conhecidas dos gregos” (ARENDR, 2004, p.21).

Portanto a igualdade (*isonomia*) quer dizer antes de tudo que todos têm o mesmo direito à atividade política. Ela não é nem pode ser garantida por leis, pois estas decorrem de acordos ou imposições que surgem no curso das relações humanas, ao passo que o ser político, o cidadão, precede essas confabulações, e nesta condição promove ou não os acertos que se inscrevem no convívio sempre contraditório da política enquanto ação ou intervenção no seio da comunidade. “Nós estamos acostumados”, explica, “a entender lei e direito no sentido dos dez mandamentos enquanto mandamentos e proibições, cujo único sentido consiste em que eles exigem obediência”. A lei ordena e ao interditar movimentos e ações “cria, antes de mais nada, um espaço no qual ela vale, e esse espaço é o mundo em que podemos mover-nos em liberdade.” (ARENDR, 2004, p. 24).

Em seu prefácio, Kurt Sontheimer sintetiza com maestria o pensamento da filósofa alemã:

A compreensão da política para a qual Hannah Arendt quer abrir nossos olhos e por ela é vinculada com as idéias da liberdade e da espontaneidade humanas, para as quais deve haver um espaço para o desenvolvimento, quer dizer, um espaço para a política, está muito acima da compreensão usual mais burocrática da coisa política, e que realça apenas a organização e a segurança da vida dos homens (ARENDR, 2004, p.9).

A política segundo a filósofa que se tornou uma seguidora de Weber sem jamais abandonar por completo Marx, não se limita aos espaços convencionais, busca ampliar esses horizontes até os espaços ilimitados da imaginação do homem.

O pensamento político de Hannah Arendt notabilizou-se pela fecundidade do refletir, o que lhe assegurou uma independência em face dos sistemas e das teorias políticas com as quais sempre trabalhou, respeitando seus fundamentos e princípios gerais, mas jamais submetendo-se aos seus caprichos.

A admiração às idéias, viessem de onde viessem, levou-a a aproximar-se de mestres cujo engajamento político contrariava a permanente aspiração de liberdade que defendia e contemplava. Assim, envolveu-se com Heidegger e sua filosofia, mesmo tendo ele se engajado na política do Estado nazista. Contradição que não desmerece o talento e a importância dessa mulher que se impôs no masculino círculo dos filósofos políticos.

Em uma bela citação do Fragmento 3b - *Tem a política algum sentido?* , Arendt nos deixa claro que:

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política – sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantido pela política, quer se trate, no sentido da Antigüidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade (ARENDR, 2004, p. 45-6).

Aos três elementos de todo agir político - ao objetivo que persegue, à meta que idealiza e pela qual se orienta e ao sentido que nele se revela durante sua execução - agrega-se um quarto, aquele que na verdade jamais é motivo imediato do agir, mas que o põe em andamento.

Esse quarto elemento de princípio do agir, segue-se Montesquieu que, em sua discussão sobre as formas do Estado em *Esprit des Lois*, descobriu esse elemento pela primeira vez. Se quisermos entender esse princípio em termos psicológicos, pode-se então dizer que é a convicção básica que um grupo de homens compartilha entre si, e essas convicções básicas que desempenharam um papel no andamento do agir político nos foram transmitidas em grande número, embora Montesquieu só conheça três delas - a honra nas monarquias, a virtude nas repúblicas e o medo nas tiranias<sup>73</sup>

Ao sustentar que a política é algo vital para os indivíduos e para a sociedade, Hannah é atual. O fato dos políticos, os profissionais, estarem padecendo uma rejeição tão grande por parte do cidadão comum, não quer dizer que o exercício da política esteja comprometido. Ao contrário, a vocação “autárquica”, como diz Hannah, ou simplesmente o destino comum da humanidade fortalece a sua convicção de que o “objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo”. E este sentido, o da libertação, será tão satisfatório quanto mais o homem puder caminhar em busca de seus objetivos sem amarras institucionais.

#### 2.2.8 A Vida do Espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar (1971)<sup>74</sup>

Em sua última obra denominada *A Vida Do Espírito: O Pensar, O Querer, O Julgar* (1971), Hannah Arendt, procura explicar a trajetória das faculdades do espírito: o Pensar, o Querer e o Julgar, num empreendimento que infelizmente não chegou a finalizar devido à sua morte em 1975.

Difícilmente, autores enveredariam pelo caminho que Hannah Arendt trilhou. Por isso, nos debruçaremos apenas sobre uma das faculdades do espírito que reputamos ser estratégica na compreensão de seu pensamento e de suas intenções explicativas contidas em sua obra: a faculdade da Vontade. Mas para isso traçamos um itinerário que nos parece ser dotado de uma lógica histórico-cronológica e cognitiva.

---

<sup>73</sup> Já citado anteriormente em WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. Volume 1. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 111-7.

<sup>74</sup> ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar**. Tradução Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. 5 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

No primeiro tópico, portanto, que é o mais longo, nos preocuparemos em fazer um “sensoriamento remoto” que nos permitisse identificar o momento da “descoberta” da faculdade da Vontade entre os filósofos medievais, as razões que alçaram-na à condição de *primun inter pares* no âmbito das demais faculdades do espírito, entre os filósofos da Era Moderna, as desconfianças dos filósofos pós-medievais quanto à sua existência assim como apresentar as justificativas da autora acerca do porquê do seu não conhecimento por parte dos filósofos da Antigüidade Grega.

No segundo tópico, procuraremos identificar os caracteres de duas das principais faculdades do espírito, a saber, do Pensamento e da Vontade e também considerações acerca do conflito entre eles.

No terceiro e último tópico ensaiaremos alguns passos na direção de uma sucinta tentativa de interpretação do pensamento de uma das mais discutidas pensadoras desse final de século, que se transmuda também em final de milênio.

Segundo Hannah Arendt, a Vontade, enquanto faculdade autônoma e distinta do espírito, era de todo desconhecida na Antigüidade Grega, sendo que seu “descobrimento” decorreu de experiências que só tomamos conhecimento a partir do século I da Era Cristã. Arendt relata que a maior das dificuldades com que ela se defrontou em suas análises sobre a Vontade foi o fato de que esta, entre todas as faculdades do espírito, teve sua existência posta em dúvida, tida como “ilusão da consciência, sendo a mais contestada de todas por uma plêiade de filósofos e teólogos, tais como Gilbert Ryle (a vontade não passa de um “conceito artificial”) (ARENDR, 2002, p.227); e que isso parece derivar de um conflito entre as experiências obtidas pelo ego pensante e aquelas obtidas pelo ego volitivo.

O ponto de partida de Arendt em sua busca para precisar o instante cronológico da descoberta da Vontade e de seu trajeto histórico é a seguinte indagação: de que modo a filosofia grega tratou de questões relativas aos fenômenos e dados da experiência do homem? Hannah recorre a Aristóteles, a quem reconhece como precursor da Vontade. Segundo ela, Aristóteles parte do insight antiplatônico segundo o qual a razão em si mesma nada pode fazer ou

mover, que o que norteia as suas reflexões é a questão “O que é que, na alma, origina o movimento?”.

Em Aristóteles, a razão dá ordens mas não tem garantia de que tais ordens sejam cumpridas; ao admitir que o homem incontinente deixa-se conduzir por seus desejos `a revelia da razão, embora esta possa influir na resistência aos objetos desse desejo, ela termina por chegar à alguma coisa (ARENDR, 2002, p.198).

Porém nem os próprios desejos por si só possuem força capaz de originar movimento, mas goza de prerrogativa na deflagração deste – trata-se de um jogo, como observa Arendt, cujos participantes são a razão e o desejo. É a “ação” de desejar algo que não está presente que induz ao aparecimento da razão, pois é a razão que pondera acerca dos meios mais apropriados para atingir o objeto desejado. Mas Hannah adverte que o próprio Aristóteles considerou como insuficiente a inter-relação da razão com o desejo na explicação da ação humana, uma vez que “(...) ela se baseia ainda, embora com modificações, na dicotomia platônica entre razão e desejo” (ARENDR, 2002, p. 199).

Para resolver esse impasse ou superar tal dicotomia, Aristóteles cunha um termo que expressa um estado espiritual que precede a ação: a *proairesis* (faculdade da escolha), que se traduz por uma escolha entre duas opções, entre duas possibilidades (a preferência entre estudar ou não estudar, trabalhar ou não trabalhar, como exemplos).

Assim, a escolha termina por se constituir na força propulsora das ações, ou como esclarece Hannah, “(...) é uma faculdade intermediária, inserida por assim dizer, na dicotomia mais antiga entre razão e desejo; e sua principal função é mediar a relação entre os dois” (ARENDR, 2002, p. 231).

Por isso ela diz que a *proairesis* de Aristóteles, ou seja, a faculdade da escolha, constitui-se como precursora da Vontade.

Dando continuidade ao desvelar histórico, com relação ao período cronológico que antecede o surgimento ou descoberta da Vontade, Hannah observa que Aristóteles sedimentou o terreno no qual a filosofia seria conduzida ao advento da Vontade. Isto ocorre, segundo Hannah, devido às concepções de Aristóteles quanto à contingência dos acontecimentos, em oposição ao ser dos

entes – “(...) aquilo que necessariamente é como é, que é e não pode não ser” (ARENDT, 2002, p. 197); e das atividades humanas, através das quais tudo o que fosse produzido ou fabricado pelo homem tenha de antemão uma existência que pré-existe à sua feitura no mundo das coisas aparentes – no espírito do produtor ou fabricante, ou seja, tudo o que o homem produz, muito antes de tê-lo produzido, já existe potencialmente em seu espírito, do mesmo modo que a semente encerra potencialmente em si própria a existência do carvalho, assim como o sêmen encerra, *in potentia*, o animal, seja ele racional ou irracional – a coisa produzida provém de algo que em si mesmo, previamente, conserva potencialmente o resultado terminante.

A acuidade intelectual de Arendt, capta que aí reside o nó das razões pelas quais Aristóteles não poderia ter chegado à descoberta da faculdade da Vontade, como faculdade independente e autônoma - tudo aquilo que a configuração da *proairesis* não comporta –, além, é claro, como veremos mais adiante, da própria noção temporal fundada na circularidade dos acontecimentos, em que estes tendem recorrentemente a repetirem-se *ad infinitum*. É o que podemos depreender das palavras de Arendt (ARENDT, 2002, p. 198):

A visão de que tudo o que é real deve ser precedido de uma potencialidade como uma de suas causas nega implicitamente o futuro como um tempo verbal autêntico: o futuro nada mais é que uma conseqüência do passado, e a diferença entre as coisas naturais e as feitas pelos homens reside simplesmente na distinção entre aquelas cujas potencialidades necessariamente transformam-se em atualidades e aquelas que podem ou não se atualizar. Nessas circunstâncias, qualquer idéia da Vontade como órgão para o futuro, do mesmo modo que a memória é um órgão para o passado, era completamente supérflua; Aristóteles não precisava ter consciência da existência da vontade (...)

Hannah Arendt acrescenta, recorrendo a Gilbert Ryle, que o fato de que Platão e Aristóteles não tenham feito qualquer alusão a volições em suas discussões acerca da “natureza da alma e origens da conduta” – e, conseqüentemente, a impossibilidade da tese segundo a qual o problema da liberdade tenha despertado a atenção tanto de Sócrates quanto de Platão e Aristóteles – é compatível com a concepção de tempo da Antigüidade (os *falsi circuli* dos pagãos, na expressão de Santo Agostinho) – a concepção circular ou cíclica do tempo, observado no movimento dos planetas e na vida terrena (o ciclo de nascimento e vida, noite e dia); e “quando Aristóteles”, complementa Arendt...

sustenta que ‘vir-a-ser’ necessariamente implica a pré-existência de algo que é em potência, mas não em ato” (sic), ele está aplicando ao campo dos assuntos humanos o movimento cíclico que afeta tudo o que vive – em que de fato todo fim é um começo e todo começo um fim, de maneira que o ‘vir-a-ser continue, embora as coisas estejam constantemente sendo destruídas . (ARENDR, 2002, p. 199),

Hannah percebe que o surgimento histórico do conceito cíclico do tempo resulta de uma conseqüência lógica associada à noção de perenidade do ser, que nunca nasceu, embora exista, mas que nunca poderia fenecer, e cuja asseidade é eterna, de natureza incriada.

Portanto, era natural que os filósofos esclarecessem, tendo por base tal concepção, “o ir e vir dos seres vivos”, a não menos cíclica natureza da vida na Terra” (ARENDR, 2002, p.1999). Daí o fato de que Hannah infere que é natural que os gregos fossem impossibilitados de se acercar do conhecimento da faculdade da Vontade, cujo vetor é o futuro (que é portador de uma incerteza básica e, ao mesmo tempo, é promotor do novo), conduzindo, conseqüentemente, ao abismo da liberdade e o subseqüente estabelecimento de uma “nova ordem das eras”, como veremos no último tópico.

Mas no decorrer do desenvolvimento da filosofia cristã, o conceito cíclico do tempo foi paulatinamente substituído pelo conceito de linearidade. Foi a essa altura que a Vontade foi reconhecida como uma faculdade autônoma do espírito. Mas como isso se dá? Hannah lembra que a compreensão da história passa a ter um novo referencial, cujo ponto zero é a expulsão de Adão do paraíso passando pela morte e ressurreição de Cristo – trata-se de uma história permeada de acontecimentos que não mais se repetem (ARENDR, 2002, p.200).

De fato, tais acontecimentos não se repetem, no entanto seus efeitos ainda perduram no tempo, possuem uma realidade histórica que ainda é eficaz, fluindo junto com o tempo: o acontecimento Jesus Cristo. Logo, se trata de uma história seqüenciada, onde há um início e um fim definidos – a parusia de Cristo como ponto culminante e terminante –, então o conceito de tempo adequado é o retilíneo (ARENDR, 2002, p.200).

Hannah completa dizendo que para o cristão a vida após a morte dependia de sua conduta pregressa na terra, e que São Paulo foi o primeiro a descobrir a Vontade e a liberdade que lhe é inerente, graças a essa preocupação terrena para com um futuro situado no além-vida.

Porém em São Paulo, a descoberta da Vontade é experimentada como um imperativo que se traduzia em submissão voluntária (a experiência do “eu-queiro-e-não-posso”); a Vontade é impotente porque ela constitui um obstáculo para si própria.

Resumindo, Hannah Arendt observa que toda vez que defrontamos, nas discussões da Idade Média, com a faculdade da escolha (equivalente ao *liberum arbitrium*, da língua latina) segundo Aristóteles, não estamos tratando com um poder espontâneo de engendrar alguma coisa nova, muito menos com uma faculdade autônoma auto-subsistente e em conformidade com leis que lhe são orgânicas. Portanto, a Vontade enquanto faculdade autônoma só é descoberta a partir do momento em que os homens fizeram o seguinte questionamento: “As coisas que só a mim dizem respeito estão em meu poder?”; a “coincidência entre o “tu-deves” e o “eu-posso” (ARENDR, 2002, p. 233).

Em seu itinerário analítico com a estrutura da Vontade, no âmbito da história da filosofia, Hannah detidamente também discorre sobre as concepções de Epiteto, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Duns Scotus, entre os filósofos e teólogos medievais, e, sobretudo, Hegel, Nietzsche e Heidegger, entre os filósofos da Era Moderna.

Ao referir-se a Epiteto, Arendt observa (ARENDR, 2002, p.240) que ele também, a exemplo de Aristóteles, consente com o insight de que a razão compreendida em si mesma nada realiza ou move, pois cabe à Vontade, que é soberana e “livre da escravidão e jugo”, a realização das coisas que estão ao alcance do homem, ou seja, este só pode querer o que é possível de se obter, e abster-se de não querer aquilo que é inevitável; e quando o poder da Vontade está em harmonia com as “coisas”, ‘querendo’ apenas o que é, então a Vontade torna-se onipotente. Desse modo, a razão apenas instrui a Vontade quanto às coisas que estão em poder do homem e as que não estão. As faculdades da Razão e da Vontade foram dadas ao homem porque este não possui nenhum poder sobre as coisas pertinentes ao mundo das aparências, logo, tais faculdades capacitam o homem a reproduzir em seu espírito as coisas do mundo real. Uma vez reproduzido no espírito um mundo copiado da realidade, portanto um mundo não real, em termos objetivos, dele o homem se apossa, onde apenas a Vontade pode constituir um entrave de si própria; o mundo real termina não sendo mais do

que o produto do consentimento do ego pensante; sua realidade depende de minha aquiescência quanto à sua existência real.

Tal é a compreensão da Vontade em Epiteto, segundo os estudos exaustivos de Hannah, e que constitui o centro de sua filosofia – “a arte de viver a própria vida” (ARENDR, 2002, p.241). Para conseguir viver uma boa vida é fundamental “deixar a vontade ser tal que os eventos devam acontecer como acontecem” (ARENDR, 2002, p. 246) – a onipotência da Vontade. Em suma, para Epiteto, a onipotência da Vontade funda-se em duas pressuposições, conforme expõe Arendt: 1) a de que a realidade das coisas no mundo das aparências depende do consentimento que atribuímos a ele, sem o qual ele não existiria para nós, e a recusa em conferir-lhe realidade constitui fator de seu evanescimento; e 2) como resultante desse último, a de que podemos dar cabo de nossas vidas se as condições em que são vividas tornarem-se insuportáveis – apenas a Vontade pode ser um empecilho para si própria.

Arendt lembra que a princípio Santo Agostinho – a quem considera o “primeiro filósofo da Vontade” (ARENDR, 2002, p.248) – se interessa pela faculdade da Vontade quando associada às indagações acerca da causa do mal, advertindo que a existência do mal pressupõe um fator causal que lhe antecede, e que Deus não pode ser tal fator causal porque “Deus é bom”. Sua filosofia da Vontade apóia-se numa interpretação particular da Epístola de São Paulo aos Romanos. Ao contrário deste último, Santo Agostinho não se refere a duas leis, mas a duas vontades, a carnal e a espiritual; baseado em suas próprias experiências, descreve o embate que ocorre entre tais vontades, ressaltando que querer e poder não são uma mesma realidade, embora estejam intimamente associadas – o poder não pode ausentar-se senão a Vontade dele não pode dispor e utilizar; a Vontade não pode ausentar-se senão o poder torna-se improdutivo. Para ele, a Vontade é livre, contrastando com a razão e mesmo com os desejos (ARENDR, 2002, p.251).

Assim, baseada no raciocínio de Santo Agostinho, segundo a interpretação que Hannah faz dele, a razão em si mesma pode me fornecer as ponderações para que eu me furte a deixar-me seduzir pelo objeto (externo) de meu desejo; ela pode forçar-me a abster da satisfação concreta de um tal desejo, mas não pode impedir-me de a ele responder positivamente – impedir-me de praticar o adultério,

que é um dos exemplos dados por Santo Agostinho. Porém, a Vontade pode conduzir-me à resistência, porque ela é livre (ARENDR, 2002, p.251).

Esta, segundo Hannah, é a prova da liberdade da Vontade, cuja plausibilidade decorre da exposição feita acima entre Vontade e razão, entre Vontade e desejo, baseando-se unicamente numa “força interna de afirmação e negação”. Desse modo, todo e qualquer ato da Vontade pressupõe a implicação do querer e do não querer.

Hannah explica (ARENDR, 2002, p.252) que a própria experiência de Santo Agostinho, ao desencadear uma luta consigo mesmo, imediatamente anterior à sua conversão (*metanoia*), lhe possibilita subsídios suficientes para que ele reputasse como equivocado o conflito entre carne e espírito, ao nível do dois-em-um de São Paulo. Se o espírito dá uma ordem ao corpo este obedece *incontinenti*, já que não tem vontade própria, mas se o espírito dá uma ordem a si mesmo, ele resiste. Nesse caso, a resolução do problema apresentado por Santo Agostinho situa-se no âmbito da própria Vontade, que se divide. O conflito não resulta de uma cisão entre espírito e Vontade ou entre carne e espírito. Parte do próprio ego volitivo a ordem para querer ou para não-querer. A Vontade divide-se em duas vontades que se opõem – a vontade e a contra-vontade -, condição básica para que se consiga ter vontade. Nenhuma delas, no entanto, é completa, posto que são complementares – “(...) o que falta a uma está presente na outra” (Arendt, 2002, p. 255).

A solução encontrada por Santo Agostinho para resolver esse conflito interno da Vontade provém de uma transmutação no cerne da própria Vontade, que a transmuta em Amor – a Vontade final e unificadora que arbitra sobre o comportamento do homem é, portanto, o Amor, “uma espécie de vontade duradoura e livre de conflitos” (ARENDR, 2002, p. 262).

São Tomás de Aquino e Duns Scotus duelam conceitualmente através da intrincada argumentação de Hannah Arendt; tanto que eles integram as discussões contidas num capítulo inteiro de sua obra “Vida do Espírito” – a luta entre o Querer e o Intellecto.

Começamos pelas reflexões filosóficas de São Tomás, cuja argumentação se apoiava em enunciados de pensadores reconhecidos como autoridade nos assuntos por eles tratados, diferentemente de Santo Agostinho, que nunca

recorria à opinião de terceiros, pois elaborava seus argumentos exclusivamente com base em suas próprias experiências. Para os escolásticos, “a experiência em si não inspira o argumento”, e quando dela se utilizava era apenas no intuito de fundamentar seus próprios argumentos (ARENDR, 2002, p.272).

Segundo Arendt, São Tomás classifica a necessidade segundo três tipos: a necessidade absoluta (racional), a necessidade relativa (utilitarista) e a coerção. A coerção, que se opõe à verdade, também é imposta por um agente situado externamente. Enquanto a verdade, oriunda da necessidade absoluta, compele mas não ordena, a vontade, oriunda da necessidade relativa, ordena mas não coage. São Tomás distingue ainda dois tipos de faculdades de “apreensão”: o intelecto e a razão. A cada uma dessas faculdades de apreensão corresponde uma das “faculdades intelectualmente apetitivas”, a saber, respectivamente, vontade e livre escolha. Tanto o intelecto (“razão universal”) quanto a razão (“razão particular”) tratam de questões relativas à verdade. Se o intelecto, que é de natureza contemplativa, trata de questões relativas à verdade matemática ou axiomas, a razão é operacionalizada na medida em que extraímos conclusões específicas a partir de proposições universais, como é o caso dos silogismos. No intelecto, a verdade revela-se espontaneamente ao espírito; no raciocínio discursivo, o espírito é compelido por si próprio (ARENDR, 2002, p.273).

Quanto à Vontade, São Tomás postula que ela constitui uma categoria meio-fim, e o fim enquanto objeto da Vontade é concedido à Vontade mediante o intelecto - “Dá-se primeiro a apreensão do fim..., depois o conselho (deliberação) sobre os meios; e finalmente o desejo pelos meios” (ARENDR, 2002, p.274). Trata-se da primazia do Intelecto, enquanto faculdade de apreensão, sobre a Vontade, enquanto faculdade ou movimento apetitivo.

Arendt observa que a base conceitual de tais distinções é de que Bem e Ser são uma mesma realidade, diferindo apenas ao nível do pensamento, e o mal não sendo não mais do que “privação”, ou seja, “nenhum ser, na medida em que é, pode ser dito mal, ‘mas somente à medida que lhe falte Ser’” (ARENDR, 2002, p. 274). Visto pelo lado do Intelecto, o Ser transparece como verdade, visto pelo lado da Vontade, o Ser transparece como alguma coisa desejável, que o próprio Ser não consegue expressar.

Após tecer os comentários acima, a autora volta-se para o cerne da questão inicialmente proposta, isto é, a relação entre Intelecto e Vontade, e os argumentos de São Tomás acerca do primado do primeiro em relação ao segundo. Ao discorrer entre estas duas potências do espírito, no sentido de verificar qual deles é "absolutamente mais alto e mais nobre", Hannah Arendt assinala que num primeiro momento esta questão parece denotar uma certa confusão, pois o Ser no que tange à Vontade transparece como bom e desejável, e no que tange ao Intelecto transparece como verdadeiro - "ambas as faculdades têm o mesmo objetivo final" (ARENDR, 2002, p. 274).

Ela observa que São Tomás concorda com essa afirmação, quando defende que Intelecto e Vontade "estão incluídos um no outro em seus atos, porque o Intelecto entende que a Vontade quer, e a Vontade quer que o Intelecto entenda" (ARENDR, 2002, p.276); logo, para São Tomás, se o universal é "mais nobre e ocupa posição mais alta" a comparação entre Intelecto e Vontade, sob o ponto de vista da "universalidade de seus respectivos objetos", demonstra a primazia do Intelecto sobre a Vontade. Porém uma tal primazia não reside tanto na relação entre seus respectivos objetos, ou seja, a primazia da Verdade sobre o Bem, e sim na maneira a partir da qual estas duas potências espirituais competem no interior do espírito humano. Como afirma São Tomás, toda e qualquer ação da Vontade pressupõe uma compreensão, mas a compreensão não pressupõe uma ação da Vontade; só se pode querer o que se conhece (ARENDR, 2002, p. 277).

A autora afirma ainda que a principal razão pela qual São Tomás postula a primazia do Intelecto em relação à Vontade está diretamente associada à resposta à indagação sobre o "fim e a felicidade última do homem": "A felicidade última do homem é essencialmente conhecer Deus pelo Intelecto; não é um ato da Vontade" (ARENDR, 2002, p.278). Mas adverte para o fato de que a concepção de São Tomás de Aquino acerca das faculdades apetitivas deriva da idéia de se desejar usufruir de algo fora desta vida que nela mesma não pode ser satisfeita, e que o Intelecto só garante sua primazia em relação à Vontade não apenas porque "apresenta um objeto ao apetite", e que lhe antecede, mas igualmente devido ao fato de que sobrevive à extinção da Vontade no próprio momento em que esta atinge o objeto.

Com relação à Duns Scotus, Arendt observa que ele, a exemplo de São Tomás de Aquino, é novo nas referências às opiniões de autoridades da Antigüidade e no emprego da razão argumentativa. No entanto, para São Tomás de Aquino, para quem a Vontade constitui um órgão executivo inteiramente subserviente ao Intelecto, Scotus considera o Intelecto como faculdade espiritual a serviço da Vontade, sendo que a funcionalidade daquele (Intelecto) depende desta (Vontade) não só para dirigir sua atenção, mas também para confirmar o seu objeto – é o primado da Vontade (ARENDR, 2002, p.280).

Mas que postulado subsiste no núcleo da reflexão de Duns Scotus? Hannah responde que se trata da convicção inabalável de que o homem, uma vez inserido numa ordem contingente e por mais culto e genial que seja, jamais poderia conhecer algo recorrendo à razão natural. Segundo Scotus, só existe uma faculdade que faz com que o homem transcenda a sua finitude absoluta: a Vontade. Como afirma Hannah (ARENDR, 2002, p. 282), interpretando o pensamento de Scotus,

é a possibilidade de resistência às necessidades do desejo, por um lado, e aos ditames do intelecto e da razão, por outro, que constituem a liberdade humana. Mas a independência da Vontade com relação à asseidade (hecceidade) das coisas depara-se com uma única limitação, que é a impossibilidade de negar a totalidade do Ser -“(...) a qualidade básica de nossa vontade é que podemos querer ou não-querer o objeto apresentado pela razão ou pelo desejo.

E embora a autonomia da Vontade limite o poder da razão, ela não pode limitar o poder da natureza, seja a “natureza do homem interior”, seja a “natureza das circunstâncias exteriores”

A autora mostra (ARENDR, 2002, p.285) que em Scotus encontram-se dois tipos distintos de vontade: a vontade natural (*ut natura*), que se orienta pelas inclinações naturais, podendo ser inspirada tanto pela razão quanto pelo desejo; a vontade livre (*ut libera*) propriamente dita, que indica os fins que são perseguidos livremente por si mesmos. Subjacente a essas distinções, e que constitui a essência de seu pensamento, Arendt indica a doutrina da Contingência (“o preço pago de bom grado pela liberdade”), que para Scotus não indica

(...) algo que não é necessário ou que não tivesse sempre existido, mas sim algo cujo oposto poderia ter ocorrido no momento em que este realmente ocorreu. É por isso que não digo que uma coisa é contingente, mas sim que é causada contingentemente (ARENDR, 2002, p. 289).

Como simplifica Arendt, a realidade dos assuntos humanos é condenada à contingência e à imprevisibilidade devido à coincidência de uma pluralidade de causas.

Hannah ainda observa que o problema da liberdade está estreitamente associado à doutrina da contingência, uma vez que tal problema decorre da própria faculdade da vontade; e que subjacente ao fato da indeterminação da vontade humana (não se pode fazer ao mesmo tempo duas coisas que são contrárias, como, por exemplo, dormir e não-dormir) Scotus distingue a atividade pura – tem seu fim e *ergon* em si mesma - e a fabricação - “produzir ou moldar algum objeto externo” (ARENDR, 2002, p.294).

A fabricação desses objetos externos ou artefatos é uma atividade provisória, ao passo que as atividades do espírito (pensar, querer, julgar) não são transitórias, pois são atividades de primeira espécie. Mas se a vontade não é transitória (usufrui de si própria sem deixar de existir), o mesmo não acontece com o desejo (o prazer do desejo em obter algo leva à extinção do prazer e do desejo mediante a posse do objeto desejado).

Para Scotus, a liberdade da Vontade tem por objeto uma disposição de espírito espontânea e livre, podendo amar ou odiar, afirmar ou negar, a Deus...

é essa liberdade da vontade de tomar uma posição espiritualmente que coloca o homem à parte do resto da criação; sem isso ele seria um animal esclarecido (*bonum animal*), na melhor das hipóteses, ou, (...) uma *bestia intellectualis*, uma besta intelectual (grifo da autora) (ARENDR, 2002, p.287-288).

E que no contexto da distinção que faz entre Vontade e desejo, a harmonia entre eles, ou seja, a harmonia do dois-em-um só se dá quando a própria Vontade se transforma em amor; um amor duplamente concebido: não apenas depurado de desejos e necessidades, como também um ‘veículo’ a partir do qual a Vontade, enquanto faculdade do espírito, transforma-se em atividade pura.

Quanto a Nietzsche, Arendt explica que as suas concepções sobre a Vontade - fundadas em “experiências do pensamento” – têm por objeto o fato de que no processo operacional da Vontade, inerente a nosso espírito, a dualidade espiritual do dois-em-um é superada pela identificação do “Eu”, em sua totalidade, com a parte comandada, ou seja, a coexistência entre o “Eu” que comanda, que

ordena e que triunfa, e o “Eu” que é comandado, que obedece, apesar da resistência – a “liberdade da Vontade”.

Nietzsche empreende, portanto, a mudança do “eu-querer” para o “eu-posso” antecipado, cujo fundamento é a elevação da Vida à condição de *summum bonum*. Assim, para Nietzsche, o impulso que temos para exaltar a vida coincide com a nossa compulsiva vontade de querer – “a não querer, o homem prefere ainda querer o nada” (ARENDDT, 2002, p. 310).

Hannah acrescenta ainda que a característica principal da noção do “eterno retorno” empregada por Nietzsche e de seu método experimental de pensamento – e que não consiste nem em uma teoria, doutrina e tampouco numa hipótese - é que tal procedimento experimental de pensamento é incompatível com qualquer que seja o conceito de Vontade. Isso decorre, segundo Hannah, do fato de que os projetos da Vontade têm como *conditione sine qua non* de sua existência, enquanto faculdade do espírito, a noção de linearidade temporal aliado à incognoscibilidade do futuro, que em si mesmo comporta a contingência dos eventos.

Arendt apresenta três enunciados descritivos de Nietzsche que a seu ver são por demais importantes: 1) A Vontade revela-se impotente quando se vê impossibilitada em querer algo que já não é; não pode agir retroativamente; não pode conter o processo de vir-a-ser do tempo, em função da irreversibilidade deste e 2) A noção de vontade-de-potência em si mesma desvela uma forma volitiva excessiva, uma vez que “o ato de poder em si já é um ato de potência”.

Existe uma contradição básica no *modus operandi* do pensamento nietzscheano: a contradição entre um querer que é refratário ao que já não é (seu querer não retroage no tempo) e o ato de potência que expressa a própria Vontade (o “sentimento de força” ou “indicação de força”) e 3) A Vontade transcende a gratuidade do mundo, ou seja, supera-lhe em virtude da superabundância de vida, pois o que a Vontade almeja é a abundância, o sentimento excessivo de força (ARENDDT, 2002, p.313).

Por fim, Arendt identifica nos experimentos, aforismos e observações contidos na obra póstuma *Vontade-de-Poder*, de Nietzsche<sup>75</sup> (In: ARENDDT, 2002,

---

<sup>75</sup> Friedrich Nietzsche (1844-1900). *Der Wille zur Macht* (A vontade de poder), esta última obra foi publicada depois de sua morte, com esse título que não é de seu autor, e em forma que desvirtua seu sentido. Os recentes trabalhos de Schlechta mostraram as manipulações a que foram submetidos os escritos de Nietzsche para dar-lhes uma significação racista e favorável ao

p.315), um nítido repúdio tanto à Vontade quando ao ego volitivo, onde as experiências interiores deste último permitiram aos “homens pensantes” conceberem o equívoco em admitir, na realidade das coisas, relações de causa e efeito, uma intenção manifesta e uma meta, cujo vetor é a perspectiva de alcance de um estado final.

Ao tratar do pensamento heideggeriano com relação à faculdade da Vontade e sua noção de querer-não-querer, Hannah destaca que a produção filosófica de Heidegger sofre uma guinada abrupta, que ela chama de “reviravolta” (*kehre*). Hannah observa que é a partir da eclosão desta que se pode constatar que a sua concepção de Vontade passa a contrastar com a noção de vontade-de-potência, elemento característico de sua fase anterior e que está contido em sua obra.

Arendt explica que se antes da reviravolta Heidegger orienta-se em conformidade com as descrições das características da Vontade contidas no pensamento nietzscheano, que o leva a adotar o conceito de “diferença ontológica” (a diferenciação entre o Ser do Ser e o fato de ser dos seres), após o advento daquela ele pondera grande parte de suas asserções anteriores com relação ao assunto.

Se antes, para Heidegger, a vontade-de-potência significava a maneira a partir da qual tudo que é realmente é, e a Vontade traduzia-se em mera função do processo vital, uma mera necessidade biológica, na fase posterior à reviravolta ele realiza uma mudança de ênfase, ao adotar uma concepção de Vontade no sentido de governar e dominar – “O poder existe somente à medida que ele mesmo aumente e à medida que [a vontade-de-potência] comande este aumento”. (ARENDR, 2002, p. 319). Pois a Vontade compele a si própria, ao se auto-impor comandos; logo a essência do poder é a vontade-de-potência, não mais a vida. A Vontade só pode adquirir e manter um estatuto de existência na medida em que esteja relacionada com o poder; e sua obsessiva projeção para o futuro, à qual conduz o homem ao esquecimento do passado, por sua vez conduz à destrutividade final de tudo o que é.

Fazendo uma incursão na obra *Ser e Tempo*, de Heidegger, a autora identifica três termos que segundo ela são centrais na compreensão da reviravolta

---

“totalitarismo” de nosso século. MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 401.

heideggeriana, a saber: o Cuidado – a maneira básica mediante à qual o homem exercita o interesse existencial por sua própria perfeição, a Morte – passa a constituir uma “redoma” protetora da essência dos mortais, sendo que os mortais assim o são porque a condição de estar morto é indissociável de seu ser mais íntimo e o Eu – expressa a resposta à questão da identidade essencial do homem (“Quem é o homem?”), no lugar da questão “O que o homem é? Desse modo, o “Eu é o termo para a existência do homem em oposição a qualquer qualidade que ele possa ter (ARENDR, 2002, p. 323)”; manifesta-se na “voz da consciência” instando o homem ao retorno de sua vida cotidiana (em meio ao convívio com as “pessoas”), retorno ao qual a consciência revela-se como culpa humana (“uma espécie de pecado original”), sendo que essa revelação se dá através de seu chamado.

Assim, para Heidegger, essa noção de culpa é inerente à própria existência humana, uma vez que se trata de uma existência factual – ponto nodal de sua noção de culpa -, em que o homem é culpado independentemente do fato de ter ou não feito alguma coisa que justificasse tal imputação de culpa.

Para completar e tornar mais esclarecedora a idéia de “chamado da consciência” é importante analisar dois pontos, conforme observa Arendt (ARENDR, 2002, p. 321). Primeiro, o chamado da consciência se estabelece na exigência da aceitação da culpa, da dívida primordial, imposta ao homem, e tal aceitação supõe uma ação silenciosa de seu Eu autêntico no sentido de um “agir em sua dívida”; sendo que esse “agir em sua dívida” somente pode ocorrer e existir no pensamento isolado de si mesmo (“solipsismo existencial”), constituindo a única e exclusiva ação no âmago factual da história. Segundo, na noção de dívida primordial, dada pela própria existência factual do homem pode-se perceber indícios que conduzem à identificação que Heidegger faz entre pensar e agradecer.

A realização do chamado da consciência reside na recuperação do Eu autêntico, individualizado, em seu retorno ao recôndito de si mesmo, ejetado para fora do espaço/tempo da duração histórica em que os eventos se processam na cotidianidade do homem. O eu é intimado a envolver-se no pensamento solitário; ao deparar-se com o Ser, protagoniza uma atitude de agradecimento.

Arendt ressalta que Heidegger compreende a fusão entre pensar e agir

como a fusão entre sujeito e objeto, visando a des-subjetivação do Ego Cartesiano e como fusão das transmutações verificadas na “História do Ser” através do exercício do pensamento dos pensadores. Esta História do Ser, enquanto conceito personificado, dotado, portanto, de uma existência fantasmagórica, se faz carne, movimentando-se por trás da ação do homem, isto é, do pensador, pois é o pensador que transforma em ação o significado oculto do Ser – ele é o Eu autêntico que não mais atende ao chamado da consciência, e sim unicamente ao chamado do Ser, posto que deixou de querer para serenamente “deixar-ser” (ARENDDT, 2002, p. 321).

Hannah esclarece ainda que a causa de tal mudança é uma dupla radicalização: radicalização da tensão entre pensar e querer e radicalização do conceito personificado. É a História do Ser (conceito personificado) que determina em que condições ou termos o homem tem que lhe responder: em termos de querer ou em termos de pensar.

A tensão entre querer e pensar é resolvida quando o eu autêntico não age mais em si mesmo e nem mais responde ao chamado da consciência; responde apenas, obedientemente, ao chamado do Ser, uma vez que deixa de querer para “deixar-ser” – é o querer-não-querer heideggeriano.

Hannah Arendt esclarece (ARENDDT, 2002, p. 321) que se a faculdade da Vontade era ignorada na Antigüidade Grega, sendo descoberta apenas na Idade Média, como acima descrevemos; é na Era Moderna que ela é identificada como “órgão espiritual próprio para o futuro”; isso decorre da noção de progresso, que é inerente à modernidade, cuja ênfase é a compulsiva preocupação com o futuro, que assume o sentido do que determinamos em conformidade com os projetos da Vontade, em detrimento do que de nós se acerca, como um simples desdobramento inexorável do vir-a-ser – é aqui que a concepção linear do tempo atinge as suas conseqüências mais lógicas.

No entanto, Hannah ressalta que as especulações medievais sobre o tema ainda faziam sentir seus efeitos no decorrer dos séculos XVI e XVII, uma vez que a faculdade da Vontade era alvo de teimosas desconfianças, sendo grandes as reservas em se atribuir ao homem poder sobre seu próprio destino, motivo pelo qual a substituição da Razão pela Vontade, esta como a faculdade espiritual “mais alta e mais nobre”, só ocorreu no último estágio da Era Moderna.

Assim, Arendt enumera algumas objeções feitas por diversos filósofos pós-medievais contra a faculdade da Vontade, a saber: 1) A faculdade da Vontade ou do Querer é colocada sob suspeita de ser uma “mera ilusão”, “um fantasma da consciência”. Entre aqueles que encararam com reservas a faculdade do Querer destacam-se Hobbes e Espinoza. Tanto um quanto o outro não nega a existência da Vontade em termos subjetivos, porém em termos objetivos rejeitam a noção de liberdade que lhe é inerente; a partir de suas concepções conclui-se que “(...) os homens são subjetivamente livres e objetivamente assujeitados” (ARENDR, 2002, p. 204).

O mesmo se dá com Shopenhauer, que, embora não ponha em dúvida a faculdade da Vontade, não admite que ela seja livre; 2) A ligação necessária e inexorável entre a faculdade da Vontade e a Liberdade constituíram fator importante para que a desconfiança se instalasse nos cérebros dos filósofos pós-medievais; e mesmo entre aqueles que Hannah julga de voluntaristas houve uma certa relutância em admitir a efetividade da Vontade. Afinal, como atesta Arendt (ARENDR, 2002, p.206), “(...) a pedra de toque de um ato livre (...) é que sempre sabemos que poderíamos ter deixado de fazer aquilo que de fato fizemos”; além do que um dos elementos distintivos da faculdade da Vontade é de que ela é dotada de uma liberdade incomparavelmente superior a do pensamento; e 3) Em consequência dessa ilimitada superioridade da faculdade do querer em relação ao pensamento, em termos do usufruto de graus de liberdade, sobretudo pelo fato de que no homem coexistem o ego volitivo e o ego pensante, os filósofos pró-ego pensante rejeitam a “maldição” da contingência, isto é, a idéia de que acontecimentos deflagrados por uma vontade livre pode perfeitamente deixar de ser realizados.

Com o advento da Era Moderna e sua ênfase na idéia do progresso, e conseqüente preocupação com o futuro, os defensores do ego pensante foram expostos de modo radical à contingência dos assuntos humanos, onde a vontade livre dos homens é orientada por uma entidade fantasmagórica rumo a uma meta última – é a filosofia da história de Hegel.

Arendt informa ainda (ARENDR, 2002, p.231) que a idéia de progresso enquanto conceito personificado – a exemplo da “mão invisível” de Adam Smith; do “ardil da natureza” de Immanuel Kant; da “astúcia da razão” de Friedrich W.

Hegel; o “materialismo dialético” de Karl Marx; da “história do ser” de Martin Heidegger – transformou-se no projeto da humanidade, movimentando-se por trás dos homens. Portanto, a propensão do espírito para o futuro faz com que a preocupação humana resvale da preocupação para com “objetos” para a preocupação para com os projetos, os projetos da Vontade.

Se o progresso pressupõe a crença no crescente aperfeiçoamento da humanidade e no alcance de uma meta pré-definida, o órgão espiritual por excelência apropriado ao futuro, e fonte de ação, é a faculdade da Vontade, dotada de poderes para “começar espontaneamente uma série de coisas ou estados sucessivos” – na expressão de Kant recorrentemente citada por Arendt -, ou seja, dotada com poderes para deflagrar algo novo.

Hannah Arendt atribui a Hegel a façanha de ter sido o primeiro filósofo a elaborar uma filosofia da história. Para ele, a primazia do passado cede lugar à primazia do futuro, pois o espírito volta-se para o devir, para o tempo do ainda-não, em que, uma vez chegando o devir a seu termo, o ser se realiza, passando a pertencer ao passado; a realização do ser coincide com a primazia do passado, e é através da Vontade que o tempo é produzido pelo espírito “(...) o passado é produzido pelo futuro e o pensamento, que contempla o passado, é o resultado da Vontade. Porque a vontade, em última instância, antecipa a frustração final dos projetos da vontade, que é a morte; tais projetos também um dia terão sido” (ARENDR, 2002, p. 218).

Hannah faz uma ressalva importante (ARENDR, 2002, p. 222): Hegel não obtém êxito em sua tentativa de apaziguar o conflito entre o pensar e o querer mediante a operação de noções temporais opostas. A sua noção de superação dialética (*aufhebung*), na qual as concepções temporais cíclica e retilínea são conciliadas, pressupõe um movimento progressivo, logo linear, cujo objetivo é o desdobramento do “Espírito do Mundo” encarnado na humanidade, em que sucessivas gerações vão surgindo intermitentemente, expressando novas etapas existenciais que por sua vez se traduzem como recomeços elevados a um nível superior, em relação aos que imediatamente lhe antecederam – cada novo fim é um novo começo.

No desenrolar desse processo de superação dialético tanto o ego pensante quanto o ego volitivo são prejudicados, uma vez que tal processo não tem como

fundamento às experiências destes. Contudo, o caráter infinito desse processo se coaduna com os projetos do ego volitivo e sua preocupação com o futuro, agora com a concepção retilínea que lhe é inerente.

Já nos referimos à suposição de Hannah Arendt com relação ao fato de que as desconfianças atribuídas à existência da faculdade da Vontade decorreriam de um conflito entre as experiências tanto do ego pensante quanto do ego volitivo. O que importa agora é saber em que consiste e como se dá tal conflito.

Hannah explica que as atividades espirituais do ego pensante e do ego volitivo “parecem incapazes de coexistir”, e que a oposição que entre eles se instaura termina por atingir os estados psíquicos que experimentamos, uma vez que um e outro fazem com que o que está ausente manifeste-se presentemente em nosso espírito, mas com uma diferença básica entre ambos.

Enquanto o ego pensante (o Pensamento) transmuta-se em um agora duradouro aquilo que é ou que já deixou de ser, ou seja, o que se passou, o ego volitivo (a Vontade) ao projetar-se para o futuro penetra em um âmbito cuja principal característica é a incerteza. O ego pensante volta-se para o passado, e este, por sua vez, apresenta-se ao espírito sob o signo da certeza; o ego volitivo focaliza sua atenção no futuro, naquilo que não é senão uma mera eventualidade, mas que está em seu poder fazer com que essa mera eventualidade deixe ela mesma de ser uma mera eventualidade – o futuro na condição de um projeto da Vontade que rejeita o que o mundo das aparências oferece.

O humor que predomina no ego pensante, segundo Arendt, é a serenidade – atividade ligada intimamente à lembrança que não se opõe à resistência das coisas no mundo das aparências; tende a inclinar-se para a melancolia. O humor que predomina no ego volitivo é a tensão, a impaciência, a inquietude, a preocupação. Enquanto o Pensamento nada faz - é inoperante, a Vontade sempre almeja fazer alguma coisa, pois intervém no mundo das aparências visando a realização de seus projetos. Essa ação inquieta no mundo das aparências decorre da reação da alma ao futuro, que é mediado pela esperança e pelo medo, assim como pressupõe um eu-posso destituído de uma garantia absoluta – “A inquietação preocupada da Vontade só pode ser apaziguada por um ‘eu-queiro-e-

faço', isto é, por uma interrupção de sua própria atividade" (ARENDDT, 2002, p. 214).

A tensão que se verifica (ARENDDT, 2002, p.313) na faculdade da Vontade entre o querer algo em nosso alcance e a capacidade em dar uma resposta positiva a tal querer (a sua realização), e uma vez que querer e poder realizar não coincidem, provoca uma inquietação, cuja solução se encontra no fazer, quando cessa toda atividade espiritual.

Hannah Arendt desenvolve com desenvoltura suas incursões nos pensamentos de alguns dos principais teólogos e filósofos de todas as épocas; sua circunvolução às vezes é desconcertante porque o seu pensamento não descreve uma trajetória linear, sob o ponto de vista da construção discursiva literária – ele é tanto circular nas apresentações das suas nuances constitutivas, no sentido da constante recorrência e antecipações a variantes do assunto de referência em apreciação, quanto no sentido da não consecução estratégica de um resposta definitiva e absoluta às questões colocadas, cuja feição assume o caráter do ensaio.

Assim, o seu procedimento argumentativo circunscreve um trajeto idêntico ao empreendido pelos grandes expoentes do pensamento escolástico, ou seja, apóia-se nas premissas filosóficas de tais autoridades não só para confirmar quanto para invalidar o alcance cognitivo das teses destes, em benefício de suas próprias posições pessoais, a exemplo de São Tomás de Aquino e Duns Scotus, para citarmos apenas estes.

Parece que o fio condutor do pensamento arendtiano é a idéia de que a Vontade enquanto faculdade autônoma do espírito é a única que possui não só o potencial, mas, também o poder efetivo de induzir a ação humana rumo à realização do novo, pois a Vontade está irremediavelmente vinculada à idéia de liberdade e esta, por sua vez, constitui a capacidade que temos de iniciar algo inteiramente novo, uma nova série seqüencial no tempo, cuja efetividade poderia não ser concretizada.

Ora, é essa preocupação com a capacidade de começar algo novo que conduz e fundamenta o pensamento de Arendt, razão pela qual a construção teórica produzida por ela revela um quadro compreensivo e explicativo onde as noções de princípio de causalidade plural, ação, liberdade, natalidade e morte são

articuladas organicamente. Não é à toa que Hannah atribua tanta importância ao pensamento de Duns Scotus e sua obstinada e vigorosa defesa da faculdade da Vontade enquanto faculdade “mais alta e mais nobre” do espírito, tendo o Intelecto como uma faculdade que lhe é subserviente, a Vontade que faz com que o Homem transcenda (ARENDDT, 2002, p.282).

Afinal, dos filósofos e teólogos estudados por ela apenas Duns Scotus estava disposto a arcar com o ônus da contingência em função da liberdade. Numa situação diametralmente oposta encontram-se Nietzsche e Heidegger.

Com relação a este último, nada é mais contrário à sua posição teórica do que a concepção heideggeriana do Querer-não-Querer, uma vez que o que tal concepção propunha a abdicação do homem da liberdade de querer e poder fazer o que lhe aprouvesse atendendo apenas aos seus ditames internos, em função de sua consciência e moralidade, por um lado, e pela atividade cotidiana submetida ao princípio de causalidade, por outro; ao invés disso o homem somente atende ao chamado do Ser, deixando assim de querer para “deixar-ser” – a “História do ser”, na condição de um conceito personificado e/ou uma entidade fantasmagórica, é quem guia a humanidade, pois constitui “(...) um Alguém que transforma em ação o significado oculto do Ser (...)” (grifo da autora) (ARENDDT, 2002, p. 326).

Segundo Arendt, parece ser estranho que a liberdade seja acalentada pela faculdade da Vontade. Na realidade, o problema da liberdade é central para a compreensão do problema político, sendo que o seu aparecimento na tradição filosófica ocidental resultou primeiramente das experiências de conversão religiosa, originalmente em São Paulo, posteriormente em Santo Agostinho.

Foi ao nível do âmbito político, como um fator factual da vida cotidiana, que a liberdade se constituiu em um problema político. Ao contrário da noção primeira de liberdade desenvolvida pelos filósofos da Antigüidade, em que está associada ao exercício da Vontade e na relação que se dá ao nível do diálogo *sem som comigo mesmo* (o dois-em-um socrático), e que também transmuda-se em livre arbítrio, a noção de liberdade, enquanto concepção vinculada às questões políticas, constitui-se em um problema político que se caracteriza como um produto do agir humano, no quadro da pluralidade coletiva da espécie humana.

Focalizando sua atenção nos homens de ação, antes exaustivamente centrada nos filósofos, Arendt agora empreende um percurso argumentativo que vai da noção de liberdade filosófica à noção de liberdade política. Para ela, a liberdade filosófica (liberdade da Vontade) é de usufruto exclusivo dos indivíduos isolados, ao largo das comunidades políticas, e se traduz pela qualidade do eu-querer. Quanto à liberdade política, o seu exercício só pode realizar-se no interior das comunidades políticas, ou seja, na esfera da pluralidade humana e suas respectivas leis, uma vez que não é o homem em termos genéricos que a possui, e sim o cidadão; ela expressa a qualidade do eu-posso. Desse modo, a realização empírica da liberdade se dá apenas quando o ato de querer coincide com o ato de poder (eu quero e posso) (ARENDR, 2002, p.335).

Como a própria Hannah reconhece, a liberdade política pressupõe a existência do “Nós” e seu engajamento na construção de algo novo no mundo. Daí a referência que ela faz às lendas fundadoras (romana, hebraica etc), como, por exemplo, a fundação de Roma, cujo começo é na realidade um recomeço, pois não se tratava de um “começo absolutamente novo”. Ocorre que no que se refere à fundação, que é “o ato supremo pelo qual o “Nós” se constitui como uma entidade identificável”, a ação dos homens é motivada pelo amor à liberdade, que por seu turno pode ser duplamente expressa: como “liberação da opressão” e como “estabelecimento da Liberdade como realidade estável e tangível” (ARENDR, 2002, p. 338).

Conseqüentemente, um hiato se instala entre o “desastre e a salvação”, entre a “liberação da velha ordem e a nova liberdade”, que é encarnada em uma *novus ordo seclorum* (uma nova ordem das eras) – “O hiato legendário entre um não-mais e um ainda-não indicava claramente que a liberdade não seria um resultado automático da liberação, que o fim do velho não é necessariamente o começo do novo, que a noção de um contínuo do tempo todo-poderoso é uma ilusão” (ARENDR, 2002, p.339).

Assim como adianta (ARENDR, 2002, p.339) que quando os homens de ação desenvolvem atividades voltadas para mudar o mundo, eles se defrontam com o “abismo da liberdade”, ou seja, a contingência de que o que quer que almejem fazer poderia deixar de ser feito, e que uma vez feito, tal fato seria

irreversível e resistiria ao arrependimento e à destruição, graças à memória enquanto registro histórico.

Para Arendt, liberdade política é sinônimo de ação, pois é apenas no ato de agir que radica o processo de construção do mundo onde os homens vivem, sendo que ela é a razão pela qual eles convivem em comunidades politicamente organizadas; sem isso a vida política não teria significado.

Porém, a ação não se subordina nem ao Intelecto e nem à Vontade; ela deriva de um princípio inspirador cuja manifestação se faz através do ato de realização, sendo que tal ato desencadeia um conjunto de conseqüências sob a forma de pluralidade causal, que por sua vez transforma-se em pluralidade de efeitos para em seguida transformar-se novamente em pluralidade causal, e assim sucessivamente.

Por isso, Arendt postula que as atividades do labor - processo biológico associado ao corpo humano ou “atividade concentrada exclusivamente na vida em sua manutenção - (ARENDR, 2002a, p.130) do trabalho (processo artificial de produção das coisas) e da ação (atividade desenvolvida no seio da atividade humana ao largo da intermediação da matéria e das coisas), que ela denomina de *Vita activa*, estão intimamente associadas com a natalidade e a mortalidade, que consistem nas condições básicas gerais da existência humana.

Porém, para ela, das três atividades acima referidas, a atividade da ação é a que se encontra mais estritamente vinculada com a condição humana da natalidade (como vimos), uma vez que cada novo começo deflagrado pelo nascimento é dotado da faculdade de incitar alguma coisa nova, ou seja, é dotado da faculdade da ação – ação e natalidade coincidem no pensamento de Hannah Arendt.

Não nos preocupamos em fazer um julgamento de sua obra, o que seria uma pretensão descabida e tampouco de apresentar a sua versão de a “Vida do Espírito”; nosso insignificante conhecimento de sua grande produção teórica não nos autoriza a aventurar nos meandros de um pensamento um tanto irrequieto, que não se detém perante as dificuldades mais intransponíveis.

Procuramos demonstrar, com base nos argumentos da autora em consideração, que havia uma impossibilidade lógica que impedia os filósofos gregos, sobretudo Aristóteles, de ter descoberto a faculdade da Vontade,

enquanto potência autônoma e distinta do espírito; ao invés disso, a solução foi criar a expressão *proairesis*, que consiste no ato de escolha entre duas alternativas de conduta - faculdades de escolha, segundo Aristóteles (In: ARENDT, 2002, p.232) - e que equivale ao termo latino *liberum arbitrium* em latim, mas que não tem o poder espontâneo de iniciar algo novo e nem é dotada de autonomia, e, no entanto, é considerada por Arendt como a precursora da Vontade.

Como os filósofos gregos só tinham uma percepção temporal fundada no movimento circular, ou seja, uma concepção temporal na qual os acontecimentos tendem à repetição *ad infinitum* – o mito do eterno retorno -, associada à idéia de existência potencial imediatamente anterior à existência concreta das coisas e à idéia de perenidade do Ser – além do fato de que a noção de liberdade entre eles sempre se referia à relação de livre deslocamento espacial -, o advento da Vontade era impossível, dada a sua preocupação para com o futuro (ARENDT, 2002, p.267).

Graças às concepções filosóficas cristãs, sobretudo em São Paulo Apóstolo e Santo Agostinho, e posteriormente em São Tomás de Aquino e Duns Scotus, a faculdade da Vontade é descoberta, originalmente fundada nas experiências da conversão religiosa, e sua orientação para o futuro é garantida pela nova maneira a partir da qual os acontecimentos são interpretados, segundo o estabelecimento de um calendário cuja concepção temporal é retilínea (a *via recta*, segundo Santo Agostinho) e contempla Jesus Cristo como o iniciador de um *novus ordo seclorum* (ARENDT, 2002, p.343).

Com o advento da Era Moderna, e apesar das objeções apresentadas pelos filósofos em relação à faculdade da Vontade (Hobbes, Espinoza, Shopenhauer) – a negação de sua existência efetiva, da idéia de liberdade que lhe é subjacente e da idéia de contingência – a Vontade é elevada a um plano de importância considerável, sobretudo graças à tão disseminada noção de progresso, que por sua vez termina por se constituir num projeto da humanidade, tendo Hegel como seu principal incentivador.

A referência feita por Arendt aos maiores expoentes do idealismo alemão, a saber, Nietzsche e Heidegger, possui uma conotação ilustrativa e uma demonstração de ineficácia de tais pensamentos para aquilo que parece

ostensivamente ser central em seu pensamento inquieto, marcado pela tensão da criação do novo e da redenção do homem por ele mesmo: a liberdade e seu exercício, que é manifestado na ação.

Ousamos discorrer sobre alguns aspectos do pensamento da autora que nos pareceram importantes, ocasião em que chamamos a atenção para a correlação lógica entre as seguintes noções: ação, liberdade, natalidade, mortalidade e princípio de causalidade.

A seguir, no Capítulo III deste trabalho, será delimitada mais especificamente a concepção de violência arendtiana e sua relação com a educação.

## CAPÍTULO III – A DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DE VIOLÊNCIA EM HANNAH ARENDT E NOS PESQUISADOS

### 3.1 Elementos para análise da violência na educação

A reflexão de Hannah Arendt sobre a violência, assim como se articula e se desenvolve no conjunto de sua obra<sup>76</sup>, converte-se, em primeiro lugar, num instrumental valioso de análise para a compreensão da violência na educação, fazendo-nos formular questões que necessitam ser consideradas como hipóteses para estudos posteriores.

Em primeiro lugar, perguntamos como se coloca o tema da violência na educação? Como um mito, levantado, geralmente, diante de casos sensacionalistas ou como um problema a ser trabalhado *pela* educação, alvo de políticas públicas e objeto de estudo e reflexão? Como abordagem simplificada, a nível de senso comum ou procurando entender que se trata de um fenômeno complexo e dialético?

Trata-se de perguntar também pelos referenciais teóricos usados pelos educadores que investigam e analisam a problemática da violência. Estes não podem, em suas análises, prescindir das contribuições de outras áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia, e especialmente, da filosofia política, sob o risco de não entender este fenômeno na sua complexidade e amplitude.

Além disso, esses discursos sobre violência na educação procedem a mixagens semânticas, os quais confundem freqüentemente violência com agressividade ou com força, não fazendo a distinção conceitual que Hannah Arendt utiliza, por exemplo, para compreender estes fenômenos de forma diferenciada.

Muitas das falas nesta área, personificam e entificam a violência com afirmações do tipo “A violência na educação está crescendo ou fazendo isto...”, sem considerar suficientemente sua instrumentalidade.

---

<sup>76</sup> Crises da República (2002), Da Violência (1985), Da revolução (1990), A vida do Espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar (2002), Entre o passado e o Futuro (2003b), A Condição Humana (2003a), Origens do Totalitarismo (1989), Homens em Tempos Sombrios (1987), O que é Política? (2004) e Eichmann em Jerusalém (1999).

Sobretudo, é preciso perguntar em que medida os discursos e as análises trabalham a violência produzida pela educação, ultrapassando o discurso descritivo sobre a violência (nos meios de comunicação, em sala de aula, na juventude) e abrindo espaço para uma crítica e autocrítica da própria educação como instrumento de violência.

Um aspecto importante da contribuição de Arendt para a reflexão sobre a violência é a sua delimitação conceitual, num campo geralmente relacionado a muitas implicações e confusões. Ela mesmo assim constata:

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre a violência não distinga entre palavras-chave tais como “poder” (*power*), “vigor” (*strenght*), “força” (*force*), “autoridade” e, por fim “violência” – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes (ARENDDT, 1994, p. 36).

Não se trata, no entender da autora, de apenas uma questão de imprecisão na linguagem, mas de uma forma de resgatar a própria política de seu significado e transcendência. Vimos que os termos *poder*, *vigor*, *força*, *autoridade* e *violência* são tomados como sinônimos porque têm, na compreensão do senso comum, o mesmo objetivo, isto é, indicar “quem domina quem”. É necessária uma mudança de percepção – deixar de reduzir o público à questão do domínio – para que a precisão conceitual se manifeste (ARENDDT, 1994, p. 23).

A seguir, as entrevistas, observações e depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram organizados em categorias de análise relacionados aos conceitos arendtianos e pesquisadores, a fim de situar o leitor no tema específico sobre a violência manifesta na escola pesquisada.

### 3.2 A violência como instrumento de danos morais e/ou físicos

No segmento dos professores pesquisados, quando indagados sobre o conceito de violência, todos associaram-na com algum tipo de dano físico ou moral, assemelhando a violência como sendo o próprio instrumento que causa este dano, conforme o relato de algumas entrevistas abaixo:

*“É toda ação que deixa o indivíduo de alguma forma ofendido, fazendo-o sentir-se diminuído ou desprezado, quando se usa a palavra, gesto ou um tipo de objeto, por exemplo, uma arma ou até mesmo a palavra”.*

(Professor, 35 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Neste relato da entrevista, o professor tentou associar a violência com objetos e palavras, que na concepção arendtiana, são instrumentos pelos quais a violência se manifesta. Percebe-se que a como a autora advertiu, ainda há confusão com os conceitos.

Convém ressaltar que o conceito de violência abrange não apenas a simples violência física, mas também os danos de ordem moral, material e simbólica expressos freqüentemente pela palavra. Percebe-se que a violência está muito presente nas relações que envolvem o poder, na relação entre adultos, crianças e jovens. Por isso, os danos praticados contra elas assumem maior vulto e se tornam motivo de preocupação para diversos estratos da sociedade.<sup>77</sup>

*“Violência é um tipo de agressão, tanto verbal quanto física, originada de problemas na família, na rua ou trabalho, com conseqüências como o stress, a desarmonia, o abandono, danos físicos e morais”.*

(Professora, 33 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Nesta entrevista, a professora origina a violência como sendo uma expressão dissociada do ambiente escolar, pois para ela, a violência está mais presente fora da escola (na família, na rua ou no trabalho), excluindo a escola como *locus* de manifestação da violência.

*“Todo e qualquer ato que prejudique fisicamente ou psicologicamente alguém ou danos físicos em patrimônio”.*

(Diretor, 36 anos, turno da tarde)

---

<sup>77</sup> MEURER et al. A visibilidade da Infância e da Violência nos Meios Brasileiros. In: **Comunicación y Violencia: La inseguridad como relato de la desintegración**. Publicación de lo Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata, 2005. Ano XI, nº 17.

Na entrevista acima, vê-se que uma das grandes preocupações da Direção está no produto que a violência causa junto ao patrimônio escolar – no caso da depredação, mas inclui-se também o dano físico e psicológico do sujeito que sofreu alguma forma de violência.

Quando indagados se na escola havia algum indício de violência, grande parte dos professores entrevistados considera que a violência está mais presente nas escolas hoje que em outras épocas e afirmam já ter vivenciado situações de violência no cotidiano escolar:

*“Eu escuto muitos comentários dos alunos. Eles chegam aqui e falam que viram gente morta, coisas assim.”*

(Professor, 27 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Apenas três profissionais consideram que a situação de hoje em relação à violência é a mesma que em outras épocas, e uma professora é de opinião que houve melhora da situação.

*“Acho que está melhor que nos anos anteriores... Há três anos atrás, eu tive problemas...”*

(Professora, 30 anos, Ensino Fundamental e Médio, turno da manhã)

Foi possível constatar que nestes casos, a análise destes professores baseou-se em uma comparação com os últimos anos de trabalho de cada um e que tais profissionais possuíam um tempo de magistério inferior a dez anos.

Nos questionários respondidos pelos alunos, a maioria conceitua violência associada também aos seus instrumentos, à força e à raiva, como um tipo de vigor – nesse caso, do professor para com o aluno, como bem explicitam os relatos a seguir:

*“É uma agressão de um indivíduo ao outro, sendo ela física ou verbal”.*

(Aluna, 17 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“É uma forma covarde de mostrar a raiva e assim atingindo ou não pessoas que muitas vezes não tem nada a ver com a coisa”.*

(Aluna, 19 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Existe vários tipos de violação, a agressiva e a moral. A violência é um ato de tumultuar e causar pânico, de violar o outro”.*

(Aluno, 16 anos, Ensino Médio, turno da manhã)

*“É quem agride o outro”.*

(Aluno, 11 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“É destruir as coisas”.*

(Aluna, 11 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“É ameaçar um ao outro quanto a contar o que sabe para os professores. É brigar com uma pessoa só por não ir com a cara da outra”.*

(Aluna, 13 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

A violência está então, de certa forma, implícita nas relações de dominação e poder que se estabelecem entre o adulto e a criança, e se concretiza, sobretudo, nas situações escolares. Todo tipo de violência é uma violação aos direitos, à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade das crianças e jovens e atenta gravemente contra a possibilidade de se desenvolverem relações confiáveis, gerando nelas emoções e sentimentos de temor, confusão, culpa, ambivalência e dor.<sup>78</sup>

Doze profissionais entrevistados ressaltaram a violência urbana como um fenômeno social dos mais relevantes para o aumento da violência nas escolas. Se a escola é uma instituição que faz parte da sociedade, a violência na escola reflete a violência social e urbana. Afirma um destes entrevistados:

---

<sup>78</sup> BICE. **Violência sexual contra niñas, niños y adolescentes.** Propuestas de intervención. Montevideo: BICE, 2002.

*“É claro que a violência tem que permear o nosso sistema escolar, visto que ela está lá fora e nós não somos um local isolado no meio de um sistema. Nós somos um elemento desse sistema. Então, é claro que, infelizmente, é uma consequência natural que essa violência venha e se expanda aqui na escola também”.*

(Professora, 29 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Quando questionados sobre as situações de violência mais frequentes no cotidiano escolar, dezoito professores apontaram as brigas e agressões verbais entre alunos como sendo as violências que mais ocorrem na escola. Sete professores acrescentaram as agressões e ameaças verbais entre adultos – professores e funcionários – que trabalham nas escolas e os alunos. Destacamos abaixo, quatro destes relatos:

*“Começam na sala de aula as rixas, as bopeiras entre adolescentes... aí resulta em se ‘pegarem’ lá fora”.*

(Professora, 28 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“... o desrespeito entre eles, o preconceito que eles têm em relação à raça, à forma como se vestem e se arrumam... à manifestação do outro. Eu acho que isto é uma violência muito grande e que eles não percebem que é uma violência”.*

(Professor, 31 anos, Ensino Fundamental e Médio, turno da manhã)

*“Tem a violência do professor com o aluno, aquele que pega o aluno pelo braço... puxa o aluno para sentar na cadeira ou impede ele de sair da sala pegando pela camiseta também”.*

(Professora, 29 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“Eu sei de casos de professores que foram ameaçados por alunos... Teve uma professora que sofreu ameaça e ela tentou reagir para acabar com o problema ali na sala mesmo... eu ouvi da minha sala o*

*grito dela com o aluno – 'se você vai me matar, me mata agora, depois não adianta' – Eu tentei conversar com o aluno depois, levar ele para o lado da paz, mas não adianta“.*

(Professor, 32 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Quatro destes profissionais abordaram a questão da violência do professor para com o aluno, justificando quando são vulgares com os alunos ou, simplesmente, não ligam para eles, conforme relatos abaixo:

*“A violência a gente assiste em vários níveis. Tem a do aluno para o próprio aluno, na agressão física, na verbal, nos apelidos... Essa violência do aluno contra o aluno a gente encontra muito. Tem também a violência do professor para o aluno, muito da palavra. A gente encontra colegas que dizem que o aluno não é 'capaz', que ele é um 'incompetente', que ele é 'burro'. Para mim, isso é uma forma muito séria de violência; os alunos ficam meio revoltados”.*

(Professora, 32 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“Na escola temos professores que são violentos com os alunos, sejam eles crianças ou adolescentes – não que batam – mas usam palavras vulgares para diminuir o aluno, como – 'você já comeu a alfafa hoje?' – Chama o aluno de burro mesmo! E os demais alunos dão risada”.*

(Direção, 36 anos, turno da tarde)

Os alunos também confirmaram que sofrem ameaças de professores e de seus próprios colegas, sendo vítimas de situações vexatórias, como podemos observar nos relatos abaixo:

*“Os professores não deixam a gente sair da sala nem para ir ao banheiro. Perguntam se a gente está com a 'bexiga solta' na frente*

*de todo mundo. Por que eles falam isso na frente de todo mundo? A gente também faz xixi como eles...”*

(Aluno, 12 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“Os professores mandam a gente ‘calar a boca’ na frente da ‘galera’! Os meus amigos ficam me perguntando depois se eu não sei cuidar da minha boca e fico ‘pagando mico’ na sala...”*

(Aluno, 14 anos, Ensino Médio, turno da manhã)

*“Um amigo meu da 8ª série levou um ‘xingão’ da professora porque ele estava de pé enquanto ela estava explicando a aula. Sabe do que ela xingou ele? De ‘retardado’ e que ‘não conseguia ficar com a bunda na cadeira um minuto’”*

(Aluna, 15 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

*“Tem algumas professoras que xingam a gente de ‘burro’, de ‘mané’, de ‘tongo’ e ainda falam que o pai da gente é ‘vagabundo’ e que não dá educação para nós’, o maior ‘mico’ que eu ‘paguei!’”*

(Aluno, 13 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“A professora de... me pegou pelo braço e me ‘socou’ na cadeira’ porque eu me levantei e fui emprestar uma borracha do meu amigo que senta do meu lado. Doeu... e eu nem mostrei pra minha mãe, senão ela vem na escola e briga com a professora e então, ela pega no meu pé”*

(Aluna, 11 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Remetemo-nos novamente aos conceitos-chave arendtianos para analisar os relatos acima.

Em relação aos usos e abusos conceituais, a autora menciona que o mais freqüente ocorre com o termo *autoridade*, que “é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDDT, 2003b, p. 129).

A essência da autoridade, no entender da autora, é o reconhecimento inquestionável, constituindo-se o desprezo seu maior inimigo e o riso ou ironia como o meio eficiente para destruí-la (ARENDDT, 1985, p. 25).

Assim, a autoridade é incompatível tanto com a utilização de meios externos de coerção – onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassa – tanto com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação (ARENDDT, 2003b, p. 129).

Convém lembrar que a *violência* no pensamento arendtiano distingue-se por seu caráter instrumental. Meios, implementos, instrumentos, ferramentas, são alguns dos substantivos usados pela autora. Assim, com o propósito de multiplicar o vigor natural, a violência aproxima-se fenomenologicamente do vigor (ARENDDT, 2003b, p. 25).

Embora a autora faça estas distinções, entendendo-as como não sendo arbitrárias, diz que não se referem a

compartimentos estanques no mundo real [...]. Assim, o poder institucionalizado em comunidades organizadas freqüentemente aparece sob a forma de autoridade, exigindo reconhecimento instantâneo e inquestionável; nenhuma sociedade poderia funcionar sem isso (ARENDDT, 1985, p. 25).

No caso das entrevistas de professores e das respostas dos alunos em seus questionários, no campo para observações que o aluno quisesse acrescentar, os relatos de ambos os segmentos expressam subjetivamente um poder que o professor exerce sobre o aluno e que se confunde com autoridade, remetendo à análise de alguém que domina alguém. É exercido, portanto, pelo uso de palavras pejorativas ou atitudes físicas – um dos substantivos que Arendt designa como “instrumentos da violência” associadas à força.

Há bem pouco tempo na escola, era comum ocorrerem situações que tinham a intenção de destruir a imagem que os alunos faziam de si mesmos. Referimo-nos aos episódios de evidente humilhação do educando pelo professor, pelos demais membros da escola e até pelos próprios colegas. A perversão é tamanha que o aluno é rebaixado sempre naquilo que lhe é mais valioso. Para a maioria, isto é feito hoje em relação a valores ligados à glória, como a beleza, a riqueza e o prestígio social.

Assim, se humilhava o aluno dizendo por exemplo com as expressões “ele é burro mesmo”, “é pouco inteligente” ou “é fraco”. O que interessava ao educador era unicamente a relação do aluno com o saber acadêmico. Hoje, alguns educadores possuem incertezas sobre qual deve ser o seu objetivo, e por notar que tais expressões associadas ao saber têm pouco valor, porque os seus efeitos são praticamente nulos sobre os alunos, ele então acaba recorrendo a outros, priorizados pelos alunos. Assim, ao invés de contribuir para tornar fraco o poder destes valores na determinação das condutas dos alunos, ele acaba, ao contrário, reforçando-os e deixando-os mais numa posição central em suas personalidades.

O aluno passa, dessa forma, a ser diminuído por ser feio, gordo, pobre, fraco, negro, “brega”, por torcer para determinado time de futebol que perdeu no final de semana, etc. Enfim, por ser diferente ou por parecer estranho à “tribo” prestigiada no momento. Professores, despreparados pedagógica e psicologicamente, acabam por exemplo, humilhando um educando na presença de outros colegas, justamente daqueles considerados possuidores de um certo *status* social perante o grupo ou colegas. Sentindo-se diminuído e arranhado na sua imagem, só lhe resta uma saída, a única conhecida e valorizada desde o momento que veio ao mundo: cometer um ato de violência. Dessa forma, procura destruir fisicamente quem o arranhou simbolicamente. O resultado é conhecido por todos: agressões físicas e verbais.

Quanto à utilização da força como forma de impor autoridade, em algumas épocas anteriores e até atualmente, as formas empregadas, dentre outras, do professor impor disciplina associada ao poder, era de fazer uso da ameaça de delação dos alunos aos pais, de encaminhamentos dos alunos à direção (para aplicação de advertências, suspensão e expulsão da escola), aplicar pontos negativos na nota, diminuir a nota obtida nas avaliações (provas), colocar de castigo na sala impedindo a participação no horário do recreio e/ou nas aulas tidas como mais prazerosas (Educação Artística e Educação Física).

Observa-se hoje, que essas sanções parecem não mais funcionar, pois os alunos não lhes dão mais importância, isto é, elas não se revestem mais de valor e significado para eles. Ao contrário, algumas são até vistas como prêmios, como a de ficar fora da sala de aula (por exemplo), pois assim os alunos livram-se de

uma atividade caracterizada por eles como “chata”. Dois alunos relataram que assim o preferem:

*“Quando a professora não consegue mais agüentar a gente, ela coloca o aluno para fora da sala. Pra nós é até melhor do que ficar ouvindo a professora gritar e continuar brigando”.*

(Aluno, 11 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“Teve um dia que a professora me colocou pra fora da sala. Ela acha que eu fiquei com medo... eu até gostei. Fui para a quadra ver a outra aula de Educação Física. Quando o sinal bateu, eu entrei para a terceira aula.”*

(Aluna, 12 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

Outro aspecto para impor limites com a utilização da força como sinônimo de violência e que se mostra ineficaz e até perigoso, é o uso do castigo físico. Acreditavam-se há bem pouco tempo atrás (e alguns ainda saudosamente nele acreditam) que o castigo corporal é pedagógico. Na história da educação era freqüente nos meios escolares o uso da régua para aplicar castigos físicos, puxões de orelha e palmatórias, além de os pais serem comunicados acerca da ocorrência do ato como forma de o indisciplinamento ser submetido, nos respectivos lares, a mais castigos físicos. Alguns professores relataram em suas entrevistas informais (não constam como respostas formais dadas) que se pudessem, ainda utilizariam-se destes recursos. Sabe-se hoje, que o emprego deste meio humilhante é legalmente proibido e possui efeitos contrários aos esperados.

O que se tem notado é que o indivíduo submetido a castigos corporais acaba se tornando um adulto unicamente capaz de cumprir deveres. Dessa forma, ele se torna um chefe de família supostamente exemplar, pois é obediente às normas sociais estabelecidas. Entretanto, se torna incapaz de lutar por seus direitos, além de ser extremamente perverso e violento com aqueles julgados inferiores. É o típico cidadão que os pensadores Adorno & Horkheimer (1950)<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> ADORNO, T. W. *et al.* **The authoritarian personality**. Nova Iorque: Harper & How, 1950.

identificaram como o modelo padrão do homem americano na década de 50<sup>80</sup>: dotado de uma personalidade autoritária que em presença dos superiores age como cordeiro e diante dos inferiores age como abatedor e menos como pastor, isto é, como aquele que guia. Em outras palavras, age de todas as formas, menos à maneira de um educador.

Outros indivíduos acabam respondendo a tais atos violentos também de maneira violenta. O que se pretendia combater com o emprego do castigo corporal acaba tendo efeitos opostos: as crianças e jovens acabam se tornando mais indisciplinadas e violentas. Desta forma, esta foi a única forma de resolver os conflitos inevitáveis no convívio – e vêem a violência como único meio eficaz de se combater até a própria violência. Ao agirem assim, não levam em conta nos seus juízos que as ações furiosas só fazem aumentar ainda mais a violência.

*Quando um aluno de outra sala vem e me bate, eu bato nele também... eu é que não vou ficar apanhando e pagando mico na frente de todo mundo.”*

(Aluno, 14 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

### 3.3 Violência e poder

A violência em contraposição com a política e o poder, é o ponto mais original da reflexão sobre violência de Hannah Arendt, que não se limita a revisar conceitos ou afastar compreensões equivocadas, mas propõe, um núcleo estável capaz de aniquilar ou diminuir o efeito da violência: o poder e a política.

Arendt reluta em associar violência com o poder ou com o Estado: “o poder é de fato a essência de todo o governo, mas não a violência” (ARENDR, 1985, p. 28). Desta maneira, recusa toda tradição anterior em equacionar o poder político com a organização dos meios de violência e o consenso em aceitar que a violência é a mais flagrante manifestação de poder.

Sua argumentação se processa no sentido de refutar afirmações como a de Wrigth Mills (“Toda política é uma luta pelo poder, a forma básica de poder é a violência”), de Max Weber (“O domínio do homem pelo homem baseado nos

---

<sup>80</sup> Há que se afirmar ainda que este modelo vigente na sociedade americana se faz presente também na brasileira.

meios de violência legítima”) ou de Bertrand de Jouvenel (“Para aquele que contempla o desenrolar das eras, a guerra apresenta-se como uma atividade que pertence à essência dos Estados”) (ARENDR, 1985, p. 19).

Criticando a associação, própria da história da filosofia política, entre vontade de poder e vontade de obedecer, ela faz uma nova distinção, desta vez entre poder e comando: “Se a essência do poder é efetividade do comando, então não há maior poder do que aquele emergente do cano de uma arma, e seria difícil dizer em que medida a ordem dada por um policial é diferente daquela dada por um pistoleiro” (ARENDR, 1985, p. 20).

É na análise da gênese histórica do político – a concepção grega de poder – que encontra o argumento mais sólido para dissolver os nexos entre poder e comandar, poder e obedecer: “Se fosse verdade que nada é mais doce do que dar ordens e dominar os outros, o senhor jamais teria abandonado o seu lar” (ARENDR, 1985, p. 21).

Na *isonomia* grega e na *civitas* romana, o conceito de poder não se assentava na relação mando-obediência e não identificava poder e domínio. Viver numa *polis* tinha o significado de decidir mediante palavras e persuasão e não através da força ou da violência. Forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, constituíam em modos pré-políticos de lidar com as pessoas, próprios do lar e da vida em família, “na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era freqüentemente comparado à organização doméstica” (ARENDR, 2003b, p. 36).

Assim, a autora, não apenas diferencia poder e política de violência, mas coloca-nos em espaços contraditórios: “Poder e violência são opostos; onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desapareção do poder” (ARENDR, 1985, p. 30).

Um relato de entrevista de uma professora assemelha-se ao referenciado acima:

*“Tem horas que os alunos me tiram do sério... acho que eles percebem que eu tenho dificuldade para dominar a turma. Como é*

*que fica minha autoridade na sala se eu não chamar a atenção deles com alguma palavra 'diferente'?*

(Professora, 32 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Arendt aprofunda esta posição, conferindo à violência, em virtude de sua natureza instrumental apenas justificção pelo fim que almeja, mas nunca de legitimação, própria do poder porque derivado de comunidades políticas:

O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação possa seguir-se. A legitimidade, quando desafiada, ampara-se a si mesma em um apelo ao passado, enquanto a justificção remete a um fim que jaz no futuro. A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificção perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado distancia-se no futuro (ARENDR, 1985, p. 41).

Ao tratar poder e violência como mutuamente exclusivos, de forma que onde domina um absolutamente, o outro está ausente, Arendt chama a atenção para a instrumentalização da ação e a degradação da política (ARENDR, 2003a, p. 242).

A instrumentalização da ação significa a transferência do processo de fazer, determinado pela categoria meios-fim, próprio do trabalho, para o campo político da ação. Em virtude da condição humana da pluralidade, a ação é sempre imprevisível e incerta. Substituindo-a pela fabricação, a humanidade abandona a fragilidade dos negócios humanos para a solidez da tranquilidade e da ordem.

A violência desempenha papel importante no pensamento e planos políticos baseados na interpretação da ação como fabricação. Porém, a esfera da ação política não trabalha com meios e fins.

No entanto, “a instrumentalização da ação e a degradação da política jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continue a ser uma das mais decisivas experiências humanas nem a destruir por completo a esfera dos negócios humanos” (ARENDR, 2003a, p. 242).

### 3.4 Violência e formação profissional dos educadores

Outro aspecto que sem dúvida, contribui para o aumento da violência produzida na escola, relaciona-se ao fato de a maioria dos educadores se

encontrarem desorientados quanto aos objetivos da educação formal. Eles ainda têm dificuldades para identificar seus objetivos na atuação profissional na instituição escolar.

Num misto de escola e lar, os professores e até alunos confundem os seus papéis. Isto talvez esteja ligado às inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas no tocante à política educacional orientadora dos estabelecimentos de ensino em sua gestão, e sem dúvida, à maneira como o educando tem sido concebido ultimamente.

Até a década de 70, o professor tinha clareza quanto ao papel a ser desempenhado por ele, qual seja o de transmitir informações contidas nos livros didáticos, cujo teor dizia respeito aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Sem entrar no mérito dos interesses e dos valores veiculados de maneira implícita e explícita, o fato era que os educadores “sabiam onde estavam pisando”. Depreende-se que eles estavam conscientemente amparados pela idéia de que a criança e o adolescente eram adultos em miniatura; logo, seres dotados de lógica de funcionamento mental semelhante à dos adultos. Para se transformarem em adultos, ou seja, serem supostamente completos, bastaria somente a transmissão das informações produzidas pela humanidade. As crianças ou adolescentes que não fossem capazes de incorporar tais conteúdos ou que os absorvessem de maneira mais lenta do que os demais eram vistos como pouco inteligentes, lentos, indisciplinados, e em decorrência, portadores de problemas neurológicos, conseqüentemente *violentos*.

Esse processo teve inúmeras repercussões seja na busca de determinantes pedagógicos e ligados à política educacional para explicar o fracasso escolar, seja na mudança da visão que se tinha da criança e dos objetivos educacionais em todo o processo educativo.

Fundamentados em VYGOTSKY (1984)<sup>81</sup>, nas teorias acerca da aprendizagem significativa de AUSUBEL, (1968)<sup>82</sup> e BRUNER (1972)<sup>83</sup> e nos

---

<sup>81</sup> VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

<sup>82</sup> AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: a cognitive view – The authoritarian personality**. New York: Holt/Rinehart/Winston, 1968.

<sup>83</sup> BRUNER, J. S. **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 1972.

estudos empíricos de PIAGET (1936)<sup>84</sup>, (1937/1970)<sup>85</sup>, (1946/1975)<sup>86</sup>, a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura. Vários educadores começaram a notar e compreender que a criança não é completa do ponto de vista intelectual, mas qualitativa e quantitativamente diferente do indivíduo adulto.

Com isto, é inevitável a mudança do papel do educador como transmissor de conhecimento. Ele pode até continuar a sê-lo; entretanto, terá que reconstruir informações acerca do funcionamento infanto-juvenil e entender que todas as explicações oferecidas por ele são também reinterpretadas e reconstruídas à luz do inconsciente cognitivo e afetivo de seus ouvintes.

A atuação do professor hoje é de auxiliar as crianças e jovens nos seus respectivos processos de construção do conhecimento, visando, em última análise, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Espera-se com isto, que eles possam ser capazes de aprender, de serem emocionalmente sensíveis e moralmente autônomos. Neste sentido, a formação está intimamente relacionada à sua saúde, sendo que qualquer atitude violenta que impeça este desenvolvimento de forma saudável estará contribuindo para a degeneração não somente física, mas intelectual, moral e ética.

Desta forma, mesmo reconhecendo a fragilidade do poder em face da violência, Hannah Arendt dá àquele um lugar insubstituível face a esta: “A violência é capaz de destruir o poder, mas nunca de substituí-lo” (ARENDR, 2003a, p. 214).

Alguns professores relatam em suas entrevistas que o aluno que tem atitudes violentas “parecem estar com o diabo no corpo”, pois muda completamente de atitude quando está fazendo alguma coisa “malvada”:

*“Tem dias que os alunos estão muito violentos. Eu não sei o que se passa com eles... se o problema é aqui, em casa, nas amizades que eles têm... parece que estão com o diabo no corpo, alguma coisa do outro mundo”.*

(Professor, 30 anos, Ensino Médio, turno da manhã)

---

<sup>84</sup> PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

<sup>85</sup> \_\_\_\_\_ . **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

<sup>86</sup> \_\_\_\_\_ . **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

*“Uma aluna da 6ª série outro dia, sem mais nem menos, brigou com o coleguinha que estava sentado na carteira dele. Foi esquisito, porque ela se levantou, foi até lá do outro lado da sala e deu um tapa na cabeça dele... sei lá... foi muito esquisito, porque ela geralmente briga com os colegas, mas assim, sem mais nem menos?”*

(Professora, 29 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

### 3.5 Violência como patogenia: desmistificação, desnaturalização, despersonalização e a desdemonização

Alguns alunos também manifestam atitudes que os professores não conseguem explicar. As pedagogas do turno da tarde e da manhã na escola pesquisada associam a violência de alguns alunos como se fosse algo congênito, afirmando que alguns alunos que porventura manifestam atitudes violentas, assim o fazem porque “está no sangue” serem assim ou porque “parece que já nasceram com isso” como bem relatam suas entrevistas:

*“Quando o aluno é violento, parece que isso está dentro dele e o domina, fazendo com que sejam violentos com os outros... ui! Não gosto nem de falar nisso.”*

(Pedagoga, 42 anos, turno da manhã)

*“É estranho que algumas crianças cometem atitudes que parecem não ser elas as autoras; há alunos que são muito instáveis em seus comportamentos deixando claro que são levados a cometerem atitudes violentas – bater nos outros ,por exemplo – de modo não intencional”.*

(Pedagoga, 35 anos, turno da tarde)

Ao desmistificar a violência, Arendt nos fornece uma valiosa contribuição para compreendermos este fenômeno.

O conceito de violência envolve o processo de desmistificação, que pode ser compreendido em três dimensões: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

Arendt discute, especialmente com Nietzsche e Bergson, acerca do que ela chama da “justificação biológica da violência” (ARENDR, 1985, p. 41). Estes pensadores atribuem ao poder uma dimensão expansionista natural e uma necessidade interna de crescer. A ação violenta, neste contexto, é explicada como uma estratégia para conceder ao poder novo vigor e estabilidade.

A autora contesta esta posição, afirmando que “nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual poder e violência são interpretados em termos biológicos” (ARENDR, 1985, p. 42).

Sustenta que “nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo” (ARENDR, 1985, p. 46).

Assim, Arendt descarta as metáforas orgânicas da violência como doença da sociedade (ARENDR, 1985, p. 42). A desnaturalização do fenômeno da violência em Hannah Arendt é sua recusa em associar o processo histórico com a luta pela sobrevivência e a morte violenta no reino animal e de abrir mão do significado da política enquanto determinação do humano (ARENDR, 1985, p. 42).

Além da desnaturalização, Arendt contribui igualmente para despersonalizar a violência, uma vez que não atribui a ela nem uma potencialidade de sujeito, mas apenas instrumental. “Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública” (ARENDR, 1985, p. 45). É essencialmente, reação ao decréscimo do poder e não princípio de ação.

Como instrumental e mediadora, a violência é detentora de uma certa racionalidade, á medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la. Em virtude de sua instrumentalidade, a violência perde o caráter mágico ou

demoníaco que comumente lhe é atribuído. “A violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas” (ARENDR, 1985, p. 47). Arendt constata que o fato de agir com rapidez deliberada não torna o ódio ou a violência irracionais.

Pelo contrário, na vida privada como na vida pública, há situações em que a própria prontidão de um ato violento pode ser um remédio apropriado. O ponto central [...] é que, em certas circunstâncias, a violência – o agir ser argumentar – sem o discurso ou sem contar com as conseqüências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça. [...] Neste sentido, o ódio e a violência que às vezes – mas não sempre – o acompanha pertencem às emoções “naturais” do humano e extirpa-las não seria mais do que desumanizar o homem (ARENDR, 1985, p. 35).

A palavra *força* que “deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou à ‘força das circunstâncias’ (*la force des choses*), isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (ARENDR, 1985, p.24), os entrevistados associam-na à atitude de agredir fisicamente ou verbalmente, seja o professor para com o aluno ou o aluno sendo agredido pelo professor, pelo uso de atitudes violentas como segurar o aluno pelo braço, “socar o aluno na cadeira” ou proferir palavras vexatórias, fazendo com que o aluno se sinta envergonhado perante os demais.

Há relatos de entrevistas com professores que também sofreram alguma forma de vergonha pelo aluno com palavras:

*“Um aluno do 2º ano do Ensino Médio me perguntou se eu fazia tempo que ‘não dava’ porque eu estava muito estressada na aula e havia chamado a atenção dele. Acho que o aluno não precisa falar dessa forma com o professor na frente dos demais alunos”.*

(Professora, 28 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Outro dia na minha aula, um aluno me falou na frente dos outros alunos se eu queria ‘dar uma’ depois da aula porque eu estava maquiada e bonita (disse ele). A gente procura se arrumar para vir trabalhar, porque acho que a gente dá aula muito desleixada ... e o*

*aluno me vem com essa? Percebi depois que não foi um elogio e sim uma gozação com a minha cara”.*

(Professora, 32 anos, Ensino Médio, turno da noite)

A partir do cruzamento da análise destes e de outros relatos de entrevista semelhantes e do percentual de entrevistados que apontaram as agressões como a manifestação de violência mais freqüente na escola com as reflexões de Arendt, é possível identificar a existência, na escola, de outro tipo de violência que foi destacada por três professoras entrevistadas e se refere à falta de cuidado com o prédio e os materiais escolares, bem como à pichação das paredes e mobiliários:

*“Tem cada coisa escrita no banheiro delas... eu estava dando aula e precisei ir ao banheiro. Como o nosso fica lá embaixo, não dava tempo de descer e eu fui no banheiro das alunas. Me assustei com o que vi! Cada palavrão que eu nem sei o que significa!!”.*

(Professora, 29 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

*“Como é que os alunos vêm para a escola com estas canetinhas para escrever nos banheiros e nas paredes? Ninguém vê?”*

(Professor, 32 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

### 3.6 A violência no patrimônio escolar

Atos de vandalismo, como a quebra de louças das instalações sanitárias, o furto de lâmpadas e outros materiais e as pichações no mobiliário escolar entre outras, caracterizam a depredação escolar.

Para FUKUI (1992)<sup>87</sup>, tais atos relacionam-se à falta de difusão do conceito de “bem público”, tornando-se assim, necessária e urgente a divulgação, por exemplo, dos cursos e prejuízos causados por estas depredações.

---

<sup>87</sup> FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

Existe ainda, a possível relação de depredação escolar como forma de contestação. Dentro desta perspectiva, a depredação, no âmbito escolar, pode ser compreendida como um “protesto motivado” (PERALVA, 1997).<sup>88</sup>

Como afirma também GUIMARÃES (1996, p.50)<sup>89</sup> “as depredações, as pichações, as brigas entre alunos e a formação de turmas e das gangues podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se. Nesse sentido, a depredação escolar pode ser compreendida também como uma forma de resistência diante das imposições às normas escolares.

Os alunos pesquisados reconheceram também que depredam o patrimônio escolar com pichações ou destroem cadeiras quando as derrubam intencionalmente. Esta informação apareceu na maioria dos questionários dos alunos, ao assinalarem se conheciam ou se tinham visto alguém depredar ou pichar o patrimônio escolar. Os próprios alunos pesquisados confirmaram que fazem isso quando ficam nervosos ou quando querem chamar a atenção.

A literatura sobre depredação escolar nos leva a crer que esta atitude pode ser compreendida como uma resposta às precárias condições em que se encontra um grande número de prédios escolares e/ou como uma forma de contestação diante da imposição de algumas normas do sistema de ensino.

### 3.7 A violência como negação do *logos*

Arendt, a partir do pensamento grego, caracteriza a vida política por dois elementos estruturantes: “a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*) dos quais surge a esfera dos negócios humanos (*ta ton anthroopom pragmata*, como chamava Platão), que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário e útil” (ARENDR, 2003a, p. 34).

O discurso e a ação possuem, assim, um caráter constitutivo da relação das pessoas umas com as outras e destas com o mundo circundante. É somente através deles que “os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDR, 2003a, p. 189). Ao

---

<sup>88</sup> PERALVA, A . Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *In: Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.

<sup>89</sup> GUIMARÃES, A . M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

mesmo tempo, com palavras e atos nos inserimos no mundo humano, realizando “como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2003a, p. 190).

Além disso, ambos originam o próprio fato político: “o espaço da aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação, e portanto precede toda e qualquer constituição formal da esfera pública e as várias formas de governo, isto é, as várias formas possíveis de organização da esfera pública” (ARENDR, 2003a, p. 211-12).

Nesta linha de raciocínio, a educação pode se contrapor, verdadeiramente, à violência que se efetiva o discurso e a ação, compreendidos como realidade que interagem reciprocamente e criam novos discursos e ações. Na reflexão exemplar de Hannah Arendt:

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velas intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades” (ARENDR, 2003a, p. 212).

Uma educação que não efetiva o discurso e a ação, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a violência dentro e fora dela.

Tais considerações arendtianas se mostraram evidentes neste estudo, com a negação da palavra e da opinião dos alunos durante as aulas pelo professor em todos os questionários analisados. Os alunos assinalaram que alguns professores conversam com os alunos durante as aulas sobre o tema da aula ou outro assunto a ela relacionado.

Alguns questionários de alunos acima relatam o exposto, quando afirmam que:

*“Alguns professores meus não deixam a gente nem falar sobre o que achamos da aula e do assunto dado. Tem outros que fazem questão que a gente dê a opinião se aula foi boa ou não. Ainda tem outros que quando a gente vai levantar a mão para querer falar, não deixam... Eles nem sabem o que a gente vai perguntar e mesmo assim não deixam...já vão brigando”.*

(Aluna, 15 anos, Ensino Médio, turno da manhã)

*“O professor da disciplina de... é um que não deixa a gente perguntar nada, olha a gente com cara de bravo... parece que a gente fez alguma coisa errada e a gente quer só perguntar”.*

(Aluna, 13 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“Como é que a gente vem para a escola para estudar e aprender um monte de coisas novas, se é só o professor que fica falando, falando...? Tem coisas que eles falam que não é isso não. Eu queria falar, mas nem sempre consigo, pois alguns não deixam”.*

(Aluna, 16 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Para Arendt, o discurso e a ação são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros (ARENDDT, 2003a, p. 189), não somente o ato de expressar-se, de indicar “quem fala”, mas também e é o mais importante: o conteúdo da fala – “o que se fala”.

*“É super-cansativo a gente ficar sentado a noite inteira ouvindo o professor falar... tem horas que parece que ele está sozinho na sala e não tem nenhum aluno... (rs)”.*

(Aluno, 18 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“A gente fica só escrevendo e copiando... a professora da disciplina de... que já uma matéria difícil, não deixa a gente falar se tem alguma dúvida que eu não entendi. Aí fica difícil, porque como é que vamos tirar nota boa na prova?”.*

(Aluno, 12 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Os professores entrevistados manifestaram sua opinião quando indagados se permitiam ou não que o aluno falasse ou expressasse sua opinião nas aulas:

*“O que eles querem perguntar tanto? Eu explico a aula toda direito e parece que eles não entendem nada...”*

(Professora, 29 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

*“O aluno só pode falar quando eu permitir... se for durante a explicação, não dou a palavra mesmo! Só depois de eu falar tudo, porque enquanto um pergunta, os outros ficam bagunçando.”*

(Professor, 32 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Eles que conversem depois da aula. Durante a explicação, sempre tem um que levanta a mão...e geralmente é para perguntar alguma coisa que não tem nada a ver com o assunto”.*

(Professora, 27 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

*“Meus alunos ajudam nas aulas com exemplos que se relacionam à explicação que estou dando. Paro às vezes porque atrapalha, mas a aula fica interessante, porque percebo que o que eles perguntam ajuda os demais a entenderem”.*

(Professora, 31 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Os alunos que mais são bagunceiros e que perturbam as aulas são os alunos que sempre inventam de perguntar alguma coisa... tenho que parar de explicar para ver o que eles querem”.*

(Professora, 30 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Se analisarmos as respostas dos alunos, perceberemos claramente que de um modo geral a atitude de falar e expressar sua opinião é negada. Do ponto de vista dos professores é visível também a negação para os alunos interromperem a aula, seja para falar, perguntar ou opinar por serem alunos “bagunceiros”, que “perturbam as aulas”, etc.

Desta forma, como ficam estabelecidas as relações entre professor e aluno na sala de aula (que é um espaço público) se a situação que se coloca é de desiguais?

Uma resposta para esta questão é o medo da perda de autoridade pelo professor; a condição de sê-lo igual ao aluno, como se isso fosse rebaixá-lo ou diminuí-lo. Alguns professores ainda têm de forma bastante evidente essa postura com o aluno em sala de aula, como se somente neste espaço a autoridade pudesse ser exercida. Muitos dos professores assumem esta conduta ainda presente e possuem dificuldades para aceitarem os alunos numa posição de

igualdade. Ainda prevalece o autoritarismo e o *status* do “ser professor” como condição para manter o domínio sobre os alunos dentro da sala de aula.

Arendt afirma que “homens isolados sem outros que os apoiem nunca têm poder suficiente para fazer uso da violência de maneira bem sucedida” e ainda “nas questões internas, a violência funciona como o último recurso do poder contra os criminosos ou rebeldes – isto é, contra indivíduos isolados que, pode-se dizer, recusam-se a ser dominados pelo consenso da maioria” (ARENDR, 1985, p.27).

Durante as quinze observações das aulas realizadas pela pesquisadora, alguns professores demonstraram exatamente esta conduta, quando interrompidos pelos alunos durante suas explicações. Aparentemente, os professores se recusam a serem interrompidos pelos alunos e ficam um tanto temerosos se algo que o aluno irá questionar é passível de explicação. Desta forma, os professores que foram observados, evitam responder ou notar a solicitação do aluno, ignorando-os completamente, como os relatos dos alunos já explicitados anteriormente demonstraram.

A fim de melhor visualizar a incidência de algumas atitudes de professores que manifestam um certo tipo de violência para com os alunos e que se fizeram presentes durante as observações nas aulas, as ocorrências foram assim organizadas na Tabela 6, a seguir:

TABELA 6 – OCORRÊNCIAS REGISTRADAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES EM AULA PRATICADAS POR PROFESSORES QUE SE CARACTERIZAM COMO VIOLENTAS E SUA INCIDÊNCIA

OCORRÊNCIA OBSERVADA	INCIDÊNCIA NAS AULAS OBSERVADAS	TOTAL
▪ Uso do apagador de giz pelo professor batendo-o na carteira ou mesa	5	33,3%
▪ Arremessar o giz no aluno	4	26,6%
▪ Utilizar-se de palavras pejorativas, causando situação vexatória para o aluno	12	80%
▪ Alterações de voz (gritos) proferidas ao aluno	14	93,3%
▪ “Cutucar” o aluno com algum objeto	6	40%
▪ Dar “reguada” em alunos	1	6,6%
▪ Ameaças verbais a alunos	10	66,6%
▪ Olhar de modo punitivo e amedrontador, incitando medo no aluno	11	73,3%
▪ Agredir fisicamente o aluno	4	26,6%
TOTAL GERAL DE AULAS OBSERVADAS	15	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo e observações em sala de aula

De acordo com tabela acima e a partir das 15 observações feitas em sala, percebe-se que a maior incidência de ocorrência (93,3%) refere-se às alterações de voz (gritos) proferida pelo professor para o aluno em situações de desacordo de opinião e para manter a postura autoritária do professor.

As palavras pejorativas proferidas pelos professores observados totalizando (80%) caracterizaram-se como um instrumento de violência utilizado para constranger o aluno, como recurso para diminuí-lo, visto que neste momento, o diálogo se tornou ausente.

No que diz respeito às situações vexatórias e olhar de modo punitivo e amedrontador, incitando o medo no aluo (73,3%), este recurso se fez presente de modo um tanto evidente, utilizado também como um recurso autoritário e simbólico, o qual possui efeitos danosos à qualquer iniciativa que o aluno

porventura viesse a ter durante a aula. Desta forma, fica evidente que o professor utiliza este recurso como forma de impor sua autoridade.

É importante registrar aqui que também foi observada a incidência de algumas atitudes de alunos que manifestam um certo tipo de violência para com os professores e/ou colegas.

### 3.8 A violência sofrida pelo professor

Não descarta-se neste estudo em hipótese alguma a manifestação de violência do aluno para com o professor, que também é vitimado no espaço escolar.

Boa parte da solução para o problema da violência nas escolas pode se encontrar no relacionamento entre professores e estudantes. Vítimas de situações de violência advindas dos alunos e oprimidos pelas situações vexatórias geradas nestas relações conflituosas, os alunos manifestam atitudes de violência que agridem explicitamente os professores.

A alta rotatividade, excesso de faltas, despreparo, desmotivação, descompromisso, insegurança, jornadas extenuantes e baixos salários, são os principais pontos que levam o professor a exacerbar atitudes de violência para com seus alunos resultando em esgotamento profissional que não se excetua como um tipo de violência sofrida pelo professor desencadeada pelo aluno.

Os professores, assim como os alunos, criticam o sistema de ensino e as condições de trabalho na escola pública. Apontam como problemas mais freqüentes o excessivo número de alunos na sala de aula, a carga horária e o conteúdo programático inadequados, com subsídios insuficientes de qualificação profissional não ofertados pela mantenedora, como indicam as entrevistas abaixo de alguns profissionais:

*“A gente não tem preparo para lidar com as situações de violência na escola... não ganhamos bem, não somos valorizados...isso é Escola Pública”.*

(Professora, 38 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

*“Imagina como é que vamos trabalhar com turmas de alunos que possuem 40, 44 alunos... a maioria quase adultos... se um começa com gracinhas em sala, os demais entram no embalo e a situação fica difícil de controlar”.*

(Professor, 41 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Posteriormente, no Capítulo V deste trabalho, serão evidenciados dois fenômenos que acometem tanto alunos como professores e que desencadeiam problemas para a saúde físico-emocional de ambos: o fenômeno do *bullyng* e da Síndrome de Bournout.

Os professores reclamam, ainda, que gastam muito tempo com problemas disciplinares, em detrimento do trabalho pedagógico.

Os professores ressentem-se, ainda, de não terem o seu trabalho valorizado pelos alunos e seus pais. Precisam ter um piso salarial digno, uma jornada de trabalho compatível e uma política de formação/capacitação em serviço, que lhes possibilite acessar os recursos mais diversos para desenvolverem seu trabalho com sucesso.

Os professores tendem a manter com seus alunos um relacionamento inadequado para uma geração que nasceu e cresceu já sob a democratização do Brasil. Fruto dos anos 80 e 90, essa geração desconhece o arbítrio, a arrogância e a prepotência que marcaram as relações de poder no País durante o regime militar (1964-1985). Acompanhando o seu tempo, ela espera encontrar — tanto em casa como na escola — um ambiente de liberdade, dinamismo e interatividade.

Não é o que ocorre na maioria dos colégios brasileiros. Neles, prevalece ainda um tipo de transmissão de conhecimentos em que simplesmente o professor fala e os alunos ouvem. O dinamismo dos estudantes não é aproveitado e eles passam a ser alvo de punições por fazer "bagunça". O poder de um professor não está em punir os alunos, mas sim na capacidade de persuadir através do conhecimento.

As manifestações de violência no espaço escolar proferidas por alunos a professores também se manifestaram na escola pesquisada, evidenciando que o professor também sofre violências, conforme Tabela 7:

TABELA 7 – OCORRÊNCIAS REGISTRADAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES EM AULA PRATICADAS POR ALUNOS AOS PROFESSORES E/OU COLEGAS E QUE SE CARACTERIZAM COMO VIOLENTAS E SUA INCIDÊNCIA

OCORRÊNCIA OBSERVADA	INCIDÊNCIA NAS AULAS	
	OBSERVADAS	TOTAL
▪ Uso de qualquer objeto para incitar provocações no professor	2	13,3%
▪ Arremessar algum objeto no professor e/ou colegas	0	0%
▪ Utilizar-se de palavras pejorativas, causando situação vexatória para professores e/ou colegas	8	53,3%
▪ Alterações de voz (gritos) proferidas ao professor	5	33,3%
▪ “Cutucar” o professor e/ou colega com algum objeto	3	20%
▪ Dar “reguada” em colegas (alunos entre alunos)	1	6,6%
▪ Ameaças verbais proferidas a professores	8	53,3%
▪ Olhar de modo punitivo e amedrontador, incitando medo em colegas e/ou no professor	8	53,3%
▪ Desafiar professor e/ou colegas	4	26,6%
▪ Agredir fisicamente o professor e/ou colegas	1	6,6%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo e observações em sala de aula

Observando a Tabela 7, pode-se notar que as ocorrências com maior incidência nas aulas observadas estão relacionadas à utilização de palavras pejorativas, seguidas de ameaça verbal e olhar de modo punitivo e amedrontador para o professor e/ou colegas (53,3% respectivamente). Estas ocorrências foram registradas em aulas de diferentes professores e produzidas por alunos de diferentes turmas.

Durante as observações, os alunos manifestavam receio de agir desta forma, pois sabiam da resposta do professor a esta atitude. Alguns professores sentiram-se constrangidos pelas atitudes manifestadas nas observações, desculpando-se com a pesquisadora. Na maioria das observações, as atitudes até então manifestadas poderiam ter sido evitadas com a conversa e o diálogo com o aluno. A dificuldade de domínio do professor pela turma (no sentido de fazer-se representar como professor) gerou a maior parte das atitudes, as quais justificam-se pela dificuldade deste em determinar para com a turma, os momentos da aula e de deixar de modo explícito, as atividades que seriam realizadas nos dias observados.

No entanto, os alunos destacam que a relação entre professor e aluno nem sempre é boa, por falta de compreensão e respeito entre os mesmos:

*"Há professores que não se dão respeito na classe. Em geral, não há muito respeito, por falta de respeito à idéia do outro".*

(Aluno, 15 anos, Ensino Médio, período noturno)

Esta questão, levantada pelo aluno, demonstra que o conceito de autoridade está passando por profundas transformações, devido, principalmente, ao crescente processo de democratização vivenciado na sociedade brasileira, onde a idéia clássica de autoridade, originária da relação de pai para filho, de professor com o aluno, como modelo para explicação e o entendimento da autoridade política sofreu profundas alterações nas últimas décadas.

Esta crise de autoridade, cujas bases está na relação familiar, vem perpassando o conjunto das relações nas diferentes instituições da sociedade, repercutindo de forma direta na escola, a ponto de alguns professores por não saberem enfrentar este desafio decidirem abandonar a profissão.

Muitas vezes, ao tentar fugir dos padrões autoritários, a família não consegue estabelecer novos padrões e limites na educação dos filhos. Na fase da adolescência, a ausência de clareza, a desorientação, enfim, torna-se um complicador para os jovens. A total liberdade, que a família assegura aos seus

filhos, acaba levando-os à perda de referências significativas, o que lhes complica o desenvolvimento e o amadurecimento psicológicos.

### 3.9 A Violência, metodologias e recursos de ensino

Currículos repetitivos, metodologias de ensino que evidenciam pouca ou nenhuma criatividade, além da escassez ou ausência de recursos didáticos atualizados para o desenvolvimento das aulas, fazem com que os alunos rejeitem a escola, desrespeitem os educadores e desencadeiem situações de violência.

Para evitar ou amenizar isso, é necessário criar novas estruturas curriculares e formar, entre o que ensina e o que aprende, uma "relação inclusiva" — que consiste num contato amistoso e respeitoso, capaz de despertar o interesse do estudante pelo ambiente escolar e conseqüentemente pelas aulas de seus professores.

Outra causa apontada neste estudo tanto por professores e alunos e observada pela pesquisadora, é que a escola pesquisada manteve-se desatualizada e não incorporou no seu cotidiano tecnologias e conhecimentos que proporcionassem aos alunos aulas mais dinâmicas.

Os alunos reivindicam aulas mais criativas e com novidades mais próximas de sua realidade, mas a prática desenvolvida na escola pesquisada, em geral observada pela pesquisadora, está calcada na aula exclusivamente expositiva e o uso do giz e quadro negro como únicos recursos utilizados pelos professores, apesar desta possuir retroprojektor, projetor de slides, uma vasta biblioteca para pesquisa e laboratório com microcomputadores que proporcionam acesso à Rede Mundial de Computadores – INTERNET, Laboratório de Ciências, Biologia, Física e Química com ricos materiais à disposição dos docentes para a realização destas aulas.

Estas percepções vêm confirmar um certo indício de insatisfação dos alunos pelo trabalho que escola tem desenvolvido; a escola é coercitiva, desinteressante e não resolve os problemas imediatos nem tampouco desafia os alunos na resolução de problemas relacionados ao seu cotidiano vivencial. A escola não consegue cumprir seus objetivos básicos, pela própria desvalorização ou desconhecimento dos recursos pedagógicos que possui.

O professor necessita fazer de sua aula um espaço estimulante, em que todos os alunos sintam desejo de aprender. Para o alcance deste objetivo, precisará estimular todos os sentidos do educando, de forma a propiciar um envolvimento completo. Os recursos audiovisuais aliados a práticas adequadas exercem um papel preponderante neste momento.

A participação passiva bloqueia qualquer tipo de desenvolvimento, seja individual, psicológico, social ou cultural, sendo indispensável uma busca do conhecimento de forma dinâmica e interativa, em que atitudes, hábitos, habilidades e crenças, sejam definidos como formação humana.

Para um ensino fundamentado numa abordagem sociopolítica, formativa dos conteúdos culturais, o processo docente verdadeiramente pedagógico precisa de recursos auditivos, visuais, táteis e cinestésicos que devem estar presentes nas metodologias de ensino diante das novas realidades do mundo contemporâneo. Para GAGNÉ (1971, p. 27)<sup>90</sup> *“os recursos ou meios para o ensino referem-se aos vários tipos de componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno”*.

Todo professor deve respeitar o limiar de atenção do educando e variar estímulos, oportunizando um comportamento produtivo por parte do aluno. Evitando a rotina, a monotonia e, conseqüentemente o “processamento” de uma aprendizagem reprodutiva, o professor estará conquistando valores e inserindo seus alunos na ação transformadora, fazendo-os participar de forma objetiva e crítica na construção do conhecimento.

### 3.10 Violência, reprovação e exclusão escolar

A problemática da repetência e da evasão vem permeando o sistema escolar há várias décadas, numa demonstração de que o Estado, além de não ter garantido a universalização da escola pública para todos os cidadãos, também não tem conseguido garantir aos que nela ingressam a sua permanência com qualidade.

---

<sup>90</sup> GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p.27.

Em pesquisas realizadas por ROSEMBERG (1982)<sup>91</sup>, estudantes do sexo feminino são mais numerosos que os masculinos nas primeiras séries do Ensino Fundamental e aquelas concluem com maior frequência o Ensino Médio.

Nas sociedades modernas, enquanto o estudo é cada vez mais um requisito básico para o acesso às oportunidades de trabalho, este último, sem dúvida, é condição essencial para a sobrevivência humana.

Embora saibamos que as origens do fracasso escolar encontra explicação também no interior da escola, este interior é resultante do conjunto de determinações político-sociais, onde as definições e a vontade políticas têm maior peso.

A não garantia, pelo Estado do acesso à escola pública a todos, desencadeia novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo aplica. Esta seletividade se estabelece entre quem tem acesso à instituição escolar e os que são excluídos, estratificando e segmentando os *cidadãos*; dentro os que sabem - os que têm cultura, e fora – os que não têm.

Além disso, este processo de exclusão faz com que a maioria da juventude não tenha participação política, nem na produção econômica, social e cultural, por não ter acesso à educação básica, caracterizando assim, também uma forma de violência.

---

<sup>91</sup> ROSEMBERG, F. & PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil In: **Alfabetização: passado, presente e futuro**. São Paulo: FDE – Caderno Idéias, 1982.

## CAPÍTULO IV - ELEMENTOS PARA AÇÃO EM VISTA DE UMA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A partir das análises anteriormente feitas, é importante perceber como o pensamento de Arendt funda um caminho de ação no campo da educação em vista de uma intervenção na realidade de violência social.

Grande parte das políticas educacionais sobre violência detém-se na tentativa de represar, amenizar e conter a onda da violência, administrando seus efeitos. Arendt, com sua insistência na contraposição violência e poder, nos faz apostar no incremento da vida política e no estreitamento da política com a educação enquanto alternativa.

Hannah Arendt, analisando o mundo grego<sup>92</sup>, constata uma oposição entre a organização política e a associação natural, cujo centro é a casa e a família. O que distinguia a esfera familiar era que nela as pessoas viviam juntas por necessidade, enquanto a esfera da *polis* era a esfera da liberdade.

A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida, nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais (ARENDR, 2003a, p. 41-2).

Desta forma, o lar privado caracterizava-se como espaço pré-político, sujeito à necessidade, onde “a força e a violência são justificadas nesta última esfera por serem os únicos meios de vencer a necessidade – por exemplo, subjugando escravos – e alcançar a liberdade” (ARENDR, 2003a, p. 40). Assim, a violência não acontece no espaço público, mas é própria do espaço privado.

A vida pública, em contraposição, oferece ao ser humano uma outra experiência, jamais proporcionada pela vida familiar:

---

<sup>92</sup> ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade pode prolongar-se e multiplicar-se na família; pode até tornar-se tão forte que o seu peso é sentido na esfera pública; mas este “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna (ARENDR, 2003a, p. 67).

Na educação, como se configura atualmente entre nós, o mundo público está encolhido ou submetido à tutela do privado. Denominar a professora de tia ou designar de “maternal” um dos ambientes educativos são resquícios e sinais de que a educação ainda é compreendida como extensão do mundo familiar e, portanto, como espaço da violência e suas arbitrariedades.

A diminuição da violência na escola e através da escola, está ligada à sua caracterização como espaço público, político, de manifestação da liberdade, de relação entre iguais.

Isto tem uma implicação interna, numa completa revisão de como se estruturam as relações educacionais, geralmente organizadas em torno do comandar e do obedecer, para relações que devem se aproximar como igualitárias.

Traz como consequência, também, uma total reestruturação da própria maneira de entender o fluxo educação e sociedade, visto atualmente como capacitação para o mercado de trabalho, para um estreitamento da relação educação e cidadania, definindo-se firmemente contribuir na formação, não de consumidores, mas de cidadãos.

Se a educação quer ser um espaço público – e a escola poderá ser verdadeiramente chamada de pública – é essencial analisar as condições para potencializar a ação dos seus sujeitos.

A ação, ao contrário do labor e do trabalho, é a única atividade que se exerce sem a mediação das coisas ou da matéria. Seu único requisito é a condição humana da pluralidade. “Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir” (ARENDR, 2003a, p. 201).

Por essa razão, a faculdade para a ação é o que faz do ser humano um ser político.

... ela o capacita a reunir-se a seus pares, agir em concerto e almejar objetivos e empreendimentos que jamais passariam por sua mente, deixando de lado os desejos de seu coração, se a ele não tivesse sido concedido este dom – o de aventurar-se em algo novo (ARENDR, 1985, p. 46).

Assim, agir tem o significado de “tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra *archein*, “começar, “ser o primeiro” e, em alguns casos “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino (*agere*) (ARENDR, 2003a, p. 190). Por sua novidade, a ação se equipara à condição da natalidade e se distingue do mero comportamento ou preservação (ARENDR, 1985, p.46).

Hannah Arendt está convencida que a deterioração da ação política relaciona-se com o crescimento da violência: “Muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno” (ARENDR, 1985, p. 47). Esta degradação da ação pode tanto se dar por sua substituição pelo processo de fabricação, tal como explicitado no item 3.3, como pela imposição da sociedade a seus membros de um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas com intenção de “normaliza-los” (ARENDR, 2003a, p. 70).

E é justamente na tendência a entender a educação como processo de normalização ou adaptação dos indivíduos ou como espaço de transmissão de conhecimento técnico – na linha do incremento da fabricação – que se funda a tradição pedagógica do ocidente. Nela, a faculdade da ação tem tido até pouco tempo, espaço reduzido e, justamente por isso, tem sido portadora e transmissora de violência.

A prática educativa corrente entre nós, tem mascarado a ação política: o agir em concerto é substituído por um coletivo ou justaposição de indivíduos isolados e a ação criadora novamente é trocada por uma coletânea de atividades pré-determinadas e repetitivas – copiar, escrever, desenhar, etc. – que se aproximam mais do eterno retorno do mesmo do que da condição de natalidade e criatividade. Tem-se a ilusão da ação, mas não a ação propriamente.

As experiências educativas mais conseqüentes, aquelas que têm obtido um resultado mais eficaz nas alternativas à violência, são exatamente aquelas que estão conseguindo criar espaço de ação política em seu próprio seio.

Como a ação, o discurso é que faz do ser humano um ser político (ARENDR, 2003a, p. 11).

Tanto a ação como o discurso baseiam-se na condição humana da pluralidade. No entanto, enquanto a ação efetiva a pluralidade reunindo os humanos para agir em concerto, o dizer uma palavra possibilita o viver como ser distinto e singular entre iguais (ARENDR, 1999, p. 191). A palavra é, exatamente, aquilo que torna relevante e significativa a ação:

Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDR, 2003a, p. 191).

Ter a iniciativa de dizer uma palavra constitui assim uma ação, não apenas por que quase todas as ações políticas são realmente realizadas por meio de palavras, mas também porque “o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação” (ARENDR, 2003a, p. 35).

A partir disto, a violência é definida como o agir sem argumentar e o império do silêncio “onde quer que a violência domine de forma absoluta, como por exemplo, nos campos de concentração dos regimes totalitários, não apenas as leis – *le lois se taisent* – mas tudo e todos devem permanecer em silêncio” (ARENDR, 2003a, p. 35).

Esta reflexão da autora fornece uma chave interpretativa para compreender a violência tanto na educação como no conjunto da sociedade, como uma forma de expressão dos que não têm acesso ou iniciativa à palavra, como a crítica mais radical à tradição autoritária. Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada.

Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra ao aluno, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações do sujeito, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença.

Quando perguntado pela pesquisadora aos entrevistados: *que sugestões poderemos ter para diminuir a violência na escola?* foram várias as sugestões que apareceram, por sinal muito ricas e criativas no conjunto das respostas:

- Tratar todos os indivíduos com respeito e dignidade, valorizando o que cada um tem de bom
- Fazer com que a escola se torne mais atualizada para que os alunos gostem mais dela
- Trabalhar a problemática da violência e dos direitos dos cidadão no currículo escolar, através do conjunto de disciplinas, na perspectiva da interdisciplinaridade
- Promover um processo de conscientização constante, através de palestras, cursos com especialistas, sobre a temática da violência, sobretudo em um trabalho conjunto com a família e a comunidade
- Respeitar as opiniões divergentes
- A família assumir o papel de formadora dos seus filhos
- Desenvolver dinâmicas para melhorar o entrosamento entre os alunos e entre estes e os professores
- Incentivar comportamentos de trocas, diálogos, estimulando a análise crítica dos alunos sobre situações variadas

Para chegarmos a este nível de entendimento, de usarmos a palavra no lugar da força bruta, é imprescindível a realização de trabalhos de conscientização dos indivíduos, enquanto sujeitos de direitos, calcados em uma formação voltada para a cidadania onde a educação tem papel preponderante.

#### 4.1 Enfrentando as situações de violência na escola

O fato de a sociedade brasileira ser organizada e determinada por um modelo econômico capitalista extremamente excludente, caracterizado por uma grande concentração de renda, aliás, uma das maiores do mundo, este se constitui em um dos principais fatores da desigualdade e da violência. 50% da renda do país fica nas mãos de 10% da população, enquanto que os 20% da

população mais pobres detém apenas 2,1% dessa renda (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD,1994). As relações são profundamente desiguais. Essas grandes diferenças geram privilégios para alguns e, conseqüentemente, a ausência de direitos para muitos.

É a sociedade do mundo capitalista que valoriza, essencialmente, o consumo, as coisas materiais, a aparência em detrimento da essência da pessoa humana. É um total desvirtuamento do significado de ser gente, ser sujeito, ser pessoa. Valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, tolerância são pouco estimulados nas práticas de convivência social, quer seja na família, na escola, no trabalho ou em locais de lazer. A inexistência dessas práticas dão lugar ao individualismo, à lei do mais forte, à necessidade de se levar vantagem em tudo, e daí a brutalidade e a intolerância.

A violência perpassa as diferentes relações sociais e aparece de forma explícita nos meios de comunicação de massa, principalmente na mídia televisiva. São vários os programas que enfatizam e reproduzem, com veemência, atos de violência e até de barbárie que acontecem freqüentemente nas sociedades em geral.

É neste contexto que entendemos a violência, enquanto ausência e desrespeito aos direitos do outro. É como diz um dos sujeitos dessa pesquisa:

*" violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos humanos".*

(Professor, 35 anos, Ensino Médio, turno noturno)

Na verdade a escola também reflete o modelo violento de convivência social. E o mais grave é que muitos educadores não se apercebem como violadores dos direitos dos alunos. É o que podemos chamar de violência simbólica, que segundo WHITAKER (1994)<sup>93</sup>, "ajuda não só a obscurecer a violência que está no dia-a-dia, no cotidiano, como também a esconder suas

---

<sup>93</sup> WHITAKER, Dulce. Violência na Escola. In: **Revista Idéias**, São Paulo: FDE nº 21, 1994.

verdadeiras causas". É a violência sutil que, em geral, não aparece de forma tão explícita e serve para escamotear e dissimular os conflitos.

E ainda essa mesma autora chama a atenção porque muitas vezes "os professores não se dão conta de que o que torna as crianças apáticas, não são propriamente os conteúdos ministrados, mas sim o ponto de partida da ação pedagógica que se apresenta carregado de autoritarismo e, portanto, de violência simbólica".

Neste trabalho sobre a percepção dos alunos e educadores sobre a violência produzida *na e pela* escola, esta visão da escola enquanto espaço de violência é destacada pelos alunos, e estes exemplificam como esta se manifesta:

*"Quando o professor fala: este aluno está ferrado comigo".*

(isto porque o aluno era indisciplinado)

(Professor, 29 anos, Ensino Médio, turno manhã)

ou então...

*"Este aluno não quer nada com a escola e por mim está reprovado".*

(Professor, 37 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

E o mais interessante é que os professores não vêm estas formas de relacionamento com os alunos como desrespeitosas ou violentas. Para estes, a violência na escola aparece, basicamente, na relação entre os alunos e destes para com o professor. Era como se o professor pudesse ficar isento de tais práticas, mas, na verdade, todos nós somos produtos do conjunto das relações sociais de uma determinada sociedade da qual fazemos parte. Daí a importância de termos conhecimento de como essas relações são produzidas para podermos pensar alternativas de superação.

#### 4.2 E qual é o papel da educação e da escola nesse contexto?

Se entendemos que a educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre os

indivíduos e entre estes e a natureza, a escola é, portanto, o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos.

Dependendo da concepção e da direção que a escola venha assumir, esta poderá ser local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos, ou seja, de construção da cidadania.

Entendemos que um projeto de escola que busque a formação da cidadania, precisa ter como objetivos: tratar todos os indivíduos com dignidade, com respeito à divergência, valorizando o que cada um tem de bom; fazer com que a escola se torne mais atualizada para que os alunos gostem dela; trabalhar a problemática da violência e dos direitos humanos, a partir do processo de conscientização permanente, relacionando esses conteúdos ao currículo escolar; incentivar comportamentos de trocas, de solidariedade e de diálogos.

Para CANDAU et al (1995)<sup>94</sup>, é importante que "a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania" e essas autoras chamam a atenção no sentido de que esta proposta educativa deve ter como eixo central a vida cotidiana, vivenciando "uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilhamos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo". Assim, acreditamos, que esta deva ser a nossa utopia.

Quando os professores entrevistados foram questionados sobre os prováveis motivos que os levavam a tomarem atitudes caracterizadas como violentas, alguns depoimentos apontaram para a perda de *status* da educação escolar e do magistério, que constituem importantes fatores de uma grave crise de identidade da escola e que também nos levam a refletir sobre a necessidade do fortalecimento do papel da instituição e de uma urgente redefinição dos vínculos entre sociedade e educação.

---

<sup>94</sup> CANDAU, Vera et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Esta crise é identificada pelos entrevistados, que constataam alguns fatores cuja origem se encontra dentro do próprio sistema educacional e que podem estar associados ao fenômeno da violência na escola. Referindo-se a alguns destes fatores, um professor aponta:

*“Hoje, as coisas estão dinâmicas, estão aparecendo tantas coisas, a liberdade está se dando muito mais, que o aluno não tem ‘saco’ para chegar e ficar sentado na cadeira e ter uma monotonia de aula, só aquele monólogo do professor. O professor ‘taca’ a matéria no quadro, uma matéria que, às vezes, ele não faz uma adaptação prática da vida... Quer dizer, a educação tem que mudar... ela tem que atrair o aluno para ver por exemplo, que a Matemática, os conhecimentos, as Ciências em geral estão aí fora, e o professor tem que fazer que o aluno perceba isso. A educação está meio atrasada. Ela não está fazendo o aluno refletir, por exemplo, sobre computadores, sobre o que o computador pode representar na vida de um aluno que trabalha e vem aqui estudar...”*

(Professor, 31 anos, Ensino Médio, turno noturno)

Tal reflexão aponta para a complexidade de estabelecer caminhos possíveis para o enfrentamento da questão da violência na escola, dada a sua abrangência. A ela, estão associados tanto fatores que se referem a um nível mais amplo – social, político, histórico e cultural – como fatores mais específicos, que passam pelos currículos, pelas relações que se dão no interior da escola e pela metodologia de ensino.

Na busca das causas para a violência, os professores entrevistados que não apresentam condutas violentas para com os alunos acabaram manifestando uma grande preocupação com as conseqüências destas referidas condutas cometidas por colegas (as quais eles têm conhecimento) junto aos alunos sobre o rendimento escolar, como se pode observar na fala de uma professora:

*“O rendimento cai também. Um aluno que tem dúvidas e não consegue perguntar as coisas para o professor, por causa de outros*

*que estão atrapalhando a aula ou que vivem sempre com medo do que o professor poderá vir a fazer na aula não terá o mesmo aproveitamento que teria se meus colegas – felizmente tivessem outra atitude menos violenta”.*

(Professora, 32 anos, Ensino Médio, turno da noite)

Certamente, tais atitudes trazem graves conseqüências para a vida escolar do aluno; marcas que infelizmente não podem ser apagadas.

Quando os professores foram perguntados como lidavam com as situações de violência na escola, verificou-se que quatorze dos vinte entrevistados (70%) optavam pelo diálogo com os alunos mais violentos, como a forma mais eficaz para o enfrentamento do problema:

*“A gente chama atenção e conversa, tenta fazer o aluno pensar no que está fazendo...”.*

(Professora, 28 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Acho que conversar é o melhor caminho... não conheço outro”.*

(Professor, 32 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“É a gente pedir ao aluno que reflita, que a gente pense junto naquela situação errada para muda-la”.*

(Professora, 31 anos, Ensino Médio, turno da noite)

*“Procuro conversar sobre isso depois do horário. Mostrar para eles o que é certo e errado e o que aquelas atitudes podem prejudicá-los”.*

(Professora, 30 anos, Ensino Fundamental, turno da manhã)

Muitas vezes, esta maior necessidade de diálogo com os alunos estende-se também aos pais e mães responsáveis por eles, como afirmam alguns dos entrevistados:

*“Você tem que procurar conversar bastante com os pais e mudar primeiro o comportamento dos pais, para aí chegar no aluno”.*

(Professora, 29 anos, Ensino Fundamental, turno da tarde)

Nove professores destacaram ainda, o diálogo como prática pedagógica cotidiana utilizada por eles no enfrentamento das situações de violência no cotidiano escolar. É interessante notar, que muitos alunos relataram em suas observações que os professores não desejam este tipo de conversa, o que apresenta-se como dissenso entre aquilo que o aluno relata e o que o professor diz que faz.

Estes professores consideraram que trabalhar o tema dentro da sala de aula, através de debates que propiciem o diálogo, envolver o aluno em atividades do seu interesse e conquistar a confiança do aluno, o afeto e a atenção são estratégias que podem contribuir para minimizar o problema da violência.

Entre as estratégias locais para lidar com as situações de violência, o diálogo é também considerado pelos teóricos que têm realizado pesquisas sobre o assunto como um importante instrumento de trabalho.

Construir um ser social dotado da capacidade de falar, de expressar seus sentimentos através da palavra e não por atos violentos, dotar este ser de “eloqüência” reflexiva, dar a voz ao outro, certamente constituem um papel da escola na difícil tarefa de enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar.

Arendt em uma belíssima citação transcrita de seu Fragmento 3b (ARENDR, 2004, 58-60), assim colabora:

A liberdade de externar opinião, o direito de ouvir opiniões dos outros e de também ser ouvido, que para nós constitui também parte indispensável da liberdade política, suplantou a liberdade não em contradição a ela, mas que possui uma natureza bem diferente, característica do agir e do falar, desde que seja uma ação. Essa liberdade consiste naquilo que chamamos de espontaneidade que, segundo Kant, se baseia no fato de cada homem ser capaz de começar uma série de novo por si mesmo. [...] Algo bem diferente ocorre com a liberdade do falar um com o outro. Ela só é possível no trato com os outros. [...] Trata-se aqui talvez da experiência de ninguém poder compreender por si, de maneira adequada, tudo que é objetivo em sua plenitude, porque a coisa só se mostra e se manifesta numa perspectiva, adequada e inerente à sua posição no mundo. Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é ‘realmente’, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falam sobre ele e trocaram suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros (ARENDR, 2004, p. 58-60)

### 4.3 Sugestões de enfrentamento das violências na escola pesquisada

Quando indagados sobre os espaços coletivos para a discussão sobre a violência, observamos que existem diferenças, de acordo com o tipo de violência que ocorre na escola.

Quando a violência é cometida de aluno para aluno, o espaço utilizado para a discussão do problema é sala da orientação educacional; quando a violência é cometida de professor para aluno, o local utilizado para a discussão do problema é a sala da Direção; quando a violência é cometida de professor para professor (como alguns destes relataram), o espaço em que o problema é discutido é a sala dos professores. Em nenhum momento a sala de aula é o espaço de discussão desta problemática, seja ela entre alunos ou professores.

Quanto aos possíveis caminhos que a escola tem buscado para enfrentar esta problemática, alguns professores se referiram à sociedade como um todo e outros ao sistema de ensino, enquanto outros diziam respeito especificamente ao trabalho pedagógico que se realiza na escola como sugestão de enfrentamento da violência, apontando importantes considerações para a pesquisadora em conversas informais:

#### a) A Escola como espaço público...

- De construção da igualdade
- De gestão de interesses, direitos e deveres
- De processos de decisão
- De gestão de funcionários e alunos
- De compromisso com o que é público
- De construção de um projeto coletivo democrático
- De construção de cidadãos e pessoas humanas
- De formação de profissionais para a sociedade

#### b) A Escola como espaço de construção de cultura e de relações humanas de...

- respeito
- justiça
- solidariedade
- compromisso
- igualdade
- democracia
- gestão de conflitos

c) A Violência e suas formas de manifestações na Escola: \_

- Pluralidade dos locais: na sala de aula, no recreio, na família, na administração
- Pluralidade das formas  
Materiais: falta de material didático, falta de condições básicas de trabalho, baixos salários
- Ético-políticas: manifestações de desigualdades, falta de compromisso com o que é público, negação dos direitos do outro, expulsão, reprovação, evasão, desmotivação, falta de diálogo e cooperação, injustiças, depredação do patrimônio, transferência de responsabilidades, ausência de uma política de capacitação, ausência de negociação dos conflitos
- Culturais: preconceitos e discriminação, autoritarismo, clientelismo
- Físicas: maus tratos, castigos corporais
- Pluralidade dos atores: professores, pessoal de apoio, alunos direção
- Pluralidade dos tipos: física, psicológica, simbólica, cognitiva

d) Monitoramento da Violência na escola:

- Conhecer a realidade da escola, deficiências, características e recursos
- Informar e capacitar os atores da escola
- Conhecer as diferentes formas de manifestação e atendimento sobre o fenômeno
- Melhorar a qualidade das relações e atendimento

- Estabelecer providências a serem efetuadas internamente e com atores externos

No que se refere ao nível mais amplo, os professores apontam a importância de que sejam implementadas políticas públicas sociais sérias, que promovam mais emprego, educação, saúde e lazer para todos.

Apontam ainda, a necessidade de implementação de uma política educacional voltada para uma real valorização da escola e do magistério, que vá desde medidas gerais como o reforço das funções da escola e a melhoria dos salários dos profissionais de ensino e das condições físicas e materiais da escola, até medidas mais específicas, tais como um maior investimento e incentivo às práticas desportivas nas escolas, aulas de ensino religioso e à instauração de espaços coletivos dentro dos horários escolares, que tenham por objetivo proporcionar aos educadores momentos de reflexão sobre os problemas que afetam o cotidiano escolar e uma melhor formação profissional para o enfrentamento do problema.

No que se refere ao nível mais pontual, ou seja, ao trabalho que se pode realizar dentro das escolas de modo mais específico, os professores apontam algumas medidas que poderiam contribuir para uma diminuição das manifestações de violência na escola. Algumas destas estratégias já são freqüentemente utilizadas pelos educadores entrevistados. Tais estratégias centram-se no diálogo com os alunos e suas famílias, na inclusão do tema no trabalho desenvolvido em sala de aula, na adaptação das atividades escolares aos interesses dos alunos, no bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, assim como na diminuição da reprovação escolar, como forma de resgatar alunos que apresentam várias retenções na série.

Os professores indicam ainda, outras medidas consideradas por eles necessárias para o enfrentamento da violência produzida *na* e *pela* escola, tais como a participação do aluno nas reuniões de Conselho de Classe, onde haveria a oportunidade dos alunos relatarem as condutas não só de professores que prejudicam os alunos como também de alunos que negativamente prejudicam outros colegas. O Conselho de Classe é uma instância que envolve todos os professores da turma em reuniões que podem ser convocadas a qualquer tempo.

Como se pode observar, os professores destacaram a importância do diálogo em suas diferentes manifestações e dimensões como a principal estratégia para lidar com a questão da violência e que paradoxalmente é produzida *na* escola.

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE DE EDUCADORES E ALUNOS**

Para que possamos entender melhor as relações entre violência, escola e saúde, algumas questões nos parecem pertinentes para ajudar a nossa reflexão.

De que forma a violência desencadeia processos doentios na nossa sociedade? Quais os valores que têm norteado as diferentes práticas sociais e entre estas a educacional? Qual o papel da educação e da escola diante de uma sociedade com características violentas que agride e causa danos físico-emocionais em seus sujeitos? Estas são perguntas fundamentais que necessitam de respostas pontuais.

Não podemos nos esquecer que a escola é um espaço que acolhe uma grande diversidade de pessoas, com diferentes experiências emocionais e necessidades específicas, sem que todos os seus profissionais estejam preparados para lidarem com essa pluralidade. Consideramos ainda que muitos dos seus sujeitos apresentam carências psicológicas e emocionais, além daquelas oriundas de contextos violentos.

Sempre se soube que as instituições de ensino abrigavam, dentro dos seus muros um tipo de violência simbólica, através da qual eram explicitadas as relações de poder entre professores e alunos e as disputas entre alunos mais fortes e mais fracos.

A forte carga emocional vivenciada nas experiências humilhantes e vexatórias tanto de alunos quanto de professores, pode aprisionar a mente das vítimas a construções de cadeias de pensamentos desorganizados, comprometendo seu bem-estar físico e emocional.

Dependendo do grau de sofrimento vivido pelos sujeitos na escola, estes poderão conceber pensamentos de vingança e suicídio, ou manifestar determinados tipos de comportamentos agressivos ou violentos, prejudiciais a si mesmos e à sociedade, isto se não houver intervenção preventiva e

psicoterápica, além de esforços interdisciplinares conjugados por toda a comunidade escolar.

O fenômeno mais evidente e recentemente citado pela literatura mundial refere-se à Síndrome de Burnout.<sup>95</sup>

Alguns autores como SCHAUFELLI e BUUNK (1996)<sup>96</sup> adotaram aspectos para a análise deste fenômeno que se torna cada vez mais presente no ambiente escolar, como manifestações classificadas em diferentes grupos – afetivas, cognitivas, físicas, comportamentais, sociais, atitudinais, organizacionais e do trabalho.

Sobre as manifestações afetivas, são relatados o humor depressivo, a desesperança, a falta de significado, a ansiedade e os sentimentos de impotência no trabalho, acompanhados de uma baixa auto-estima. As pessoas acometidas mostram-se irritáveis, hipersensíveis e comportam-se de forma hostil e violenta, desconfiando de tudo e de todos.

As principais manifestações cognitivas são a dificuldade de concentração, a perda de memória, a dificuldade para tomar decisões e a presença de sintomas sensório-motores (tiques nervosos, agitação, incapacidade para relaxar, etc.).

Em relação aos sintomas físicos, são citados os resfriados freqüentes, problemas gastrointestinais, dores de cabeça, fadiga, insônia, sensação de exaustão, tremores e falta de ar.

Do ponto de vista comportamental, ocorre o abuso de drogas ilícitas, a conduta de evitação (o querer estar só), a irritação, a frustração, a hiperatividade e a dificuldade para controlar as emoções. Ainda são apontados absentéismo, roubos, negligência e intenção de abandonar o emprego.

---

<sup>95</sup> O *burnout* (esgotamento profissional) foi abordado como fenômeno psicológico em 1974 pelo psiquiatra Herbert Freudenberger, a partir da observação do comportamento manifestado pelos voluntários de uma instituição de drogados, após o primeiro ano de serviço. Este comportamento caracterizava-se pela diminuição gradual da energia e perda de motivação e do comprometimento, acompanhadas de sintomas de caráter psíquico e físico. FREUDENBERGER, H. & RICHELSON, G. *Bournout: the high cost of high achievement*. New York: Bantan Books, 1980. In: MENDES, Livia de Oliveira Borges & FERREIRA, Mário César (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 2002, p.45.

<sup>96</sup> SCHABRACQ, J.M. WINNIBUST & COOPER, C. L. (Orgs.) *Handbook of Work and Health psychology*. London: Wiley, 1996, p. 311-346. In: **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 2002, p.47.

As manifestações sociais caracterizam-se principalmente por problemas de insubordinação e desrespeito a hierarquias, ou ainda, atitudes de superioridade no trato com pessoas a elas subordinadas.

As manifestações atitudinais mais relevantes apontadas pelos autores anteriormente citados são a desumanização, a insensibilidade, a indiferença e o cinismo no trato com as pessoas e elas diretamente relacionadas no trabalho ou em situações familiares.

Quanto à organização do trabalho, ocorre a perda do entusiasmo, do interesse e do idealismo que podem levar ao absenteísmo e ao abandono do emprego.

Relatamos também neste estudo outro tipo de violência manifestada na escola: a violência psicológica ou *bullying*. *Bullying* é uma palavra inglesa que significa “usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros”<sup>97</sup>.

Mencionamos que o comportamento *bullying* provoca elevados índices de estresse, diversificada sintomatologia psicossomática e transtornos psíquicos, além de queda no rendimento escolar e atuação profissional, além de prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem e socialização dos envolvidos.<sup>98</sup>

Os professores também não estão excluídos deste fenômeno. Como se não bastasse sofrer uma grave fobia escolar que o impede de trabalhar, um professor ainda é obrigado a suportar discriminação, humilhação e ameaças veladas ou explícitas de alunos.

Ao sofrer a violência do tipo *bullying*, tanto as crianças como os adultos, sozinhos, não têm como se defender. Os colegas, embora afirmem repudiar esse tipo de violência psicológica e sentirem pena daqueles que são acometidos, declaram que nada podem fazer para defendê-los, com medo de serem a próxima vítima.

Muitas vítimas de *bullying* desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam retornar à escola quando esta nada faz em defesa da vítima. A fobia escolar geralmente tem como causa algum tipo de violência psicológica. Segundo LOPES NETO<sup>99</sup>, coordenador do programa

<sup>97</sup> PONTALIS, J. & LAPLANCHE, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.

<sup>98</sup> LIMA, R. Fobia escolar gera aposentadoria precoce. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 27, Ano 3, Ago, 2003.

<sup>99</sup> LOPES NETO, A. **Entrevista**. Canal GloboNews, 2004.

de *bullying* da ABRAPIA (Associação Brasileira Pais, Infância e Adolescência), a maioria dos casos de *bullying* ocorre no interior das salas de aula, sem o conhecimento do professor.

Além de conviver com um estado constante de pavor, uma criança ou adolescente vítima de *bullying* talvez sejam as que mais sofrem com a rejeição, isolamento e a humilhação, a tal ponto de se verem impedidas de se relacionarem com outros, de brincar livremente, de fazer a tarefa na escola em grupo, porque os mais fortes e intolerantes lhe impõem tal sofrimento.

Também faz parte dessa violência impor à vítima o silêncio, isto é, ela não pode denunciar à direção da escola nem aos pais, sob pena de piorar sua condição de discriminada (no caso dos alunos). Pais e professores só ficam sabendo do problema através dos efeitos e danos causados posteriormente ao fato ocorrido, como a resistência em voltar à escola, a queda de rendimento escolar, a insegurança no relacionamento com outros colegas, a depressão, os distúrbios psicossomáticos e as fobias.

Lopes Neto observa ainda que há casos de suicídio de pessoas que não suportaram tamanha pressão psicológica advindas do *bullying*. Talvez o pior efeito da pressão sofrida nos casos de *bullying* é a vítima se sentir condenada à “inexistência”, ou à “invisibilidade”, geralmente levado a cabo por grupo que combina entre si ignorar um colega, fazer de conta que ele não existe, desqualificá-lo na sua competência intelectual ou rejeitar um pedido seu, etc. Há casos em que esse tipo de vítima passa a sofrer tão baixa auto-estima que nem sequer tem forças para desabafar com alguém.

LA BOÉTIE em *Discurso da Servidão Voluntária* (1982)<sup>100</sup> se pergunta por que algumas pessoas preferem continuar servindo a vontade de outrem, abdicando assim de sua liberdade de escolha e de autonomia existencial?

O livro *Discurso da Servidão Voluntária* parece eliminar a ilusão de que todos os homens desejam a liberdade, contradiz essa crença com a observação de que a violência e a tirania muitas vezes se sustentam em pessoas que gozam de servir a uma outra, supostamente mais poderosa, carismática, que inspira temor reverencial, etc.

---

<sup>100</sup> LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos; comentários de Claude Lefort, Pierre Clastres e Marilena Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Ainda segundo LA BOÉTIE (1982, p. 200-1), “a tirania (...) nasce do desejo de servir e é o povo que gera seu próprio infortúnio, cúmplice dos tiranos. Doença que se propaga por contaminação, a tirania ataca a sociedade inteira. E se o segredo do costume é ‘ensinar-nos a servir’, nenhum costume é antídoto para a servidão”.

Geralmente o leigo confunde *perversão* com *psicose* ou *loucura*. “A perversão não é uma simples aberração da conjunção sexual em relação aos critérios sociais estabelecidos” (CHEMANA,1995, p.162)<sup>101</sup>. “A perversidade não provém de uma perturbação psiquiátrica (tal como os loucos) e sim de uma fria racionalidade, combinada a uma incapacidade de considerar os outros como seres humanos” (VIGNOLES,1991, p.13)<sup>102</sup>.

A estrutura psíquica perversa age na contramão das regras da convivência humana e da lei da cultura. Os perversos tendem a cometer atos delituosos, e também usam de palavras e ardis para ferir ou destruir pessoas ou um sistema moral (a exemplo do discurso sadeano), porém, há controvérsias se o perverso seria um maldoso que age “mal” sem querer, ou seja, se a perversidade é uma disposição involuntária para o mal, ou se o perverso (estrutural) se distingue do maldoso (circunstancial) surgido como sintoma da sociedade contraditória.

De qualquer forma, uma autora como a psiquiatra HIRIGOYEN (2000)<sup>103</sup> observa *que* “o perverso tem consciência que faz maldade para com uma vítima escolhida para tal finalidade”. Portanto, o modo de ser-agir perverso é diferente do modo de ser-agir psicótico (louco), que alucina, delira, como se vivesse noutro mundo.

FREUD (1914) em *Introdução ao Narcisismo* refere-se à psicose quando o sujeito *recusa* ou *rejeita* uma determinada realidade, ou quando o sujeito por alguma razão se desliga do mundo exterior. O perverso, pelo contrário, está plenamente ligado ao mundo exterior para atuar nele, impor seu desejo narcísico e lucrar com ele. Em nossa época, os estudos sobre a perversidade viraram um capítulo especial chamado de “assédio moral” por HIRIGOYEN (op.cit.), só que o *bullying* acontece entre *iguais*, por exemplo, colegas de estudo ou de trabalho,

---

<sup>101</sup> CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

<sup>102</sup> VIGNOLES, P. **A perversidade**. Campinas: Papyrus, 1991.

<sup>103</sup> HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral: a violência no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

enquanto que o assédio moral é uma ocorrência entre *desiguais*, isto é, quando alguém em *posição de poder* (patrão, chefe, professor, médico, psicoterapeuta, colega de trabalho, etc.) usa de palavras e/ou ações ambíguas (pouco claras de sentido, sutis) que não são imediatamente percebidas como sendo agressivas ou destrutivas, porque outras mensagens, emitidas simultaneamente com elas se confundem e, por isso mesmo, terminam por atingir o moral, a auto-estima e a segurança de outrem.

A vítima indefesa, introjeta em seu psiquismo tal "veneno", causando-lhe efeitos que vão desde a dúvida sobre sua competência, ao sentimento corrosivo da mágoa consigo próprio, podendo inclusive disparar uma depressão ou fobia, já latentes. Há casos comprovados de suicídios provocados por assédio moral. A maldade proveniente do assédio moral geralmente é praticada por perversos narcisistas. "A maldade é um tipo de relação perversa a outrem, e a perversidade, uma disposição 'maligna' da qual é difícil afastar *a priori* o espírito de maldade" (VIGNOLES, 1991, p.11).

Por outro lado, existem casos em que a vítima aprende a conviver com a situação se tornando uma voluntária servil do dominador. São casos em que a educação falha, embora o sujeito possa obter algum sucesso na sua vida escolar e profissional. Não somente há pouca mobilização coletiva contra a violência cometida em nome de uma racionalidade estratégica, como também as pessoas que compactuam com práticas que no entanto reprovam e aceitam colaborar.

A escola se torna, então, palco de conflitos constantes que acabam por manter práticas no cotidiano escolar. A violência das ruas invade a escola. A escola que sempre atuou como principal tutora da educação, tendo um papel social importante junto à comunidade, apareceu como uma vítima do ambiente no qual está inserida, absorvendo e reproduzindo a crescente violência da sociedade e vitimando patogenicamente seus sujeitos num ciclo vicioso de agressores e agredidos.

Hoje, a violência está estampada nos grandes centros do nosso país e se apresenta de diferentes formas. Por isso, para TELLES (1996)<sup>104</sup> é mais fácil se falar de violências no plural, ou seja, a violência urbana, a policial, a familiar e a escolar. Embora considerando que todas essas manifestações de violência estão

---

<sup>104</sup> TELLES, Vera. Violência e Cidadania. In: **Violência no Esporte**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

imbricadas, demos maior destaque neste trabalho, à violência escolar, sobretudo a que se manifesta de forma subjetiva nas relações sociais no interior da escola.

Este problema tomou tamanhas proporções que está sendo visto como de âmbito mundial e também como uma questão de utilidade pública, pois sua manifestação se propaga em proporções semelhantes às das doenças infecciosas, uma vez que afeta as grandes metrópoles (DIMENSTEIN, 1996)<sup>105</sup>. Portanto, esta problemática não é uma característica apenas da sociedade brasileira. Outras sociedades da América Latina e da América Central também vivem experiências de taxas elevadas de violações dos direitos humanos, inclusive a violação do direito à vida é muito freqüente, como é o caso do Peru, Colômbia, Bolívia, El Salvador e Guatemala (ADORNO, 1994)<sup>106</sup>.

Em relação ao Brasil, não podemos desconsiderar a história da formação do nosso povo, com a escravidão gerando comportamentos de servidão, de mando e de submissão, em que o indivíduo é desrespeitado na sua condição fundamental de pessoa humana e tratado como "objeto" de manipulação dos seus "proprietários".

ADORNO (1994) chama a atenção para o fato de que, durante o período monárquico, a sociedade resolvia os seus conflitos relacionados à propriedade, ao monopólio do poder e à raça, utilizando, de um modo geral, do emprego da violência. E este era considerado um comportamento normal, legítimo e por ser rotineiro passava a ser institucionalizado. É como se fosse um processo natural, justificando até um certo "consentimento" da sociedade.

Ao longo da história do nosso país, o que se tem observado é que mesmo com a implantação do regime republicano cujo fundamento básico é o bem comum e o bem público a todos os cidadãos, esse quadro de violência pouco se modificou, até porque no campo político temos convivido com várias alternâncias de regimes autoritários e ditatoriais, que implodiram o direito de liberdade dos indivíduos. Estes foram períodos que trouxeram elevados custos à convivência democrática do nosso povo, com violações do direito à vida e inúmeras mutilações físicas.

---

<sup>105</sup> DIMENSTEIN, Gilberto. **A Epidemia da Violência**. Folha de São Paulo, 22/09/96.

<sup>106</sup> ADORNO, Sérgio. **Violência: um retrato em branco e preto**. In: Revista Idéias, nº 21,. São Paulo: FDE, 1994.

Na escola, quais seriam as estratégias coletivas de defesa diante dos problemas que a violência desencadeia?

As estratégias individuais de defesa têm importante papel na compreensão do sofrimento, mas pouca influência em sua superação, visto que são de natureza individual. A psicodinâmica do trabalho descobriu também a existência de estratégias coletivas de defesa, que são estratégias construídas cooperativamente pelos sujeitos envolvidos. Se, mesmo nesse caso, a vivência do sofrimento permanece fundamentalmente singular, as defesas podem ser objeto de cooperação.

As estratégias coletivas de defesa contribuem de maneira decisiva para a coesão do trabalho coletivo, pois trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento pela iniciativa da ação.

DEJOURS (2003, p.142)<sup>107</sup> afirma que “somente se pode esperar reação individual e coletiva diante da injustiça infligida a outrem – à feição de solidariedade ou ação política – se o sofrimento e o sentido desse sofrimento forem acessíveis e perceptíveis aquém das vítimas que vivem a injustiça ou a violência”.

Esse é um elemento essencial à formação de uma vontade de agir contra a injustiça e a violência, porque coloca as pessoas a serviço de outrem, despertando compaixão, sensibilidade e comoção.

---

<sup>107</sup> DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, segundo Arendt, a substância da violência (ARENDR, 1985, p.3), é regida pela categoria meio/objetivo, sendo que os fins são dominados pelo exercício dos meios, os quais são justificáveis e, portanto, necessários para serem alcançados os respectivos fins.

O poder, a força, a autoridade e a violência são palavras utilizadas para indicar os meios e instrumentos pelos quais os homens governam e dominam os outros homens, pois adquirem a mesma função quando co-existem como sinônimos para a realização de determinados fins (ARENDR, 1985, p.23).

A escola enquanto instituição social e política está inserida em um contexto histórico, sujeita às transformações que ocorrem neste contexto e também vulnerável a todos os tipos de violências presentes na sociedade.

Entretanto, enquanto espaço público do estar-com-o-outro e contraditório de negação/aceitação-do-outro por meio de seus rituais e linguagens que porventura negam a palavra, a participação, a reflexão e o diálogo, ela também pratica violências ao assegurar que o aluno aprenda, ao impor um determinado tipo de conduta e cultura reproduzindo relações sociais, mas nem por isso deixa de ser um espaço de luta, contestação de começar algo novo, isto é, melhorar a condição de existência de todos que dela fazem parte.

Como citado na introdução deste trabalho, convém ressaltar a positividade da violência: a colocação do problema para além do círculo da criminalidade e da fantasmagoria a ela associada, como elemento instaurador de identidades sociais; como uma força dispersiva em contraposição aos processos de controle e homogeneização e como um instrumento para a construção ou garantia de manutenção de subjetividades.

Todavia, é importante que a escola reveja a sua prática pedagógica exercida na conduta dos professores e alunos, onde se instala a verdadeira essência da violência observada neste estudo, ou seja, a negação da palavra, do exercício do discurso no espaço público, do estar-com-o outro e respeitá-lo.

Práticas pedagógicas tidas como “educativas” revelam muito mais atitudes violentas latentes, do que práticas “educativas” justificadas para corrigir, orientar e educar.

A resistência ainda evidente de alguns professores em ver no aluno uma situação de respeito e igualdade de direitos impede que as manifestações de violência sejam minimizadas, ocasionando um círculo vicioso de violência que gera mais violência.

A violência não é explícita apenas por atos. É uma força dinâmica e incrivelmente capaz de reinventar-se, presente nas pessoas e arraigada nas estruturas sociais e culturais. A dimensão da violência é mais visível quando é desmascarada. É uma dinâmica que instaura processos violentos consciente ou inconscientemente.

A cada dia vemos nos jornais e na TV os atos violentos que nos revoltam e nos fazem refletir, mas nem percebemos que ela está mais próxima de nós que imaginamos.

Em um grandioso “tapete” que tecemos de modo consciente ou até inconsciente não nos damos conta da energia das ações depositadas em seus fios, nem nas obscenas tonalidades que vão sendo coloridas. Quando esta tapeçaria se constrói a cada dia, percebemos que nos abrigamos com ela e vamos a cada dia, fortalecendo, infelizmente seus fios pelas ações cotidianas.

Quando se reivindica a pena de morte, reivindica-se violência para curar violência; quando se exige truculência, agressão física para a manutenção da ordem optamos por violência para curar a violência. Quando se nega o direito à palavra e ao diálogo, aceitamos e exercitamos a violência como remédio que bebemos para curar a própria doença com mais doença.

A violência velada, internalizada e naturalizada nas relações educativas mantém as regras do jogo que unificam a sociedade e estabelecem o *status quo*. Ela não é percebida até que as regras do jogo se alterem, quer pelo surgimento de novos fenômenos de violência, quer pelo simples consentimento e justificativa de que ela é necessária.

A essa violência, trazida pelo autoritarismo arraigado na sociedade brasileira, somam-se os ventos neoliberais que introduzem em escala mundial uma despolitização da discussão dos direitos humanos na escola. Direitos estes a

serem discutidos e refletidos em sala de aula, não apenas gerados em seu interior. A dinâmica própria do mercado impõe o pragmatismo econômico e as decisões ditas “possíveis”, em contraposição a uma discussão aparentemente utópica e abstrata sobre *igualdade* em suas diversas dimensões, como a igualdade ante a lei e a igualdade de direitos.

É importante ressaltar que não podemos abolir a violência na escola. De certa forma, esta constatação não é ruim, mas nos fornece argumentos para modificarmos nossa conduta de respeito ao outro. Esta tarefa não é fácil, pois vivemos numa diversidade de emoções, sentimentos e principalmente de pessoas. Uma das soluções apontadas está na democratização das relações escolares e outra está na possibilidade de colocar em prática esta solução. Somos expectadores ou atores? Até que ponto temos consciência, seja ela intencional ou não de atitudes violentas que porventura cometemos na escola como educadores?

Além do conhecimento acerca do que significa viver num regime democrático, é necessária a capacidade de dialogar; analisarmos a maneira como nos relacionamos com nossas crianças e jovens e estes entre si, assim como as relações de poder, autoridade e força que aí se estabelecem.

As relações de coerção levam à produção de indivíduos heterônomos (comandados pelos outros). Isso ocorre pelo fato de que tais relações são de imposição, isto é, um dos elementos da relação impõem ao outro suas formas de pensar, suas verdades e seus critérios do que seja certo, errado, normal, anormal, bonito, feio, bom e mal. Nota-se então, que as regras não são construídas pelos envolvidos, mas são dadas de antemão, geralmente transmitidas pela tradição e de certa forma, naturalizadas.

Como as normas morais não são construídas ou reconstruídas pelos envolvidos, depreende-se que dificilmente eles entenderão seu significado. Como conseqüência, os indivíduos acabarão dizendo e acreditando que respeitam regras morais, mas no fundo as desrespeitarão, sem ter consciência desta tradição entre discurso e ação.

Outro tipo de relação a ser construída na escola são as relações de cooperação. Elas são constituintes e dependentes de acordos múltiplos, ao

contrário das relações de coerção que são assimétricas e constituídas, transmitidas e mantidas pela tradição.

As relações de cooperação são regidas pela reciprocidade, propiciando o desenvolvimento intelectual e moral, de modo horizontal. Para que se possa respeitar o outro, é necessário reconhecermos sua existência e sua pluralidade.

De tão rotinizada e banalizada, a violência passa a fazer parte dos momentos de aula e principalmente do processo educativo. ARENDT (1999) nos sinaliza para essa banalização, quando afirma que esta atitude se expressa no fazer vistas grossas, nas negligências, na falta de responsabilidade para com o mundo e para com a educação, no ferir o outro utilizando-se de instrumentos ou outros artefatos que o *homo faber* aprendeu a construir pela ciência e pela técnica. A atividade laborativa do homem faz uso de utensílios fabricados, desconhecendo seus objetivos e suas potencialidades. Tais utensílios foram criados para tornar o mundo um lugar melhor, não para destruí-lo.

A escola enquanto espaço público é o local por excelência das atividades políticas, do exercício da palavra e do discurso como atitude reflexiva e pró-ativa, inerente ao processo educativo como um todo. É na ação que se encontra o aspecto da novidade. É a novidade que faz com que o mundo não seja o mesmo e nem continue somente a prosperar para a conservação da vida biológica. A ação política é o que preenche o espaço vazio da existência humana.

O espaço público é por excelência o espaço das atividades políticas. A principal, senão a fundamental atividade política é a expressão da palavra. No entanto, a violência produzida na escola tem sufocado este espaço, e de modo paradoxal, com o objetivo de evitar que diversas opiniões se manifestem.

Que referencial de mundo os sujeitos escolares têm se o aprendizado desse mundo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas é permeado por atitudes violentas de seus próprios sujeitos e estimulado – como verificado neste estudo – por eles? Que espaço público é a escola que sequer possibilita aos seus sujeitos a expressão da palavra, a compreensão das pluralidades? O simples olhar já é condição para instigar o medo, destruir, inibir e violentar.

Contrariamente, o agir em conjunto possibilita ao homem o desenvolvimento de suas potencialidades que lhe são próprias, do desenvolvimento de um novo começo que ao homem é dado pelo fato de ter

vindo ao mundo como ser singular e estar carregado de necessidades, de mostrar-se e de se dar a conhecer.

A realidade é constituída pelo fato de que todos os homens compartilham das mesmas coisas, do mesmo mundo. É enquanto dotado do caráter de ser comum a todos os homens que o público, no caso a escola, se reveste de sentido.

O presente estudo pretendeu elucidar que a escola produz violência e significativamente, dela se alimenta. Este ciclo comensal de atitudes violentas permeia a prática educativa, fazendo com que alunos e professores se coloquem em posição de desigualdade, verticalizada, de submissão extrema e de degradação humana. Todos acabam agindo de forma violenta como se a escola fosse um palco de luta pelo poder. Todos acabam vivendo num local totalmente isolado do mundo, à parte do que é efetivamente vivido.

Os indivíduos são violentos por não concordarem com a maneira como um ou outro se posiciona em seu espaço: alunos, que se sentem desmotivados, desvalorizados e não compreendidos, e professores que empregam didaticamente aulas rotinizadas e desprovidas de criatividade.

A substituição do emprego de punições expiatórias (aquelas em que a qualidade do castigo é estranha à da infração cometida) pelas de reciprocidade que contém cunho de análise e reflexão, pode ser outra alternativa de mudança do quadro de violência produzida pela escola.

Não faz sentido o professor utilizar como punição, elementos que não guardam relação entre si, como por exemplo a diminuição de nota em avaliações quando da presença de indisciplina. As sanções de reciprocidade se traduzem pelo uso de punições em que há relação entre o castigo aplicado e o delito cometido. Elas vão no mesmo ritmo das relações interindividuais de cooperação e as regras instituintes e igualitárias.

Na escola pesquisada, observou-se que são empregadas as seguintes atitudes, em ordem decrescente de severidade: a) a exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo social, onde a finalidade não é apenas castigar o indivíduo por ter transgredido as regras construídas e consensualmente aceitas pelo grupo, mas de lhe fazer compreender a falta cometida e em decorrência, contribuir para que se desenvolva de modo cognitivo, afetivo e moral; b) sanções

que só apelam à conseqüência direta e material do ato, não substituindo o objeto/dano causado por outro; c) privar o culpado de uma coisa da qual abusa; d) reciprocidade simples, com o objetivo de fazer com que o indivíduo compreenda seu ato, sentindo as conseqüências do que fez e não devolvendo na mesma “moeda” o mal sofrido; e) sanção restitutiva que consiste em fazer o indivíduo pagar ou substituir o objeto danificado ou furtado; f) simples repreensão que tem por finalidade fazer com que o infrator se coloque no lugar da vítima, buscando compreender o elo de solidariedade rompido. Em todas estas sugestões, não se deve fazer uso da violência.

Abolir o uso de qualquer forma de humilhação de modo a mudar a maneira como os educandos são tratados pelos professores e estes pelos seus alunos, constitui o principal desafio para minimizar a violência na escola.

Outras pistas norteadoras no trabalho pedagógico podem auxiliar na minimização da violência na escola: a) descobrir no cotidiano os mecanismos que geram violência, a começar nas relações interpessoais de subordinação, desqualificação velada e relações de poder que nascem da imposição violenta e dominadora de um sujeito pelo outro; b) empenho na implantação da democracia participativa em vários níveis e instâncias escolares, desde as práticas democráticas nos trabalhos de grupo quanto em momentos informais; c) educar para a cidadania e os Direitos Humanos, na escola, na família e nas comunidades de lazer/religiosas; d) promover os direitos civis: a vida, a igualdade diante da lei, a igualdade de direitos, a liberdade e a integridade física no cotidiano escolar; e) desarmar mecanismos que geram violência; f) adotar atitude de solidariedade e tolerância em lugar da indiferença, da rejeição e da hostilidade nas relações entre educando e educador; g) reconhecer os mecanismos geradores de criminalidade, como por exemplo o tráfico de drogas na escola; h) criticar moralmente a violência, como por exemplo a opção sexual, a crença religiosa, a etnia, etc., fazendo os educandos e educadores perceberem e sentirem a ridicularidade de tal atitude; i) valorizar ou promover a presença de grupos marginalizados na sociedade para o interior da escola (lesbianismo, homossexualismo, portadores de HIV ou demais deficiências) na situação de alunos, professores, administração e famílias; j) promover ações de solidariedade; j) reforçar o lazer na escola como um dos espaços privilegiados de convivência gratuita e festiva; l) valorizar o

espaço público escolar como lugar de convivência e de partilha entre pessoas e grupos diferentes; m) empenhar-se pela justiça distributiva no país, cidade, e município, reduzindo a diferenciação da distribuição de renda e n) aliar desenvolvimento existencial com preocupação social.

Reverter a situação de violência gerada *na* escola é o desafio para todos aqueles que acreditam e que se conscientizam que é possível começar algo novo pela ação.

O *querer*, aqui, assume fundamental importância, *como desencadeador da ação*. Exceto nos casos de loucura, a violência pode ser interpretada como uma tentativa de corrigir o que o diálogo não foi capaz de resolver.

A violência funciona como um último recurso que tenta restabelecer o que é justo segundo a ótica do agressor. Em geral, a violência não tem um caráter meramente destrutivo. Na realidade, tem uma motivação corretiva que tenta consertar o que o diálogo não foi capaz de solucionar. Portanto, sempre que houver violência é porque, alguma coisa, já estava anteriormente errada. É essa “coisa errada” a real causa que precisa ser corrigida para diminuirmos, de fato, os diversos tipos de violências. Talvez, o *julgar* deva ser colocado entre parênteses e o *pensar* a ele deva se sobrepor...

No Brasil, a principal “ação errada”, que antecede a violência é o desrespeito. O desrespeito é conseqüente das injustiças e afrontamentos, sejam sociais, sejam econômicos, sejam de relacionamentos conjugais, etc. A irreverência e o excesso de liberdades (libertinagens, estimuladas principalmente pela TV), também produzem desrespeito. E, o desrespeito, produz desejos de vingança que se transformam em violências.

Nas grandes metrópoles, onde as injustiças e os afrontamentos são muito comuns, os desejos de vingança se materializam sob a forma de roubos e assaltos ou sob a forma de agressões e homicídios. Já a irreverência e a libertinagem estimulam o comportamento indevido (comportamento vulgar), o que também caracteriza desrespeito e produz fortes violências.

Observamos que quando um cidadão agride o outro ou mata o outro, normalmente o faz em função de alguma situação que considerou desrespeitosa, mesmo que a questão inicial tenha sido banal como um simples pisão no pé ou uma dívida monetária. Em geral, a raiva que enlouquece a ponto de gerar a

violência é consequência do nível de desrespeito envolvido na respectiva questão.

Portanto, até mesmo uma palavra de baixo calão pode se transformar em desrespeito e produzir violência. Logo, a exploração, o calote, a prepotência, a traição, a infidelidade, a mentira etc., são atitudes de desrespeito e se não forem muito bem explicadas pela razão, e justificadas (com pedidos de desculpas e de arrependimento), certamente que ao seu tempo resultarão em violências. É de desrespeito em desrespeito que as pessoas acumulam tensões nervosas que, mais tarde, explodem sob a forma de violência.

Sabendo-se que o desrespeito e a ironia são os principais causadores de violência e um de seus principais instrumentos - como Arendt nos colocou, podemos então combater a violência diminuindo os diferentes tipos de desrespeito: seja o desrespeito econômico, o desrespeito social, o desrespeito conjugal, o desrespeito familiar e o desrespeito entre as pessoas.

Em termos pessoais, a melhor maneira de prevenir a violência é agir com o máximo de respeito diante de toda e qualquer situação. A vulgaridade, praticada nos últimos anos vem destruindo valores morais e tornando as pessoas irresponsáveis, imprudentes, desrespeitadoras e inconseqüentes. Precisamos educar nossos jovens com mais realismo e seriedade para mantê-los longe de problemas, fracassos, marginalidade e violência. Como afirma Arendt:

A liberdade filosófica consiste no exercício da vontade, ou, pelo menos (se temos de levar em conta os sistemas), na opinião de que exercemos nossa vontade. A liberdade política consiste na segurança, ou pelo menos na opinião que todos têm segurança; e, para que se possa estar de posse dessa liberdade, o governo deve ser tal que um cidadão não tenha medo do outro (ARENDR, 2002, p. 335).

Assim, a liberdade política almejada pelo cidadão, só pode se manifestar em comunidades, onde o relacionamento dos muitos que vivem juntos é tanto falar quanto do agir como atitude de potência, utilizando-se para tanto as faculdades do espírito, a saber, o *pensar* em comum acordo, o *agir* em conjunto e o *julgar de modo "alargado"*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. Violência: um retrato em branco e preto. In: **Revista Idéias**, nº 21, São Paulo: FDE, 1994.

ADORNO, T. W. et al. **The authoritarian personality**. Nova Iorque: Harper & Row, 1950.

ALBERTI, V. . A entrevista. In: **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ARENDT, H. . **Da Violência**. Tradução Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Da Revolução**. Tradução Fernando Didimo Vieira. 2 ed. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar**. Tradução Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. 5 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva: 2003b.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. **O que é Política?** Tradução Reinaldo Guarany. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Crises da República**. Tradução José Volkmann. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva: 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução Mário da Gama Kury. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

AUSUBEL, David. P. **Educational Psychology – a cognitive view. The authoritarian personality.** Nova Iorque: Holt/Rinehart/Winston, 1968.

BENEVIDES, Maria Victória. A Violência é Coisa Nossa. In: **A Violência no Esporte.** São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

BICE. **Violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes.** Propuestas de intervención. Montevideo: BICE, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRUNER, Jerome. S. . **O processo de educação.** São Paulo: Nacional, 1972.

CANDAU, Vera et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CHESNAIS, Jean Claude. **Historie de la violence.** Paris: Éditions du Seuil, 1981.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **Hannah Arendt.** Tradução Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 727.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. **A Epidemia da Violência.** Folha de São Paulo, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação.** São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 1977.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Filosofia em Tempos de Terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida.** Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral: a violência no cotidiano.** Rio de Janeiro: B. Brasil, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução Valério Rohden e Antônio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos; comentários de Claude Lefort, Pierre Clastres e Marilena Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES NETO, A. **Entrevista**. Canal GloboNews, 2004.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARRUS, Michael Robert. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MASIP, Vicente. **História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: EPU, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEURER et al. A visibilidade da Infância e da Violência nos Meios Brasileiros. In: **Comunicación y Violencia: La inseguridad como relato de la desintegración**. Publicación de lo Periodismo y Comunicación Social. Año XI, n. 17. Universidad Nacional de La Plata, 2005.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 1955.

PERALVA, A . Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: **Contemporaneidade e Educação**. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.

PIAGET, Jean . **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus Editora, 1994.

\_\_\_\_\_ . **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_ . **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_ . **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTALIS, J. & LAPLANCHE, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.

ROSEMBERG, F. & PIZA, E. . Analfabetismo, gênero e raça no Brasil In: **Alfabetização: passado, presente e futuro**. São Paulo: FDE – Caderno Idéias, 1982.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 12 ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

SILVA, Aida Monteiro. **A Violência na Escola: a percepção dos alunos e professores**. São Paulo: 1995, mimeo.

TELLES, Vera. Violência e Cidadania. In: **Violência no Esporte**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

TURA, M. L. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANNA, H. M. . **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGNOLES, P. **A perversidade**. Campinas: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L. S. . **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WASELFIZ, J. J.. (Coord.). **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência: os jovens do Brasil**. Juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WEFFORT, Francisco C. (Org.) **Os Clássicos da Política**. Volume 1. São Paulo: Editora Ática, 1989.

WHITAKER, Dulce. Violência na Escola. São Paulo: FDE. In: **Revista Idéias** n. 21, 1994.

## ANEXOS

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR 2000 – AVA DA ESCOLA PESQUISADA.....	181
ANEXO 2 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA FAZER A PESQUISA COM OS ALUNOS.....	183
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES E DEMAIS EDUCADORES.....	186
ANEXO 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA.....	188

**ANEXO 1**  
**AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR 2000 – AVA**  
**ESCOLA PESQUISADA**



MUNICÍPIO – SÃO JOSÉ DOS PINHAIS  
 COLÉGIO ESTADUAL “EXEMPLO”  
 AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR – AVA 2000<sup>108</sup>

DISCIPLINAS AVALIADAS	SÉRIES	MÉDIA	A ESCOLA PESQUISADA					OUTRAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO		PARANÁ	
			ALUNOS AVALIADOS	ALUNOS NÍVEL I	ALUNOS NÍVEL II	ALUNOS NÍVEL III	ALUNOS NÍVEL IV	MÉDIA	ALUNOS AVALIADOS	MÉDIA	ALUNOS AVALIADOS
LÍNGUA PORTUGUESA	4 <sup>a</sup>	*	*	*	*	*	*	259	940	250	39.239
	8 <sup>a</sup>	271	AP	59	14%	31%	47%	255	638	250	31.125
MATEMÁTICA	4 <sup>a</sup>	*	*	*	*	*	*	257	907	250	38.441
	8 <sup>a</sup>	283	AC	57	49%	21%	60%	253	641	250	31.007
CIÊNCIAS	4 <sup>a</sup>	*	*	*	*	*	*	259	930	250	38.033
	8 <sup>a</sup>	274	AC	59	8%	25%	49%	255	631	250	31.125

Fonte: SEED/NIE – AVA 2000

Nota: 1. Veja o encarte para a descrição dos quatro níveis de desempenho

2. – o número de alunos é insuficiente para apresentar o resultado

\* a escola (ou município) não ofereceu (ou teve avaliado) esse nível de ensino

\*\* a escola (ou município) não participou da AVA 2000

\*\*\* nenhuma outra escola no município participou da AVA 2000

Efeito Escola:

IN – dados insuficiente para estimar a média corrigida

AC – média acima do esperado em função do perfil dos alunos avaliados

AB – média abaixo do esperado em função do perfil dos alunos avaliados

AP – média aproximadamente igual ao esperado em função do perfil dos alunos avaliados

<sup>108</sup> <http://www4.pr.gov.br/escolas/AVA/bol257000079.html>

## **ANEXO 2**

**INSTRUMENTO UTILIZADO PARA FAZER A PESQUISA COM OS ALUNOS**

## QUESTIONÁRIO PARA O(A) ALUNO(A)

1. Série que estuda: \_\_\_\_\_ série
2. Turno: ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos
4. Para você, o que é VIOLÊNCIA ?

---



---



---



---

5. Na sua escola, há indícios de alguma forma de violência?  
 sim  não  não sei

6. Assinale abaixo os itens de violência que você presenciou ou teve conhecimento na escola:

- 6.1( ) Ameaça a alguém da escola:

De \_\_\_\_\_  
 para \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.2( ) Disparo de arma

De \_\_\_\_\_  
 para \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.3( ) Bombas, explosivos e objetos semelhantes

Quem? \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.4( ) Ato obsceno, atentado ao pudor (exposição ou exibição de órgãos sexuais)

De \_\_\_\_\_  
 para \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.5( ) Danos ou depredação do patrimônio escolar, materiais, móveis, paredes ou carros

Quem fez? \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.6( ) Agressão verbal (xingamentos) na escola

De \_\_\_\_\_  
 para \_\_\_\_\_  
 Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

- 6.7( ) Pichação

Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro  
 ( ) outro local: \_\_\_\_\_

6.8( ) Provocação de tumulto, brigas ou confusão na escola

De \_\_\_\_\_

para \_\_\_\_\_

Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro

( ) outro local: \_\_\_\_\_

6.9( ) Situação de vergonha pública:

De \_\_\_\_\_

para \_\_\_\_\_

Onde?

( ) na sala de aula ( ) nos corredores ( ) no banheiro

( ) outro local: \_\_\_\_\_

7. Preencha cada lacuna utilizando a legenda de acordo com as atitudes que mais ocorrem de seus professores durante as aulas:

**T** (para **TODOS** os professores)

**A** (para **ALGUNS** professores)

**N** (para **NENHUM** professor)

<b>ATITUDES OBSERVADAS DURANTE A AULA</b>	
	dão conteúdos de acordo com o tema ou relacionados a ele
	dão atividades relacionadas ao tema estudado
	dão avaliações para verificar se o aluno aprendeu
	conversam com os alunos durante as aulas sobre o tema ou assuntos relacionados
	deixam o aluno expressar sua opinião nas aulas
	xingam os alunos (com palavrões ou outras palavras pejorativas)
	agredem os alunos (fisicamente)
	domínio da turma para realização da aula
	exige silêncio para explicação de conteúdos
	impõem autoridade
	ridicularizam os alunos perante os demais (situação vexatória)
	o professor é autoritário na sala (sente-se poderoso diante do aluno)
	olham os alunos de modo punitivo (ao olhar para o aluno, este sente medo)
	demonstram respeito com o aluno
	fazem ironias dos alunos na sala (deboche)
	demonstram afeto utilizando-se de gestos ou palavras carinhosas
	valorizam as tarefas feitas pelo aluno
	vêm com roupas inadequadas que não atentam ao pudor
	não se negam a darem notas ou resultados das atividades e avaliações
	utilizam qualquer objeto para manifestar atitude violenta

Outra atitude que você considera inadequada de algum professor e queira comentar:

---



---

**ANEXO 3**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES E DEMAIS  
EDUCADORES**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E DEMAIS EDUCADORES**

1. Identificação do(a) entrevistado(a)  
(    ) Professor  
(    ) Equipe Técnico-Pedagógica  
(    ) Direção
2. Data da entrevista: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2005
3. Qual seu tempo de atuação no magistério? \_\_\_\_\_ anos
4. Qual seu tempo de atuação nesta escola? \_\_\_\_\_ anos

### **ASPECTOS A SEREM RELATADOS DURANTE A ENTREVISTA:**

1. O que você entende por violência?
2. A partir do seu conceito, nesta escola há indícios de violência?
3. Quais são elas, onde e como ocorrem?
4. Você vivencia ou vivenciou situações de violência no cotidiano escolar?
5. Descreva algumas delas:
6. Tendo presente a sua experiência no magistério, você acha que as situações de violência estão hoje mais presentes na escola?
7. Que causas podem explicar esta realidade?
8. Você possui dificuldades para lidar com as situações de violência na escola?
9. Por quê?
10. Que caminhos você utiliza para trabalhar esta problemática no seu dia-a-dia escolar?
11. Os professores conversam sobre a temática da violência na escola? Por quê?
12. Na escola há espaço para ser discutido este assunto? Por quê?
13. Quando surge algum problema de violência na escola, você acha que ela está preparada para trabalhar com as situações de violência? Por quê?
14. Quais medidas são tomadas pela escola quando há alguma ocorrência de violência?
15. Há iniciativas pela escola de prevenção da violência?
16. Quais?
17. Há sucesso neste empenho? Por quê?

**ANEXO 4**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA Dia : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2005**

Turno:        (    ) manhã        (    ) tarde        (    ) noite

	<b>HORÁRIO DA AULA</b>	<b>DISCIPLINA</b>
	1ª aula	
	2ª aula	
	3ª aula	
	4ª aula	
	5ª aula	

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ATITUDES DOS PROFESSORES OBSERVADAS DURANTE A AULA</b>
		dão conteúdos referentes ao tema ou relacionados
		dão atividades relacionadas ao tema estudado
		dão avaliações para verificar a ocorrência de aprendizado
		conversam com os alunos durante as aulas sobre o tema ou afins
		deixam o aluno expressar sua opinião nas aulas
		xingam os alunos (com palavrões ou outras palavras pejorativas)
		agridem os alunos (fisicamente)
		dominam a turma para realização da aula
		exigem silêncio para explicação de conteúdos
		impõe autoridade
		ridicularizam dos alunos perante os demais (situação vexatória)
		são autoritários na sala (manifestam o poder exagerado sobre o aluno)
		olham os alunos de modo punitivo (ao olhar para o aluno, este sente medo)
		demonstram respeito com o aluno
		fazem ironias dos alunos na sala (deboche)
		demonstram afeto utilizando-se de gestos ou palavras
		valorizam as tarefas feitas pelo aluno
		vêm com roupas inadequadas que não atentam ao pudor
		dão notas ou resultados das atividades e avaliações para o aluno
		utilizam algum objeto para manifestar atitude violenta
		OUTRAS...