



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL:
a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana

Recife
2025

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

**MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL:
a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte das exigências necessárias para obtenção do título de doutor em Educação

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Siqueira, Izaquiel Arruda.

Massacres escolares no Brasil: a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana / Izaquiel Arruda

Siqueira. - Recife, 2025.

153f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Flávio Henrique Albert Brayner.

Inclui referências.

1. Hannah Arendt; 2. Violência; 3. Massacres escolares; 4. Educação; 5. Mundo Comum. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL:
a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte das exigências necessárias para obtenção do título de doutor em Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMIDADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Michele Guerreiro Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo

Aos meus pais, por serem alicerces
em minha existência.

À minha avó materna que adora a
vida.

Às minhas pequenas sobrinhas, que
estão sendo iniciadas no mundo pela
escola.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incentivo aos meus estudos, especialmente à minha mãe.

Agradeço aos meus amigos e amigas pelo apoio constante.

Agradeço aos mestres que contribuíram em minha formação humana ao longo da vida.

Agradeço ao meu orientador, Flávio Brayner, por sempre acreditar no meu esforço compreensivo a respeito do mundo em que habitamos. E por me abrir janelas tanto do conhecimento como de oportunidades.

Agradeço à banca examinadora, pela generosidade e profícuas contribuições para este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, por ter tido a oportunidade de fazer parte de seu corpo discente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quando se pergunta a um membro desta geração estas coisas corriqueiras: “Como você quer que o mundo seja daqui a 50 anos?” e “Com o que você quer que sua vida se assemelhe daqui a 5 anos?”, as respostas quase sempre são precedidas de “Considerando que ainda haja mundo” ou “Considerando que eu ainda esteja vivo”. Conforme as palavras de George Wald, “estamos nos defrontando com uma geração que não está de modo algum segura de ter um futuro”. Porque o futuro, como o coloca Spencer, é “como uma bomba relógio enterrada, mas funcionando, no presente”. À frequente pergunta: “Quem são eles, esta nova geração?” pode-se muito bem responder: Os que ouvem o tique-taque da bomba. E aquela outra pergunta: “Quem são estes que os negam por completo?” bem se poderia responder: Os que não conhecem, ou se recusam a encarar, as coisas como elas são (Arendt, 2017, p. 105).

RESUMO

A presente de tese de doutorado tece uma reflexão sobre os massacres escolares, examinando o fenômeno da violência extrema através do referencial filosófico de Hannah Arendt. A pesquisa parte do conceito arendtiano de violência, articulando-o com as manifestações do fenômeno da violência extrema contra as escolas, junto a outros constructos teóricos da autora. Essa análise não apenas amplia a compreensão dos massacres escolares em sua dimensão conceitual, mas também fenomênica, iluminando uma realidade muito presente no Brasil nos últimos 20 anos. Um olhar cuidadoso para o problema aponta que a manifestação de violência contra as escolas está longe de ser superada. A preocupação no seio das escolas, dos governos, das universidades e da sociedade civil se acentua, mobilizando recursos e pesquisas em torno do dilema. Em vista disso, o arcabouço teórico arendtiano vem nos ajudar a compreender a questão a partir de outro viés, que não é comumente adotado, o que nos oferece novas possibilidades de mobilizar o pensamento e uma discussão sobre possíveis caminhos para superar a crise. O objetivo geral desta tese é: compreender a concepção de violência no pensamento de Hannah Arendt e sua contribuição frente à violência extrema contra as escolas no contexto atual brasileiro. E os objetivos específicos: a) Refletir sobre a noção de violência no pensamento arendtiano; b) Discutir alguns elementos presentes na configuração da violência extrema contra as escolas; c) Elucidar as contribuições do pensamento arendtiano para uma possível reconciliação frente à violência contra as escolas. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza bibliográfica, utilizando a hermenêutica como técnica de interpretação dos textos. A abordagem é ensaística, permitindo uma reflexão aberta e dialógica sobre o tema estudado. A estrutura do trabalho organiza-se em quatro momentos: o primeiro diz respeito à própria introdução, onde o objeto de investigação da tese será posto em discussão; o segundo momento é aquele em que refletiremos sobre a noção de violência no pensamento arendtiano; o terceiro discute as fronteiras entre o poder e a violência, a violência nazista, a banalidade do mal e as motivações dos massacres escolares; o quarto debate sobre violência e educação, bem como a importância das categorias políticas do perdão e da promessa diante da violência contra as escolas. Entre as principais contribuições desta pesquisa, destacam-se as seguintes achados: a ilusão do progresso trazido pela modernidade, que gerou mais violência e minou a experiência do comum; a correlação entre o crescimento da violência contra as escolas e a ascensão de tendências autoritárias, que reativam elementos totalitários na sociedade; a erosão do espaço público e a ruptura da tradição e autoridade, elementos centrais na análise arendtiana da crise moderna; a aproximação entre os massacres escolares e a noção de banalidade do mal, que expõe a dessensibilização perante a violência; o potencial reconciliatório do perdão e da promessa, possíveis vias para uma convivência mais suportável após eventos traumáticos de violência; dentre outras contribuições. Finalmente, a resposta à pergunta que mobiliza a pesquisa — como a perspectiva arendtiana pode contribuir para a compreensão das manifestações da violência extrema às escolas no atual contexto brasileiro — leva-nos a refletir sobre qual mundo queremos entregar aos novos e aos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Hannah Arendt. Violência. Massacres escolares. Educação. Mundo comum.

ABSTRACT

This doctoral thesis offers a reflection on school massacres by examining the phenomenon of extreme violence through the philosophical framework of Hannah Arendt. The research is grounded in Arendt's concept of violence and articulates it with the manifestations of extreme violence against schools, along with other theoretical constructs from the author. This analysis not only broadens the conceptual understanding of school massacres but also their phenomenological dimension, shedding light on a reality that has been highly present in Brazil over the past 20 years. A careful examination of the issue indicates that the expression of violence against schools is far from being overcome. The concern within schools, governments, universities, and civil society has intensified, mobilizing resources and research around this dilemma. In this context, the Arendtian theoretical framework assists in understanding the issue from a less common perspective, offering new possibilities to mobilize thought and discuss potential pathways to overcome the crisis. The general objective of this thesis is: to understand the concept of violence in Hannah Arendt's thought and its contribution to addressing extreme violence against schools in the current Brazilian context. The specific objectives are: a) To reflect on the notion of violence in Arendt's thought; b) To discuss some elements present in the configuration of extreme school violence; c) To elucidate the contributions of Arendt's thought to a possible reconciliation in the face of violence against schools. Methodologically, the research is bibliographic in nature, employing hermeneutics as a technique for interpreting texts. The approach is essayistic, allowing for an open and dialogical reflection on the theme. The structure of the work is organized into four sections: the first refers to the introduction, where the object of investigation is presented; the second reflects on the notion of violence in Arendt's thought; the third discusses the boundaries between power and violence, Nazi violence, the banality of evil, and the motivations behind school massacres; the fourth debates violence and education, as well as the importance of the political categories of forgiveness and promise in the face of school violence. Among the main contributions of this research are: the illusion of progress brought by modernity, which has generated more violence and undermined the experience of the common; the correlation between the increase in violence against schools and the rise of authoritarian tendencies that reactivate totalitarian elements in society; the erosion of the public sphere and the rupture of tradition and authority—central elements in Arendt's analysis of the modern crisis; the connection between school massacres and the notion of the "banality of evil," which exposes desensitization to violence; and the reconciliatory potential of forgiveness and promise as possible paths to more bearable coexistence after traumatic events of violence. Ultimately, the answer to the central question of this research—how the Arendtian perspective can contribute to understanding the manifestations of extreme violence in schools in the current Brazilian context—leads us to reflect on the kind of world we wish to pass on to the new and the young.

KEYWORDS: Hannah Arendt. Violence. School massacres. Education. Common world.

RESUMEN

La presente tesis doctoral teje una reflexión sobre las masacres escolares, examinando el fenómeno de la violencia extrema a través del marco filosófico de Hannah Arendt. La investigación parte del concepto arendtiano de violencia, articulándolo con las manifestaciones del fenómeno de violencia extrema contra las escuelas, junto con otros constructos teóricos de la autora. Este análisis no solo amplía la comprensión conceptual de las masacres escolares, sino también su dimensión fenomenológica, iluminando una realidad muy presente en Brasil en los últimos 20 años. Una mirada cuidadosa al problema indica que la manifestación de violencia contra las escuelas está lejos de ser superada. La preocupación en el seno de las escuelas, los gobiernos, las universidades y la sociedad civil se intensifica, movilizando recursos e investigaciones en torno al dilema. En vista de ello, el marco teórico arendtiano nos ayuda a comprender la cuestión desde un ángulo poco habitual, lo que nos brinda nuevas posibilidades para movilizar el pensamiento y discutir caminos posibles para superar la crisis. El objetivo general de esta tesis es: comprender la concepción de violencia en el pensamiento de Hannah Arendt y su contribución frente a la violencia extrema contra las escuelas en el contexto actual brasileño. Y los objetivos específicos: a) Reflexionar sobre la noción de violencia en el pensamiento arendtiano; b) Discutir algunos elementos presentes en la configuración de la violencia extrema contra las escuelas; c) Elucidar las contribuciones del pensamiento arendtiano para una posible reconciliación frente a la violencia contra las escuelas. Metodológicamente, la investigación es de carácter bibliográfico, utilizando la hermenéutica como técnica de interpretación de los textos. El enfoque es ensayístico, permitiendo una reflexión abierta y dialógica sobre el tema tratado. La estructura del trabajo se organiza en cuatro momentos: el primero se refiere a la introducción, donde se plantea el objeto de investigación de la tesis; el segundo momento reflexiona sobre la noción de violencia en el pensamiento de Arendt; el tercero discute las fronteras entre el poder y la violencia, la violencia nazi, la banalidad del mal y las motivaciones de las masacres escolares; el cuarto debate sobre la violencia y la educación, así como la importancia de las categorías políticas del perdón y la promesa ante la violencia contra las escuelas. Entre los principales aportes de esta investigación, se destacan los siguientes hallazgos: la ilusión del progreso traído por la modernidad, que generó más violencia y minó la experiencia de lo común; la correlación entre el aumento de la violencia contra las escuelas y el ascenso de tendencias autoritarias, que reactivan elementos totalitarios en la sociedad; la erosión del espacio público y la ruptura de la tradición y la autoridad, elementos centrales en el análisis arendtiano de la crisis moderna; la aproximación entre las masacres escolares y la noción de “banalidad del mal”, que revela la insensibilización ante la violencia; y el potencial reconciliador del perdón y de la promesa como vías posibles para una convivencia más soportable tras eventos traumáticos de violencia. Finalmente, la respuesta a la pregunta que moviliza esta investigación —cómo puede contribuir la perspectiva arendtiana a la comprensión de las manifestaciones de violencia extrema en las escuelas en el contexto brasileño actual— nos lleva a reflexionar sobre qué mundo queremos entregar a los nuevos y a los jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Hannah Arendt. Violencia. Masacres escolares. Educación. Mundo común.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	REFLEXÕES ARENDTIANAS SOBRE A VIOLÊNCIA E A AÇÃO.....	36
2.1	Além das palavras: um contexto para Sobre a Violência (2013).....	36
2.2	A desintegração da modernidade: propagação da violência em um mundo em ruínas.....	39
2.3	Ação, violência e política.....	50
3.	ELEMENTOS TOTALITÁRIOS DO NAZISMO: O EXTREMISMO QUE INVADE A ESCOLA.....	64
3.1	Fronteiras entre o poder e a violência.....	64
3.2	Violência e nazismo: a superfluidades dos humanos.....	72
3.3	A banalidade do mal e o massacres escolares.....	84
4.	ESCOLAS EM RUÍNAS: DAS FERIDAS À RECONCILIAÇÃO.....	98
4.1	Violência, mundo comum e o colapso da tradição e autoridade.....	98
4.2	Prometer o amanhã, perdoar o ontem: a educação entre a dor e a esperança.....	116
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	145

1. INTRODUÇÃO

Muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno (Arendt, 2013, p. 104).

A presente tese do curso de Doutorado em Educação que tem como título “Massacres escolares no Brasil: a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana” está ancorada na linha de pesquisa Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação (PPGEdu/UFPE/CE). A escolha por esse núcleo se deu pela abertura que oferece para pensar quais os sentidos, o lugar e os fenômenos que atravessam a educação. Um desses fenômenos é a violência extrema aos espaços institucionais de formação humana, as escolas.

Nos últimos anos, o debate em torno do conceito de violência tem crescido no âmbito acadêmico. Judith Butler (2021), Slavoj Žižek (2014), Elsa Dorlin (2020), Byung-Chul Han (2017), dentre outros, têm oferecido uma compreensão sobre os estudos da violência a partir de seus textos. Como, também, estudos feitos por autores já bem conhecidos/as: Yves Michaud (1989), Maria Cecília Minayo (2006), Domenico Losurdo (2012), Miriam Abramovay (2002), Hannah Arendt (2013), etc.

O crescente número de pesquisadores que vêm estudando a violência, não só enquanto conceito, mas igualmente, enquanto fenômeno, demonstra que tais discussões podem contribuir para a busca de uma maior compreensão perante o mundo e perante cada um de nós, sujeitos de uma condição marcada pelas experiências mundanas. Estudar o fenômeno da violência pode ser visto como uma tentativa de compreender melhor o lócus do qual fazemos parte, já que todo conhecimento é autoconhecimento (Souza Santos, 2010).

A nosso ver, essa crescente preocupação sobre a violência evidencia que os problemas sociais, políticos e educacionais precisam ser observados com mais acuidade. As explicações que são encontradas para problemas que acercam esses âmbitos estão sendo insuficientes para compreender as crises aprofundadas com a modernidade. Crises que alcançaram os dias de hoje, reverberando em diversos dilemas – como o aumento da violência –, nas relações entre os homens e nas instituições que participam.

Não é novidade que, desde sua iniciação no mundo nas sociedades antigas, os homens tiveram uma convivência com a violência. O que nos causa curiosidade é o fato de não sabermos se o homem do passado, bem como o do hoje, nasce instintivamente inclinado para um agir violento perante situações vivenciais, algo ordinariamente próximo ao estado de natureza de Thomas Hobbes. Se, em algum momento, isso for confirmado, certamente modificará a compreensão que temos sobre a própria condição humana.

Em *Homo Ferox: as origens da violência humana e o que fazer para derrotá-la* (2021), Reinaldo José Lopes, apoiado em várias pesquisas acadêmicas, mostra-nos o animal da espécie *sapiens* como um ser que nasce tendo a violência como uma de suas características biologicamente inerentes. Além disso, afirma que os seres humanos, enquanto primatas e com os outros primatas, são seis a sete vezes mais violentos, letalmente falando, que a média de todos os mamíferos juntos.

No entanto, essa compreensão, ainda que fundamentada em estudos acadêmicos, não é consensual. A filósofa Hannah Arendt, por exemplo, guardou algumas ressalvas em relação à violência enquanto uma característica inata humana. Para ela, acreditar na violência como uma força estimulante da vida é um argumento tão velho quanto Nietzsche (contém ironia!). A justificação biológica da violência, que parece nova, está fortemente ligada a elementos perigosos de nossas mais antigas tradições de pensamento político (Arendt, 2013). De acordo com ela,

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. (...) Além do mais, a partir do instante em que se começa a falar em termos biológicos, não políticos, os glorificadores da violência podem apelar ao fato inegável de que, no seio da natureza, destruição e criação são as duas faces do processo natural, de modo que a ação violenta coletiva, deixando de lado a sua atração inerente, pode parecer tão natural como pré-requisito para a vida coletiva da humanidade quanto a luta pela sobrevivência e a morte violenta em nome da continuação da vida no reino animal (Arendt, 2013, p. 94).

A partir disso, podemos entender que o modo como o homem se relaciona e age violentamente está mais próximo de uma construção cultural que emerge de suas experiências no mundo em que habita com outros homens. É uma questão política mais que biológica, pois que, desde muito cedo, os indivíduos são introduzidos na esfera dos assuntos humanos na qual coexistem normas culturais, valores e códigos

de conduta que ajudam a criar suas percepções sobre o que é moralmente aceitável ou não em suas relações, incluindo o modo como lidam com a violência.

Assim, mais do que experiências por sobrevivência, as experiências políticas também contribuem para a forma como as pessoas se relacionam com a violência. A participação em movimentos sociais, revoluções, conflitos armados ou, até mesmo, a experiência em um regime autoritário legitima ou contesta certas formas de violência dentro dos assuntos humanos.

Foram experiências políticas como estas que chamaram a atenção de Arendt durante o final da década de 1960 e que ajudaram na feitura da obra *Sobre a violência* (2013). Em 1968, a filósofa observou as rebeliões estudantis iniciadas na Universidade de Paris, na França, que se propagaram por vários lugares do mundo. Esse movimento ficou popularmente conhecido como Maio de 68 e foi formado por estudantes, trabalhadores e intelectuais, que protestavam contra o autoritarismo, valores tradicionalistas, liberdades individuais e melhores condições socioeconômicas. Além desse evento, a Guerra do Vietnã (1955-1975) e as discussões sobre os meios violentos que a chamada “nova esquerda” da época empregava para combater a violência estatal, buscando uma descolonização, também chamou a atenção de Arendt na obra (Lafer, 2013).

Mesmo que a obra não seja um tratado sobre a violência, a autora buscou compreendê-la em suas dimensões conceituais a partir de um contexto sociopolítico localizado e relacionando-a à esfera política. Ao adentrar esse âmbito, foi imprescindível a demonstração de Arendt (2013) de que a violência estabelece uma relação confusa com o poder, uma relação contraditória enraizada na tradição da teoria política, onde ambos os fenômenos foram associados, passando a fazer parte de um mesmo sentido.

Ao distinguir os dois fenômenos, poder e violência, Arendt os delimitou conceitualmente demonstrando que são opostos. Para ela, o primeiro é um elemento intrínseco à política, manifestando-se a partir da concessão dos cidadãos, ou seja, não existe sem consentimento, sem permissão, sem o princípio de representatividade e coletividade. A própria ação coletiva dos homens e mulheres faz surgir o poder e, de igual modo, desaparecer. Ele não pertence a ninguém, mas é uma outorga dos cidadãos em comum acordo (Arendt, 2013).

A violência, por sua vez, é vista pela filósofa em termos de instrumentalidade, sendo manipulada para alcançar certos objetivos como, por exemplo, a instauração e manutenção de governos tirânicos ou totalitários. Além disso, ela pode ser usada a serviço do poder quando este se encontra em processo de pulverização, a fim de assegurar sua existência diante do risco de se esvair, enfraquecer-se e/ou insistir na possibilidade de não desaparecer. Violência e poder não são a mesma coisa, onde um domina absolutamente, o outro está ausente (Arendt, 2013).

Quando se torna a opção mais viável para a dominação, a violência não fortalece o poder, mas escancara sua fragilidade frente ao seu desaparecimento. Ela colabora mais para sua destruição do que sua continuidade ao transformar um regime político representativo em um regime político tirânico. Em uma leitura arendtiana de Montesquieu, a tirania é “um governo paradoxalmente impotente e, portanto, extremamente violento” (Duarte, 2000, p. 243). Em determinadas situações, a violência pode transcender o mero aspecto instrumental e encontrar outros sentidos para sua preservação na sociedade, destruindo as bases de uma democracia representativa, como fez, por exemplo, no Brasil. Vejamos.

Através de um golpe, os militares tomaram o poder político da república e instalaram uma ditadura que durou 21 anos (1964-1985).¹ Esse regime lançou mão da violência para coibir a oposição política, sobretudo aquela ligada ao espectro da esquerda. Qualquer cidadão que reivindicasse liberdade política, questionasse o autoritarismo, demonstrando “subversão”, poderia ser perseguido, torturado e até morto. Segundo o relatório final da Comissão da Verdade, publicado em 2014, 191 pessoas foram assassinadas e 243 desaparecidas. E, de acordo com a Human Rights Watch, aproximadamente 20 mil pessoas foram torturadas na ditadura militar brasileira (Barreiros, 2019).

Entretanto, não foi só essa ditadura que demonstrou a envergadura da violência presente em nosso país. Desde os anos da invasão e colonização das terras de Pindorama, o nosso povo conviveu com as práticas de violência. O próprio processo colonizador contra os povos originários e, em seguida, a escravidão de povos africanos trazidos para essas terras, se deu através de práticas extremamente hostis, revelando-se em um verdadeiro genocídio.

¹ Uma ditadura não é o mesmo que uma tirania, embora possa guardar elementos tirânicos dependendo da natureza do regime e das práticas de governança.

Ao que se percebe, o racismo e a escravidão estão na base de nossa experiência tanto enquanto povo como enquanto nação. Estudos sociológicos demonstram isso quando apontam que a ideia de uma coexistência pacífica ou uma democracia racial nunca se concretizou de verdade. Aqui lembramos de um Brasil marcado pelo "homem cordial", termo desenvolvida por Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1997) ou da expressão "democracia racial", criado pelo antropólogo e médico Arthur Ramos, mas popularizado pelo sociólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1993), e que foi, posteriormente, desconstruído pelo sociólogo Florestan Fernandes. Em vez de uma suposta convivência harmônica entre os povos, prevaleceu uma prática de apadrinhamento, dominação e violência por parte de grupos historicamente privilegiados.

Além do genocídio e escravidão indígena, assim como do racismo e escravidão africana, podemos identificar outros tipos diluídos de violência que foram se manifestando no Brasil ao longo do tempo: violência política, violência de gênero, violência estatal, violência policial, violência urbana e campesina, violência às escolas, etc. O nosso país convive com uma realidade difícil de ser superada fruto de séculos de violência. Ademais, ainda que não tenha um regime político tirano, elementos de violência presentes em um regime como esse somam-se aos citados acima, formando um alicerce em nossa estrutura social.²

Hannah Arendt, situada em outra realidade que não a nossa demonstrou uma preocupação com o seu crescimento no âmbito da política, exemplificada nos acontecimentos que citamos de *Sobre a Violência* (2013). No que escreveu, a filósofa não chegou a discutir de modo específico sobre a presença da violência urbana, muito menos sobre a violência em espaços escolares. O que mais se aproximou de uma discussão de violência às escolas é o que encontramos em suas reflexões sobre o caso da dessegregação racial nas escolas de Little Rock, cidade do estado de Arkansas, nos EUA. Vale lembrar.

² Os dados divulgados pelo Atlas da Violência em 05 de dezembro de 2023 apontaram que a taxa geral de homicídios caiu 4,8% no Brasil. Porém, em relação aos grupos sociais minoritários, particularmente negros, mulheres, indígenas e população LGBTQIA+, o número de homicídios entre os anos de 2020 e 2021 subiu, demonstrando que houve uma intensificação das violências contra esses mesmos grupos. Já o Atlas da Violência 2024, referente aos dados de mortes por homicídio no país em 2022, revelou que 76,5% das pessoas assassinadas naquele ano eram pretas e pardas (IPEA; FBSP, 2023; 2024).

Em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos declarou que a segregação racial nas escolas era inconstitucional, pois violava a Cláusula de Proteção Iguatária da 14ª Emenda da Constituição Americana. Em 1957, estudantes negros foram inseridos na Little Rock Central High School, efetivando o direito de estudarem em uma escola que antes era destinada apenas a estudantes brancos. A partir daí, os estudantes negros foram hostilizados por pais e alunos brancos, o que gerou uma grande discussão em torno do processo de dessegregação no país a partir das escolas.³

A ausência de uma discussão sobre a violência às escolas no arcabouço teórico arendtiano, é principalmente marcada quando essa violência é caracterizada como uma ação que invade a escola. Olhar para o problema desse tipo de violência não somente nos questiona sobre se há uma contribuição da obra de Hannah Arendt frente a esse dilema, mas também nos posiciona frente à urgência de uma compreensão sobre as dinâmicas dessa violência crescente no Brasil. A filósofa, por ter escrito sobre a violência, bem como experienciado sua manifestação em um regime totalitário, parece abrir uma fenda capaz de nos permitir um olhar diferenciado sobre esse fenômeno.

Evidentemente, não podemos negar que outras pesquisas já discutiram sobre a violência escolar a partir de uma abordagem arendtiana. No entanto, em nosso caso, o problema de pensar a violência às escolas a partir de uma dada teoria envereda por uma compreensão distinta do fenômeno, visto que estamos em outro momento e realidade das que foram estudadas em pesquisas anteriores. Para nós, a teoria adotada pode nos auxiliar a compreender essas atrocidades manifestas e, igualmente, a elaborar isso diante de uma comunidade política marcada pelo horror.

Para compreender o fenômeno da violência contra as escolas, um olhar unilateral não ajuda nessa reflexão. O pensamento arendtiano, junto a outros referenciais teóricos, pode nos ajudar a olhar para a realidade sob múltiplas lentes. A reflexão sobre a violência na modernidade, a violência e o poder, a noção de superfluidade, a banalidade do mal, além da ênfase na ação política, a crise na educação, o perdão e a promessa emergem como caminhos possíveis para a tentativa de compreender a epidemia de violência contra as escolas em nosso país.

³ O ensaio Reflexões sobre o Little Rock pode ser encontrado na obra Responsabilidade e julgamento (2004).

Outrossim, sabendo que não vamos encontrar no arcabouço teórico arendtiano uma discussão do tema em questão, não ficamos impossibilitados de rastrear qual a contribuição que o pensamento da filósofa pode nos oferecer. Ao nos voltarmos para o dilema da manifestação atual da violência às escolas, encontramos na obra de Arendt uma lente crítica sobre o conceito de violência capaz de nos ajudar a tecer uma relação com o fenômeno estudado. Para isso, o primeiro passo é entender que violência extrema às escolas ou massacres escolares não são, estritamente falando, a violência que Arendt discutiu. Mas isso não nos impossibilita de encontrarmos correspondências entre os conceitos (e fenômenos).

Ao falarmos de violência escolar, são gerados questionamentos em torno do que configura esse tipo de violência, já que podemos pensá-la no plural enquanto fenômeno diverso. Por isso, a fim de evitarmos generalizações, dividimo-la em três tipos: violência **da** escola, violência **na** escola e violência **contra/à** escola (Charlot, 2008). Ao delimitar, elucidamos que o fenômeno da violência nas instituições educativas está para além do que normalmente é associado quando falamos disso, que é o bullying escolar. Este é apenas uma das configurações de violência que associamos à violência na escola.

Quando discutimos sobre a violência contra a escola, não significa que a enxergamos de modo isolado. Pelo contrário, muitas vezes, a violência que acomete a escola tem uma relação estreita com a violência que acontece na escola. Diversos relatos de agressores que invadiram escolas mostram que eles próprios foram vítimas de violência enquanto alunos naquele âmbito, escancarando uma relação entre a violência direcionada à escola e os fatos ocorridos dentro dela. Resta-nos, por ora, saber como se configura a manifestação do tipo de violência escolar que chamamos de violência contra/à escola.

Em linhas gerais, compreendemo-la como uma ação violenta que tem como alvo os indivíduos inseridos no ambiente escolar. Em muitos casos, essa ação é decorrente de um indivíduo externo que se utiliza de instrumentos para ferir ou matar quem faz parte da vida escolar, sejam estudantes, professores/as, profissionais da educação, etc. Em outros casos, são indivíduos internos que cometem esse tipo de violência. É uma ação violenta que vem de fora, exógena, ainda que possa ser cometida por indivíduos de seu interior.

A violência contra a escola é um tipo de violência extrema onde a vida humana, em sua dimensão não apenas psicológica, mas física, é posta em perigo. É uma ação danosa que categoriza corpos como *matáveis*, suscetíveis de serem mortos ao perderem a dignidade de existirem. Ela torna os corpos supérfluos ao desviá-los dos sentidos inerentes ao espaço de formação humana. Os corpos feridos pela violência são desumanizados através da letalidade. De acordo com o relatório Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos, do qual nos deteremos durante este trabalho,

Os ataques de violência extrema em escolas diferem de outras formas de violência, tratando-se de um fenômeno com características específicas. (...) são considerados ataques os atos cometidos por estudantes ou ex-estudantes de forma intencional, ocorridos no espaço escolar e que se caracterizam como crimes de ódio e/ou movidos por vingança (ou atos infracionais violentos). São motivados por ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e o emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar morte de uma ou mais pessoas (Vinha *et al.*, 2023, p. 6).

Essas invasões às escolas seguidas de atos de violência, representam muito mais que um simples desafio às instituições escolares; representam um dilema para toda uma comunidade. Viver em uma sociedade, minimamente comprometida com os direitos humanos, pressupõe que a tolerância e o respeito à vida devam ser salvaguardados em todas as circunstâncias. Às vezes, a própria escola, enquanto partícipe dessa sociedade, reproduz as violências e conflitos existentes nela. Em alguns casos, até normaliza. Cada vida afetada por ações violentas no ambiente escolar é um lembrete doloroso de que estamos longe de ter a escola como espaço de proteção, como pensava Hannah Arendt (2022).

Lamentavelmente, esse espaço mais parece uma idealização que não está encontrando correspondência em nosso meio, considerando que somos um dos países com altos índices de violência em suas diversas formas, mesmo com uma legislação explicitamente punitiva. Todavia, ações meramente punitivas não bastam; é preciso pensar em formas de prevenção, generalistas ou artesanais, e reelaborar sentidos capazes de diluir a dor causada pela violência às vítimas, às famílias e a toda a comunidade escolar.

Considerando isso, ao buscarmos tecer uma reflexão sobre a violência contra as escolas, não descartamos a oportunidade de observar as ações de violência em nossa realidade social. Um olhar mais cuidadoso para isso aponta que sua manifestação talvez esteja longe de ser superada. Longe de acusar as instituições educativas, parece que as discussões acadêmicas, os poucos programas e ações das redes de ensino não foram capazes de extirpar a existência desse mal. A preocupação no seio das escolas, dos governos, das universidades e na sociedade civil oscila entre não fazer nada ou fazer pouco. E os dados recentes revelam um grave aumento de ações violentas nos últimos anos (Vinha *et al*, 2023).

Ao acessarmos um site de notícias ou assistirmos a um telejornal, somos confrontados com notícias de violência e invasões que resultaram em tragédias. Às vezes, não é necessário ir tão longe para encontrar essas notícias: basta uma conversa informal com alguém para saber de relatos próximos de nossas casas. As manifestações de atos violentos estão tão perto, que podem ser notadas não só no ambiente escolar, mas em outros espaços em que as crianças deveriam também ser amparadas, como seus lares. Esse tipo de violência pode ser chamado de violência intrafamiliar, sendo mais conhecida como violência doméstica. Ela envolve aqueles que guardam uma relação sanguínea ou afetiva, como pais, irmãos, avós, etc. E pode-se apresentar de diversos modos, principalmente, por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e simbólicas.

A violência física, talvez seja a mais visível, visto que deixa marcas nos corpos de quem sofre. Envolve atos como bater, empurrar, castigar corporalmente ou qualquer outra forma de agressão que cause danos físicos. Já a violência psicológica e simbólica é também danosa por ser difícil de detectar visualmente, pois inclui xingamentos, humilhações, manipulações emocionais, ameaças, isolamento social, dentre outras ações. Sua natureza “invisível” e seus efeitos mais silenciosos tornam difícil uma resposta adequada.

Além dessas violências, outros tipos podem ser vistos em nosso meio: a violência de gênero, que se refere a atos violentos cometidos contra uma pessoa tendo como base o seu gênero; a LGBTfobia, um tipo de violência cometida contra uma parcela da população que difere da heteronormatividade em sua orientação; o racismo, preconceito ou violência cometida contra alguém por ser de uma etnia

diferente; a violência institucional, quando forças policiais, sistemas de justiça, instituições de saúde, etc. violam a dignidade de um indivíduo; dentre outras.

Voltando para a violência às escolas, no Brasil, diversos casos têm chocado a sociedade e se tornado famosos. Embora não representando a totalidade das ocorrências, evidenciam a disseminação da violência ao espaço, por excelência, de cuidado e aprendizagem. Segundo Arendt (2022), a escola, espaço pré-político, é um espaço de proteção às crianças frente ao mundo público. A ausência dessa acolhimento pode causar danos para a vida escolar e social dos mais novos e dos jovens, além de implicações na vida pessoal.

Conforme o relatório Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos (2023) e reportagens em sites de notícias, desde o ano de 2002 o país vem se defrontando com casos de violência às escolas que mantêm semelhanças entre si. Percebe-se que o modo como as violências se deram foi semelhante, assim como as armas utilizadas, o histórico de vida dos infratores, as vítimas, etc. Para ilustrar, relembremos os casos que ganharam mais notoriedade na mídia brasileira, seguindo uma ordem cronológica a partir da década de 2000.

Em 2002, em Salvador - BA, um estudante de 17 anos pegou o revólver calibre 38 do pai, matou uma colega e feriu outra no Colégio Sigma, após a professora ter pedido ao estudante para que fizesse a atividade escolar; no ano de 2003, na cidade de Taiúva - SP, no pátio da Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz, um estudante de 18 anos atirou contra 50 estudantes e cometeu suicídio em seguida. Não houve vítimas fatais além do atirador; em 2011, uma professora foi morta a tiros por um estudante de apenas 10 anos de idade em São Caetano do Sul - SP. Em seguida, cometeu suicídio. A instituição em que o fato ocorreu foi a Escola Municipal Alcina Dantas Feijão.

O caso mais chocante foi o da cidade de Realengo – RJ, em 2011, onde um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira disparou contra alunos, ceifando a vida de 12 deles. O atirador cometeu suicídio após receber um tiro na barriga disparado por policiais. Ele tinha 23 anos de idade e os estudantes mortos tinham entre 13 e 15; em 2012, na capital paraibana, João Pessoa, dois jovens invadiram o pátio da Escola Estadual Enéas Carvalho e atiraram em três adolescentes; em 2017, em Goiânia - GO, um estudante de 14 anos usou a arma da mãe, uma policial militar,

matou a tiros dois colegas e feriu outros quatro no colégio particular Goyases. Investigações da Polícia Civil mostraram que o adolescente sofria bullying.

Em 2018, em Medianeira - PR, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, um estudante de 15 anos que era vítima de bullying nessa escola sacou uma arma e atirou em colegas; em Suzano - SP, no ano de 2019, dois ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil atiraram contra estudantes, deixando 10 mortos (incluindo os atiradores) e 11 feridos. Ao final do massacre, um dos atiradores matou o parceiro e, em seguida, cometeu suicídio (Terra, 2021); no ano de 2021, na cidade de Saudades - SC, um adolescente de 18 anos vitimou fatalmente uma professora, um agente educacional e três crianças menores de 2 anos. Indo de bicicleta e usando um facão, o jovem cometeu o massacre na Escola-creche Aquarela (Almeida, 2021).

Em 25 de novembro de 2022, um ataque a tiros em duas escolas na cidade de Aracruz - ES matou três professoras e uma aluna de 12 anos, além de deixar feridos. A Escola Estadual Primo Bitti e o Centro Educacional Praia de Coqueiral foram invadidas pelo atirador de 16 anos que usava roupas camufladas, capuz e indumentária nazista, filho de um policial militar e ex-aluno de uma delas (Okumura, 2022); em 5 de abril de 2023, a Creche Cantinho Bom Pastor, na cidade de Blumenau - SC, foi invadida por um homem de 25 anos que matou a golpes de machadinha 4 crianças e deixou outras feridas (Borges; Pacheco, 2023); a menos de 10 dias desse último caso, aconteceu outro ataque, dessa vez em São Paulo - SP, na Escola Estadual Thomazia Montoroque. A golpes de faca, um aluno de 13 anos de idade matou uma professora, feriu outras três e um estudante (G1 SP; TV Globo, 2023).

Em 19 de junho de 2023, uma aluna de 17 anos foi morta e um aluno baleado na cabeça dentro do Colégio Estadual Professora Helena Kolody, na cidade de Cambé - PR. Um ex-aluno, de 21 anos de idade, foi autor da violência (Bukalowski; Tanan, 2023); em 03 de agosto de 2023, na cidade de Paudalho, Zona da Mata de Pernambuco, um aluno foi esfaqueado por um colega de classe na Escola de Referência em Ensino Médio Herculano Bandeira (G1 PE, 2023).

Finalizando com casos ainda mais recentes: em 9 de abril de 2024, na Escola Estadual Júlio Pardo Couto, em Praia Grande - SP, o aluno Carlos Teixeira Gomes Ferreira Nazara, de 13 anos, foi agredido por colegas, vindo a falecer dias depois em decorrência dos ferimentos. Esta foi uma situação típica de bullying (G1 Santos, 2024); por fim, em 18 de outubro de 2024, um aluno de 14 anos matou a tiros três

colegas de turma em uma escola na cidade de Heliópolis – BA. Em seguida, cometeu suicídio (Pitombo; Souza, 2024).

Além de causar desconforto, essas memórias mobilizam nosso pensamento sobre como e por que foi possível o aumento gradativo desses episódios nos últimos anos no Brasil. É evidente que, antes de 2002, não havia registros desses tipos de ocorrência, o que só aconteceu recentemente. Segundo o relatório supracitado, entre 2002 e 2023, em nosso país, foram: 36 ataques; 58,33% dos ataques aconteceram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023; 76,92% dos autores eram menores de idade; 137 vítimas, sendo 35 fatais e 102 feridos, dentre outros dados.⁴

É importante destacar que muitos casos de violência escolar não se tornam notícias e, tampouco, chegam ao conhecimento público. Às vezes, quando é uma violência cometida fora dos muros da escola, até mesmo a família dos estudantes ou a comunidade escolar não ficam sabendo. Existe uma subnotificação que torna difícil rastreamos com precisão o número exato de casos de violência escolar em nosso país.

Segundo o site Politize!, em 2022, de janeiro a agosto, o estado do Tocantins registrou mais de 100 boletins de ocorrência por lesões corporais e ameaças no âmbito escolar; 80% das vítimas registradas nesses boletins foram professores. Ainda, de acordo com a fonte, de 5.300 professores contatados, 80% deles foram vítimas de agressões, sobretudo, de violência verbal e psicológica; e 7%, foram vítimas de agressões físicas.

Por sua vez, a Secretaria de Educação de São Paulo relatou 4.021 episódios de agressões físicas entre janeiro e fevereiro de 2022, demonstrando um aumento exponencial de 48,5% em relação a 2019, derradeiro ano antes da pandemia do coronavírus chegar ao Brasil. Já em conformidade com os dados da Plataforma Conviva (Placon), sistema de registro para as ocorrências escolares, são registradas 108 ocorrências de agressão física a cada dia letivo, em média, nas quase 5.000 escolas de São Paulo. Além disso, aumentaram, também, em 52% as ocorrências de

⁴ Um outro relatório sobre a violência extrema às escolas foi organizado em 2022 pelo professor da Faculdade de Educação da USP e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, intitulado de O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-relatorio-o-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-escolas-e-alternativas-para-a-acao-governamental,1bbb5cef-ae9e-4998-8ea3-ee988b9b9cd8>

ameaças e 77% os casos de bullying nas escolas estaduais de São Paulo em comparação a 2019.

Em 2019, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um levantamento global que mostra que o nosso país tem um dos índices mais altos do mundo no ranking de agressões aos docentes. Para esse levantamento, 250 mil professores e líderes escolares de 48 países ou regiões foram entrevistados e os dados foram muito preocupantes: no Brasil, há um ambiente favorável para a prática do bullying; 28% dos gestores escolares brasileiros já presenciaram intimidações ou bullying entre estudantes – o que é o dobro da média da OCDE! Semanalmente, cerca de 10% das escolas do país registram intimidações ou abuso verbal contra educadores, sendo a média internacional de 3%; no ano de 2017, 12,05% dos professores relataram terem sido vítimas de agressão verbal ou intimidação por parte dos alunos, no mínimo, uma vez por semana. A média internacional é 3,4%.

O levantamento ainda expôs os tipos de violências que são mais comuns contra os professores: agressão verbal, 48%; assédio moral, 20%; bullying, 16%; discriminação, 15%; furto/roubo, 8%; agressão física, 5%; roubo ou assalto à mão armada, 2%. E os tipos de violência mais comuns contra estudantes são: bullying, 22%; agressão verbal, 17%; agressão física, 7%; discriminação, 6%; furto/roubo, 4%; assédio moral, 4%; roubo ou assalto à mão armada, 2%. Um futuro levantamento mostrará dados atualizados.

Diante da realidade, algumas perguntas ainda nos inquietam para além dessas violências escolares apontadas pelos dados: Existe uma raiz da violência extrema às escolas brasileiras? Quais elementos impulsionaram o aumento exponencial de violência extrema às escolas nos últimos anos? Quais estratégias são efetivas para enfrentar esse mal disseminado em nossas instituições educativas? É possível uma reparação para as vítimas desses atos traumáticos? Para responder as questões é preciso mobilizar o pensamento em busca de uma compreensão mesmo que demorada, já que a violência às escolas se configura como multifacetada, exigindo de nós outras repostas.

De qualquer modo, é importante levar em consideração que a falta de educação para o respeito às diversidades, a exposição à violência social, a realidade sociocultural de cada indivíduo, a polarização política e ideológica, o acesso às armas

de fogo, o bullying enraizado nas relações escolares, o acesso de crianças e adolescentes sem monitoramento a certos jogos digitais e a comunidades mórbidas, o isolamento pandêmico que dificultou as relações presenciais, a falta de políticas públicas para combater a violência, etc., são situações que devem ser levadas em conta quando procuramos compreender o porquê desse aumento da violência às escolas nos últimos anos enquanto um fenômeno complexo.

Frente a todo esse crescimento da violência às escolas no Brasil, em 21 de julho de 2023, o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ministro da Justiça e Segurança Pública à época, Flávio Dino, assinaram um Projeto de Lei (PL) que visa tornar a violência à escola um crime hediondo. Além disso, assinaram a pactuação de um repasse de 170 milhões de reais referentes ao Programa Nacional de Segurança nas Escolas. Foram habilitados para receber os recursos 24 estados, o Distrito Federal e 132 municípios, conforme o Edital nº 5/2023. O Governo de Pernambuco ficou com uma parcela de quase 3 milhões para aplicar na rede estadual de ensino, junto a oito cidades também contempladas.

O presidente Lula sancionou, ainda, uma lei que cria um sistema de monitoramento da violência escolar junto a um disque-denúncia. Ela cria o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), que será implementado a partir de uma articulação entre governo federal, estados, municípios e o Distrito Federal. O serviço de denúncia será gratuito e abrangerá todo o Brasil. O foco principal do SNAVE será a identificação, prevenção e conscientização: produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar; sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar; promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz; prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento (UOL, 2023).

Após o massacre na Creche Cantinho Bom Pastor, o governo federal se viu alarmado e rapidamente elaborou as medidas. O fato é que não sabemos se serão efetivas, pois precisamos da experimentação para se chegar a conclusões e aperfeiçoamento. Pesquisas futuras nos mostrarão isso. Mas sabemos que não fazer nada demonstra a covardia institucional diante de um problema que tem tirado a vida de nossos estudantes e professores. Combater a violência às escolas em um país onde ela se manifesta banalmente nas relações humanas, não é só um dever do

Estado, mas denota qual o mundo que nós, adultos, queremos entregar para os novos e os jovens (Arendt, 2022).

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender a concepção de violência no pensamento de Hannah Arendt e sua contribuição frente à violência extrema contra as escolas no contexto atual brasileiro. E como objetivos específicos: a) Refletir sobre a noção de violência no pensamento arendtiano; b) Discutir alguns elementos presentes na configuração de violência extrema contra as escolas; c) Elucidar as contribuições do pensamento arendtiano para uma possível reconciliação frente à violência contra as escolas.

As inquietações que motivam esse trabalho derivam, primeiramente, da minha experiência profissional enquanto professor no ensino fundamental e médio.⁵ Durante essa jornada, testemunhei – e ainda testemunho! – vários episódios de tipos diversos de violências entre alunos, professores e gestão, tanto na rede privada como na rede pública de ensino. Contudo, o encontro com a violência nos espaços escolares não veio apenas com a docência.

Minha experiência primeira com a violência escolar se deu enquanto aluno da educação básica. Durante os 15 anos como discente, transitei por vários papéis frente ao fenômeno: ora fui vítima, ora fui agressor, ora fui espectador, ora fui defensor de quem sofria violência, ora vivi a complexa condição de ser simultaneamente agressor e vítima, conhecida como *bully-victim* (Salmivalli et al., 1998). A vivência desses papéis, ajudou na organização de memórias e na busca por uma compreensão não apenas teórica, mas existencial.

Emerich Coreth (1973) diz que o encontro com o sentido de algo não se dá apenas por uma compreensão teórica, mas, também, por uma compreensão prática. Para ele, não se diz apenas que “compreendo alguma coisa”, mas vai-se além, quando se afirma que “entendo de alguma coisa”. Desse modo, essa coisa é familiar e, no trato com ela, abrem-se janelas de sentidos. Revisitar minhas memórias de violência dentro dos espaços escolares e organizá-las internamente auxilia no trato com o tema.

Outra inquietação que justifica essa pesquisa, parte da curiosidade epistêmica sobre a possível contribuição da teoria arendtiana para a compreensão do conceito de violência e do próprio fenômeno da violência contra as escolas no contexto atual

⁵ Aqui, peço licença ao leitor para usar o pronome na primeira pessoa do singular.

de nosso país. Como ressaltamos, é possível encontrar alguns trabalhos acadêmicos sobre o tema a partir de nossa abordagem teórica escolhida. Todavia, a inquietação surge por estarmos em outro momento histórico, onde a violência contra as escolas tem crescido abruptamente, o que denota outra realidade. Por Arendt ter vivido e escrito sobre a experiência totalitária da violência, a inquietação se potencializa, visto que é possível encontrar elementos totalitários ainda subsistentes em nossa sociedade.

Para além dessas inquietações, o desejo de continuar os estudos em torno do pensamento de Hannah Arendt, emerge como um diálogo iniciado desde a pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada: Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar, defendida em julho de 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da UFPE (PPGEdu/UFPE/CE), sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner. O propósito da pesquisa de mestrado foi entender qual o lugar do pensamento na educação escolar contemporânea.

Sabemos que a educação escolar vem sofrendo diversas investidas de grupos econômicos e do próprio agir instrumental da política e dos governos. Um cenário que é, em grande parte, resultado do crescimento neoliberal configurado enquanto uma ideologia econômica que incentiva o livre mercado, a diminuição do papel do Estado e a massiva privatização das instituições e serviços públicos, inclusive a educação. Assim, tornou-se necessário refletir sobre esses dilemas a fim de compreender como essa mesma educação tem sentido o impacto do neoliberalismo e como isso reverbera na possibilidade da prática do pensamento no contexto escolar.

O estudo revelou alguns aspectos importantes: o primeiro foi que a crise na educação, vista do ponto de vista arendtiano, trazia elementos pontuais gestados a partir de uma crise política do mundo moderno. Essa crise, não findada, chegou aos nossos dias, se reconfigurando a partir de novos dilemas. Subsiste nesse mundo uma ausência de sentido, um esvaziamento das próprias razões que compõem a condição humana. Influenciado pelo neoliberalismo, o ser humano tornou-se capaz de reduzir sua existência a uma mera subsistência, onde a fabricação e o consumo ressurgem como ato primordial, extinguindo os sentidos do ser e estar no mundo, “em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (Arendt, 2014a, p. 192).

O segundo aspecto ofereceu condições de entender o pensar como uma busca de significados construídos através do diálogo interior. Para Hannah Arendt (2014b), o pensamento seria como uma espécie de “dois em um”, um diálogo de mim para comigo mesmo, onde estou a sós. Esse “voltar-se a si” para pensar as coisas do mundo, as experiências da vida, não é um movimento de isolamento; é um diálogo onde se leva em consideração os pontos de vista dos outros para formar o seu próprio, em busca de uma significação para algo que acontece.

O último aspecto diz respeito ao lugar do pensamento na educação escolar como não privilegiado. A escola contemporânea vem se afastando, cada vez mais, de seu significado originário e sentido de sua existência na sociedade. Está deixando de ser o espaço do livre pensamento para ser o lugar da domesticação do pensamento. E isso denota que a crise política do mundo moderno ainda afeta a educação de várias outras formas, sobretudo, aprofundando a condição do *animal laborans* dentro desse âmbito.

Podemos entender que as instituições educativas, junto à educação escolar, passam por um vazio que afeta os sentidos ético-políticos de sua existência (Carvalho, 2017). Muito embora, mesmo diante dessa perspectiva, a educação não deve colocar a dimensão de um sentido prático de lado, mas não pode, igualmente, formar só para isso. A escola está para além de uma instrumentalização da existência e das coisas.

É óbvio que a educação escolar não pode se desvincular das necessidades biológicas da vida ou da capacidade humana de fabricar objetos e coisas úteis. Até porque é por meio dela que somos direcionados para o aprendizado de uma profissão. Entretanto, partindo de um sentido arendtiano, a educação escolar, enquanto formação humana, deve ter como orientação o fato de a natalidade se constituir razão fundante de sua existência.

É através da natalidade que as crianças agirão futuramente neste mundo que existe e que não é, somente ou simplesmente, o que nos rodeia; é um espaço, antes de tudo, formado pelo trabalho, pelos artefatos que são resultados da atividade da fabricação, e pela ação. Neste mundo, criamos formas de convivência onde nossas relações trazem o aspecto primordial da pluralidade, que é algo absolutamente político. E a natalidade terá papel fundamental diante disso (Siqueira, 2019), uma vez que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (Arendt, 2022, p. 258). Vanessa Sievers de Almeida, professora da Faculdade

de Educação da Universidade Federal da Bahia, reflete sobre esse conceito da seguinte forma, que nos parece fiel ao pensamento arendtiano:

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Neste lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (Almeida, 2011, p. 21).

Por último, para caminhar junto à pesquisa de mestrado, pretendemos refletir outro tema com o auxílio do pensamento arendtiano, fazendo um esforço em compreender questões mais específicas e que não confinem o pensamento apenas naquilo que já foi dito. Antes, é uma mirada para uma realidade complexa, a fim de possibilitar ao pensamento um sentido (Arendt, 2014b). Mediante isso, ensaiaremos possíveis reflexões para o questionamento que move esta pesquisa: Como a perspectiva arendtiana pode contribuir para a compreensão das manifestações da violência extrema contra as escolas no atual contexto brasileiro?

A metodologia que orienta essa pesquisa é inteiramente bibliográfica, uma vez que todo material utilizado foi composto por textos. O uso da técnica da hermenêutica assegurou fidedignidade à interpretação desses materiais. A busca por uma compreensão fundamentada hermeneuticamente procura trazer às claras o genuíno sentido do que se é estudado. Para Coreth (1973), compreender é, antes de tudo, apreender o sentido a partir de uma compreensão humana, objetiva, prática, histórica e da natureza.

O ato de compreender é **humano** porque se dá no diálogo (*δίαλογος*) estabelecido entre pessoas, onde se sobressai um intercâmbio de sentidos através da linguagem. A compreensão linguística necessita de uma estrutura inteiramente dialogal para que haja a travessia, a ligação, o encontro, a busca. Para os gregos antigos até Aristóteles, o diálogo se tratava de uma conversa, uma discussão, um ato de perguntas e respostas entre pessoas que têm um interesse em comum: a busca por sentidos (Abbagnano, 2007). Todavia, inerente à compreensão humana, há uma compreensão **objetiva**, que é manifestada com o tempo. De acordo com Coreth (1973, p. 56),

Essa objetivação tem, pois a função de mediar a compreensão humana. Por outro lado, porém, a formação de sentido tem em “si mesma” um sentido, que adquire certa autonomia e independência daquele que cria o sentido. Na compreensão não se trata apenas de reproduzir o que foi pensado ou querido na ação significadora, mas também de compreender a coisa em si mesma.

Ao compreender a coisa em sua própria “essência”, a compreensão não se fecha em uma atividade puramente teórica, como ressaltamos ao tratar das justificativas desse trabalho. Ela tem seu aspecto **prático**, que é onde se abre toda uma relação/estrutura de sentido com aquilo que se busca conhecer; é um conhecimento da coisa em si, do seu funcionamento, sua peculiaridade, funcionalidade, finalidade. É derivativa da compreensão humana.

Compreender como as coisas funcionam é fundamental para o encontro com o sentido. Compreender uma máquina, um objeto, um instrumento técnico, possibilita a capacidade de domínio (uma palavra infeliz!) dessa própria coisa. Essa compreensão prática auxilia, também, para o entendimento da conduta ética na comunidade em que se vive, ajuda a entender o porquê se deve comportar de tal maneira e não de outra, o que é aceitável em tal contexto de tradições comunitárias, abrindo uma estrutura significativa para a vida cotidiana.

Coreth (1973) ratifica que todas essas formas de compreensão humana (objetiva e prática) são sempre mediatas e vão se encontrar com um domínio da compreensão que é hermeneuticamente primordial. Esse domínio é a compreensão **histórica**, da qual busca compreender os homens do passado, suas histórias, seus feitos e os fatos que fizeram parte de suas vidas, modulando suas experiências dentro de um determinado contexto histórico.

Para isso, é necessário estabelecer uma relação mediada objetivamente pelas coisas criadas pelo próprio homem. Pode-se dizer que um edifício do século XIX diz muita coisa de quem o construiu; as fotografias antigas ajudam a entender formas de se vestir e se comportar em dada época; uma obra de arte medieval conduz à construção da compreensão de uma mentalidade estética produzida durante o período de maior poderio da Igreja Católica; uma ferramenta encontrada por paleontólogos ou arqueólogos pode trazer luz ao entendimento de quando o *Homo sapiens* começou a produzir coisas que o ajudassem a sobreviver.

Vemos, então, que a compreensão está para além do texto. Ela busca o contexto. Não há possibilidade de entender um homem ou acontecimento do passado sem buscar os detalhes que parecem, apenas, ancilares, mas que são fundamentais.

Ao buscar uma compreensão histórica, faz-se um mergulho no passado, procurando se afastar de uma interpretação superficial, que não pode ser fixa, fechada e estática. Para Coreth:

De importância fundamental, contudo, é que no conhecimento da história, se trata de uma “compreensão”, superior a uma simples “explicação” causal. Uma obra ou um evento histórico nunca podem ter uma explicação causal adequada; devem, antes, ser compreendidos em seu sentido e por seus contextos de sentidos (Coreth, 1973, p. 59).

Consequentemente, é válido o questionamento se na hermenêutica também não existe uma compreensão da **natureza** que esteja para além de uma explicação, sabendo da dualidade entre explicar e compreender e da resistência em aceitar que a natureza possa ser compreendida. Mesmo a pesquisa científica da natureza anseia por uma compreensão do significado da própria natureza. E essa compreensão não precisa necessariamente estar em desacordo com a explicação. “Não há explicação sem compreensão, como igualmente não há compreensão sem explicação” (Coreth, 1973, p. 60). Frente a isso, a maior característica da compreensão é seu aspecto universal perante um mundo de sentidos.

A própria Hannah Arendt recorreu a uma abordagem hermenêutica/interpretativa quando buscou compreender os acontecimentos políticos do século XX. No prefácio de *A condição humana* (2014a), ressaltou que queria “pensar sobre o que estamos fazendo”, ou seja, pretendia refletir, interpretar, compreender as ações humanas e o mundo em que estavam contidas. De acordo com ela,

a ausência de pensamento [*thoughtlessness*] – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo (Arendt, 2014a, p. 6).

Seguindo esse caminho, esta pesquisa não tem a intenção de fornecer respostas definitivas às preocupações em torno da violência contra as escolas. Pretendemos, antes, compreendê-la a partir de uma prática dialógica onde o pensamento caminha sem amarras, como atesta nossa escrita. A ausência dele seria o mais alto grau de inadequação de uma reflexão superficial, que não leva em conta

o que acontece ou se baseia apenas na discussão de uma só narrativa. O amparo teórico, o contexto e os diversos pontos de vista são importantes quando se busca compreender um fenômeno a partir de um olhar para a realidade atual.

Assim sendo, a hermenêutica se apresenta como uma técnica holística, que leva em consideração o todo e as partes. Edgar Morin (2000), refletindo em torno dos princípios que devem estar presentes no conhecimento pertinente para a busca por compreensões do mundo, assegura que é preciso ter uma noção de conhecimento que seja contextual, global, multidimensional e complexa.

A dimensão do **contexto** é essencial, pois o conhecimento das informações ou dos dados sem uma contextualização são insuficientes. É necessária a contextualização para que as informações encontrem o autêntico sentido. “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2000, p. 36).

O **global** vai além do contexto, sendo o conjunto das várias partes ligadas a este de um modo inter-retroativo ou organizacional. Para Morin (2000), o todo tem qualidades/propriedades que não podem ser encontradas nas partes, caso estejam isoladas umas das outras. Como também, diversas qualidades/propriedades podem ser inibidas por restrições derivadas do todo. É do aspecto holístico da compreensão e do conhecimento que o pensador francês quer tratar.

Já a **multidimensionalidade** aponta para as diversas faces não só do conhecimento em si, mas do conhecimento de algo, da sociedade, do sujeito, da formação do educador⁶, etc. “O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (Morin, 2000, p. 38).

Por fim, o aspecto da **complexidade** deve estar contido no conhecimento pertinente que é formulado pela compreensão. A complexidade é um elo entre a unidade e a multiplicidade, como também é pensar o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. É a própria imersão do observador na observação.

Emerich Coreth (1973), de forma semelhante, ao pensar a hermenêutica enquanto um problema filosófico, reflete sobre seu caráter holístico ao apontar que

⁶ O Prof. Emérito Ferdinand Röhr, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, publicou um texto intitulado A multidimensionalidade na formação do educador (1999). Nele, o tema é abordado em suas raízes teóricas, apontando para a multidimensionalidade na formação do educador enquanto multidimensionalidade do pedagógico e suas reverberações na formação da educação no curso de Pedagogia.

compreender corresponde a apreender o individual em sua peculiaridade e significância, mas que essa compreensão se dá pelo todo. Ressurge aí o aspecto circular da compreensão a que Martin Heidegger exprime a partir de uma noção de “horizonte”, ao pensar nossa compreensão do mundo e do nosso lugar nele enquanto seres situados em um contexto histórico e cultural específico.

O aspecto circular do texto abriu espaço para um modo de escrita um tanto ensaístico, aquela abordagem mais experimental onde o pensamento discorre sem fronteiras, sem conclusões rígidas, sem uma hierarquia dogmática. Para Adorno (2003, p. 44), o ensaio procura desencavar, com os conceitos, aquilo que não cabe dentro dos próprios conceitos, ou aquilo que, “através das contradições em que os conceitos se enredam, acabam revelando que a rede de objetividade desses conceitos é meramente um arranjo subjetivo”. Desse modo, nossa escrita, ao “flertar” com o gênero ensaio, atua como uma resistência epistemológica: abraça as contradições do objeto estudado, rejeitando uma síntese totalizadora ao deixar o pensamento desapegado de fórmulas escriturais.

Esse percurso metodológico deu condições de pensar os momentos da pesquisa como diálogos que possibilitam a travessia perante toda a tessitura da tese. Esses momentos, que não são partes estanques, mas decorrentes e interconexos uns dos outros a partir de um movimento comunicativo. A própria atividade do pensamento que possibilita a interpretação dos textos é dialógica. De idas e vindas, o pensamento vai se dando como a atividade mais ativa que podemos realizar enquanto sujeitos que guardam uma dimensão racional.

Para mais, a pesquisa pode ser vista a partir de quatro momentos. Para que pudesse manter suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, ser compreendida em sua totalidade, cada momento caminha por uma reflexão diferente, mas complementar. Percebe-se, desse modo, a holisticidade não só do conteúdo exposto e sua interpretação, mas também da própria forma do trabalho escritural.

O primeiro momento é este mesmo que chamamos de introdução. Aqui, o que mais tem nos importado é situar o leitor diante do problema que nos preocupa; o segundo momento é aquele em que refletiremos sobre a noção de violência no pensamento de Hannah Arendt. Para isso, abordaremos o contexto em que a filósofa discutiu a violência em sua obra *Sobre a violência* (2013). Além disso, trataremos de como a modernidade foi um período de desintegração dos espaços dos quais os

homens fazem parte, gerando várias consequências para o mundo comum. Uma delas é o aumento da violência. Ainda, refletiremos sobre algumas das características da violência, da ação e as relações que ambas estabelecem dentro do âmbito da política.

No terceiro momento, discutiremos sobre as fronteiras entre o poder e a violência, sobre a violência nazista capaz de gerar humanos supérfluos e a noção de banalidade do mal no pensamento arendtiano, tecendo um diálogo com as motivações das ações de violência extrema às escolas. Assim, observaremos como elementos totalitários que se cristalizaram aproximam-se das escolas através de massacres, um tipo de ação violenta que se dá contra estudantes, professores e funcionários das instituições educacionais e é executada por indivíduos externos ou alunos/ex-alunos. Nesse momento, lançaremos mão do relatório Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos (2023), para que possa nos ajudar na discussão.

No último momento, arriscaremos oferecer algumas contribuições para o debate entre violência e educação. Para isso, refletiremos alguns dilemas da crise política que atingiu a educação através da tradição e da autoridade, levando a uma perda significativa do mundo comum. Por conseguinte, o caminho que o pensamento arendtiano pode oferecer é trazer para o debate as categorias políticas do perdão, capaz de frear a irreversibilidade da ação, e da promessa, capaz de oferecer ilhas de segurança frente à imprevisibilidade da ação. Nesse momento, longe de oferecermos um remédio preciso para o mal da violência extrema contras as escolas, queremos provocar o pensamento sobre possíveis caminhos que podem ser trilhados a partir do horror.

É sabido que o amparo em teóricos que discutiram a questão da violência é necessário para a realização dessa tarefa acadêmica. Buscaremos no arcabouço teórico de Hannah Arendt os fundamentos primeiros de nossa escrita, a partir das obras: Sobre a violência (2013), A condição humana (2014a), Entre o passado e o futuro (2022), Origens do totalitarismo (2012), etc. De modo ancilar, lançaremos mãos de comentadores da obra arendtiana e outros teóricos que poderão ofertar contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Finalmente, a resposta à questão de como a perspectiva arendtiana pode contribuir para a compreensão das manifestações da violência extrema dirigida às escolas no atual contexto brasileiro será buscada, mas não encerrada. A

provisoriedade do conhecimento, a dialogicidade do pensamento aliadas à possibilidade do novo, não permitem a essa pesquisa oferecer respostas definitivas. Na busca por responder à questão-problema, abrem-se mais caminhos e ensaiam-se novas indagações perante o “espanto” do fenômeno em discussão. Aqui, é onde o *thaumatzein* age como o motor primeiro no ato de filosofar em torno de um problema assombroso.

2. REFLEXÕES ARENDTIANAS SOBRE A VIOLÊNCIA E A AÇÃO

De um polo a outro se imolam vidas humanas/ No reino de Zóbito os pais degolam os próprios filhos/ Seja qual for o sexo, desde que sua cara não lhes agrade/ Os coreanos incham o corpo da vítima à custa de vinagre/ E depois de estar assim inchado, matam-no a pauladas/ Os irmãos Morávios mandavam matar com cócegas (Titãs, 1984).

2.1 Além das palavras: um contexto para Sobre a Violência (2013)

Explorar o pensamento de Hannah Arendt exige um olhar atento. A trama tecida por suas ideias não nos permite uma leitura isolada. Antes, é importante entender como os temas e conceitos surgem, transformam-se e se complementam através de seu corpus literário. Em vista disso, buscaremos uma compreensão mais geral da noção arendtiana de violência, recorrendo especialmente à obra *Sobre a violência* (2013)⁷, mas sem desprezar outros textos. É nessa obra em que a autora discute detidamente sobre o que pensa a respeito da violência no âmbito da política.

O escrito está dividido em três partes: na primeira, percebemos como pano de fundo uma reflexão sobre a fenda que se abriu entre o passado e o futuro, trazida pelo esfacelamento da tradição política ocidental. Revela-se no âmbito dos assuntos humanos a dificuldade em lidar com os eventos que emergiram no século XX, como os regimes totalitários, tanto de esquerda (o stalinismo) quanto de direita (o nazismo) (Lafer, 2013).

A era moderna recente escancarou uma busca desenfreada pela tecnologia, propiciando um avanço na fabricação e comercialização de armamentos e bombas atômicas. Isso potencializou a violência política entre os países e na própria sociedade, como os campos de concentração, o genocídio de povos originários, a repressão política das ditaduras, as torturas e os massacres de civis em conflitos de guerra, o aumento da violência urbana, etc. Para a filósofa,

Estas reflexões foram provocadas pelos eventos e pelos debates dos últimos anos vistos contra o pano de fundo do século XX, que, como Lênin previu, tornou-se de fato um século de guerra e revoluções e, portanto, um século daquela violência que comumente se acredita ser o seu denominador comum (Arendt, 2013, p. 17).

⁷ Originalmente publicada em 1970, mas citada aqui em sua edição de 2013.

A segunda parte da obra é a que consideramos a mais importante. Ela consiste na análise conceitual que a autora faz do poder e da ação em contraponto à violência. Enquanto certos pensadores (Wright Mills, Max Weber, Mao Tsé-Tung e Bertrand de Jouvenel) viam o poder atrelado à violência ou a violência como a mais flagrante manifestação do poder, Arendt caminhou em outra direção. Para a filósofa (2013), o poder é o resultado da capacidade humana de agir em conjunto e só existe quando os homens se reúnem e entram em consenso. Já a violência, por sua vez, é instrumental e capaz de destruir o poder.

Nessa parte, o esforço de Arendt não é apenas interpretativo, mas também recuperador para a teoria política ao diferenciar poder e violência de outros termos distorcidos na modernidade: vigor, como algo no singular, uma entidade individual como a força física de um indivíduo; força, enquanto uma energia liberada por movimentos tanto físicos quanto sociais; e, autoridade, que geralmente é pensada pela ótica do autoritarismo, repressão, abuso de poder. Todavia, de acordo com a filósofa,

A *autoridade*, relacionada com o mais enganoso desses fenômenos e, portanto, um termo do qual se abusa com frequência, pode ser investida em pessoas – há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre crianças e seus pais, entre aluno e professor –, ou pode ser investida em cargos como, por exemplo no Senado romano (*autorictas in Senatu*); ou ainda em postos hierárquicos da Igreja (um padre poder conceder a absolvição mesmo bêbado). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. (...) Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo (Arendt, 2013, p. 62).

Na terceira e última parte, é onde encontramos uma análise sobre a hipocrisia dos governantes como provocadora da violência. Nela, Arendt demonstra que a violência pode ser legítima quando está imbuída por uma *re-ação* e uma medida. Nesse caso, encontra sentido ao ser caracterizada, inclusive, por seu caráter de legítima defesa. Mas perde sua razão quando é marcada por uma estratégia racionalizada, transmutando-se em um princípio de ação. Percebemos, aqui, a desconfiança da autora com o discurso da não-violência (Lafer, 2013). Para ela,

Recorrer à violência em face de eventos ou condições ultrajantes é sempre extremamente tentador em funções de sua inerente imediação e prontidão. Agir com rapidez *deliberada* é contrário à natureza da raiva e da violência, mas não nos torna irracionais. Pelo contrário, tanto na vida privada quanto na vida pública há situações em que apenas a própria prontidão de um ato

violento pode ser um remédio apropriado. O ponto central não é que isso, nos permite desabafar – o que poderia igualmente ser feito dando-se uma pancada na mesa ou batendo-se a porta. O ponto é que, em certas circunstâncias, a violência – o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as consequências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça (Arendt, 2013, p. 82).

Em nenhum momento de *Sobre a violência* (2013), Arendt glorifica a violência. Pelo contrário, a obra é “uma oportuna e vigorosa crítica da apologia da violência” (Lafer, 2013, p.13). O que acontece é que a autora reconhece a ambivalência da ação violenta diante de determinadas situações ou condições que provocam indignação, representando a única maneira de restaurar um equilíbrio de justiça. Reside uma reflexão ética em torno da violência enquanto *re-ação*, que se entrelaça entre aquilo que diz respeito à moralidade, à justiça e à necessidade de desafiar a arbitrariedade de atos injustos por meio da prontidão do ato violento.

Para entender essa noção de violência, é necessário que a interpretação dos escritos arendtianos se encontre com os sentidos do texto. Por isso, reiteramos que é importante compreendê-la de forma contextualizada, uma vez que é próprio do pensamento de Arendt se construir próximo à realidade do mundo em que os homens habitam. Entender a autora não se trata apenas de confinar seu pensamento a um escrito em questão, mas de amplificar os significados por meio de uma reflexão que leve em consideração o contexto.

Para ilustrar, podemos comparar a compreensão por meio do pensamento a um mosaico: para sua formação, são necessárias as junções de peças individuais, cada uma com suas características. Do mesmo modo, para um entendimento amplo daquilo que Arendt refletiu, é necessário o ajuntamento de várias peças: conceitos, noções, perspectivas, contexto, etc., distribuídas em suas obras.

Entender esse diálogo teórico nos alerta que é preciso levar em consideração o lugar e o tempo em que as reflexões da autora foram desenvolvidas para que não incorramos em anacronismos. Por ser uma testemunha e pensadora de eventos da modernidade, sua reflexão leva em consideração uma conjuntura que, obviamente, extrapola a nossa. Todavia, isso não nos impossibilita de estabelecer relações com a realidade na qual estamos inseridos. Certamente, uma das relevâncias de um texto político-filosófico pode ser atribuída à capacidade de transcender o contexto imediato e ecoar em outros momentos históricos não menos importantes que os do passado.

2.2 A desintegração da modernidade: propagação da violência em um mundo em ruínas

A modernidade ficou marcada na história pela sombra dos regimes totalitários. Esses movimentos deixaram várias consequências no mundo: a derrocada da autoridade, o rompimento da tradição, o aumento da violência, etc. Em sua ânsia pelo controle das massas, os totalitarismos valeram-se do uso irrestrito da violência como ferramenta para não somente implementação, mas manutenção de seu domínio. A autoridade declinou em sua validade e o fio da tradição, que unia os homens a partir de sentidos compartilhados, foi rompido. A visível indiferença da modernidade em preservar um mundo comum foi exposta.

Para Hannah Arendt, "O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens" (Arendt, 2022, p. 73), ou seja, mesmo em tempos de fortes mudanças e rompimento com um passado comum dos homens, ideias e conceitos tradicionais não deixaram de influenciar a forma como os indivíduos pensam e agem. A construção coletiva de significados não cessa, mas se atualiza quando insiste na possibilidade de sobreviver em meio às ruínas deixadas pelos tempos de horror.

Um modo interessante que a filósofa tinha de investigar o surgimento e transformações dos conceitos era escavando as raízes etimológicas dos termos. Isso lhe permitia desenterrar nuances esquecidas ao descobrir camadas de significados que ajudavam em sua compreensão. Esse modo de compreensão arendtiano auxilia, inclusive, a nós mesmos ao intentarmos um caminho semelhante em busca de significados que foram postos à margem. Tentar compreender o que aconteceu pode contribuir para ensaiar respostas (ainda que provisórias) sobre como foi possível chegarmos até aqui. Para a pensadora,

Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. Na medida em que o surgimento dos governos totalitários é o acontecimento central de nosso mundo, compreender o totalitarismo não é desculpar nada, mas nos conciliar com um mundo onde tais coisas são possíveis (Arendt, 2008, p. 331).

Ao tentar compreender o passado, podemos encontrar os resquícios do que sobrou da noção de violência e buscar entendê-la a partir de um ângulo atravessado tanto pelo olhar de Arendt, como pelas inquietações que nos movem perante o fenômeno. Nessa busca, acompanhar a filósofa corresponde, em alguma medida, a desempenhar o papel de um pescador em busca de pérolas, fragmentos da tradição que resistiram aos estragos causados pela ascensão da modernidade junto à violência extrema de seus regimes totalitários.

Em *Homens em tempos sombrios* (2008), a autora se refere ao filósofo Walter Benjamin como um "pescador de pérolas". Metaforicamente, ela usa essa imagem para descrever a capacidade que Benjamin tinha em resgatar ideias valiosas em meio à escuridão gerada pelo rompimento da tradição e o esfacelamento de um mundo compartilhado. Atrever-se a imitar a postura de Benjamin – reconhecendo a nossa limitada capacidade – é uma tentativa de resgate desses fragmentos que podem, ainda, oferecer alguns significados de um passado compartilhado entre os homens. É uma “pesca” que ajuda a compreender melhor a nós mesmos, nossa cultura e nosso lugar no mundo.

Ao olhar para o passado, Arendt identifica três eventos que pavimentaram o caminho para a era moderna, estimulando uma transformação de época na qual o pensamento e os costumes foram fortemente modificados (Arendt, 2014a). O primeiro foi a chegada dos europeus à América, não apenas dando início às explorações marítimas, mas também redefinindo a compreensão do homem em relação à vastidão e interligação do globo terrestre.

O segundo foi a Reforma Protestante. Com suas repercussões, não apenas desafiou a ortodoxia católica, mas provocou uma redefinição na acumulação e distribuição de riquezas, anteriormente centradas nos domínios feudais. Essa transformação espiritual e econômica desencadeou um processo pelo qual o homem moderno se deparou frente às novas formas de alienação. Algo semelhante ao que o sociólogo Max Weber (1864-1920) descreveria como “ascetismo intramundano”: aquele modo de viver em que não se busca a renúncia do mundo, mas procura a ascese por meio de uma vida metódica e disciplinada, enquanto se dedica ao trabalho produtivo (Arendt, 2014a).

Por fim, o último evento foi a novidade que Galileu Galilei (1564-1642) trouxe com a invenção do telescópio. Isso não apenas modificou a visão do homem diante

do cosmos, o universo observável, mas também lançou as bases para um novo momento marcado por inovações científicas. De acordo com Arendt,

Aos olhos dos seus contemporâneos, o mais espetacular dos três eventos deve ter sido as descobertas de continentes desconhecidos e de oceanos jamais sonhados; o mais inquietante deve ter sido a irremediável cisão da cristandade ocidental devido à Reforma, com seu inerente desafio à ortodoxia como tal e com sua imediata ameaça a tranquilidade das almas dos homens; e, sem dúvida, o menos percebido de todos foi a introdução, no já amplo arsenal de utensílios humanos, de um novo instrumento, inútil a não ser para olhar as estrelas, embora fosse o primeiro instrumento puramente científico já concebido (Arendt, 2014a, p. 311).

Esses três acontecimentos foram acompanhados pelo surgimento de uma nova esfera, distinta das antigas rigidamente definidas como pública e privada. Surgiu a sociedade como uma esfera híbrida, em que as necessidades biológicas e individuais ganharam prioridade sobre qualquer outro objetivo coletivo ou político. Esse fenômeno ajudou a surgir uma sociedade de massa desprovida de cidadãos. Nessa nova configuração, os homens foram gradativamente reduzidos a meros indivíduos atomizados e separados de uma experiência comum entre seus semelhantes, praticamente incapazes de um pertencimento coletivo.

O comum pode ser compreendido como uma ideia de um espaço coletivamente construído e continuamente transformado pela ação política. Mas, também, pode ser entendido como o fio onde são compartilhados vários significados entre os homens. Ele é assegurado pela ação e pelo discurso, capazes de inaugurar algo novo. Pensá-lo ajuda-nos a compreender ainda mais a crítica de Arendt aos totalitarismos, perceber os novos riscos que nos assolam, como a fabricação de um ambiente cada vez mais absorvido pela solidão e o avanço amplo da ideologia do individualismo (Rocha, 2022).

Para uma atualização do termo frente aos nossos problemas atuais, podemos estabelecer um diálogo com o modo de pensar o comum dos franceses Pierre Dardot e Christian Laval. Guardando os devidos distanciamentos, eles desenvolveram uma reflexão interessante na obra *Comum: ensaios sobre a revolução no século XXI* (2017), que supera meras categorias de propriedade privada ou estatal. Para eles, comum é o nome atribuído a um conjunto diverso de práticas, lutas, experiências e instituições que buscam superar as limitações do capitalismo e, em alguns aspectos, a estrutura burocratizada do Estado.

É uma concepção que nos permite olhar para algumas experiências na sociedade, desde a economia social até mobilizações como a dos Coletes Amarelos na França, em 2018, que protestava contra o reajuste nos preços dos combustíveis, depois ampliou suas demandas. Entretanto, é preciso que o comum seja compreendido sem idealizações, pois os autores deixam entender que essa experiência não é um ideal pré-existente nem está inerentemente ligada a uma noção romântica de comunidade política. Mas, simultaneamente, um princípio de luta e de instituição.

Dardot e Laval (2017) demonstram a natureza prática desse conceito semelhante a um "materialismo das práticas". Em vez de ser guiado por ideais teóricos, o foco recai sobre as ações concretas e as mudanças institucionais que emanam dessas práticas. O comum, portanto, é melhor entendido através de sua manifestação nas lutas, resistências e experimentações que desafiam, mas também reformulam a ordem institucional estabelecida. Iguala-se a uma realidade em constante construção, em que o valor se manifesta nas transformações provocadas dentro da comunidade com vistas a uma realidade alternativa através da ação comum. O comum, nesse entendimento, tem uma natureza voltada para o político. De acordo com os franceses:

O comum é uma construção política, ou melhor, uma instituição da política neste momento de perigo que ameaça a humanidade. (...) O comum, tal como entendemos aqui, significa antes de tudo o governo dos homens, das instituições e das regras e das instituições que eles adotam para organizar suas relações. Portanto, tem raízes na tradição política da democracia, em especial na experiência grega. Dá a entender que o único mundo humano desejável é o que se funda explícita e conscientemente no agir comum, fonte dos direitos e das obrigações, intimamente ligado ao que, desde os gregos, denominamos justiça e amizade (Dardot e Laval, 2017, p. 485).

A nosso ver, o ponto convergente entre Arendt, Dardot e Laval é o fato de perceberem o comum como o contrário de uma vida imersa no isolamento e nas preocupações que dizem respeito à mera subsistência. Distante do comum e entretido em si mesmo, o homem moderno se desfaz do caráter de cidadão. Perde-se em uma busca desenfreada pela manutenção do corpo ao mesmo tempo em que seu comportamento passa a ser regido por ideologias.

Assim, esse indivíduo deixa de ser um sujeito emancipado e se transforma em massa. Através de um processo de perda de identidade, sua capacidade política de

agir em conjunto é minada. Ele não tem mais desejo de agir politicamente e ser livre porque não faz mais sentido para sua existência individual preocupada com as questões de subsistência. Em um verdadeiro estado de desorientação, não encontra sentido em pertencer a uma classe comum, pois se uniformizou através da lógica da massificação.

A massa representa uma sociedade sem morada, sem âncoras de sentidos, assemelhando-se a um navio que não tem leme, boiando sobre a realidade. Distante da esfera pública – onde a ação política acontece – e da esfera privada, onde se tratam as questões pessoais e domésticas, a massa surge como uma entidade desorientada. Sua presença é sentida em todos os lugares, mas as características individuais se perdem no todo. Contrária ao povo, a massa faz parte da estrutura formada pela dominação totalitária. Conforme Arendt,

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 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 e politicamente indiferentes (Arendt, 2012, p. 438).

A ausência de uma ancoragem da massa na experiência humana do comum provoca implicações para a vida política. Uma delas é a carência de um refúgio ou morada estável não apenas no sentido físico, mas também no sentido simbólico. Uma morada que garantisse estabilidade ajudaria a atenuar a perda do senso de pertencimento degradado pelo distanciamento das relações humanas. Isso ajuda a surgir forças antipolíticas que solapam significados compartilhados entre os homens.

A massa tem o mesmo rosto, o mesmo modo de vida, o mesmo palavreado e as mesmas preocupações. O fenômeno da massificação age desmantelando a pluralidade humana, própria da política, que assegura que vozes distintas sejam ouvidas e respeitadas (Arendt, 2014a). Isso priva os cidadãos de sua capacidade política porque os torna vulneráveis a manipulações e homogeneizações.

Dizendo de outro modo, a massa tende a nivelar diferenças, suprimir os diversos pontos de vista e anular a capacidade cidadã de agir politicamente. Essa força desmanteladora busca uma uniformidade artificial ao implodir a política. E isso

é perigoso para a vida pública porque a própria política deveria ser marcada pela coexistência de diferentes opiniões (*doxa*) no espaço público. Entretanto, é possível impedir que esse processo massificador iniciado na modernidade prossiga seu curso?

Não temos uma resposta precisa, mas sabemos que a atenuação do processo de massificação só seria possível, em alguma medida, pelo resgate de um mundo público comum, pela coexistência de diversos pontos de vista e da liberdade⁸, enquanto razão de ser da política. O que nos parece ser um grande desafio, visto que há uma perda de parte do mundo humano. Para Arendt,

A ascensão da sociedade trouxe consigo o declínio simultâneo dos domínios público e privado. Mas o eclipse de um mundo público comum, tão crucial para a formação do homem de massa desamparado e tão perigoso na formação da mentalidade sem-mundo dos modernos movimentos ideológicos de massas, começou com a perda, muito mais tangível, da posse privada de uma parte do mundo (Arendt, 2014a, p. 320).

Essa perda do mundo é ainda mais perceptível quando consideramos a transição da realidade medieval para a moderna. A nova realidade se distingue da anterior por deixar desaparecer aquela presumida noção cristã de política, que levava em consideração o bem comum. No domínio híbrido nascente, denominado pela filósofa de social, os interesses privados assumiram uma dimensão tamanha capaz de estrangular o comum. A mera sobrevivência, ao distanciar-se de outros sentidos, adquiriu um status de importância pública.

Conforme Arendt (2014a), ao compararmos o mundo moderno com o mundo do passado, podemos ver que a perda da experiência humana foi além da perda do

⁸ Quando falamos de liberdade no pensamento de Hannah Arendt, o termo costuma ter três facetas distintas, mas relacionadas: 1. Liberdade filosófica, conectada às atividades do espírito, mais propriamente à vontade; 2. Libertação/Liberação (*liberation*), vinculada à de liberdade de movimento; 3. Liberdade política, caracterizada como a razão de ser da política. Essa última designação é mais comumente usada pela filósofa em seus escritos, se sobrepondo às outras (Dias, 2022). Em Entre o passado e o futuro (2022), a autora dedica um ensaio ao tema e o relaciona à política: “O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, ao falarmos do problema da liberdade, devemos ter sempre em mente o problema da política e o fato de o homem ter o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. Além disso, a liberdade não é apenas um dos inúmeros problemas e fenômenos da esfera política propriamente dita, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade, que só raramente – em épocas de crise ou de revolução – se torna o alvo direto da ação política, é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (Arendt, 2022, p. 225).

comum, ao atingir várias outras dimensões. Uma delas foi a experiência da contemplação: o pensamento deixou de ser reflexivo ao transformar-se em um “cálculo de consequências”, uma função do cérebro. A ação política, por sua vez, também passou a ser concebida em termos de produção e fabricação, perdendo sua potência em meio a indivíduos alheios à política e inertes às ideologias.

Essas implicações decorrentes da modernidade não foram uma preocupação apenas de Arendt. Entre os pensadores do século XX, existia um certo tipo de mal-estar em relação à época. Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), representantes da Escola de Frankfurt, reiteraram que a modernidade não conseguiu emancipar o homem através da razão, tão venerada pela tradição iluminista. Mas o contrário foi possível: ao se tornarem dominantes, a razão e a ciência deixaram de ser um caminho para a liberdade e autocompreensão, passando a ser instrumentos para oprimir o homem a partir de uma visão reducionista de progresso e racionalidade.

A razão instrumental, ao se tornar a principal forma de pensar na modernidade, resultou em uma padronização das experiências humanas ao alienar a perda da individualidade, mas também, do comum. A ilusória ideia de progresso acabou por restringir a emancipação humana, abrindo caminho para estruturas de dominação, elevando a razão para um lugar de supremacia: “É o uso da razão que torna perigosamente “irracionais”, pois essa razão é propriedade de um “ser originariamente instintivo” (Arendt, 2013, p. 80). Para Eldon Henrique Mühl, professor da Universidade de Passo Fundo,

Aguçados pelo avanço de regimes totalitaristas, que produziram dentre os horrores, a II Guerra Mundial, os frankfurtianos conseguiram expressar, com rara profundidade, a crise dos ideais iluministas e do paradigma da consciência auto-iluminada. [...] denunciam a dominação do homem e demarcam a realidade social como ideológica, demonstrando que, em nome da ciência e da técnica, se construiu um mundo marcado pela exploração e pela injustiça. A razão iluminada, tão decantada pelos iluministas, havia se tornado, então, um instrumento promotor de grandes atrocidades (Mühl, 1997, p. 246).

A “crise da razão”, por ter produzido diversas consequências para a sociedade, passou a ser vista como um problema da própria modernidade: viu-se o aumento de guerras, o crescimento da indústria armamentista, a competição desenfreada pela conquista espacial, dilemas éticos em experimentações científicas, as desigualdades sociais geradas pelo modo de produção capitalista, a forte inversão da vida

contemplativa pela *vita activa*, alienação e isolamento dos indivíduos, o problema do *animal laborans*, etc.

Tais transformações ajudaram a gerar as condições para formas extremas de violência política e urbana, bem como para o surgimento de regimes totalitários. A filósofa chilena, Olgária Matos (1989), enfatiza o paradoxo de uma racionalidade supostamente triunfante que, em sua plenitude, gerou repressão, fanatismo, intolerância, superstição e violência, exigindo de nós uma reconsideração sobre os fundamentos da modernidade e sua promessa não cumprida. Ela foi uma porta aberta para o horror.

Em *Origens do Totalitarismo* (2012), Arendt vê o nazismo e suas consequências como um fenômeno inédito advindo da modernidade que, para a implementação de sua dominação, lançou mão da violência em sua mais extrema expressão. As atrocidades e horrores, desconhecidos em períodos anteriores da história, revelaram um estranhamento nosso com a realidade nova da violência totalitária no mundo moderno. O legado deixado pela modernidade foi a violação da dignidade humana.

A eficácia da violência perpetrada pelo nazismo não pode ser vista apenas como uma manifestação brutal de força, mas como a tentativa, própria da modernidade, de demolir a tradição ao erradicar uma memória coletiva e significados comuns. Parece-nos quase kafkiano pensar como um movimento moderno desestruturou um mundo compartilhado entre pessoas, transformando-o em um espaço desorientado, vazio de sentido, necessitando de compreensão e sentido.

Os campos de concentração simbolizaram a desfiguração completa da esfera pública marcada, também, pela tradição (Teles, 2022). Ao solapar a tradição, abriu-se um vácuo onde a ideologia pode operar sem restrições e o domínio totalitário se firmar. Para Rodrigo Ribeiro Alves Neto (2009), o fio da tradição que possibilitava o encontro entre o passado e o futuro no presente através de uma sucessão discursiva de significados foi rompido. Esse fio instaurava o próprio presente, enquanto ponto de continuidade na totalidade do processo histórico. Ressalta:

Desconectou-se das circunstâncias atuais e da concretude das experiências vividas a cadeia sucessiva de significações que promovia a contínua reconciliação do homem consigo mesmo, com o que ele faz e com o que lhe ocorre no mundo. O fim de uma tradição significa a perda da cadeia ou da sucessão discursiva de significações, que confere sentido às experiências e aos eventos do presente (Alves Neto, 2009, p. 40).

Em uma realidade em que a tradição não é mais uma bússola, o homem foi desafiado a recriar um mundo a partir das ruínas para poder sobreviver, uma vez que a herança deixada parece não ser guiada por um testamento claro, como reverberam as palavras de René Char, citado por Arendt (2022, p. 28): “*Notre héritage n’est précédé d’aucun testament* (Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento)”. Os indivíduos agora massificados, precisam buscar significados em meio ao caos de uma realidade quase insuportável. Surge a tarefa de olhar para o passado e buscar uma compreensão não apenas do “que foi isso?”, mas, sobretudo, de “como chegamos até aqui?”.

Essa compreensão vai além de uma busca por qualquer outro significado. Olhar para o passado pode ajudar a pensar o futuro ao transcender o aspecto inteiramente prático da vida. Existir em um mundo fragmentado, expressão da modernidade, tenta os homens ao desinteresse pela ação política, pois que, ao se preocupar apenas em manter a vida da espécie, as capacidades cidadãos esmorecem. O modo de vida do *animal laborans* aparece justamente nesse ponto enquanto uma manifestação própria desse mundo atual.

Ainda que a ciência moderna tenha ajudado no progresso e numa visão um tanto otimista em relação ao entendimento e controle de processos que fazem parte do mundo físico, esse progresso terminou por afastar o homem da própria Terra. A alienação trazida pela modernidade sucumbiu a fé religiosa pela louvação ao progresso científico e a introspecção. O homem, ao transmutar-se em *animal laborans*, encara um estado de separação em relação ao mundo natural e à sua própria existência (Arendt, 2014a). Conforme a pensadora:

A vitória do *animal laborans* jamais teria sido completa se o processo de secularização, a moderna perda da fé como decorrência inevitável da dúvida cartesiana, não houvesse despojado a vida individual de sua imortalidade, ou pelo menos da certeza da imortalidade. A vida individual voltou a ser mortal, tão mortal quanto o fora na Antiguidade, e o mundo passou a ser ainda menos estável, menos permanente e, portanto, menos confiável do que fora durante a era cristã. Ao perder a certeza de um mundo futuro, o homem moderno foi arremessado para dentro de si mesmo, e não para este mundo; longe de crer que este mundo pudesse ser potencialmente imortal, ele não estava sequer seguro de que fosse real. E, na medida em que teve de admitir que era real, no otimismo acrítico e aparentemente despreocupado de uma ciência em contínuo progresso, afastava-se da Terra para um ponto muito mais distante do que qualquer além-mundania cristã jamais o havia levado (Arendt, 2014a, p. 400).

A vitória do *animal laborans* é o próprio sufocamento da política, principalmente porque ele já não se encontra mais confinado à esfera privada, mas aparecendo publicamente na esfera social. A valorização da subsistência individual em detrimento de um mundo comum não abre espaço para as atividades da condição humana que podem contribuir para um mundo duradouro, como a obra e a ação, são colocadas em segundo plano ou até relegadas. O modo de vida do *animal laborans* é próprio da massificação e atomização do homem moderno.

Por ser marcado pela atividade de produção e consumo, o *animal laborans* é diferente do cidadão. Este é marcado pela atividade da ação que, junto ao discurso, é capaz de ir além de um simples ato. A ação não só oferece a possibilidade de expressar pontos de vista diferentes através do debate, mas também inaugura novas realidades. Desse modo, ela reúne os homens em sua pluralidade por não permitir uma atuação normatizada e atomizada. Em outras palavras, massificada. De acordo com Arendt,

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *condition sine qua non* mas a *conditio per quam* – de toda vida política. (...) A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa (Arendt, 2014a, p. 8).

Nesse contexto, é importante compreender que o desafio que resta após a modernidade se dá a partir de uma refundação da política – ou um resgate do que sobrou – em meio às ruínas da tradição. A crescente instabilidade dos tempos sombrios, incita a necessidade de salvaguardar esses fragmentos, ao invés de serem relegados ao esquecimento. Pois, ao contrário da violência fabricada pelos totalitarismos destruidora do espaço público, as “pérolas” da tradição podem ser recursos para uma possível reestruturação do mundo comum.

Adriano Correia (2014), endossando essa compreensão, aponta algumas condições que têm contribuído para a crescente perda do mundo comum, ou supressão, na modernidade: corrosão da esfera pública e a diluição entre público e privado com a ascensão do social; a transformação da relação entre ação, fabricação e trabalho; o estabelecimento da instrumentalidade e do consumo como os modos

básicos de se relacionar gestados em uma nova forma de vida caracteristicamente moderna.

Essa supressão de um mundo compartilhado, junto à perda do senso comum⁹, colocou o homem na condição de sem-mundo. Esse não-lugar do sem-mundo é onde “o homem se vê diante de nada e de ninguém a não ser de si mesmo” (Arendt, 2014a, p. 350). A modernidade, agora, é representada pela alienação em relação ao mundo: no duplo sentido do abandono da Terra em sentido ao universo e do abandono do mundo pelo homem em sentido a si mesmo (Correia, 2014). O *amor-mundi*, primeira vítima fatal da triunfante alienação do mundo da Época Moderna (Arendt, 2014a), precisa ser recuperado.

A modernidade deixa a marca na história não por ser uma época de mudanças, mas uma mudança de época que não ofereceu a mínima garantia para a paz entre os homens. Foi uma época cercada por sombras e o crescimento da violência extrema. O próprio modo como foi se configurando, entre rápidas transformações, proporcionou a fertilidade de um terreno onde os conflitos se atenuaram, tornando a violência não somente uma resposta, mas, em muitas situações, a expressão de um mundo público cada vez mais esgarçado.

Finalmente, à medida que avançarmos, direcionaremos nossa atenção à compreensão da violência como uma forma de ação. Desafiando as interpretações simples e ortodoxas, refletiremos sobre seu caráter de imprevisibilidade e sua ambiguidade. Entender como a violência se desdobra dentro dos assuntos humanos é fundamental para uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno.

⁹ Aqui, a discussão sobre a perda do senso comum como uma das características da modernidade ficará de fora. No entanto, cabe-nos entender que, para Hannah Arendt, esse termo não tem o significado habitualmente utilizado de conhecimento popular, conhecimento sem comprovação científica e que não foi orientado a partir de métodos, etc. Para a filósofa, o senso comum (às vezes chamado de *sensus communis* e, algumas vezes, de bom senso) é algo como que um sexto sentido capaz de reunir os outros cinco a fim de compreender e recolher significados individuais e coletivos, constituídos por uma comunidade política em um mundo de aparências. No Dicionário Hannah Arendt, José dos Santos Filho nos ajuda a compreender o significado desse conceito afirmando que, quando Arendt lança mão do conceito de senso comum, ela “pretende designar não apenas a capacidade humana de discriminar e julgar os homens, os fatos e as coisas do mundo, sempre de acordo com regras, normas e padrões constituídos comunitariamente. Por meio dessa relação intrinsecamente comunitária é que podemos compreender toda a força semântica do conceito de senso comum no interior da obra de Arendt. É daí que parece brotar todos os outros predicados vinculados a ele: um sentido que impõe limites a *hýbris* humana, favorece a compreensão do mundo por privilegiar a opinião e o entendimento, amplia as condições de possibilidade para uma experiência de estar em casa no mundo etc.” (Santos Filho, 2022, p. 405).

2.3 Ação, violência e política

No século XX, os regimes totalitários impuseram a barbárie como norma ao utilizar a violência como seu principal instrumento de domínio. Em suas estruturas violentas, a destruição e o aniquilamento se tornaram não apenas aceitáveis, mas também expectativas, vitimando pessoas e desmantelando instituições com uma brutalidade que não se havia visto antes na história do ocidente. Tudo foi possível onde os limites pareciam inexistentes.

Essa violência não ficou confinada aos limites de onde aconteceram os movimentos totalitários, mas extrapolou barreiras. As proporções que ela tomou foram vistas em vários confrontos, nas relações humanas e no íterim das instituições. Essa presença pode ser interpretada como elementos totalitários pulverizados em nosso meio, sabendo que o declínio de um regime político não significa, necessariamente, a extinção de suas raízes.

Hannah Arendt (2013), refletindo sobre o aumento da violência na era moderna, observou sua onipresença entre os indivíduos. Para ela, a violência foi insuficientemente analisada pelos teóricos. No viés da história, como da teoria política, sua existência foi um tanto ignorada. Esse negligenciamento demonstra que, em certa medida, "ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos" (Arendt, 2013, p. 23). Diz a filósofa:

Aqueles que viram apenas 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 obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (Arendt, 2013, p. 23).

Ao observarmos o aumento da violência na sociedade atual, percebemos como a Era Moderna se destacou como um dos períodos mais sangrentos da história humana. A violência não se apresentou apenas enquanto uma ferramenta, mas em alto grau, como reflexo do *zeitgeist* da época: subjugação de oposições, silenciamento de vozes distintas, imposições de agendas autoritárias, controle da população, supressão de liberdades individuais, aniquilamentos foram – e ainda são! – *modus operandi* de vários governos mundo afora.

Além desses elementos próprios de totalitarismos, os avanços tecnológicos também contribuíram para o aumento da violência. A tecnologia, paradoxalmente, intensificou a desfragmentação do mundo comum ao ampliar o alcance das forças repressivas em uma escala nunca antes vista. A associação entre violência e tecnologia se tornou uma característica do ambíguo progresso da ciência, que mais se apresenta como desassociado do aparente “progresso da humanidade”, pois,

é verdade que não é de modo algum impossível que tenhamos atingido, em ambos os casos, um ponto decisivo – o ponto dos resultados destrutivos. Não apenas o progresso da ciência deixou de coincidir com o progresso da humanidade (o que quer que isso signifique), mas também até poderia disseminar o fim da humanidade, tanto quanto o progresso ulterior da especialização bem pode levar à destruição de tudo o que antes a tornava válida. Em outras palavras, o progresso não mais serve como padrão por meio do qual avaliamos os processos de mudança desastrosamente rápidos que desencadeamos (Arendt, 2013, p. 47).

Transgredindo os objetivos tradicionais da engenharia e da física, o progresso possibilitou ações violentas mais intensas que qualquer justificativa política para sua aplicação em conflitos armados. A busca por superioridade tecnológica em armamentos culminou em uma mudança na história da guerra, modificando não somente o design de armas, mas também o caráter da própria violência nos conflitos. Quando as indústrias passaram a desenvolver dispositivos bélicos com alta tecnologia, as noções ético-morais tanto em relação à guerra quanto em relação à vida na Terra foram desafiadas.

Paul Virilio¹⁰, ao estudar essa intersecção entre tecnologia e guerra, refletiu sobre os conflitos, demonstrando que seu desenvolvimento foi radicalmente alterado pela tecnologia moderna. Em *Guerra pura: a militarização do cotidiano* (1984), entrevista concedida a Sylvere Lotringer, comentou como essa revolução tecnológica redefiniu as dimensões temporais e espaciais dos confrontos, conferindo-lhes uma potencialidade mais próxima do instantâneo e imprevisível.

Para ele, a guerra pode ser vista como uma economia de capitalização da tecnologia e a classe militar seria uma espécie de inteligência desenfreada, da qual a “ausência de limites provém da tecnologia, da ciência. A máquina de guerra não são só explosivos, também é comunicações, vetorização. É, essencialmente, a velocidade

¹⁰ Paul Virilio foi um intelectual, teórico urbano e crítico cultural francês, mais conhecido por sua pesquisa sobre tecnologia, comunicação e velocidade. Nascido em 1932 e falecido em 2018, Virilio influenciou estudos sobre cultura contemporânea, tecnologia e os estudos sobre a guerra.

da expedição” (Virilio, 1984, p. 27). Se, no passado, para se defender, a defesa em uma guerra consistia em erguer barreiras físicas para retardar o avanço do inimigo. Na modernidade, a defesa consiste na rapidez com que o inimigo é abatido por meios violentos. Para Virilio, há, assim, um encontro entre território, velocidade e guerra:

Todas as tecnologias atuais reduzem a expansão a nada. Elas produzem distâncias cada vez menores – uma fábrica de contração. Ora, um território sem temporalidade não é um território, mas apenas a ilusão de um território. É urgente que fiquemos alertas para as repercussões políticas de tal tratamento do espaço-tempo, pois elas são “aterradoras.” O campo da liberdade se contrai com a velocidade. E a liberdade precisa de um campo. Quando não houver mais campo, nossas vidas serão como um “terminal,” máquinas com portas que se abrem e fecham. Um labirinto para animais de laboratório (Virilio, 1984, p. 71).

Essa aceleração do aperfeiçoamento dos meios de destruição através da violência também foi uma preocupação de Hannah Arendt (2013). Para ela, em cenários tão instáveis, os combatentes de guerra são consistentemente impulsionados a adaptar e renovar suas táticas e estratégias. Desse modo, “O progresso confere uma resposta à perturbadora questão: ‘E o que faremos agora?’ A resposta, em seu grau mais primário, é a seguinte: vamos desenvolver o que já temos em algo melhor, maior etc.” (Arendt, 2013, p. 44).

O perigo desse avanço contínuo do aparato bélico e a demanda por adaptação estratégica apontam para um paradoxo fundamental no uso da violência: à medida que se tenta controlar sua força destrutiva, pode-se chegar a um ponto em que essa força se torne mais incontrolável e instável. Quando agravada pela inovação tecnológica, a instabilidade da violência pode provocar consequências não somente imprevisíveis, mas devastadoras. Para Arendt, “a proliferação aparentemente irresistível de técnicas e máquinas, longe de ameaçar certas classes com o desemprego, ameaça a existência de nações inteiras e, presumivelmente, de toda a humanidade” (Arendt, 2013, p. 33).

Esse cenário de incertezas destaca a imprevisibilidade sobre os fins da violência enquanto uma ação. Ela não é um fenômeno destinado a um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar esse fim, os objetivos que foram definidos para seu uso. A violência depende da orientação e justificação do fim que busca, e por isso, não pode ser a essência de nada (Arendt, 2013). Os implementos da violência podem, sistematicamente, escapar do controle daqueles que a empregam:

A própria substância da ação é regida pela categoria meio-fim, cuja principal característica, quando aplicada aos negócios humanos, foi sempre a de que o fim corre o perigo de ser suplantado pelos meios que ele justifica e que são necessários para alcançá-lo. Visto que o fim da ação humana, distintamente dos produtos finais da fabricação, nunca pode ser previsto de maneira confiável, os meios utilizados para alcançar os objetivos políticos são muito frequentemente de mais relevância para o mundo futuro dos que os objetivos pretendidos (Arendt, 2013, p.18).

Como na ação política, a natureza da violência torna-se praticamente imprevisível em sua trajetória. Isso mostra a tensão que existe entre os meios e os fins da ação, pois os resultados das ações humanas, ao contrário dos produtos da fabricação, nunca podem ser previstos. Quanto mais eficaz é a violência, sua capacidade de controle e previsibilidade diminui, pois no aspecto da ação “desencadeiam-se processos de resultado imprevisível, de sorte que a incerteza, mais que a fragilidade, passa a ser o caráter decisivo dos assuntos humanos” (Arendt, 2014a, p. 289).

Por causa da imprevisibilidade, a corrida para maximizar a eficácia de armas e táticas levou a uma mudança na natureza dos conflitos quanto ao reconhecimento de suas consequências potencialmente devastadoras. As superpotências, ao que tudo indica, agora encaram a possibilidade de um confronto bélico com maior cautela, uma vez que perceberam que os custos humanos, políticos e socioeconômicos podem ser imprevisíveis.

Ademais, os altos gastos com armamentos e a possibilidade de embargos econômicos impostos por países estrangeiros têm influenciado uma mudança de estratégia, visto os impactos negativos que a guerra pode ter – além do que citamos – com a imagem internacional. É uma mudança de estratégia que, segundo Arendt (2013), inclui a entrada da dissuasão, enquanto um dispositivo para demonstrar a capacidade bélica de um país e desestimular um possível inimigo. Ironicamente, essa estratégia é apresentada como um meio racional de garantir a paz em meio à ameaça da violência bélica.

A ideia por trás da dissuasão é sinalizar ao adversário que se possui uma força militar capaz de aniquilá-lo, buscando desencorajar qualquer agressão que este possa empreender. Entretanto, a estratégia vai além de um simples jogo de forças, pois embora possa parecer uma tática para a manutenção da paz, é, na verdade, uma estratégia saturada de potencial violento. Em outras palavras, ao invés de fomentar o

debate e a busca por caminhos possíveis, a dissuasão capitaliza o medo e a ameaça de um confronto catastrófico.

Dessa maneira, a dissuasão é mais parecida com uma guerra anômala porque relega a importância da política em favor de uma postura repressiva. Quando o temor é colocado no lugar da política, a dissuasão mais parece um pântano em que a verdadeira paz afunda próxima à desgraça do que é uma guerra. A política não pode ser pautada pela iminência do medo da destruição. Para Arendt,

O jogo de xadrez “apocalíptico” entre as superpotências, quer dizer, entre aqueles que manobram no mais alto plano de nossa civilização, está sendo jogado de acordo com a regra de que “se alguém ‘vencer’ é o fim para ambos”; trata-se de um jogo que não apresenta semelhança algum com nenhum jogo de guerra que o precedeu. O seu objetivo “racional” é a dissuasão, não a vitória, e a corrida armamentista, como não é mais uma preparação para guerra, agora só pode ser justificada pelo princípio de que mais e mais dissuasão é a melhor garantia para a paz (Arendt, 2013, p. 17).

Para uma compreensão mais ampla sobre isso, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa apresenta sua definição de dissuasão: “Situação na qual o temor de uma retaliação de adversário impede que uma divergência ou conflito evolua para o enfrentamento” (2011, p. 507). Por sua vez, a Doutrina Militar de Defesa vê a dissuasão como uma estratégia para uso das Forças Armadas do Brasil. O documento a conceitua como “manutenção de forças militares suficientemente poderosas e prontas para emprego imediato, capazes de desencorajar qualquer agressão militar” (Brasil, 2007, p. 36).

A dissuasão, fundamentada na imposição do medo e na ameaça para preservar a paz, não é, se não, uma estratégia hipócrita, dada a incerteza do equilíbrio que propõe. A ideia de que “mais e mais dissuasão é a melhor garantia para a paz” (Arendt, 2013, p. 18) parece controversa. A aparente estabilidade que a dissuasão busca é uma paz precária, baseada na intimidação de uma relação violentamente temerosa entre os envolvidos. Há, portanto, um equilíbrio dissuasório “racionalmente contraditório”.

Para ilustrar esse paradoxo, trazemos um exemplo atual: o conflito entre a Ucrânia e a Rússia. A aproximação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) com a Ucrânia gerou algumas tensões geopolíticas no Leste Europeu. A Rússia viu com preocupação o avanço da OTAN em direção às suas fronteiras e decidiu dar uma resposta ao que considerou como ameaça. Em 24 de fevereiro de

2022, o Kremlin iniciou uma invasão à Ucrânia, sob a justificativa de que sua ação era uma estratégia de dissuasão contra as ambições da OTAN.

No dia 27 de fevereiro, o então presidente russo, Vladimir Putin, deu a ordem para que as forças estratégicas de dissuasão nuclear ficassem de prontidão. Assim, colocaria a Ucrânia em posição de temor e demonstraria o poder de destruição de seu país. A medida repercutiu como uma resposta direta às declarações dos países que são membros da OTAN, como também contra os embargos econômicos feitos por esses mesmos países em relação à Rússia (G1, 2022).

Nesse confronto, observamos a dissuasão explicitamente como um artifício de uma ameaça que culminou em uma guerra violentamente sangrenta. Além disso, com resultados incertos, visto os objetivos do conflito, após anos de confronto, ainda não vislumbramos o desfecho da guerra.¹¹ Hannah Arendt viu que o uso da violência pode de fato transformar o mundo, porém, muitas vezes, em uma realidade ainda mais violenta:

O perigo da violência, mesmo se ela se move conscientemente dentro de uma estrutura não extremista de objetivos de curto prazo, sempre será o de que os meios se sobrepõem ao fim. Se os objetivos não são alcançados rapidamente, o resultado será não apenas a derrota, mas a introdução da prática da violência na totalidade do corpo político. A ação é irreversível, e um retorno ao *status quo* em caso de derrota é sempre improvável. A prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento (Arendt, 2013, p. 100).

Até aqui, ficou evidente que, ao falarmos de violência, a consideramos como uma ação por ter seus resultados marcados pela vicissitude da imprevisibilidade das ações humanas. Quando lançamos um olhar para os conflitos, bélicos ou não, percebemos que estão marcados por um cenário de incertezas por serem permeados de ações humanas. Conflitos não somente armados, mas discursivos, desafiam qualquer possibilidade de previsão que possamos ter.

Para Hannah Arendt (2013), o resultado das ações humanas está além do controle dos atores, pois a violência abriga em si própria um elemento adicional de arbitrariedade. Em qualquer lugar que seja, a Fortuna, a boa ou má sorte, pode representar “um papel mais fatídico nos negócios humanos do que no campo de batalha, e essa intrusão do totalmente inesperado não desaparece quando as

¹¹ Até o momento da defesa desta tese, o conflito armado entre a Rússia e a Ucrânia permanece em andamento.

peças o chamam de “evento casual” e tomam-no por cientificamente suspeito” (Arendt, 2013, p. 18). Assim, o totalmente inesperado não pode ser extinto por simulacros, roteiros, teorias dos jogos, etc. Diante da violência, não existem convicções, nem mesmo a certeza última da destruição sob certas circunstâncias calculadas, como numa guerra nuclear.

Se, de acordo com a filósofa, “o motivo pelo qual jamais podemos prever com certeza o resultado e o fim de qualquer ação é simplesmente que a ação não tem fim” (Arendt, 2014a, p. 291), é preciso destacar que a violência, enquanto ação, não pode ser equiparada, em sua inteireza, à ação política. Pois esta, quando apropriada, guarda uma dinamicidade ao buscar uma interação entre os homens dentro da esfera pública. Mas claro que, embora não seja necessariamente destrutiva, a ação política pode adquirir tal característica em alguns casos, dada sua imprevisibilidade e incerteza. Se ela não pode ser controlada, não é correto afirmar que para a certeza de que seu curso será sempre benéfico.

Em contrapartida, raramente a violência guarda a capacidade de criar condições para a estabilização da esfera pública. Ela, na verdade, destrói espaços comuns quando coloca em risco a pluralidade humana através da experiência frente ao extremo. Ainda que, ocasionalmente, produza “efeitos políticos”, a violência é marcada por um caráter maléfico, distante da dinamicidade da ação política. E, mais do que apenas um meio para produzir esses “efeitos”, ela pode perpetuar um ciclo de destruição que compromete uma convivência política entre os homens baseada no “estar junto”.

Elizabeth Frazer (2020), professora da Universidade de Oxford, corrobora com nossa compreensão a respeito da destrutividade da violência em contraste com o dinamismo e novidade inaugurada pela ação política, quando apropriada. Em sua observação, a violência traz um elemento de caos à vida social, pois seus efeitos são incontáveis e incertos, tanto material quanto eticamente. Ao recorrer à violência, os homens colocam em movimento forças destrutivas que desfazem, machucam e destroem as estruturas e relações humanas. Ao associar violência e ação, Frazer aponta um limite sutil entre ambas. Diz:

Material e eticamente, a violência traz imprevisibilidade à vida social, pois os seus resultados não podem ser preditos. (...) A violência desfaz, machuca, destrói. Sua imprevisibilidade contrasta, igualmente, com a imprevisibilidade da ação, seja individual, seja concertada. A ação também possui efeitos

imprevisíveis, mas a ação apropriada tem efeitos que são criativos, que dão à luz algo novo (ARENDT, 1958: 177). Os efeitos da violência são letais (Frazer, 2020, p. 213).

Ao distinguirmos os dois tipos de ação, não há cabimento para um juízo de valor, como se a ação violenta fosse puramente má e a ação política puramente boa. O contraste que marca a natureza de ambas está em como cada uma influencia a esfera dos assuntos humanos. A ação política preserva uma capacidade criativa, ainda que a destruição possa ser uma possibilidade em seu curso. Seu grau de imprevisibilidade está mais inclinado a gerar transformações disruptivas.

Além disso, como manifestação de uma autêntica vida política, é difícil igualar o agir politicamente com o agir violentamente. A ação política dificilmente está a serviço da tirania ou se realiza no puro isolamento. Ela precisa da presença dos demais para se realizar. Só existe ação porque os homens estão reunidos e agem em conjunto. Para Arendt (2012), o isolamento e a impotência são marcados pela incapacidade básica de agir, uma vez que a ação e o discurso estão inseridos na teia de relações humanas em contínuo diálogo com os atos e palavras dos outros.

Quando agem e falam, os homens demonstram quem são, revelando suas identidades pessoais únicas no mundo humano (Arendt, 2014a). Nesse sentido, podemos entender a ação e o discurso como atividades simultaneamente humanas e políticas, pois ocorrem **entre** os homens e **no** espaço público. Os regimes totalitários e as tiranias perceberam isso quando atuaram para que os indivíduos se atomizassem, pois, separados, os homens se desorganizam politicamente e rompem as relações entre si.

Frente a um sistema que transforma um sujeito em indivíduo inativo e quase incapaz de fazer nascer o novo, surge a questão sobre o que ocupa o vácuo deixado pela ausência da ação política. Não seria a violência que despontaria como uma alternativa possível? Sabemos que a dominação totalitária só foi viável porque se utilizou dos implementos mais violentos de controle total das vítimas, sufocando qualquer possibilidade de ação. A tentativa de iniciar uma ação seria suficiente para uma aniquilação imediata. Como já dissemos, o nazismo demonstrou uma potência que parecia capaz de qualquer coisa, dado que “É da própria natureza dos regimes totalitários exigir o poder ilimitado” (Arendt, 2012, p. 604).

Diferente de um regime tirânico ou ditatorial que destrói a esfera pública, mas não viola a esfera privada, bem como a capacidade de sentir, inventar, pensar, etc., o

totalitarismo não se contenta em destruir a esfera pública. Ele age violentamente no intuito de esfacelar a esfera privada ao fazer o indivíduo superar a experiência do isolamento, provando da intensa solidão: “O isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo” (Arendt, 2012, p. 634). Para a filósofa,

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 dos 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 (Arendt, 2012, p. 634).

Provando da experiência do desenraizamento, o homem prova da sensação de deslocamento do mundo. Essa experiência do não-pertencimento a um lugar, a uma comunidade política, a um povo também se alinha à natureza violenta do totalitarismo. A violência, ainda que possa, em algum momento, não se expressar de modo visível, produz efeitos tão perigosos quanto o próprio ato visível. Quando o movimento totalitário operou para forçar o desenraizamento dos indivíduos de seu mundo de significados, fechou-lhes para o compartilhamento de sentidos uns com os outros.

Para superar essa experiência, a ação política seria indispensável, não para restaurar um mundo desintegrado pelo totalitarismo, mas para criar novos espaços de compartilhamento de significados. Tentar resgatar a categoria de cidadãos, exige que indivíduos ajam politicamente a fim de criar novas formas de relação por meio de um mundo comum que não deixaria de ser passível de manipulação e controle, mas serviria como aquele “espaço-entre”. Quando Arendt trata da convivência entre os homens, reflete sobre a analogia da mesa para representar o espaço público onde as pessoas se reúnem a fim de discutir e tomar decisões em conjunto.

Segundo a filósofa (2014a), a convivência no mundo pode ser entendida por meio da analogia de uma mesa posicionada entre as pessoas que se sentam ao seu redor. Assim como a mesa, o mundo de coisas compartilhado por nós desempenha um duplo papel de separação e reunião entre os homens. Esse “espaço-entre” (*in-between*), por assim dizer, ao mesmo tempo que distancia, une, propiciando a relação entre os homens – condição primeira para a ação. Aí, não existe o isolamento, mas o encontro. Para Arendt,

Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam tanto da presença circunvizinha de outros quanto a fabricação necessita da presença circunvizinha da natureza, da qual obtém seu material, e de um mundo onde coloca o produto acabado. A fabricação é circundada pelo mundo e está em permanente contato com ele; a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com elas (Arendt, 2014a, p. 235).

Ao pensar a ação como algo que surge da relação entre os homens, a filósofa faz um paralelo com o processo de fabricação. Nele, o artesão subtrai materiais da natureza para criar algo e um espaço no mundo físico para apresentar seu produto acabado. Por sua vez, a ação e o discurso necessitam da presença e resposta dos outros. E é justamente neste ponto que podemos ver a diferença entre as duas atividades: uma produz objetos; a outra revela o sujeito. “Sem a revelação do sujeito da ação, a política se confundiria com a fabricação, como se fosse somente um meio de produzir um objeto, de atingir um determinado fim” (Teles, 2022, p. 21).

O pensamento arendtiano dá, dessa maneira, um destaque interessante à ação. Em *A condição humana* (2014a), Arendt trata o trabalho, a obra e a ação como as três atividades fundamentais da *vita activa*. Entre elas, a ação é particularmente distinta por ser impulsionada por sua própria iniciativa e revelar a singularidade do agente. Não sendo um ato isolado, está unida à teia dos assuntos humanos e depende da presença e convívio com outros para ser vista, como dissemos.

Além disso, a ação irrompe a novidade no mundo como uma forma de nascimento. Ela sempre interrompe o que, de outra forma, teria continuado em movimento automatizado (Arendt, 2014a). Sua capacidade de gerar o novo no espaço público é tão potente que desorganiza o que se manifesta como regular porque desafia a vida política quando se encosta na monotonia. A ação nunca deixa algo como sempre esteve. Filosoficamente falando, Arendt define o agir como.

a resposta humana para a condição da natalidade. Posto que todos adentramos o mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciadores, somos aptos a começar algo novo; sem o fato do nascimento jamais saberíamos o que é a novidade e toda “ação” seria ou mero comportamento ou preservação. Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência –, distingui-nos tão radicalmente de todas as espécies animais. Agir e começar não são o mesmo, mas são intimamente conexos (Arendt, 2013, p. 102).

A relação entre a ação e o iniciar é capaz de gerar o inesperado na História e transformar o mundo. Sem a natalidade, as ações dos homens poderiam ser

reduzidas a meros comportamentos previsíveis, semelhantes aos de animais adestrados, que são desprovidos da capacidade de inovar, ou máquinas fabricadas por mãos humanas que seguem os padrões estabelecidos para seu funcionamento. A natalidade transcende o aspecto puramente previsível do cotidiano.

Para Arendt (2014a), a linguagem e a natalidade são as únicas capacidades que distinguem os homens de outras espécies animais de forma tão radical. A natalidade, inclusive, pode ser interpretada como a pura expressão da liberdade política mesmo em meio a sociedades que visam restringir a ação, impondo uma forma precária de ser e estar no mundo. O mero comportar-se, previsível e carecido de originalidade, aponta para a presença dessa forma alienante de existência. Será que isso é verdadeiramente uma autêntica presença no mundo? Segundo a filósofa,

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (Arendt, 2014a, p. 49).

Essa crítica de Hannah Arendt ao processo de transformação das ações dos homens em meros comportamentos dialoga, em alguma medida – e de forma cuidadosa –, com a noção pensada por Michel Foucault sobre as normas e os padrões de comportamento e pensamento dos quais as pessoas são incentivadas a seguir. Ao estabelecer normas, as instituições de poder podem controlar e regular a população, moldando os indivíduos em conformidade com certos padrões. Pensar a natalidade por esse caminho nos dá condições de associá-la à noção de autoria, opondo-se à norma disciplinar.

Em *Vigiar e punir* (1987), Foucault explora como as normas são usadas para disciplinar a população e como as instituições criam e impõem regras para manter o controle social. Por essa ótica, a disciplina e a normalização podem ser percebidas como dispositivos de poder que operam ao mesmo tempo de maneira sutil e difusa na sociedade quando procuram moldar as ações dos indivíduos.

Consequentemente, as normas não são simplesmente regras impostas de cima para baixo. Elas também são internalizadas pelas pessoas e tornam-se parte de suas identidades, funcionando tanto como um meio de controle externo quanto como uma forma de autodisciplina e autorregulação. Por meio dela, o indivíduo passa a ser

vigilante do seu próprio comportamento. Há, aqui, uma oposição em relação à normalização pensada por Foucault e à espontaneidade da ação pensada por Arendt.

Quando o homem age demonstrando sua espontaneidade, introduz a novidade na esfera pública. O agente torna-se autor de feitos e reivindica seu lugar no mundo público. O ato de autoria é fundamental para dar sentido à existência individual e à pluralidade. Pela ação, o homem reafirma sua presença porque participa ativamente na construção de um mundo comum. É visto por outros. Isso não é, senão, uma contribuição na construção de uma memória coletiva. A ação se desiguala do comportamento autômato justamente por inaugurar algo novo. Para Paul Voice,

Arendt afirma que aquilo que uma ação possui de especial é ser capaz de inserir algo original e inesperado do mundo; a regularidade enfadonha do mundo é desarranjada pela Ação, logo, a qualidade distintiva dos seres humanos é serem capazes de “começar algo novo”, um fenômeno a que ela chama de “natalidade”, dar à luz ao novo. O inesperado na história, a novidade nos negócios e na cultura resultam, para ela, da capacidade que possuímos de dar início a uma cadeia de eventos através dos nossos atos, um aspecto crucial da ideia de Ação por conferir autoria a um feito e responsabilidade pelas consequências de um ato (Voice, 2020, p. 67).

Enquanto a identidade física de uma pessoa se torna visível através das características únicas do corpo e do som da voz, sem necessidade de qualquer atividade específica e imediata da parte delas (Arendt, 2014a), a revelação do agente enquanto um cidadão torna-se visível através da natalidade. Manifestada na esfera pública, ela enriquece não só a condição de ser e estar do homem, mas igualmente enriquece o espaço público.

Parece que, nesse momento, estamos em condições de compreender melhor as características e possibilidades abertas entre a ação e a violência. Mais uma vez, para que não se confunda, a ação política se desdobra em um campo aberto de possibilidades, ainda que não saibamos se esses desdobramentos serão destrutivos ou não. O que sabemos é que a ação política, quando apropriada, é dinâmica, criadora, possibilita a pluralidade e é atrelada à natalidade. A ação política pode criar espaços comuns e reunir destroços de um mundo em ruínas.

A ação violenta destrói os espaços comuns. É orientada para um caminho de consequências nefastas. Seu fim último, por ser incerto, vai além do controle do agente, minando qualquer tentativa de estabilidade dentro da esfera pública. Por ser destrutiva (mas também coercitiva), guarda o potencial de corroer as bases da política,

substituindo o *estar junto* pela atomização, como fez nos totalitarismos. A violência foi a ferramenta que viabilizou a opressão e o horror do nazismo.

O nazismo, fazendo a violência se manifestar em sua forma mais extrema, esgarçou a esfera pública. Ele colocou um muro que bloqueou a estabilização de um espaço compartilhado entre pessoas, de um mundo comum, onde diferentes opiniões coexistiam. O engajamento e ação política, mesmo em meio ao dissenso, não foram mais possíveis porque a violência não só coagia, mas destruía toda a pluralidade dos homens. A esfera pública foi destruída por ser ela mesma um espaço plural que não comporta a letalidade, mas a política.

É a razão dialógica da política que a torna distinta das outras atividades da humanas. A política se dá pela ação e pelo discurso. Quando os homens se encontram e persuadem uns aos outros, escapam da necessidade de recorrer à violência como intermediária, assim como os gregos faziam. Se olharmos, do lugar em que estamos, para a experiência política da Grécia Antiga, percebemos como a assembleia e o debate eram importantes para a democracia ateniense. A deliberação e a participação dos cidadãos eram ratificadas por meio deles. De acordo com Arendt,

Ser político, viver em uma *pólis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência. Para os gregos, forçar pessoas mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *pólis*, característicos do lar e da vida em família, em que o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era frequentemente comparado à organização doméstica (Arendt, 2014a, p. 31).

Os gregos entendiam a imposição de ordens sem persuasão e o uso de violência como comportamentos pré-políticos. A família é um exemplo de um âmbito desses comportamentos associados à vida fora da *pólis*. Nela, o chefe da casa (*oikos*), geralmente o pai (*kyrios*), exercia um papel incontestado e despótico. Havia uma organização familiar fundamentada em um sistema de subordinação: mulheres, filhos e escravos submetidos aos homens, pais e senhores. Mas, para os cidadãos, dentro da *pólis* transcorria a liberdade e o diálogo, nada comparável às relações baseadas na violência e no despotismo do espaço privado.

A política, herança grega, só existe em um espaço onde o debate assume um lugar central. Para Hannah Arendt, ela não é um atributo inerente à própria condição humana, mas um fenômeno fruto da ação comum (Heuer, 2022); é uma relação

emergente que só existe quando os homens, sem negar suas singularidades frente à pluralidade, agem juntos. Nesse sentido, a política escapa à uma perspectiva aristotélica que via como um aspecto essencialista da condição humana. No Dicionário Hannah Arendt (2022), Wolfgang Heuer diz que,

Arendt desenvolve o que é política a partir de uma determinação quase antropológica da condição humana, com a qual contorna uma determinação essencialista da natureza do homem e da política. O homem não é um ser político, mas na melhor das hipóteses é capaz de ação política, e a política não tem essência, mas é um fenômeno que só aparece na ação comum. Assim, a pluralidade, que se expressa na igualdade e na diversidade, pertence decisivamente a esta condição humana, para que a compreensão seja não só possível, mas também necessária (Heuer, 2022, p. 323)

Nesse sentido, a pluralidade é uma correspondência de igualdade e diversidade entre os homens quando estão juntos. É, ainda, fundamental para a compreensão da condição humana em que a política se enraíza. Nela e por ela a ação se torna não apenas possível, mas também necessária, pois que, muito embora todos “os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *condition per quam* – de toda vida política” (Arendt, 2014a, p. 8).

Dentro dos assuntos humanos, a pluralidade não permite o autoritarismo e a violência entre as pessoas. Sua preservação é indispensável para a existência de um mundo público que rejeita o horror da violência. A “tentativa de eliminar essa pluralidade equivale sempre à supressão do próprio domínio público” (Arendt, 2014a, p. 275). Quando a uniformização das opiniões, a massificação, a negação da natalidade, a disseminação de ações violentas aparece, a pluralidade corre perigo.

Finalmente, após refletirmos sobre violência, ação e suas implicações na política, discutiremos sobre o conceito de poder e sua associação à violência. Ainda que não sejam sinônimos, estes conceitos são vistos como tal. Nesse sentido, é preciso desmontá-los para compreendê-los melhor. E, para além disso, será oportuno abordar a relação entre violência e nazismo e a violência extrema que vitimiza as escolas, já que esta discussão não está desassociada do que lhes será anterior. Pelo contrário, demonstraremos a estreita relação entre os temas.

3. ELEMENTOS TOTALITÁRIOS DO NAZISMO: O EXTREMISMO QUE INVADE A ESCOLA

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe a violência nos cinco sentidos em que damos a esta palavra (Chauí, 2019, p. 254).

3.1 Fronteiras entre o poder e a violência

Ao escavar as raízes semânticas, uma compreensão possível da violência e do poder pode ir além das noções atuais. A associação quase que imediata entre poder e violência, dominação, força, autoridade, etc. faz parte de muito do que se estuda hoje na teoria política sobre poder. Também isso acontece porque o cenário político da modernidade, fraturado pelos regimes totalitários, mostrou como esses elementos caminharam quase sempre juntos.

Essa confusão entre os termos não passou despercebida por Hannah Arendt. Na segunda parte de *Sobre a violência* (2013), a autora os analisa ao fazer uma distinção político-filosófica, não se contentando apenas em estabelecer uma distinção entre os conceitos. Mas explorou como eles se relacionam em realidades políticas concretas, “aspecto para o qual não se tem atentado suficientemente na literatura secundária” (Duarte, 2013, p. 133). Essa atenção de Arendt tornou evidente que há uma lacuna na compreensão dessa relação, visto que há uma fronteira dentro dela. Conforme André Duarte,

A fim de exemplificar o caráter relacional das distinções arendtianas, podemos pensar a instituição de uma fronteira não apenas como o traçado do limite que *separa* duas entidades, mas também e, sobretudo, como aquilo que, ao separá-las, unifica-as: todo limite estabelece uma partilha ao mesmo tempo que vincula os opostos que aí se separam, os quais compartilham o limite e se unificam justamente ali onde se separam (Duarte, 2013, p. 135).

Com essa metáfora da fronteira, Duarte (2013) destaca o caráter relacional entre os conceitos de violência e poder. Ambos estabelecem uma ligação ao mesmo tempo em que se distanciam. Uma fronteira não se configura como uma barreira física, mas como uma zona de interação e definição: tanto aproxima como afasta os elementos. Pensar os dois conceitos como iguais ou sinônimos é resvalar em uma

comparação superficial que não ajuda na compreensão até mesmo dos fenômenos que são relativos a eles.

Ao tratarem a violência como a simples e mais notória manifestação do poder, os próprios teóricos da política do espectro da esquerda e da direita, caem nessa tentação. Segundo a filósofa, isso é um consenso muito estranho, pois equacionar o “poder político com a ‘organização dos meios de violência’ só faz sentido se seguirmos a consideração de Marx, para quem o Estado era um instrumento de opressão nas mãos da classe dominante” (Arendt, 2013, p. 52).

Outra associação que não encontra muito sentido é a do poder com a dominação. Em termos da tradição do pensamento político, deriva da antiga noção de poder absoluto presente no surgimento do Estado-nação europeu soberano. Teve como seus representantes Jean Bodin, na França do século XVI, e Thomas Hobbes, na Inglaterra do século XVII. Além disso, essa associação coincide com termos usados desde a Antiguidade grega para a definição de governo enquanto o domínio do homem pelo homem (Arendt, 2013).

Mais ainda, o antigo modo em que se concebia poder e dominação foi estranhamente reforçado pela tradição judaico-cristã ao considerar a lei como um imperativo; e, também, o aparecimento de convicções científicas e filosóficas que deram mais vigor às tradições legais e políticas, deixando-se influenciar por recentes descobertas de um suposto instinto de dominação e agressividade inato no ser humano, algo que vem sendo defendido em alguns estudos atuais (Lopes, 2021)

Para Arendt (2013), não é o poder uma dominação. Hoje a derradeira e, em algum sentido, mais formidável forma disso é a burocracia, o domínio de um sistema organizado por departamentos, dos quais não há nenhum homem responsável diretamente. Ou seja, refere-se a um sistema de organização administrativa formalizado, impessoal e assentado em regras e regulamentos, onde as decisões geralmente são tomadas por procedimentos impessoais e aplicação dessas mesmas regras e procedimentos. Mediante a burocracia, não há a responsabilização clara de um indivíduo, mas o domínio de Ninguém, uma vez que,

o domínio de Ninguém é claramente o mais tirânico de todos, pois aí não há a quem possa questionar para que responda pelo que está sendo feito. É esse estado de coisas, que torna impossível a localização da responsabilidade e a identificação do inimigo, que está entre as mais potentes causas da rebelde inquietude espalhada pelo mundo de hoje, da sua natureza caótica, bem como da sua perigosa tendência para escapar ao controle e agir desesperadamente (Arendt, 2013, p. 55).

Essas contribuições equivocadas distorceram uma compreensão mais próxima do que se tratam os conceitos e as manifestações do poder e da violência. Em conformidade com Duarte (2013), a equiparação entre os dois termos transparece do fato de que as relações de poder entre os homens são concebidas de acordo com a linguagem da dominação, mando e obediência. Isso está fundamentado no caráter dissuasivo garantido por diversos meios de coerção e pelo emprego da própria violência em vários níveis. Para ele:

Poder, dominação, obediência, coerção e violência são noções que, a despeito de serem distintas, facilmente se encadeiam logicamente entre si e a principal consequência daí derivada é o ofuscamento do fenômeno essencialmente não violento da geração do poder por meio da ação coletiva e concertada, mediada pelo discurso e pelo debate, este sendo, justamente, um dos principais aspectos que Arendt pretendeu trazer à tona em sua reflexão política (Duarte, 2013, p. 137).

Arendt diverge de toda uma tradição do pensamento político que enxerga o poder de modo negativado, pensando-o de forma positivada. Para ela, o poder é um elemento que surge da capacidade humana de agir em conjunto através do consentimento mútuo. Assim, coerção, limitação da liberdade, dissuasão através do medo, preservação do *status quo*, controle centrado e violência não podem ser equiparados a ele.

Nem mesmo a visão de poder de vários filósofos contemporâneos que afrontaram visões tradicionais, como Michel Foucault, assemelha-se ao modo arendtiano de pensar o poder e recorrer ao resgate de seu sentido. Simplificadamente, para o filósofo francês, encontramos um modo de ver o poder a partir de uma noção de “micropoderes” pulverizados. O poder não é algo estático ou monopolizado por elites, mas circula nas relações cotidianas entre os homens e nas estruturas das instituições da sociedade.

Em Foucault podemos encontrar uma noção de poder enquanto disciplinador, uma forma que não se encerra em operar a partir de ordens e proibições, mas opera através de dispositivos que moldam e normatizam o comportamento humano. Também encontramos a noção de biopoder, que se refere à regulação e controle do

poder sobre características biológicas dos indivíduos. Essa última demonstra uma extensão ainda mais profunda e abrangente do poder operante sobre os indivíduos.¹²

Em uma entrevista que Michel Foucault concedeu a Michael Bess, um estudante de pós-graduação do Departamento de História da Universidade da Califórnia, o pensador explicitou sua visão de poder. O filósofo estava em Berkeley por ocasião das conferências Howison (Subjetivação e Verdade), nos dias 20 e 21 de outubro de 1980. À pergunta do entrevistador sobre se o poder pode ser aberto e fluido ou se é intrinsecamente repressivo, Foucault respondeu:

O poder não deve ser entendido como um sistema opressor que de cima submete os indivíduos, punindo-os com proibições sobre isso ou aquilo. O poder é um conjunto de relações. O que significa exercer o poder? Não significa pegar este gravador e jogá-lo no chão. Tenho capacidades para isso, tanto material como física e anímica. No entanto, se jogo o gravador no chão com o propósito de deixar você irritado ou para que não consiga reproduzir o que eu disse, ou para pressioná-lo a que se comporte dessa ou daquela maneira ou para intimidá-lo, então, o que eu fiz ao moldar seu comportamento, através de certos meios, é o poder. Isso quer dizer que o poder é uma relação entre duas pessoas, uma relação que não está na mesma ordem da comunicação (mesmo que você seja obrigado a me servir como instrumento de comunicação). Não é a mesma coisa que dizer a você “o clima está agradável” ou “nasci nesse ou naquele dia”. Exerço poder sobre você: influencio o seu comportamento ou busco isto. Tento guiá-lo, conduzi-lo. E a forma mais simples é, obviamente, pegar você pela mão e forçá-lo a ir para onde eu quiser. Esse é o caso limite, o grau zero de poder. E é justamente nesse momento que o poder deixa de ser poder e se torna simples força física. Ao contrário, se uso minha idade, minha posição social, o conhecimento que posso ter sobre determinado assunto para fazê-lo se comportar de determinada forma, não estou forçando você a algo, mas estou deixando-o completamente livre, então, é quando começo a exercer o poder (Foucault, 2022).

Indo em uma direção contrária à de Foucault, Arendt não acreditava que o poder nascia a partir de uma relação direta entre duas pessoas. Para ela, o poder diz respeito ao de agir em concerto quando os homens se juntam. Também não é algo conquistado por alguém ou cooptado por uma instituição, mas uma concessão. Por isso, quando dizemos que alguém está “no poder”, referimo-nos ao fato de que ele foi empossado por um número de pessoas para agir em seu nome. Nesse sentido, ninguém se “autoempodera”, mas é “empoderado” por outros.

O Parágrafo Único do Artigo 1º da Constituição Brasileira relembra o pensamento lockeano, quando afirma que “Todo poder emana do povo”. Quando os

¹² Para uma melhor compreensão do conceito de poder, recomendamos a leitura direta das obras de Michel Foucault.

homens unidos são capazes da ação, podem conceder o poder como forma de representatividade e deliberação. Exemplo disso é um governo democrático e representativo que exerce o poder em nome de todos, executa políticas públicas em benefício de todos e toma decisões que dizem respeito a toda uma comunidade política. Não obstante, deliberar em nome de todos não significa, aqui, que os homens, ao concederem o poder, subtraem-se da qualidade de iniciadores. Iniciar e agir é não se ausentar do espaço público.

O próprio poder que é consentido necessita da ação dos homens para inaugurar novas realidades e, ele mesmo, se renovar. Pela ação, o poder não se perpetua em seu *status* ou se torna outra coisa que não a livre expressão da vontade e ação dos cidadãos. Se se desproverem da ação e do discurso, capazes de estabelecer o poder, a vida do homem se torna literalmente morta para o mundo e deixa de ser uma vida humana, já que não é vivida entre os homens (Arendt, 2014a).

Esses homens que outorgaram o poder são os mesmos que devem estar dispostos a obedecê-lo.¹³ Por isso, é fundamental que se estabeleça uma relação simbiótica deles, daquele que foi empossado e da hierarquia. Pois, uma relação só é estável em uma sociedade que tem um sistema político representativo, quando se compartilha de uma compreensão comum de hierarquia, reconhecendo o direito e legitimidade de cada partícipe, bem como seu lugar estável predeterminado (Arendt, 2022). Para Hannah Arendt,

É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país e esse apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe as leis à existência. Sob condições de um governo representativo, supõe-se que o povo domina aqueles que o governam. Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; elas se petrificam e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las (Arendt, 2013, p. 57).

Quando os homens, em conjunto, decidem não consentir o poder ao outorgado, sua decadência torna-se visível através da ação empreendida por esses mesmos homens. A ação conjunta tanto ergue quanto derruba o poder, basta não haver mais sentido para sua existência na comunidade política. Todavia, para não sucumbir,

¹³ A desobediência civil é necessária todas as vezes em que o cidadão está diante de leis injustas. É uma forma de dissidência de base que busca desafiar um certo curso de ação, como uma lei que o governo deseja impor, ou forçar o poder instituído a respeitar o 'espírito das leis' (segundo Montesquieu) existente no momento da fundação da comunidade política (Adverse, 2022, p. 120).

aqueles que estão ocupando o poder recorrem aos implementos da violência para se manter no lugar que já não lhes é legítimo.

Estabelece-se, diante disso, um princípio de usurpação junto a uma relação de proporcionalidade: “A forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema de violência é Um contra Todos. E essa última nunca é possível sem instrumentos” (Arendt, 2013, p. 58). Quando o poder já não é mais capaz de ser renovado pela ação, precisa se “defender”, ironicamente, daqueles que outrora lhe autorizaram. É uma relação de quanto menos poder, mais violência.

Existe uma oposição entre poder e violência que não os deixam ser sinônimos, ainda que possam ser encontrados juntos, condicionados pela relação de proporcionalidade citada acima. A presença de um deveria implicar a ausência do outro. São raras as vezes em que são encontrados em estado puro. Se a violência aparece quando o poder está em risco eminente, todavia, sem controle, é capaz de levar à desaparecimento do poder porque corrói sua legitimidade. Nesse caso, seus implementos manifestam uma ação desesperada para controlar a situação. De acordo com Arendt,

Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas deixada a seu próprio curso, conduz à desaparecimento do poder. Isso implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não violência; falar de um poder não violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo (Arendt, 2013, p. 74).

É inadequado pensar a não violência como o oposto da violência, uma vez que implicaria supor que o poder é, em sua natureza, violento. Em vez disso, é oportuno pensar a não violência como uma das características do poder, ainda que a frase “poder não violento” seja redundante. Segundo a filósofa, “a violência não pode ser derivada do seu oposto, o poder, e que, a fim de compreendê-la pelo que é, teremos de examinar suas raízes e natureza” (Arendt, 2013, p. 75).

A violência é incapaz de criar o poder. O mais provável é que ela o destrua. Isso só reafirma a ideia de que o poder é construído pelo consentimento e concordância dos homens. A violência não brota da coerção por não ser capaz de erguer um sistema de poder, já que construir estruturas de poder só é possível pela ação coletiva e o consentimento dos governados.

Até regimes políticos representativos podem se transformar em autoritários e violentos quando se veem diante da dissolução do poder. No mundo, há governos que, mediante a perda de poder, suprimiram as liberdades políticas e implantaram uma prática de coerção às opiniões divergentes. Alguns deles, Venezuela, Rússia, Nicarágua, Cuba, Honduras, etc., têm recorrido à violência para sustentar o poder que se encontra ameaçado.

O poder só existe entre os homens quando agem e discursam persuasivamente; desaparece quando se dispersam ou se veem impedidos de reunir-se livremente, de discursar entre si e agir em conjunto (Arendt, 2013). O que quer dizer que só existe poder quando a preservação da pluralidade humana é salvaguardada com suas características, vozes dissonantes, pontos de vista distintos. O poder existe quando a palavra e o ato não estão divorciados, tampouco, quando a violência não abafa a potência da ação (Arendt, 2014a).

O único fator material indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens. Estes só retêm poder quando vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão sempre presentes; e, portanto, a fundação de cidades, que como cidades-Estados se converteram em paradigmas para toda a organização política ocidental, é na verdade a condição prévia material mais importante do poder. O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação (aquilo que chamamos de “organização”) e o que elas, ao mesmo tempo, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder (Arendt, 2014a, p. 251).

O poder ajuda a manter a existência do domínio público, esse espaço em potência no qual os cidadãos agem e falam (Arendt, 2014a). Não obstante, quando se enfraquece, comunidades políticas inteiras são afetadas e, simultaneamente, cresce a violência que, nem gera nem mantém a esfera pública. Pelo contrário: quando implementada, corrói a liberdade política, impedindo a existência de um espaço compartilhado. Ao destruir o poder, a violência desagrega, implanta o terror e não permite o debate que acontece quando os homens se encontram.

O fator autodestrutivo da vitória da violência sobre o poder está no uso do terror para manter a dominação, ainda que o terror não seja exatamente o mesmo que ela. O terror é, antes de tudo, um meio de governar que surge quando a violência, em vez de se dispersar, persiste com controle total após destruir o poder. E o grau de atomização dos homens só reforça isto: a plena força do terror e dominação através dos implementos da violência (Arendt, 2013).

Os próprios totalitarismos foram a máxima expressão do terror e de vários implementos violentos para reprimir não somente os considerados inimigos, mas até alguns daqueles que internamente colaboravam com o regime. Pairava um espírito de autodestruição que, de alguma maneira, mostrou a violência extrema e a própria decadência do poder desses movimentos de terror. E aqui achamos mais uma diferença dos totalitarismos com as tiranias e ditaduras: estas últimas só agiam violentamente para aniquilar seus inimigos.

A diferença decisiva entre a dominação totalitária, baseada no terror, e as tiranias e ditaduras, estabelecidas pela violência, é que a primeira investe não apenas contra seus inimigos, mas também contra seus amigos e apoiadores, temendo todo poder, mesmo o poder de seus amigos. O ápice do terror é alcançado quando o Estado policial inicia a devoração de suas próprias crias, quando o executante de ontem se torna a vítima de hoje. E esse é também o momento em que o poder desaparece completamente (Arendt, 2013, p. 73).

O poder, diferente da violência e do terror, não opera por meio de uma lógica destrutiva como na dominação totalitária. Mesmo dentro das instituições democráticas não é legítimo quando ele flerta com a tirania e distancia-se do princípio da representatividade. A violência é quem se infiltra nas instituições de forma instrumentalizada corroendo espaços que deveriam ser arenas de diálogo, pluralidade e compartilhamento do mundo comum. Por isso, quando o poder dá lugar à violência, a decadência de qualquer espaço já é o início da perda de seu sentido.

Assim sendo, toda a discussão em torno da violência e o poder nos ajuda em uma compreensão que extrapola os conceitos ao ir ao encontro das suas manifestações em nossa sociedade. O modo como vemos o poder, de forma negativada, não diz respeito ao seu significado mais original. Tampouco, o modo como vemos a violência está relacionado à sua dimensão dissociada do poder e potencialmente destruidora das relações humanas e espaços comuns.

Perceber as relações e os distanciamentos estabelecidos entre ambos é importante não só como uma maneira de entender os modos de operação da violência, mas como desarticulá-los também. Após a derrocada dos regimes totalitários, a impressão que temos é que surgiram novas formas de implementação da violência, ora sutis, ora letais. Por vezes, ela deixou de ser a expressão de um mal radical para ser a expressão da banalidade do mal, manifestando-se ordinariamente e sem pudores.

A potência e, ao mesmo tempo, a banalidade com que a violência foi implementada para a dominação dos regimes totalitários não só aniquilou milhões de vidas, mas deixou seus resquícios. Por isso que, para além de regimes, podemos chamá-los de movimentos totalitários (Arendt, 2012). Diversos elementos que fizeram parte da estrutura letal do nazismo, como a violência extrema, persistiram em aparecer nas relações entre os homens e nas instituições, inclusive nas escolas.

3.2 Violência e nazismo: a superfluidades dos humanos

A violência sempre se mostrou insuficiente para a criação de um poder político que seja, ao mesmo tempo, estável e legitimado pelos cidadãos. Seu uso se dá como um implemento para fazer com que o poder não desapareça em meio à sua pulverização e à ausência de autoridade de um governo. Em *Origens do totalitarismo* (2012), Hannah Arendt demonstrou como a violência extrapolou os limites dessa sua atuação, sendo empregada em um cenário de desumanização dos indivíduos, conduzindo-os a um estado de superfluidade.

Sabemos que os totalitarismos não foram movimentos comuns, repetidos ou semelhantes a outros regimes políticos. Apareceram na modernidade como eventos inéditos, dos quais nenhuma categoria do pensamento da tradição política foi capaz de compreender sua natureza, justamente por não ter acontecido nada semelhante até então. Foram movimentos que romperam com a tradição a partir de elementos que se cristalizaram, imprimindo “sentido” às suas manifestações. Para Arendt,

A dominação totalitária como um fato estabelecido, que, em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da história ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato consumado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão anterior (Arendt, 2022, p. 74).

Ora, a ascensão de Hitler ao poder e o acontecimento totalitário não podem ser compreendidos apenas por um único viés, uma vez que diversos acontecimentos, elementos e personagens favoreceram a manifestação de tal fenômeno. Por isso que, ao falarmos em nazismo devemos perceber que houve uma convergência de fatores históricos, econômicos e sociais que, não instantaneamente, solidificaram-se em uma ideologia mortífera porque violenta.

Ao olhar para os elementos que se cristalizaram, a compreensão de Arendt não esteve apenas voltada para o nazismo, enquanto uma vertente do espectro político-ideológico de direita. Mas, também, preocupou-se com o stalinismo, considerado como um totalitarismo referente ao espectro político-ideológico de esquerda. Nessa sua compreensão, percebemos a filósofa exercitando sua liberdade de pensamento ao encarar a realidade sem preconceitos:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja (Arendt, 2012, p. 12).

Todavia, esse exercício do pensamento arendtiano padeceu de um desequilíbrio. A falta de fontes robustas relativas ao stalinismo não lhe propiciou uma análise maior do fenômeno, tendo a atenção mais voltada para o nazismo. Esse desequilíbrio, podemos atribuir, em parte, a essa escassez mesma de material disponível, mas também da proximidade de Arendt com o contexto do nazismo em sua trajetória compreensiva. Sua vivência mais próxima ao lócus do III Reich pode ter gerado uma predisposição inconsciente na busca por uma compreensão. Para Eduardo Jardim (2011, p. 23), “Arendt buscou narrar o totalitarismo para superar o trauma de conhecer Auschwitz”.

Diante do desafio de superar as limitações de fontes, a autora, após a publicação de *Origens do totalitarismo*, iniciou um projeto de pesquisa voltado para os estudos em torno dos elementos totalitários do marxismo. Ela chegou à concepção de que o totalitarismo era um evento da história do mundo moderno e, desse modo, uma compreensão do stalinismo só poderia encontrar respaldo enquanto uma variante de sua própria teoria do totalitarismo (Duarte, 2000). No entanto,

o referido desequilíbrio metodológico jamais significou que Arendt houvesse compreendido o fenômeno como específico às tradições históricas alemãs, isto é, como um evento para o qual *apenas* aquele país estaria destinado. Já em um texto de 1945, intitulado “Para Abordar o Problema Alemão”, Arendt afirmava que “o nazismo começa sem qualquer base tradicional, e seria melhor perceber o perigo desta negação radical de toda tradição, que foi o seu traço principal desde o começo” (EU:108). Neste texto, Arendt afirma ainda que se o nazismo foi capaz de romper mais facilmente com todas as

tradições européias, em relação ao que ocorreu em outros países, foi porque a Alemanha sofreu mais intensamente as consequências desagregadoras da “inflação” e do “desemprego”. Bem como pela “falta de qualquer forma de experiência democrática (EU:110) (Duarte, 2000, p. 35).

Apesar das semelhanças observadas entre os dois regimes, o nazismo, em específico, foi a prova cabal de que qualquer coisa que viesse a existir não superaria o horror de sua violência: “Nada aconteceu, nem parece provável que aconteça no futuro, que nos apresente o mesmo inequívoco fim da história ou as mesmas provas horríveis, claras e irrefutáveis desse fim, como foi o caso da Alemanha nazista” (Arendt, 2012, p. 417). Saber disso pesa, também, sobre nós, a necessidade de uma compreensão frente a um passado violento, para que não mais se repita.

A produção de massas “supérfluas” de “inumanos” e “inimigos objetivos”, seguidamente exterminados através de um genocídio teve, se assim podemos dizer, como pré-condições e elementos-chave da dominação totalitária o **antisemitismo**, o **racismo** e o **imperialismo** modernos (Rensmann, 2020). Essas três pré-condições ou elementos, ao se interrelacionarem, formaram o caldo de uma cultura propícia para o surgimento do nazismo, que explodiu nossas categorias políticas juntamente aos nossos critérios de julgamento dentro do âmbito da própria moralidade. Para a filósofa,

La originalidade del totalitarismo es horrible, no porque introduzca alguna “idea” nueva em el mundo, sino porque sus mismas acciones constituyen una quebra de todas nuestras tradiciones; sus acciones han hecho explotar, bien claramente, nuestras categorias de pensamiento político y nuestros patrones de juicio moral. Dicho em otras palabras, el acontecimiento mismo, el fenómeno que intentamos – y tenemos que intentar – comprender nos há privado de nuestras herramientas tradicionales de comprensión (Arendt, 2005, p. 374).

À perda de nossas categorias políticas de compreensão, precisamos atentar que, quando olhamos para os elementos pregressos do totalitarismo, não há uma relação estreita entre causalidade e evento, ainda que transpareça na busca por uma compreensão do fenômeno. Em seu pensamento, Arendt demonstrou sua crítica a uma noção de história vista como sucessão de fatos. Para ela, essa história positivista e de caráter progressiva não iria ao encontro do elemento da contingência.

Para compreender um evento, a filósofa apelava à metáfora da “luz” que emana do próprio fenômeno histórico. Essa luz ilumina tanto seu passado como sua própria ocorrência. De seu ponto de vista, seria a luz do próprio evento que nos daria condições de distinguir os seus próprios elementos concretos em contrassenso a um

número infinito de possibilidades abstratas. Desse modo, não há a possibilidade de estabelecer, de uma só vez, um conjunto de causas passadas capazes de determinar a emergência de qualquer fenômeno histórico em sua própria complexidade. Fazer isso reforça a noção de causalidade, que implicaria em um determinismo histórico radicalmente oposto à compreensão da história enquanto espaço aberto em que a liberdade traz o inesperado (Duarte, 2000). Para André Duarte,

o sentido particular atribuído por Arendt às origens do totalitarismo, segundo o qual “os elementos do totalitarismo compõem as suas origens se por origens não entendemos ‘causas’. Elementos, por si mesmos, nunca causam nada. Eles tornam-se as origens do evento se e quando eles subitamente cristalizam-se em formas fixas e definidas” (EU: 325). A consideração da contingência histórica figura no centro do pensamento político arendtiano, que recusa radicalmente qualquer forma de determinismo (Duarte, 2000, p. 37).

Vale destacar que o título “Origens do totalitarismo” não foi de todo agrado pela autora, pois daria justamente a impressão de uma genealogia das causas dos totalitarismos. Isso não era o modo como o pensamento de Arendt operava para compreender os surgimentos dos totalitarismos na própria obra *Origens do totalitarismo* (2012). Nela, a autora tratou de elementos que se cristalizaram, algo que foi resgatado por André Duarte em *O pensamento à sombra da ruptura* (2000) e que Lars Rensmann cita em seu artigo *O totalitarismo e o mal* (2020).

Um desses elementos foi a transformação do antissemitismo tradicional e religioso em um forte preconceito social, convertendo-se em combustível para a discriminação política legalizada. Essa discriminação direcionava-se aos judeus como um grupo homogêneo, desconsiderando suas atitudes ou comportamentos individuais. Por serem identificados enquanto um grupo distinto e facilmente identificável, os judeus concorreram para alvos propícios de discriminação.

Além disso, a crescente secularização da Europa no século XIX alimentou o antissemitismo, transformando-o em uma força política. À medida que a religião vinha perdendo sua influência dentro do contexto social da vida pública, o antissemitismo religioso foi se emoldurando por um outro antissemitismo, racial e político. Durante esse processo, as crenças dos judeus pouco importavam mediante a perseguição, mas sim a suposta raça e etnia à qual pertenciam.

Para Arendt (2012), o antissemitismo não pode ser identificado na dinâmica de causa e efeito entre o declínio do Estado-nação e o nacionalismo. Até porque os

próprios nazistas, no século XX, não eram meros nacionalistas. A propaganda que faziam era mais dirigida aos simpatizantes do que aos membros convictos do partido. Este, jamais permitiu perder de vista o alvo supranacional. O nacionalismo nazista, semelhante à propaganda nacionalista da União Soviética, era usado como uma espécie de repasto aos preconceitos das massas. Segundo a filósofa,

Os nazistas sentiam genuíno desprezo, jamais abolido, pela estreiteza do nacionalismo e pelo provincianismo do Estado-nação. Repetiram muitas vezes que seu movimento, de âmbito internacional (como, aliás, é o movimento bolchevista), era mais importante para eles do que o Estado, o qual necessariamente estaria limitado a um território específico. E não só o período nazista mas os cinquenta anos anteriores da história antissemita dão prova contrária à identificação do antissemitismo com o nacionalismo. Os primeiros partidos antissemitas das últimas décadas do século XIX foram os primeiros a coligar-se em nível internacional. Desde o início, convocavam congressos internacionais, e preocupavam-se com a coordenação de atividades em escala internacional ou, pelo menos, intereuropeia. Tendências gerais, como o declínio do Estado-nação coincidente com o crescimento do antissemitismo, não podem ser explicadas por uma única razão ou causa (Arendt, 2012, p. 26).

Outro ponto diz respeito ao fato de que os judeus, historicamente marginalizados, passaram a ascender social e economicamente, destacando-se em profissões relativas a finanças, indústrias e comércio. Essas atividades eram vistas como fundamentais para o funcionamento do estado nacional do século XIX. A partir desse destaque, houve uma identificação da sociedade civil entre os judeus e o aparato referente ao Estado-nação, resultando no fato de eles serem não somente vistos, mas tomados como os alvos prediletos dos conflitos entre a sociedade e o estado.

De acordo com Duarte (2000), havia uma ilusão social da qual os judeus detinham um poderoso poder político. No entanto, a irresponsabilidade, inocência e incapacidade para o juízo e ação política, mediante as ameaças engendradas por novas condições sociais, demonstravam que eles não tinham poder efetivo nem qualquer articulação política própria. Provavelmente, a ascensão econômica junto à identificação dos judeus com o aparato do estado-nacional levou a percepções equivocadas desse suposto poder político.

Outrossim, mais uma questão que podemos elencar diz respeito à autocompreensão psicológica dos judeus assimilados que não assumiram sua identidade a partir de uma profissão da religião judaica ou de qualquer modo de comprometimento político. Mas conceberam o judaísmo como um conjunto de

características naturais inatas, o que favoreceu, em um momento posterior, a ideia de extermínio como a melhor solução para gerenciar a questão judaica (Duarte, 2000).

Durante o totalitarismo, os nazistas não enxergaram os judeus como os antissemitas tradicionais enxergavam, como um povo seguidor de uma religião particular. Em vez disso, eles os viam como membros de uma “raça” inferior, possuidores de certas características biológicas e psicológicas inatas e perigosos para a “raça ariana”. Essa autocompreensão, reforçada pelos judeus assimilados, reafirma o racismo em seu estado mais cru, que foi a ideologia antissemita dos nazistas. Para Arendt,

embora o conceito de raça tivesse outros fins e funções, mais imediatamente políticos, sua aplicação à questão judaica em seu mais sinistro aspecto deveu muito do seu sucesso aos fenômenos e convicções sociais que virtualmente significavam o consentimento da opinião pública (Arendt, 2012, p. 137).

O racismo foi se caracterizando ao longo da história como uma crença desumanizadora. Durante o século XIX, sua presença esteve disposta como arma ideológica do imperialismo. Ele pode ser entendido como um preconceito que discrimina, marginaliza e oprime violentamente pessoas e/ou grupos com base em questões étnico-raciais ao criar hierarquias que categorizam povos como inferiores em detrimento de povos com *status* superior.

De acordo com a lógica racista, se um povo é inferior ao meu, ele não goza dos direitos que tenho de ser livre e pertencer a uma comunidade política. Seu direito é o de ser subjugado e violentado em nome de uma visão de mundo capaz de criar narrativas que justifiquem a exclusão e desumanização. Assim, por ter sido um desses elementos que contribuíram no surgimento de regimes autoritários ou totalitários ao longo do tempo, a suposta legitimidade do uso da violência encontrou espaço ao expulsar do mundo a pluralidade dos homens, levando-os à morte. Conforme a filósofa:

O racismo pode destruir não só o mundo ocidental mas toda a civilização humana. Quando os russos se tornaram escravos, quando os franceses assumiram o papel de comandantes da mão de obra negra, quando os ingleses viraram “homens brancos” do mesmo modo como, durante certo período, todos os alemães viraram arianos, então essas mudanças significaram o fim do homem ocidental. Pois, não importa o que digam os cientistas, a raça é, do ponto de vista político, não o começo da humanidade mas o seu fim, não a origem dos povos mas o seu declínio, não o nascimento natural do homem mas a sua morte antinatural (Arendt, 2012, p. 232).

Por seu efeito devastador, o racismo foi capaz de não somente massacrar o mundo ocidental conhecido, mas civilizações “descobertas” pelos europeus. Um exemplo histórico em que a identidade étnico-racial foi manipulada para criar divisões foi a escravidão dos povos originários e da população negra sequestrada da África e trazida para o Brasil. Por mais de 300 anos, a escravatura em nosso país foi marcada como uma das mais cruéis da história, excluindo milhões de pessoas de uma comunidade política. Um mal não tão distante da banalidade que ainda nos assombra.

Os povos escravizados viveram uma rotina de violência, sendo desumanizados pelos dominadores europeus em nome de uma ideologia que era racista e que deixou sérias consequências: a pobreza, a discriminação e a violência (que ainda afetam esses povos). Para Lilia Schwarcz (2019, p. 29), “Um sistema como esse só poderia originar uma sociedade violenta e consolidar uma desigualdade estrutural no país”.

A prática do racismo, dentro dos domínios imperialistas da Europa, não passou despercebida pelo nazismo por estar atrelada à validação da “possibilidade de uma sociedade cujo fundamento econômico é preterido toda vez que existe necessidade de favorecimento com relação à ideologia política” (Scramim, 2017, p. 37). Por conseguinte, o imperialismo, para subjugar e explorar economicamente os povos considerados inferiores, usou o racismo como ferramenta violenta. O nazismo, capturando essa ferramenta, elevou-o à condição de um de seus pilares. Para Arendt,

certamente foi Hitler quem, mais sagaz que o seu pai espiritual Schoenerer, soube como usar o princípio hierárquico do racismo; como explorar a afirmação antissemita da existência de um povo que era “o pior de todos” a fim de organizar devidamente “o melhor de todos”, ficando entre estes dois extremos todos os outros povos conquistados e oprimidos; como generalizar o complexo de superioridade dos movimentos de unificação de modo que cada povo, com a necessária exceção dos judeus, pudesse olhar com desprezo aquele povo que era ainda pior que ele próprio (Arendt, 2012, p. 338).

A concepção de raça foi uma desculpa para explicar a existência de indivíduos distantes de serem compreendidos enquanto humanos pelos europeus. Por não desejarem pertencer à mesma espécie comum humana dos povos “subalternos”, lançaram mão da violência extrema. Essa dinâmica resultou em massacres, como o extermínio dos povos hotentotes, as violentas matanças perpetradas por Carl Peter no Sudeste Africano Alemão, a dizimação da população do Congo de cerca de 20 milhões para 8 milhões e, o pior – na visão de Arendt (2012) – a adesão desses

métodos de “pacificação” pela política externa europeia comum e respeitável. Ou seja, tornou-se o proceder de relacionamento da Europa com o exterior.

Em uma leitura arendtiana, quando olhamos para a experiência de violência europeia na África, percebemos outro elemento que deu apoio à dominação dos povos durante as primeiras décadas do imperialismo além do racismo, a burocracia. Enquanto o racismo era sustentado no plano ideológico, como princípio da estrutura política, a burocracia atuava no plano organizacional, como princípio do domínio no exterior (Arendt, 2012).

Para o funcionamento desse sistema de domínio, era necessário contar com o auxílio de um administrador que governasse por meio de relatórios e decretos, dentro de um sigilo bem pior do que o de qualquer déspota oriental, oriundo de uma tradição militar introduzida no meio de homens sem compaixão e sem lei (Arendt, 2012). Ademais, mesmo servindo aos mesmos anseios imperialistas, a burocracia foi descoberta de modo diferente do racismo:

a burocracia foi descoberta pelas mais elevadas e, por vezes, as mais esclarecidas camadas da *intelligentsia* europeia, às quais atraía a princípio. O administrador que governava por relatórios e decretos, num sigilo pior que o de qualquer déspota oriental, surgiu de uma tradição de disciplina militar introduzida em meio a homens sem compaixão e sem lei. Vivendo de acordo com os ideais sinceros e honestos da infância, sentia-se como moderno cavaleiro enviado em missão para proteger povos desamparados e primitivos. E cumpriu essa tarefa de um modo ou de outro, enquanto vivia num mundo dominado pela velha “trindade — guerra, comércio e pirataria” (Goethe). Porém, o complicado jogo de políticas de investimento de longo alcance exigia a subjugação de um povo, não em virtude das suas riquezas, como anteriormente, mas das riquezas de um outro país. Foi a burocracia a base organizacional do grande jogo da expansão, no qual cada zona era considerada um degrau para envolvimento futuros, e cada povo era um instrumento para futuras conquistas (Arendt, 2012, p. 268).

Consequentemente, para que o fenômeno totalitário existisse, além dos elementos já mencionados, houve outros que se cristalizaram, como o expansionismo imperialista do final do século XIX. Este gerou condições como a decadência do estado-nação junto às suas estruturas institucionais. Sabemos que, quando há o enfraquecimento das instituições de um estado-nação, pode-se abrir um vácuo onde as ideologias totalitárias ocupem através de formas centralizadas e autoritárias de governo.

Outro elemento foi a definição da conquista global de territórios assentada na expansão em nome da própria expansão como norma de governo (Duarte, 2000).

Sem um propósito significativo além do crescimento e controle, essa conquista, por si só, desconsiderou os direitos das populações, subjugando-as mediante a violência e o autoritarismo.

Para André Duarte (2000), todos esses fatores contribuíram de forma decisiva para o sentimento de uma crescente “superfluidade” dos seres humanos, não apenas na fase de glória do imperialismo europeu, mas também durante e após a Primeira Guerra Mundial. Esse conflito trouxe consigo o desemprego generalizado, descontrole da inflação e um grande deslocamento geográfico de massas humanas que se viram privadas de um status de cidadania. O nazismo só piorou tudo isso acentuando a condição de supérfluos desses humanos.

O “lugar no mundo” agora tratava-se de uma privação e não mais de uma estadia que permitisse aos homens conservar a própria dignidade e cidadania. Nesse cenário, as pessoas se encontraram desprovidas de um estado que lhes assegurasse proteção aos seus direitos através de um estatuto legal. Essa privação de uma base legal para a proteção dos seus direitos, conforme Arendt, resultaria em nada além da vulnerabilidade dessas populações. Para ela:

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 (Arendt, 2012, p. 402).

A situação desses homens massificados era angustiante não por não serem iguais perante a lei, mas por não existirem leis para eles. Não por serem oprimidos, mas por não existir ninguém que se interessasse por suas vidas, nem que fosse, até mesmo, para oprimi-las. O total abandono se fez presente em tal decadência que, o último estágio disso, quando esses homens foram conservados totalmente supérfluos dentro desse processo, foi que, de fato, suas vidas correram perigo por precisarem ser exterminadas (Arendt, 2012).

Os nazistas iniciaram a exterminação do povo judeu a começar pela privação de toda a condição legal que possuíam: “O primeiro passo essencial no caminho do domínio total é matar a pessoa jurídica do homem” (Arendt, 2012, p. 594). O que restava era dissolver a precária condição dos judeus de cidadãos de segunda categoria, separando-os abruptamente de uma comunidade política para amontoá-los em guetos e campos de concentração.

A viabilidade do horror foi expressa em um estado de domínio onde tudo se tornou possível. A maquinação nazista, antes de acionar as câmaras de gás, havia preparado o terreno para se certificar de que nenhum país reclamasse aquelas vidas. Em termos óbvios, foi criada uma condição de privação de direitos antes que o direito à vida fosse atingido mediante a transformação de seres humanos em meros cadáveres, através de uma produção macabra e desumanizante. Conforme Arendt,

O que contraria o bom senso não é o princípio niilístico de que “tudo é permitido”, já delineado no conceito utilitário de bom senso do século XIX. O que o bom senso e as “pessoas normais” se recusam a crer é que tudo seja possível. Tentamos compreender certos elementos da experiência atual ou passada que simplesmente ultrapassam os nossos poderes de compreensão. Tentamos classificar como criminoso um ato que essa categoria jamais poderia incluir. Porque, no fundo, qual o significado do conceito de homicídio quando nos defrontamos com a produção de cadáveres em massa? (Arendt, 2012, p. 585).

Estar em um campo de concentração contrariava até mesmo a punição que poderia ser dada a um criminoso. Pois, ao cometer um delito, o criminoso deveria ser julgado e sentenciado conforme a gravidade do seu ato. Eles – os criminosos – só foram postos em campos “para emprestar credibilidade à alegação propagandística do movimento de que a instituição existe para abrigar elementos fora da sociedade” (Arendt, 2012, p. 594). Os criminosos não deveriam estar nos campos por ser mais difícil matar a pessoa jurídica de um homem considerado culpado por ter cometido algum crime do que um homem considerado totalmente inocente.

A facilidade em matar juridicamente os inocentes deixava claro que os prisioneiros dos campos não gozavam das mesmas prerrogativas devidas a um criminoso. Eles não estavam dentro de um sistema legal, não sabiam exatamente quais eram seus crimes, até porque, em hipótese alguma, deveria o campo de concentração ser transformado em um castigo previsível para um crime definido (Arendt, 2012). Escandalosamente, ser judeu, pessoa com deficiência, homossexual, comunista, cigano, opositor político, etc. já constituía a culpa por existir, passível de extermínio. Estar fora da lei seria pior que a condição do maior criminoso. Conforme Arendt,

O fim do sistema arbitrário é destruir os direitos civis de toda a população, que se vê, afinal, tão fora da lei em seu próprio país como os apátridas e os refugiados. A destruição dos direitos de um homem, a morte da sua pessoa jurídica, é a condição primordial para que seja inteiramente dominado. E isso não se aplica apenas àquelas categorias especiais, como os criminosos, os oponentes políticos, os judeus, os homossexuais (com os quais se fizeram as

primeiras experiências), mas a qualquer habitante do Estado totalitário (Arendt, 2012, p. 598).

Após a morte da pessoa jurídica, o próximo passo determinante na preparação dos cadáveres vivos seria o de matar a pessoa moral que constitui o homem. Para isso, os campos de concentração impuseram a condição da não lembrança pela morte. Dessa maneira, aqueles que estavam destinados ao extermínio perderam o direito de recordar a dor. A morte, tendo se tornado anônima, distanciava-se do seu significado original de finitude de uma vida, já que aos prisioneiros não mais cabia a preocupação com ela, pois isso não lhes pertencia mais. A morte apenas selava o fato de que aqueles prisioneiros jamais existiram.

Mesmo em meio aos períodos mais sombrios da história da humanidade, os homens tiveram o direito à memória, sendo lembrados após o desaparecimento físico de seus corpos: na *Ilíada*, Aquiles demonstrou respeito e compaixão pelo inimigo caído, providenciando os funerais de Heitor; em governos despóticos, em que a violência é exercida de maneira autoritária, houve a prática de honrar os inimigos mortos, demonstrando civilidade frente às adversidades; os romanos, mesmo com a hostilidade ao cristianismo primitivo, permitiram que eles documentassem suas vidas e sofrimentos através de martirólogos; a Igreja Católica, durante séculos, apesar de condenar os hereges, procurou mantê-los vivos na memória coletiva ressaltando as lutas teológicas e o desenvolvimento da doutrina cristã (Arendt, 2012).

O que acontece dentro de um sistema totalitário, em que a pessoa moral do homem se encontra em situação de superfluidade, é que questões éticas e morais perdem sentido. Não era somente a violência que marcava o horror do nazismo, mas situações limites que forçavam as pessoas a tomarem decisões moralmente angustiantes e, do ponto de vista humano, impossíveis. Os nazistas, ao fazerem isso, queriam eliminar todo rastro da capacidade humana de se apoiar em valores morais pertencentes a uma comunidade política, bem como valores individuais. Certamente, essa crueldade em que o totalitarismo desumanizava suas vítimas era uma das mais desoladoras situações de violência extrema:

O mais terrível triunfo do terror totalitário foi evitar que a pessoa moral pudesse refugiar-se no individualismo, e tornar as decisões da consciência questionáveis e equívocas. Ante a alternativa de trair e assim matar os seus amigos, de mandar para a morte a esposa e os filhos, pelos quais é em todos os sentidos responsável, quando até mesmo o suicídio significaria a matança imediata da sua família — como deve um homem decidir? A alternativa já não

é entre o bem e o mal, mas entre matar e matar. Quem poderia resolver o dilema moral daquela mãe grega, a quem os nazistas permitiram escolher um dos seus três filhos para ser morto? (Arendt, 2012, p. 600).

Após a aniquilação da pessoa jurídica e a morte da pessoa moral, a diferença individual, ou seja, a identidade única do indivíduo, era o único fator que ainda impedia que os homens fossem transformados em mortos-vivos (Arendt, 2012). O campo de concentração, como a instituição mais aparente do totalitarismo, via como necessário destruir fortemente a individualidade de suas vítimas. Pois, a destruição da individualidade seria a própria destruição da espontaneidade, o fato de seres humanos serem iniciadores de algo novo. É ela que dá condições aos cidadãos de se distinguirem em suas ações no espaço público. Com sua ausência, todos tomam o mesmo rosto e a ação política se torna amorfa.

Dentro da lógica do domínio total, os presos nos campos foram expostos a uma série de sofrimentos e controle de suas ações que qualquer ação humana seria praticamente impossível. Impossibilitados da espontaneidade, mais se assemelhavam ao cão de Pavlov, reproduzindo estímulos comportamentais: “A redução do homem a um feixe de reações separa-o tão radicalmente de tudo o que há nele de personalidade e caráter quanto uma doença mental” (Arendt, 2012, p. 586).

A experiência dos campos de concentração negou a existência da pluralidade humana, como se todos fossem apenas um indivíduo, reduzidos à mesma identidade e reações. Através da ideologia, do terror, da violência extrema, o domínio totalitário tentou fabricar algo que não existia, um tipo de espécie humana semelhante a outras espécies animais (Arendt, 2012). Nesse sentido, o modo como Arendt vê os campos de concentração dissipando a individualidade humana é um tanto próximo de uma noção biopolítica:

Os campos destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são; pois o cão de Pavlov que, como sabemos, era treinado para comer quando tocava um sino, mesmo que não tivesse fome, era um animal degenerado. Em circunstâncias normais, isso nunca pode ser conseguido, porque a espontaneidade jamais pode ser inteiramente eliminada, uma vez que se relaciona não apenas com a liberdade humana, mas com a própria vida, no sentido da simples manutenção da existência. É somente nos campos de concentração que essa experiência é possível e, portanto, os campos são não apenas *la société la plus totalitaire encore réalisé* (David Rousset), mas

também o modelo social perfeito para o domínio total em geral (Arendt, 2012, p. 582)

Destituídos de sua individualidade e submetidos a um controle total, aqueles que estavam no campo não valiam mais nada, foram despidos de qualquer valor humano. Reduzidos a uma condição tão banal que qualquer valor monetário seria muito para pagar por essas vidas. Não bastava a negação da humanidade, mas a transformação das vítimas em algo até mesmo menos valioso que mercadorias. Eram tidos como massas amorfas, descartáveis, sobras humanas: supérfluos.

Olhando para essa experiência de superfluidade, nada pode justificar o que aconteceu em nome de uma dominação total. A violência perpetrada pelo nazismo não poderia nunca ter sido aceita nesse processo de transformação de pessoas inocentes em cadáveres. Se apenas uma vida fosse ceifada em tais condições, já seria o suficiente para que todo o regime hitlerista não pudesse encontrar uma razão de existir. A existência desse movimento faz com que não seja difícil pensar no quanto a violência deixou sequelas físicas e psicológicas nas vítimas que conseguiram sobreviver. Também não é difícil imaginar que, nesses tempos sombrios em que estamos situados, elementos dessa violência estejam próximos de nós.

3.3 A banalidade do mal e os massacres escolares

A violência extrema produzida pelo nazismo nos provoca várias indagações sobre como foi possível que tal sistema de domínio matasse tantas pessoas de forma indiscriminada junto ao processo de superfluidade: quais motivações estavam por trás desse genocídio? Por que conduziram o processo de desconstrução da identidade humana a cabo? Se a criminoso intenção era dizimar as vítimas, por que não optaram por métodos rápidos e sem dor? Qual a responsabilidade pessoal de quem se tornou uma engrenagem dentro da máquina totalitária? Por que as vítimas eram percebidas de forma tão ameaçadora? Quais elementos ainda persistem dessa violência extrema em nosso meio? Por que instituições e escolas têm se tornado terreno para a violência extrema? Essas indagações exigem uma séria reflexão, ainda nos debatamos com a frustração de não achar respostas satisfatórias.

Para Hannah Arendt (2013), a violência esteve fortemente presente no século XX, como mostram os vários conflitos deflagrados no Ocidente. Ela transcendeu o ato

de agressão física quando visou a destruição total do indivíduo ao negar sua humanidade. Encontrou-se com o aspecto da banalidade ao se manifestar através da crueldade das guerras, da tortura nos cárceres e campos de concentração, no terrorismo e nos genocídios de povos.

Apesar do progresso da razão, a violência persistiu após os horrores da modernidade. Ela se modificou, tomando outros contornos dificilmente pensados e, até, experimentados. O que parece não ter mudado foi o que está por trás dela, o anseio pela anulação da humanidade de uma pessoa. Para o sociólogo francês Michel Wieviorka (2006), membro de uma família judia polonesa sobrevivente do Holocausto, não podemos mais abordar a violência como no passado, pois o mundo se transformou significativamente. Diz ele:

Hoje, novas formas da violência surgem ou ameaçam as condutas de risco, por exemplo, a perspectiva de um terrorismo biológico, bacteriológico, químico ou nuclear, atos de martirização, sacrificando-se a vida ao causar a morte de outrem, destruição e autodestruição caminhando juntas, etc. (Wieviorka, 2006, p. 1148).

Uma aguda manifestação da violência em nossos dias se revela através da negação da alteridade, ao não reconhecer o outro como uma pessoa diferente. Algo semelhante ao que aconteceu no nazismo. Como discutimos, durante o movimento nazista, a violência foi executada contra grupos minoritários por serem considerados uma raça inferior e/ou representarem um perigo à nação alemã como inimigos. Pela ideologia racial e através de vários dispositivos, os nazistas executaram um plano de destruição da vida humana em toda sua totalidade. A violência foi praticada, assim, de forma vil, sem um motivo sequer aceitável que pudesse justificar tais atos.

Dentro da máquina nazista existiam aqueles que organizavam os campos de concentração ou executavam as vítimas. Nesses indivíduos não pairava qualquer vestígio de culpa. O mal ali presente transitou desde o sentido radical para o sentido da banalidade, o que nos faz lembrar da figura de Otto Adolf Eichmann, o Tenente-Coronel que ocupou o cargo de Chefe de Seção de Assuntos Judaicos no Departamento de Segurança do Terceiro Reich. Sob sua responsabilidade estavam as deportações dos judeus para os campos de concentração e extermínio nazistas. Ele era, em outras palavras, o mandante de Adolf Hitler.

Olhando para a figura de Eichmann, Hannah Arendt (1999) percebeu que ele não era um monstro ou indivíduo excepcionalmente perverso, no qual uma espécie

de mal radical – pensado por Kant – estava enraizado. Ele estava mais para um burocrata que obedecia a ordens sem questionar as consequências ético-morais de suas ações. Nessa ausência de questionamento (ou pensamento) se sobressai a noção de mal banal como a incapacidade de o indivíduo refletir sobre os sentidos daquilo que faz, “dessacralizando” o mal.

Em *A vida do espírito* (2014b), Arendt menciona algumas características que compõem a noção de banalidade do mal e descreve suas observações como jornalista na cobertura do julgamento de Eichmann na cidade de Jerusalém. Observando-o isolado em uma cabine de vidro para sua proteção durante a audiência, refletiu:

Aquilo com que defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente, factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão* (Arendt, 2014b, p. 18).

As impressões da filósofa sobre esse julgamento foram publicadas em 1963 em forma de livro, com o título *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999). Devido às interpretações precipitadas do que a autora quis exprimir ao tratar da banalidade do mal e de abordar a responsabilidade de lideranças judaicas, a obra lhe rendeu diversas consequências: uma enxurrada de críticas por parte daqueles que leram e não compreenderam seus argumentos, mas também daqueles que mal chegaram a ler; um estremecimento nas relações de amizade que Arendt mantinha com vários judeus, inclusive Hans Jonas (1903-1993) e Kurt Blumenfeld (1884-1963), considerados amigos próximos.

As críticas argumentavam que a autora minimizou a culpa de Eichmann e a gravidade do Holocausto quando enfatizou a possibilidade da banalidade do mal. Outras se concentraram na afirmação de que ela estava analisando o sofrimento das vítimas do nazismo distante do que, de fato, aconteceu. E, como citamos, também foi criticada por expor a colaboração de líderes judeus com as ações nazistas. Ainda hoje, essa visão de Arendt a respeito de Eichmann e a construção da noção de banalidade do mal tem levantado discussões no âmbito acadêmico.

Os debates em torno dessa noção têm contribuído para se pensar sobre a incapacidade de reflexão dos indivíduos frente às situações que colocam à prova a moralidade dos atos e os sentidos daquilo que se faz. O ressurgimento de práticas fascistas e neonazistas no Brasil, assim como a violência extrema às escolas, desafia-nos a pensar sobre as razões da adesão de muitas pessoas a essas ideologias. Certamente, “a consciência da responsabilidade não se desenvolve; ela só se dá no momento em que a pessoa reflete — não sobre si mesma, mas sobre o que está fazendo” (Arendt, 2021, p. 333).

Em uma difícil e arriscada tarefa, podemos fazer um exercício de pensamento ao tentarmos compreender a violência extrema contra as escolas à luz da banalidade do mal. Este conceito – que fique claro! – não pode ser deveras utilizado em sua totalidade para explicar isto ou aquilo. Por um lado, essa noção de mal pode nos atrapalhar. Por outro lado, auxilia-nos enquanto um recurso inspirador para pensar sobre a possível incapacidade de um invasor refletir sobre os sentidos daquilo que faz quando entra em uma escola para ceifar vidas sem nenhum remorso.

A banalidade do mal revela que, quando um indivíduo se abstém do pensamento, ele é passível de cometer atrocidades sem nenhum questionamento, culpa ou perceber sua responsabilidade frente à catástrofe. Se seguir ordens do sistema totalitário foi a desculpa que Eichmann encontrou em seu julgamento para anular sua responsabilidade pelos crimes cometidos, qual seria a desculpa de um atirador que faz vítimas dezenas de estudantes? Pensar é perigoso. Não pensar é mais perigoso ainda (Arendt, 2021). E foi isso que o mandante de Hitler fez: não pensou.

Eichmann não era um criminoso profissional, nem um monstro ou uma encarnação demoníaca. Era um homem comum, um pai de família, cidadão médio alemão. Nele, não havia uma ideologia enraizada, um remorso ou um ódio profundo pelos judeus que enviava para a morte. Ele era um burocrata obediente que desempenhava sua função sem questionar. Para Arendt, ele não passava de um palhaço que usava clichês em sua fala e se escondia numa posição dentro do regime nazista. “Quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal. Uma indicação de tal superficialidade é o uso de clichês, e Eichmann era um exemplo perfeito” (Assy, 2001, p. 145). Conforme a filósofa,

No âmbito dos procedimentos da prisão e da corte israelenses, ele funcionava como havia funcionado sob o regime nazista; mas, quando confrontado com situações para as quais não havia procedimentos de rotina, parecia indefeso, e seus clichês produziam na tribuna, como já haviam evidentemente produzido em sua vida funcional, uma espécie de comédia macabra. Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de proteger-nos da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência. Se respondêssemos todo o tempo a essa exigência, logo estaríamos exaustos; Eichmann se distinguia do comum dos homens unicamente porque ele, como ficava evidente, nunca havia tomado conhecimento de tal exigência (Arendt, 2014b, p. 18).

O mal praticado por Eichmann era banal, e suas vítimas se tornaram completamente supérfluas tanto para o sistema totalitário quanto para ele. A decisão pessoal de obedecer a ordens não escapa à visão de superfluidade que o indivíduo que pratica o crime tem a respeito das vítimas. Se as vítimas eram tidas como supérfluas, eliminá-las não seria um problema moral. A banalidade do mal evidenciava-se como um mal sem raízes, sem profundidade ou fundamento aparente, mas se proliferava como um fungo que se alastra na superficialidade de quem não reflete sobre o que faz (Esteves, 2020).

Os nossos atos podem se tornar banais não por serem atos comuns, mas por passarmos pela experiência de os vivenciarmos como se fossem comuns. A banalidade do mal com que os criminosos se detinham não estava no âmbito da normalidade, mas, passando por ela, ocupava justamente esse lugar de normalidade (Andrade, 2010). O mal nunca pode ser normal. Ele é escandaloso e horrendo, e quando passa a ocupar um lugar de normalidade, esconde toda sua violência.

Para Nádia Souki (2006), sujeitos que são destituídos politicamente podem se transformar em átomos anônimos e seres supérfluos. Essa experiência do desarraigamento não passa apenas pelas vítimas da banalidade do mal, mas também pelos seus algozes. O deslocamento de um mundo comum é uma experiência que pode se dar na vida de qualquer indivíduo que não se relaciona dentro de uma vida inteiramente ativa. Para Sócrates, uma vida sem questionamento não merecia ser vivida (Platão, 2007).

Essa condição atomizada, a falta de consciência moral, a ausência de vontade e julgamento se demonstram como uma ferida na capacidade política de estar entre os homens. E, para além disso, a capacidade não apenas de seguir, mas de fazer o mal. A partir da experiência de superfluidade, esses homens já não são mais um fim

em si mesmos. Seus valores, enquanto pessoa humana, se encontram relativizados. Passam a ser, simultaneamente, vítimas e agentes da banalidade do mal. Conforme Souki (2006, p. 124-125):

Primeiramente, há uma supressão do senso comum interditando o contato com a realidade; a seguir, uma impossibilidade de se “parar-para-pensar”, engolida por uma ideologia do movimento e, finalmente, a indução ao conformismo. Com a experiência desse percurso, o homem passa a condição de “ser que não pensa”, a um autômato, sem memória, sem identidade e sem responsabilidade. Nesse contexto de deterioração humana, dissolvem-se os parâmetros de bem e de mal, de certo e errado, de justo e injusto, o homem não pensa e não julga, só age, indiferentemente, como um instrumento do mal, como nos fala Kant. Nessa situação extrema e perversa o homem é, ao mesmo tempo, vítima e instrumento desse mal.

Perante a figura de Eichmann enquanto esse homem vazio de pensamento, como podemos perceber um assassino que invade a escola por não conseguir resistir à opressão externa (ou interna!) e à própria violência? Será que esse criminoso também é incapaz de pensar por si mesmo sobre os sentidos do que arquiteta e realiza? Provavelmente, há uma precipitação quando achamos que guardamos em nós um Eichmann em potencial, ainda que ele seja o paradigma do homem de massa (Andrade, 2010, p. 20). Todavia, não é imprudente perceber que “a perversidade seja provocada pela ausência do pensamento” (Arendt, 2014b, p. 28) e, quando nos abstermos dele em certas condições e dentro de determinadas situações, somos capazes de obedecer sem questionar, violentar sem compaixão, matar sem nenhum remorso.

Se Eichmann considerava os judeus como seres supérfluos, sem valor humano ou importância, é possível enxergar em um indivíduo que invade uma escola e mata violentamente crianças, adolescentes e professores alguma semelhança com o agir do carrasco nazista? Será que não há nenhuma probabilidade de alinhamento ao modo como Eichmann operava que faz o assassino banalizar o mal? Um adolescente que mata seus colegas com vários tiros ou facadas realmente os considera como pessoas dignas de direito à vida? O que justifica matar com vários tiros ou golpes de faca ao invés de um? Será que ele pratica esse mal porque vê os demais como seres supérfluos, destituídos de qualquer valor humano? (Esteves, 2020).

Quando fazemos a relação desse conceito com a violência extrema contra as escolas, podemos ver como atos brutais cometidos por ex-alunos ou criminosos que invadem as escolas refletem a incapacidade de enxergar o Outro como um ser digno

da vida. Os massacres escolares são atos que denunciam a desumanização e a falta de empatia dos invasores, características presentes no comportamento de muitos nazistas que cometiam seus crimes com frieza e total indiferença.

Ao que parece, a violência com que os criminosos invadem as escolas brasileiras é a própria experiência da catástrofe. Um desastre humano que parece não ter fim. Mesmo não sendo aleatório, não se sabe quando haverá uma invasão e o que vai acontecer. Essa ação violenta é terrorista porque provoca o horror ao deixar uma ferida na comunidade em que a escola está inserida. É uma violência extrema que, paradoxalmente, mantém uma relação com todo o distanciamento do Outro, algo típico escondido na banalidade do mal.

Sabemos que o fenômeno dos massacres escolares, manifesto em ferimentos e mortes, não ocorre em um vácuo. Efetiva-se, juntamente à ausência de pensamento, como resultado de um conjunto de fatores sociais, culturais e individuais capaz de desumanizar tanto os perpetradores quanto as vítimas. Ex-alunos, por exemplo, que invadem as escolas para cometer violência, talvez façam isso movidos por sentimento de vingança, frustração, marginalização, inserção em uma comunidade violenta, etc. Tudo isso somado ao fato de se abster da reflexão.

Todavia, é notório que existe uma falha sistêmica em nossa sociedade em proteger os novos e os jovens. Essa falha é encontrada também nas próprias instituições educativas, que deveriam ser espaços de proteção, um lugar seguro onde a criança e os jovens se sentissem acolhidos e resguardados de certas questões que dizem respeito ao mundo público. Essa ausência de uma convivência escolar atenta ao sujeito também revela a falta de uma intervenção precoce frente a problemas de comportamento que soam como sinais de alerta. Quando os adultos abandonam os mais novos aos seus próprios recursos (Arendt, 2022), permitem que conflitos aparentemente simples se transformem em tragédias maiores.

Evidentemente, não queremos culpar a escola, pois percebemos que, para além de uma ineficiente resposta institucional, algumas políticas públicas não são eficazes para a prevenção desses massacres: militarização das escolas, instalação de câmeras e detectores de metais enquanto medidas meramente reativas e tecnocráticas, punições severas sem políticas educativas associadas, campanhas pontuais e superficiais de combate à violência, ausência de investimento consistente em saúde mental nas escolas, falta de políticas de enfrentamento ao discurso de ódio

e à radicalização digital, etc. Durante o regime nazista, foi a burocracia e a obediência cega a ordens dos superiores que permitiram que a violência fosse cometida de uma forma sistemática e organizada (Arendt, 2012). Ao não identificar e procurar dar uma resposta satisfatória aos sinais de alerta precoce dentro da escola, perpetua-se o ciclo de violência já existente fora de seus muros.

Sabendo do quão complexo é esse fenômeno, podemos tentar compreender as estruturas que possibilitam a construção e a sustentação dessas ações violentas (Esteves, 2020), rastreando mais outras causas e motivações. Segundo o relatório que citamos no primeiro momento deste trabalho, Relatório de Política Educacional – Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos, esses eventos são “de natureza complexa, considerando que são múltiplos fatores interligados, difíceis de identificar e estudar de forma isolada, impedindo a formulação de teorias ou modelos precisos” (Vinha *et al.*, 2023, p. 25).

De acordo com o texto e ainda mantendo uma articulação com a banalidade do mal, citaremos alguns fatores que se relacionam entre si quando contribuem para o aumento dos números de casos de violências contra as escolas no Brasil, sobretudo, nos últimos anos. Além disso, apresentaremos algumas outras formas de violência na escola e o adoecimento psíquico de crianças e jovens a partir de duas faces: os fatores gerais (efeito contágio; disseminação de postagens em redes sociais; ecossistema de fomento à violência; perseguição, exposição, pressão nas escolas; grupos sociais; vulnerabilidade social; pandemia de Covid-19; clima e convivência escolar vistos como meio para melhoria de desempenho) e os fatores que dizem respeito às interações on-line (jogos violentos e comunidades mórbidas). Começamos pelos fatores gerais.

O fator que diz respeito ao **efeito contágio** trata do modo como as mídias veiculam a violência contra as escolas ao mostrarem quem são os autores do crime, entrevistando-os, divulgando fotos e vídeos do massacre, dissecando as motivações e as estratégias que levaram os invasores a cometerem o ato. Esse modo de fazer cobertura jornalística dos massacres afasta-se da responsabilidade dos meios de comunicação, desencadeando até três eventos na semana subsequente (Jetter; Walker, 2018) e gerando, inclusive, um efeito cascata ao motivar outros indivíduos a fazerem o mesmo.

Por sua vez, a **disseminação de postagens em redes sociais** provoca um efeito semelhante. No Brasil, após a circulação de mensagens com vídeos, áudios e

fotos com ameaças, iniciadas na data de 09 de abril de 2023, foram registrados seis casos de ataques cometidos contra as escolas (Oliveira *et al.*, 2023). Quando se normaliza a exposição de conteúdos violentos em programas jornalísticos e nas mídias sociais, contribui-se para a dessensibilização do público em relação a essas tragédias, tornando a atrocidade algo natural em nosso cotidiano. Quantos de nós ainda somos capazes de se espantar com tais acontecimentos?

Em relação ao **ecossistema de fomento à violência**, este pode ser visto como o aumento de um ambiente de ódio partindo de líderes, sejam políticos, religiosos, empresários, ativistas, digitais influencers, etc., bem como por portais de comunicação, redes sociais que propagam teorias da conspiração, conflitos e inimigos a serem combatidos. Os criminosos que invadem as escolas e agem violentamente não o fazem porque alguém explicitamente mandou, mas são motivados pela influência que os líderes inspiram com uma linguagem inflamatória contra as vítimas, mensagens sugestivas, palavras implícitas, algumas vezes com tom ou travestidas de humor, algo que tem sido bastante usado pela extrema direita no Brasil.

“Esse discurso social encoraja atos agressivos e violentos; eles interpretam suas palavras como apoio velado às agressões e aos ataques contra inimigos percebidos como se estivesse sendo dada “autorização” ou permissão para agir” (Vinha *et al.*, 2023, p. 27).

A **perseguição, exposição e pressão nas escolas** são mais um fator geral. Temos visto no Brasil, ultimamente, o fortalecimento de grupos ultraconservadores que alegam que seu papel é a luta em defesa de uma “suposta” família tradicional. Nisso, perseguem, ameaçam e incentivam alunos para que gravem as aulas de seus professores a fim de expor, já que estes estão doutrinando político-ideologicamente nas escolas. Essas atitudes violam a liberdade de cátedra dos docentes, criando um ambiente de medo e insegurança no qual os professores têm evitado debater temas importantes em sala de aula referentes à filosofia, política, sociologia, gênero e sexualidade, etc. Se os estudantes não debatem temas dessa natureza, podem ter uma formação comprometida por uma visão distorcida do mundo em que estão sendo inseridos, uma vez que, sem a possibilidade do pensamento crítico-reflexivo, há a possibilidade de se tornarem mais vulneráveis aos discursos de ódio, colaborando para o aumento da violência.

Outro fator geral que influencia na educação dos jovens são os **grupos sociais** de que fazem parte. A família, os amigos, etc. são grupos importantes para qualquer pessoa. Mas, muitas vezes, esses grupos conservam concepções e valores que são opressivos para diversas pessoas, como a masculinidade tóxica, preconceitos, discriminações com aquilo que é diferente, violências. A **vulnerabilidade social** e a perspectiva econômica, muitas das vezes, guardam relação com a violência social: “A insegurança financeira, por exemplo, é um forte fator para a deterioração da saúde mental” (Vinha *et al.*, 2023, p. 27).

Mais um fator que o Relatório expõe foi a **pandemia de Covid-19**. De acordo com o documento, as relações sociais, a saúde mental e o bem-estar de inúmeras pessoas foram afetados por estarem vivendo uma situação de medo e incertezas junto ao isolamento social prolongado necessário para a não propagação do vírus SARS-CoV-2. Além disso, o fechamento de espaços de lazer e de escolas afetou bastante o convívio pessoal entre os adolescentes, dando espaço para a internet como o espaço privilegiado para interações. O perigo consistiu em que muitos desses jovens tiveram um acesso contínuo a jogos virtuais, fóruns, chats e diversas comunidades potencialmente perigosas. Para Vinha *et al.* (2023, p. 28):

Todavia, como visto, aqueles que já vivenciaram algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão, humilhação etc.) e mesmo nas relações familiares e sociais, acompanhado de ressentimentos e solidão, podem ter encontrado acolhimento e sentimento de pertencimento em comunidades on-line que exacerbaram esses sentimentos, bem como o ódio e a violência. No retorno às aulas, além do impacto nas relações e no clima decorrente dos efeitos psicológicos negativos entre os profissionais da escola e os estudantes, houve expressivo aumento dos conflitos e das violências nas escolas, bem como condutas autodestrutivas (Tognetta, 2022). A longa duração da pandemia e os efeitos dela decorrentes acarretaram uma espécie de trauma coletivo, com alguns mais afetados que outros. Um dos primeiros conjuntos de sintomas de exposição ao trauma são comportamentos externalizados, como agressão, desafio e oposição, devido às dificuldades dessas crianças e jovens em regular suas emoções, além da perda de confiança nos outros.

O **clima e a convivência escolar vistos como meio para melhoria de desempenho** é o último fator geral destacado pelo relatório. Melhorar esse aspecto é importante para, também, melhorar o desenvolvimento dos alunos na escola. Muitas vezes, os autores dos ataques às escolas relataram que a escola em que estudaram foi um ambiente de sofrimento para eles por meio de práticas de bullying, exclusão e humilhação. O clima que deve ser vivenciado na escola diz respeito à criação de um ambiente que promova o bem-estar, a confiança entre as pessoas e a instituição, a

aprendizagem, o cuidado. “Contudo, unidades de ensino podem ter desigualdades e violências naturalizadas e, ao mesmo tempo, um clima positivo” (Vinha *et al.*, 2017). Agora, reflitamos sobre os fatores que dizem respeito às interações on-line.

O primeiro deles são os **jogos violentos**. Geralmente, quando acontece alguma invasão ou massacre às escolas, as pessoas imbuídas de uma visão que parte do senso comum tendem a culpar os jogos on-line por serem capazes de influenciar comportamentos violentos de crianças e jovens. Na internet, existem vários tipos de jogos que podem ser jogados on-line e que permitem a interação entre os jogadores de qualquer lugar que estejam. Estudos realizados tendo os jogos como objeto de pesquisa foram feitos por pesquisadores da Universidade de Stanford (Dupee *et al.*, 2023) sem chegar a uma conclusão sobre se há uma relação causal entre jogos e violência. Entretanto, os mesmos estudos chegaram à hipótese de que os jogos guardam a possibilidade de serem mecanismos de escape, em que pessoas violentas satisfaçam seus desejos reais de forma conectada.

Por sua vez, outros estudos (Stroppa *et al.*, 2017; Anderson *et al.*, 2010; Coyne *et al.*, 2018) indicam que o excesso de exposição a jogos muito violentos pode, em alguma medida, caracterizar níveis baixos de comportamento pró-social, de empatia e, até atitudes de benevolência. Isso demonstra um certo fator de risco para o aumento de condutas agressivas por parte de quem está exposto a esses jogos. Não é difícil perceber que, dentro do universo dos games, propaga-se uma cultura de violência e intolerância expressas em palavras, machismo, misoginia, racismo, etc. Muito embora as pesquisas demonstrem que não existe uma relação estrita dos jogos violentos com os ataques de violência extrema contra as escolas, é fundamental que saibamos que este universo está vinculado a um contexto de violência. Além disso,

é importante destacar que os jogos e as plataformas associadas estão sendo cada vez mais utilizados para propagar e disseminar propaganda ideológica extrema e para efeitos de radicalização e recrutamento (RAN, 2021). Os jogos são empregados tanto como ferramenta para atingir novos públicos para grupos extremistas (cooptação), quanto como método para construir e reforçar as comunidades on-line (Davey, 2021). Por meio das interações realizadas durante os jogos on-line, como os chats dos adjacentes, por exemplo, podem acontecer ofensas, incitação à violência e discursos de ódio, assim como evasão para espaços seguros em plataformas com pouca moderação (Vinha *et al.*, 2023, p. 29).

As **comunidades mórbidas** são o outro fator referente às interações online. Nelas, são divulgados conteúdos violentos, compartilhados desejos suicidas e

criminosos, existe comunicação entre autores de crimes com postulantes, divulgação de material criminoso, etc. Essas comunidades não são difíceis de serem acessadas e podem ser encontradas na internet aberta e pública e em espaços privados com acesso restrito. A mesma lógica do algoritmo presente em redes sociais se aplica a ela, assim, quanto mais conteúdo violento é visualizado, mais conteúdo dessa natureza é sugerido. Os exemplos dessas comunidades são Telegram, Discord, Reddit, dentre outras. Tendo acesso fácil, esses espaços funcionam sem a mínima moderação.

A cooptação mais fácil de crianças e adolescentes se dá por meio de símbolos/palavras/signos próprios do universo cultural dessa fase da vida, como: memes/trollagens, trends, vídeos, símbolos, postagens e jogos on-line (Vinha *et al.*, 2023). Um exemplo de uma comunidade encontrada a partir de perfis abertos e acesso restrito são as TCC, True Crime Community. Essas comunidades compartilham e discutem crimes que aconteceram de verdade, inclusive ataques em escolas, com diversos tipos de pessoas, definidas por Raitanen e Oksanen (2018), como os pesquisadores (pessoas que buscam informações detalhadas sobre os crimes), curiosos (pessoas que procuram saber mais sobre os ataques), *columbiners* (pessoas com grande interesse no ataque de Columbine, bem como em outros ataques com grande número de vítimas), *fandons* (interessados em atiradores escolares específicos, de uma forma romântica ou sexual) e os imitadores (pessoas que, de fato, estão interessadas em concretizar a violência).

Há ainda outras comunidades que incentivam o crime de forma inteiramente explícita, como a ASS (Assassinos, Atiradores escolares e Supremacistas brancos). Esta comunidade compartilha conteúdos extremistas, defende e divulga elementos nazistas, fomenta o ódio às minorias e incentiva massacres de violência extrema contra as escolas. Seus integrantes, “em sua maioria jovens, são cada vez mais expostos a conteúdos violentos, em direção ao sectarismo e ao extremismo, podendo levar à radicalização ou autorradicalização” (Gallagher *et al.*, 2023; Prado, 2023).

Além dessas comunidades, existem subcomunidades que são segmentos das grandes comunidades. Elas compartilham temas e interesses perigosos, tais como: condutas autolesivas (SH – *self harm*), imagens e fotos de violência extrema (*gore*), pedofilia ou pornografia infantil (CP – *child pornography*), filmes reais (snuff ou snufffilm), etc. Nessas comunidades e subcomunidades, os participantes são

acolhidos, incentivados e têm suas práticas autolesivas estimuladas e até enaltecidas. Isso gera um sentimento de pertencimento, sem nenhum questionamento moral sobre o que se faz nesses ambientes virtuais (e fora deles). Para Vinha *et al.* (2023, p. 34),

A exposição frequente a tais conteúdos e as interações que são estabelecidas acarretam efeitos negativos na saúde mental, estimulam a normalização de comportamentos nocivos e, até mesmo, a glorificação de tais práticas. Podem reforçar condutas agressivas e danosas, a desumanização e a dessensibilização à violência, a redução da capacidade de se identificar com o sofrimento alheio, ampliando a intolerância e a crueldade.

A banalidade do mal contida nesse universo digital parece não ter fim, mesmo com ações governamentais para derrubar essas páginas e inibir a comunicação entre esses indivíduos. É preciso mais ações e cuidado, muito embora seja um caminho difícil. A ausência de uma regulação efetiva das plataformas digitais e das redes sociais, somada à falta de responsabilização de quem faz circular conteúdo perigoso, aumenta as chances de crianças e jovens terem acesso a discursos de violência, preconceituosos e de incentivo a comportamentos destrutivos e criminosos (Vinha *et al.*, 2023).

Mesmo assim, o mal contido nessas práticas não desaparece apenas com ações coercitivas, pois estamos falando de algo que vai além de qualquer vigilância. Há, nessas situações, um enraizamento da banalidade do mal. No ambiente digital, podemos enxergar esse tipo de mal, também, residindo na sua aparente inofensividade, disfarçada em memes, posts virais, falas de influenciadores digitais, etc. Por isso, ações governamentais, como leis que forcem a derrubada dessas páginas, não são de todo suficientes. É necessário que os novos e os jovens aprendam desde cedo a discernir o que é uma ação moralmente aceita ou não dentro da comunidade política em que vivem. Em outros termos, refletir.

A educação deve proteger os jovens do mundo, bem como proteger o mundo dos jovens para que não o destruam (Arendt, 2022). As capacidades de pensar e julgar, que podem ser potencializadas na educação (Siqueira, 2019), são importantes frente a um mundo onde a desinformação, o discurso de ódio e a violência extrema às escolas são disseminadas com muita facilidade. Em resumo, para resistir à conformidade com a violência, que faz perpetuar a banalidade do mal, é necessário, além de políticas públicas, uma educação que ultrapasse o mero ensino de

habilidades e competências técnicas. Nestes tempos sombrios, é inadiável que a formação humana nas escolas cultive a capacidade do pensamento e promova uma cultura de paz.

4. ESCOLAS EM RUÍNAS: DAS FERIDAS À RECONCILIAÇÃO

A virtude de todo ser fraco destinado a viver com outros semelhantes. O homem, tão grande por sua inteligência, é, ao mesmo tempo, tão limitado pelos erros e pelas paixões que não seria muito inspirar-lhe a tolerância pelos outros, apoios de que ele próprio precisa e sem o qual não se veriam na Terra senão perturbações e dissensões (...). Ousemos reclamar os direitos da justiça e da humanidade, tentemos ainda uma vez arrancar do fanático o punhal e do supersticioso, a venda (Diderot; D'Alembert, 1977).

4.1 Violência, mundo comum e o colapso da tradição e autoridade

Nos discursos pedagógicos atuais, fala-se muito em propiciar às novas gerações uma formação para a cidadania, ainda que não saibamos de qual cidadania estamos falando ou mesmo se é possível formar para um suposto fim. O que sabemos é que a tarefa de educar requer muito mais que o ensino de técnicas, habilidades e competências defendidas por várias fórmulas pedagógicas que permeiam a educação escolar brasileira. Mesmo os documentos oficiais que estabelecem as políticas educacionais em nosso país defendem uma compreensão da educação diferente daquela que, podemos dizer, possibilita condições de o indivíduo pensar criticamente o mundo em que habita.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei n. 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio (Novo Ensino Médio) – para citar alguns documentos – vem, cada vez mais, alinhando-se aos dispositivos presentes no sistema capitalista. Na formação educacional regida por esses documentos, transmitir uma herança cultural, fomentar a capacidade de pensar e julgar, compartilhar valores que constituem uma comunidade política, comprometer-se com o mundo e com a novidade parecem não ser prioridades. Ao que indica, o foco tem sido formar para a aquisição de competências utilitaristas, destinadas a servir ao mercado de trabalho, a uma cidadania produtiva ou, inclusive, à realização pessoal entendida de forma pragmática.

Essa noção de formação atual destoa da posição que Hannah Arendt mantinha a respeito da educação, especialmente no que diz respeito aos aspectos da preservação do mundo comum, da tradição, da autoridade, da natalidade e, por que não, da capacidade de pensar. Para a filósofa (2022), a educação tem como uma de

suas tarefas introduzir as novas gerações em um mundo pré-estabelecido, através da transmissão de uma herança sem testamento (Carvalho, 2017), assegurada pela autoridade simbolizada na figura dos mais velhos. De acordo com Jorge Larrosa (2018), quando a escola, espaço físico demarcado pela educação, transmite o mundo, ela faz com que ele possa ser renovado:

E faz, além do mais, com que possa ser comum, isto é, de todos. A transmissão do mestre, portanto, está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas sim para que possa ser compartilhado. A escola não é o lugar de apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim o lugar de sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum (Larrosa, 2018, p. 230).

Partindo de uma interpretação arendtiana em *A crise na educação* (2013), é possível entender um fim na educação se compreendemos isso como um compromisso ético-político com a responsabilidade pelo mundo e a proteção dos novos e dos jovens dentro de um espaço privilegiado para o surgimento do novo. Por outro lado, se pensamos um fim em termos de finalidades mensuráveis, tais como empregabilidade, produtividade, rendimentos em testes, supostas cidadanias neoliberais, etc., somos forçados a descartar qualquer possibilidade de fim na educação para Arendt. Pois, tal concepção distorce a essência da educação ao submetê-la a certos critérios externos e utilitaristas, esvaziando seu sentido enquanto cuidado, transmissão e renovação do mundo.

A educação não é um processo estrito de causa e efeito. Participe dela como professores e adultos, mesmo sem garantias, podemos apenas apontar caminhos como uma espécie de promessa: “eu acredito que ainda vale a pena apresentar o mundo a alguém”. Isso é possível se a fé na capacidade humana de começar (natalidade), mesmo em meio ao caos, não for de todo esmorecida. Assim, podemos imaginar que uma educação integral do ponto de vista da condição humana pode ser capaz de cultivar, embrionariamente, a capacidade para agir no mundo.

A educação é um processo de transição do privado para o político que tem a escola como uma instituição interposta entre a família e o mundo público. Sendo pré-política, não há perdas se nela existirem “ensaios” para uma vida pública, que compreende a ação política. Por conseguinte, somos nós que temos a responsabilidade de apresentar os sentidos e valores construídos pelos antepassados

aos indivíduos que nos foram confiados, mesmo que haja a tentação de nós, homens modernos, não conseguirmos encontrar expressão alguma para nossa insatisfação com o mundo, para nosso desgosto com o estado de coisas, recusando-nos a assumir, em relação aos mais novos, a responsabilidade pelo mundo que aí está (Arendt, 2022). De acordo com Arendt,

É como se os pais dissessem todos os dias: nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso são mistério para nós. Vocês devem entender isso do jeito que poderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (Arendt, 2022, p. 278).

Quando os mais velhos se autodeclaram inocentes, fingem não ter parte com as consequências que têm afetado o mundo comum. Pior que isso, empurram os mais novos para resolverem os problemas que eles mesmos, os adultos, criaram e que não tiveram a determinação suficiente para dar-lhes um fim. Essa covardia frente às novas gerações denuncia a postura que temos todas as vezes em que dizemos que “as crianças são o futuro do país”. Ora, um futuro somente existirá se o passado não for esquecido e no presente for possível a conservação do mínimo de estabilidade para as condições de uma vida em comum. A obrigação de tentar consertar esse mundo em deterioração não é exclusivamente dos mais novos, ainda que guardem o potencial de fazer nascer a novidade através da natalidade.

Diante disso, é óbvio que a educação tem um significado importante em uma comunidade política. Por conservar a abertura da novidade, ela não coaduna com a conformação com a realidade, mas está entre as atividades mais necessárias em uma sociedade formada por homens e mulheres, que jamais permanece da mesma forma, mas se renova constantemente através do nascimento, ou seja, do aparecimento de novos seres humanos. Esses, que chamamos de recém-chegados, não estão prontos, mas em um estado de vir a ser. Assim, os estudantes possuem frente aos professores um duplo aspecto: são novos em um mundo que lhes causa estranheza, encontrando-se em processo formativo, e são novos seres humanos em formação (Arendt, 2022).

Ter consciência desse duplo aspecto impõe aos educadores a responsabilidade de pensar a educação para que não seja confundida com o mero ensino técnico que tem se fundamentado em habilidades utilitaristas e competências a serem alcançadas previstas na BNCC. É uma responsabilidade ético-política de

acolhimento e iniciação dos novos e dos jovens no mundo comum, junto ao cuidado de garantir que eles não apenas herdem o mundo, mas também preservem, questionem e, quando necessário, transformem. Para a filósofa:

Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento com o mundo, e de outro, com a vida. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda inacabada, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhos (Arendt, 2022, p. 271).

Ao responderem de um modo instintivo àquilo que o ambiente demanda deles, os animais são capazes de desenvolver habilidades que os ajudam a sobreviver em seu habitat natural. Porém, quando pensamos em educar crianças, devemos ir além desse instinto de sobrevivência, pois elas não são educadas apenas para reagir ao ambiente. Educá-las consiste, antes de tudo, em apresentar um mundo que existia antes de seu aparecimento e que continuará mesmo após sua partida; inseri-las nesse universo simbólico, construído ao longo do tempo por significados e valores humanos. Para Arendt (2022), revela-se uma dupla responsabilidade dos mais velhos: pela vida e desenvolvimento dos mais novos, bem como pela preservação e continuidade do mundo.

O desafio em assumir a responsabilidade por eles não é simples quando consideramos a situação atual da educação escolar no Brasil, marcada pela violência extrema contra as escolas (Caras, 2022). Não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo, assistimos, corriqueiramente, a ataques às instituições educativas. Estar na escola hoje significa conviver com o temor constante de não saber se algo drástico poderá acontecer. A proteção que a educação por meio da escola deveria oferecer aos seus alunos já não é tão segura. Deixamos as crianças na escola, mas tememos que algo grave possa acontecer.

Essa sensação de insegurança faz parte de um mundo que habitamos e que está em processo de desertificação, desintegrando-se em um lugar ermo e sem ação política. Para Arendt (2004), o deserto é o mundo em cujas condições nós nos

movemos. É o lugar onde nossas seguranças são desfeitas e onde, mesmo caminhando, a sensação constante é de desorientação. O mundo comum, lugar de interação entre os homens e palco de suas ações, está se transformando em areia com tudo aquilo que faz parte dele, como a educação escolar. Mas em que consiste este mundo onde há uma localização para um espaço em que se educa e que tanto necessita de preservação e cuidado?

Hannah Arendt (2014a) tece uma compreensão do mundo comum partindo de um espaço compartilhado entre os homens. Existente antes de nós e entre nós, ele é construído por nossas ações, palavras e obras, referindo-se tanto ao ambiente físico quanto ao ambiente que guarda o aspecto simbólico. Foi criado e é mantido pela relação que os homens estabelecem com outros homens, podendo, assim, ser representado como o palco das interações políticas em que as atividades essenciais da condição humana – o trabalho, a obra e a ação – têm nele o espaço onde se desenrolam.

Para Sandra Regina Leite (2015), é difícil precisar o que seja exatamente o mundo comum para Arendt, pois em cada texto, a filósofa apresenta uma faceta do conceito. Ao relacionar essas facetas, o mundo comum pode ser visto como um produto do artificialismo humano, ou seja, é o resultado da produção de artefatos como bens duráveis (edifícios, pontes, objetos de uso, monumentos históricos, obras de arte, etc.) construídos por meio da fabricação. Além disso, é, também,

o palco das aparências, onde cada ser humano adentra, com seu nascimento para ser e aparecer. Entretanto, por meio da natalidade, o ser humano também toma parte desse mundo, no sentido de pertencimento a tudo aquilo que já foi construído, das significações compartilhadas, das histórias, dos conhecimentos, das linguagens, das virtudes de uma comunidade. Em síntese, podemos dizer, com Arendt, que o mundo é o que temos em comum (Leite, 2015, p. 18).

Ao irromper no mundo, os novos também passam a fazer parte do mundo comum, pertencendo e compartilhando do arcabouço simbólico, mas também coisas duráveis. Essas coisas possuem uma durabilidade que vai além da vida de um único indivíduo, pois são construídas pelas mãos dos homens, ajudando a estabilizar a vida humana. Elas perduram no tempo ao possibilitar uma continuidade capaz de conectar os homens ao passado e projetá-los para o futuro neste espaço *entre*, onde suas vidas tomam significado.

Todavia, para que esse espaço público abrigado no mundo comum seja estável, somente as coisas não são suficientes. Sua estabilidade também é garantida na medida em que os homens possam aparecer uns para os outros como iguais. E, nessa condição de igualdade, engajam-se politicamente através da ação e do discurso, em que as necessidades vitais não se tornam uma preocupação específica deste mesmo espaço. “Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano” (Arendt, 2014a, p. 224).

Por outro lado, o mundo comum perde sua estabilidade quando é ameaçado pela violência, sendo ela a “última *ratio* nas relações entre nações, das ações domésticas, a mais vergonhosa, sendo considerada sempre a característica saliente da tirania” (Arendt, 2022, p. 69). É ameaçado, também, pelo desfalecimento da tradição e do estremecimento da autoridade. Esta é a fase final, embora decisiva, de um processo que durante vários séculos solapou basicamente a religião e a tradição e culminou com os totalitarismos do século XX (Arendt, 2022), marcando a história moderna com a desestruturação de um mundo em que os homens encontravam um mínimo de segurança em conviver nele.

Educar em um mundo que não somente está fora dos eixos, mas que segue nesse percurso até um possível desaparecimento é um grande desafio para os mais velhos. O mundo feito por mãos humanas, tendo seu espaço público esgarçado, depara-se com um corrosão que parece não ter fim. Frente aos seus habitantes que mudam continuamente, corre o risco iminente de tornar-se mortal tal como eles (Arendt, 2022). A preocupação de como o mundo deve continuar sendo um espaço que abrigue a vida e os significados para os novos e os que virão, através da educação, se torna uma questão de urgência. Para Hannah Arendt:

O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo de fato possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração traz; mas, precisamente porque baseamos nossa esperança apenas nisso, tudo destruiremos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (Arendt, 2022, p. 280).

Preservar o mundo manifesta uma relação de equilíbrio que a educação deve manter em relação à conservação e à novidade. Cada nova geração que irrompe no mundo guarda consigo a potência de renovação que, no pensamento arendtiano, pode ser interpretada como natalidade. A própria filósofa afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (Arendt, 2022, p. 258). Mas aí surge um perigo ao tentarmos controlar uma nova geração, determinando em vão seu futuro. Um controle vazio de sentido que não apenas sufocaria a potência da natalidade de trazer a novidade, mas também destruiria o próprio fundamento sobre o qual ela se manifesta: o mundo comum.

Ao apresentar os novos ao mundo, a educação possibilita o encontro daquele que irrompe com aquilo que foi herdado. É a partir disso que a filósofa pensa a educação como um processo de conservação diferente do conservadorismo: preservar o mundo pré-existente e, no mesmo sentido, proteger a novidade que cada novo ser humano representa em uma comunidade. Uma conservação que não coaduna com um romântico apego ao passado ou à tradição pelo simples fato de serem antigos. Antes, um ato de responsabilidade para que o mundo não se desfaça. Por mais desgastado que o mundo possa se encontrar diante das novas gerações, é possível garimpar pérolas de um tesouro esquecido. Nisso,

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade frente ao novo (Arendt, 2022, p. 262).

Por conseguinte, se não devemos arrancar das novas gerações a oportunidade de “empreender” algo novo no mundo em que são apresentadas, não devemos, de tal modo, esconder que nesse lugar existe um vazio existencial que afeta o homem em seu mais profundo íntimo, empurrando-o para uma condição de desamparo. Desde que a desintegração do mundo comum passou a ser uma possibilidade, transformando-o em um “deserto” moderno, a escassez de sentidos passou a desgarrar os homens neste lugar. A perda de significados atingiu, inclusive, a contemplação. O próprio pensamento, desde que se tornou um cálculo, deixou de ser um pensar sem amarras e passou a ser uma função do cérebro (Arendt, 2014a).

Essa aridez existencial não é um fenômeno superficial. É uma crise profunda em que os sentidos se tornaram escassos e o senso comum se viu constantemente

ameaçado de desaparecer. Para Arendt (2022), sempre que, em questões que dizem respeito à política, o juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de oferecer respostas, deparamo-nos com uma crise. O desaparecimento do senso comum nos dias de hoje é um claro sinal da violência da crise atual. Toda crise que emerge destrói uma parte do mundo, alguma coisa comum entre nós.

A crise iniciada desmantelou muitas das estruturas que antes davam apoio em meio às hostilidades do mundo. Abriu-se uma brecha para que tudo fosse possível, dilatando a sensação de vazio e desamparo. Por isso, a preocupação em apresentar esse mundo tal como está é indispensável, para que os novos percebam que caminham em um terreno hostil, violento e cheio de incertezas. Essa situação de desamparo não apareceu de forma inédita, mas se aprofundou na medida em que a tradição desmoronou na modernidade. Para Arendt:

Uma observação casual feita por Platão em sua última obra – “O início é como um deus que, enquanto mora entre os homens, salva todas as coisas” (ἀρχὴ γὰρ καὶ θεὸς ἐν ἀνθρώποις ἰδρυμένη σώζει πάντα) – é verdadeira para nossa tradição; enquanto seu início vivia, ela pôde salvar todas as coisas e harmonizá-las. Por isso também, tornou-se destrutiva à medida que chegou a seu fim – para não dizer nada da esteira de confusão e desamparo que veio depois de finda a tradição e em que vivemos hoje (Arendt, 2022, p. 64).

A constatação do desamparo em que o mundo se encontra pode refletir-se nas instituições, como a escola. Os vários massacres que aconteceram e que, lamentavelmente, não findaram, são exemplos dessa atual condição dos homens modernos. Os atos de violência extrema contra as escolas são manifestações dramáticas nesse deserto, pois trazem o peso da perda de sentido, da carência de empatia, da incapacidade de conviver dentro do aspecto da pluralidade. Aqueles que cometem tais atos contra as escolas não estão, senão, desamparados em um mundo no qual a tradição desmoronou e a autoridade perdeu sua potência.

Essa tradição, elemento importante nos escritos arendtianos, possibilitava aos jovens acesso ao mundo comum. O que significava que poderiam herdar um arcabouço de significados minimamente capaz de orientá-los frente às incertezas que a existência impunha. A condição de desamparo de quem pratica um massacre em uma escola aparece como uma desesperada ação que ajuda na destruição do que já está fragmentado, a preservação e transmissão de uma tradição construída ao longo do tempo.

A tradição pode ser interpretada, de modo geral, como uma construção discursiva de crenças e convenções, que tem como base a presunção de uma continuidade histórica na transmissão de referências herdadas geração após geração. A palavra moderna de tradição deriva do latim *traditio*, entrega ou transmissão, e no direito, à transferência de posse. *Lato sensu*, é um modo normativo de conhecimento através do qual a imagem relacional de uma sociedade com o tempo é compreendida, e que vínculos pertencentes ao passado são vistos como fonte de autoridade para instituições e ações no presente (Klusmeyer, 2020).

Ela também pode ser entendida como saberes que englobam conhecimentos formais e informais, inclusive hábitos, exemplos, experiências possuídas com ou sem intenção, mas que fazem parte da identidade de um certo grupo e de cada componente. Assim, não existe a possibilidade de escolha de possuí-la ou não, visto que ela não apenas está na pessoa, mas a constitui enquanto ser humano inserido em um mundo comum. Ela compõe o espírito humano, que possui o intelecto (*verstand*) e o pensamento (*vernunft*), a memória e a imaginação (Schio, 2022).

Toda essa significação vem nos lembrar que a tradição é o fio de algo que possui um valor para uma comunidade política. Nessa transmissão, o que está em jogo, além da preservação de coisas produzidas e significados construídos anteriormente, é a atualização dessa herança para que não seja vazia, mas significativa para o presente. Ela oferece um caminho menos inseguro para compreender o mundo e agir dentro dele, mesmo que não seja neutra. Para Sônia Maria Schio,

A Tradição não é boa ou ruim: ela não tem um *ethos*, uma essência que a acompanha. Ela pode ser positiva quando fornece os critérios; os exemplos a seguir ou a evitar; quando liga uma geração a outra, como os filhos com os pais, netos ou avós, ou em um grupo, quando partilha ou mesmo ideais, como ocorre nos Estados Unidos com os “Pais Fundadores”: Thomas Jefferson (1743-1826) e George Washington (1731-1799), que se tornou o primeiro presidente, os mais conhecidos no Brasil. Há assim, além de um sentimento de pertença, o de continuidade (Schio, 2022, p. 434).

Por não ser limitada pelo aspecto da neutralidade, a tradição também pode ser vista ou vivenciada de um modo negativo quando se torna uma ferramenta de controle ou repressão. Converte-se em um fardo para uma comunidade política quando interpretada de maneira dogmática ou fechada ao questionamento daquilo que a compõe. A faculdade de pensar tem uma tarefa importante frente a isso. A própria

Arendt não pretendeu afirmar que a tradição deve ser fixa ou alterada, mas que qualquer ação, antes de se efetivar, necessita do crivo das atividades da mente, que são o pensar e o julgar, além do aperfeiçoamento do querer (Schio, 2022).

Ao escrever o ensaio *A tradição e a Idade Moderna* (2022), Hannah Arendt refletiu sobre o nascimento e a ruptura da tradição em termos de pensamento político ocidental. Para a filósofa, a tradição teve seu início definitivo nos ensinamentos de Platão e Aristóteles e chegou a um fim não menos definitivo com as teorias de Karl Marx, com a dúvida à religião por parte de Kierkegaard e com o platonismo invertido de Nietzsche, insistindo na vida e no que é dado como sensível e materialmente, oposto às ideias suprasensíveis e transcendentais.

Os três filósofos são marcos indicativos de um passado que perdeu sua autoridade. Eles foram os primeiros que ousaram pensar sem a condução de nenhuma autoridade. Todavia, por bem ou por mal, também eles foram influenciados por um quadro de referências categóricas da grande tradição do pensamento político ocidental. Marx, Kierkegaard e Nietzsche e suas conscientes rebeliões contra uma tradição que havia perdido seu princípio (*arkhé*), terminaram em autoderrota, mesmo que isso não seja uma razão para questionar a relevância para a compreensão do mundo moderno (Arendt, 2022). De acordo com Arendt,

A derrota autoinfligida, resultado de todos os três desafios à tradição no século XIX, é apenas uma das coisas, talvez a mais superficial, que Kierkegaard, Marx e Nietzsche têm em comum. Mais importante é o fato de cada rebelião parecer concentrar-se sobre um mesmo e insistente tema: contra as pretensas abstrações da filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*, Kierkegaard quer afirmar o homem concreto e em sofrimento; Marx confirma que a humanidade do homem consiste em sua força ativa e produtiva, que em seus aspectos mais elementares chama de força de trabalho; e Nietzsche insiste na produtividade da vida, na vontade e na vontade de poder do homem. Em completa independência um do outro – nenhum deles jamais soube da existência dos demais – concluíram que a empresa, nos termos da tradição, só poderia se realizar por meio de uma operação mental, cuja melhor descrição são as imagens e analogias com saltos, inversões e colocação dos conceitos “de cabeça para baixo”: Kierkegaard fala de seu salto da dúvida para a crença; Marx põe Hegel, ou antes “Platão e toda a tradição platônica” (Sidney Hook), novamente de “cabeça para cima”, saltando “do reino da necessidade para o reino da liberdade”; e Nietzsche entende sua filosofia como “platonismo invertido” e “transvaloração de todos os valores” (Arendt, 2022, p. 84).

Em *A República* (1999), vemos o início da tradição na alegoria da caverna, quando Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos como tudo aquilo que pertence ao convívio dos homens em um mundo comum. Mediante as sombras e a

ilusão, os aspirantes ao ser verdadeiro deveriam abandonar toda essa confusão, caso quisessem ter acesso ao mundo das verdades eternas, descobrir o céu límpido do pensamento. Essa visão de um mundo outro além da materialidade do mundo físico sustentou a tradição do pensamento político até a chegada da modernidade.

O fim da tradição, como apontamos acima, veio quando Marx não aceitou o império do pensamento, ou seja, de que a filosofia e a verdade que a acompanha estão situadas fora dos assuntos humanos e de seu mundo comum. Para o filósofo alemão, a autêntica expressão filosófica do homem só pode acontecer no ínterim da esfera do convívio social. Aqui, há o deslocamento da filosofia enquanto uma busca por uma verdade transcendental para uma prática de transformação das condições sociais. Conforme Arendt,

A filosofia política implica necessariamente a atitude do filósofo para com a política; sua tradição iniciou-se com o abandono da política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos. O fim ocorreu quando um filósofo repudiou a filosofia, para poder realizá-la na política. Nisso, consistia a tentativa de Marx, inicialmente expressa em sua decisão (em si mesma filosófica) de abjurar da filosofia, e, posteriormente, em sua intenção de transformar o mundo e, assim, as mentes filosofantes, a consciência dos homens (Arendt, 2022, p. 64).

Karl Marx desafiou a tradição filosófica quando evidenciou que as ideias abstratas não contêm a verdade da Filosofia. Ela está presente nas condições materiais e nas relações sociais estabelecidas entre os homens. O enclausuramento da filosofia em uma torre de marfim do pensamento puro não favorecia o engajamento direto na transformação social. A própria filosofia estaria mais para uma prática concreta manifestada na sociedade, contribuindo para a revolução da classe trabalhadora. Dessa maneira, o pensamento de Marx poderia ser expresso nas seguintes frases: “os filósofos já interpretaram bastante o mundo; chegou a hora de transformá-lo” ou “Não se pode *aufheben* (isto é, elevar, conservar, e, no sentido hegeliano, abolir) a filosofia sem realizá-la” (Arendt, 2022, p. 68).

Para Hannah Arendt (2022), a tradição, em seu vigor, ao pesar no pensamento do homem ocidental, nunca dependeu da consciência que tiveram dela. Em nossa história, encontramos períodos nos quais os homens estiveram conscientes dela. Um deles foi quando os romanos adotaram o pensamento e a cultura da Grécia clássica como sua própria tradição espiritual, permitindo que a tradição tivesse uma forte

influência formativa e permanente sobre a civilização europeia. Anteriormente aos povos romanos, era desconhecido algo que fosse comparável à tradição:

ela veio com eles, e depois deles permaneceu a baliza através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência. Não encontramos novamente, até o período romântico, uma exaltada consciência e glorificação da tradição (Arendt, 2022, p.73).

A descoberta da Antiguidade pela Renascença se constitui como uma primeira tentativa de romper com os grilhões da tradição e, mais, beber nas fontes para refazer um passado do qual a tradição não tivesse poder algum. Atualmente, a tradição é constantemente confundida com um conceito essencialmente romântico. Todavia, o romantismo apenas situa a discussão da tradição na agenda do século XIX; sua glorificação do passado serviu para demarcar o momento em que a Idade Moderna estava frente à transformação do nosso mundo e das circunstâncias em geral, a tal ponto que uma certa confiança sem questionamento na tradição não fosse mais possível (Arendt, 2022).

A chegada da modernidade representou uma ruptura com o passado, sobretudo naquela relação de autoridade que a tradição exercia na vida dos homens. Essa ruptura foi tão profunda que a confiança nas verdades transmitidas se mitigou, havendo uma mudança de época, de pensamento, de relação dos homens entre si. A tradição, nesse momento, não seria mais capaz de orientar o presente. O quadro de valores e normas a serem seguidos foi desafiado por eventos que marcaram a história do ocidente, como a Revolução Científica (que desafiou as cosmovisões herdadas da Antiguidade e do Medievo) e as revoluções político-sociais, como a Revolução Francesa (que contestou o poder tradicional marcado pelo absolutismo), dentre outros.

Entretanto, mesmo esses eventos revolucionários tendo acontecido e Marx anunciado o fim da tradição, a perda do sentido de continuidade histórica foi finalizada com os totalitarismos. Assim, nem as consequências no século XX, tampouco a rebelião vista no século XIX contra a tradição, provocaram uma efetiva ruptura com a nossa história. Essa quebra brotou do caos de perplexidade de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os próprios movimentos totalitários, mediante o terror e a ideologia, transformaram em uma nova e outra forma de governo e dominação (Arendt, 2022).

Os totalitarismos, ao esfacelarem a tradição, inauguraram um momento de desorientação e de difícil compreensão. De acordo com Beatriz Porcel (2016), em inúmeras páginas escritas por Arendt, aparece a convicção de um passado distante e irremediavelmente fora de todos nós, e de um presente que tem sacudido a humanidade com tamanha violência que não pode ser compreendido, já que não há registros capazes de fornecer chaves de leitura. Para a autora,

Aquellos antiguos que por tanto tempo proveyeron de categorias de comprensión y de juicio no existen más. La responsabilidad de esta fractura, que no es el resultado inevitable del mero paso del tiempo sino la consecuencia de um desgarramiento, es toda la experiencia del siglo XX: los totalitarismos, las guerras mundiales, los campos de exterminio y genocídios, que han erigido um muro entre el antes y el después (Porcel, 2016, p. 218).

Essas experiências inauguraram uma crise política que não foi vista em nenhum momento da história do ocidente. Elas pulverizaram as categorias de pensamento e julgamento de nossos juízos morais, ao passo que não encontramos, a partir daí, apoio para que pudéssemos segurar com as mãos, devendo, agora, “pensar sem corrimões”. Em uma frase, as guerras e as enormes tragédias humanas da primeira metade do século XX “han hecho saltar todos los criterios de verdade y de conductas apoyadas em la tradición y há hecho posible uma condición de desarraigo de enormes masas de seres humanos” (Porcel, 2016, p. 218).

Partindo desse cenário e lançando um olhar para a educação, Hannah Arendt aponta que a crise política que assolou o mundo moderno ecoou em vários âmbitos da vida humana e em diversos lugares: “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser do mesmo modo possível em todos os outros países” (Arendt, 2022, p. 258). Essa crise fez com que a educação escolar sentisse o peso ao testemunhar o rompimento do fio da tradição que liga os novos às experiências significativas do passado. A educação, por ser um processo que estava interposto entre o domínio privado (*oikos*) e o domínio público (*polis*), guardava o múnus de conduzir essa transição para o mundo.

A crise na educação, ou, se preferir, o fato de que a educação tenha deixado de ser evidente e aparecer frente a uma crise sem precedentes, denota que há uma aterradora confusão na transmissão/renovação/comunização do mundo. Isso quer dizer que não é a aprendizagem que está em crise, tampouco o ensino, a socialização,

o treinamento de modos de vida, o ajuste entre talentos individuais e as necessidades do trabalho e produção, o *coaching*, a educação moral, a educação emocional, a educação para a cidadania, a educação para a diversidade, a educação para o empreendedorismo, a educação para a criatividade e inovação, a profissionalização dos professores, a avaliação de centros educativos. Tudo isso que tem adentrado a escola são tentáculos da crise na educação, que gozam de boa saúde (Larrosa, 2018).

Mas é precisamente a crise de transmissão/renovação/comunização do mundo, o fato de que seja isso, precisamente isso, o que cada vez é mais difícil, quase impossível, o que mostra, diz Arendt, a essência da educação. E talvez o mesmo aconteça com a vocação (e o ofício) do professor: é precisamente a sua dificuldade e o seu anacronismo, sua raridade, sua impossibilidade, o que pode fazer que o vejamos em sua verdadeira natureza. Algo assim como o martelo quebrado que Heidegger menciona nos famosos parágrafos do *Ser e Tempo* dedicados às ferramentas: quando o martelo funciona, simplesmente o usamos, entretanto quando ele se quebra, quando já não pode mais ser usado, é quando nos aparece como tal (Larrosa, 2018, p. 231).

Esse dilema de transmissão da tradição coloca o mundo comum em uma difícil situação, visto que o corrói por dentro, desmontando o arcabouço de sentidos criados por aqueles que nos precederam e que são repassados através da autoridade de quem ensina, o professor. Por isso, a crise política que assola o mundo não atingiu apenas a educação e seu aspecto da transmissão (tradição), mas também a autoridade. Os educadores, que desempenhavam o papel de guardiões da tradição, encontraram-se desorientados, tal como os alunos. Não conseguem mais apontar caminhos porque não sabem para onde seguir. Perderam a autoridade. E nesse momento, chegamos a outro ponto importante.

Ao se preocupar com a derrocada que a autoridade sofreu no mundo moderno, Hannah Arendt começa, no ensaio *Que é autoridade?* (2022), alegando que teria sido mais prudente se questionar sobre o que foi a autoridade – e não o que é. Pois somos tentados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do nosso meio. Aqui, também, a ascensão de movimentos políticos e totalitários foi o pano de fundo (mas não resultou) de uma quebra de todas as autoridades tradicionais. Conforme a filósofa,

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é que ela se espalhou em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por uma questão de

natureza, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (Arendt, 2022, p. 156).

Em sentido mais amplo, a autoridade era aceita na criação dos filhos e na educação como uma necessidade de ordem natural e política. Ela era essencial para a continuidade do mundo comum, tendo em vista que garantia credibilidade àqueles que apresentavam a tradição aos mais novos. Assim, a necessidade natural da autoridade se dava porque a criança, na condição de dependência e desamparo, necessitava da autoridade para ser cuidada e orientada ao longo de sua formação. O estado de vulnerabilidade em que nascem e crescem não oferece condições de tomarem decisões por si próprias e compreender o mundo que as cerca. Aqui, o lugar dos pais e dos educadores deveria ser inquestionável.

Por sua vez, a necessidade política da autoridade era importante porque tinha como função garantir a continuidade de uma comunidade política. Os novos que aparecem como estrangeiros em um mundo pré-existente chegam a um ambiente já construído por gerações anteriores. Sem a autoridade, seguirão desorientadas, quase incapazes de se integrar e transformar esse mundo no qual se encontram. A educação, sendo o processo pelo qual acontece a transmissão da tradição, necessita da autoridade, meio pelo qual isso é feito. Para Arendt, “a autoridade é tanto mais estável quanto ancorada na tradição” (Klusmeyer, p. 187, 2020).

A crise se torna mais grave justamente por ela ter extrapolado âmbitos que não envolviam a educação, ou seja, não é mais algo confinado a este ou aquele lugar, mas espalhada por toda uma comunidade política. Anteriormente, o exercício da autoridade não envolvia nem a persuasão racional nem a compulsão por coerção ou violência. Envolvia o fundamento do respeito à pessoa ou ao cargo, inspirado por aquele reconhecimento de qualidades meritórias em habilidades, caráter e julgamento daquele indivíduo que a portava, não por si, mas pelo que representava em termos de tradição (Klusmeyer, 2020). A crise da autoridade diluiu isso. De acordo com Arendt,

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. No entanto, a autoridade exclui o emprego de meios externos de coerção; onde a força é usada, a própria autoridade fracassa. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é

colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, pois, tanto contrapondo-se à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (Arendt, 2022, p. 157).

Na educação, o professor é a figura mais plausível para se usar como exemplo do que foi a autoridade. Sua autoridade não se assentava porque ele possuía as habilidades de manipular algo ou forçar os alunos a ouvi-lo. Ela consistia no fato de ele ser visto como alguém que guardava qualidades honrosas, tais como sabedoria, discernimento, caráter, etc. Essas qualidades inspiravam confiança e respeito em sua figura. Seu “poder” era assegurado porque os outros lhe conferiam ao reconhecerem nele a materialização da tradição. O sentido clássico da autoridade, assim, seria educativo porque formativo. O que significa que os mais novos necessitavam dos mais velhos para sua formação. Ninguém se forma a si próprio.

Arendt (2022) alerta para o perigo que existe quando as crianças são emancipadas da autoridade dos adultos: elas não seriam libertas, mas sujeitas a uma autoridade tão terrível quanto tirânica, que é a da maioria. Seriam elas banidas do mundo dos adultos e jogadas a si mesmas ou, até mesmo, entregues à tirania do seu próprio grupo. Nele, pela superioridade numérica, elas não podem se rebelar e, por serem crianças, não podem argumentar e nem escapar para outro mundo por terem sido barradas do mundo dos adultos. “A reação das crianças a essa pressão tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente, é uma mistura de ambos” (Arendt, 2022, p. 267).

Aqui, podemos encontrar mais uma relação dos massacres escolares sob uma ótica que leva em consideração a ausência da autoridade junto ao perigo do isolamento dos mais novos em um mundo onde não existe a devida moderação, proteção e orientação dos adultos. Ao apontar para esse abandono, entrevemos que a filósofa alertou para um perigo subjacente na suposta e precoce emancipação dos estudantes em relação ao mundo, um mundo dos adultos. Libertos da autoridade dos mais velhos, restam-lhe a tirania do grupo de pares, a tirania dos muitos desorientados. Diz ela:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta

bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo (Arendt, 2022, p. 266)

É provável que o banimento das crianças do mundo dos adultos as lance em realidades difíceis, onde pode haver uma predominância de violências em suas mais diversas manifestações. No caso dos jovens que cometem atos de violência extrema contra as escolas, é perceptível em diversos relatos que, quando estudavam, encontravam-se excluídos, isolados e foram, até mesmo, vítimas de bullying por parte de um indivíduo ou grupo, o que ilustra o possível tipo de tirania a que Hannah Arendt (2022) se refere.

Jovens que cometem crimes contra uma instituição educativa provavelmente não encontraram nos adultos, em seus professores, uma referência sólida de autoridade, que os provocasse para práticas valorativas e de pertencimento a uma comunidade. Foram deixados, arriscamos dizer, à mercê de um ecossistema de opressão, humilhação e destruição do senso de empatia. Por serem pessoas em estágio inicial da formação humana, quando submetidas às ações opressivas de um grupo ou de quem quer que seja, não podiam argumentar ou escapar para outro mundo (Arendt, 2022). Estavam abandonados aos seus próprios recursos, onde a “fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (Arendt, 2022, p. 268).

A prisão, em uma realidade juvenil de conformismo e, no pior dos casos, de delinquência capaz de gerar violência, é fruto da ausência de formas de diálogo com o mundo comum e suas figuras – mesmo cambaleantes – de autoridade. A ausência dessas figuras, que deveriam mediar os conflitos escolares e proteger os mais novos e os jovens, contribui para o aumento do isolamento e da alienação deles. Esse abandono, frequentemente presente em diversos espaços escolares, empurra seus estudantes a se autogerirem, muitas vezes da pior forma possível, a destrutiva.

Aqui, mais do que nunca, não podemos confundir essa autoridade dos adultos e professores com uma relação autoritária. A autoridade investida nos mais velhos consiste em uma relação de respeito e reconhecimento, distante da violência ou da

persuasão, mas próxima da tradição. Fundamenta-se numa certa legitimidade em conduzir as gerações mais jovens, apresentando-lhes o mundo. Arendt (2022) nos deixa entender claramente que a autoridade difere de qualquer coerção, pois é reconhecida naturalmente, tendo por base a confiança na sabedoria e na experiência. Todavia, o desmoronamento dela tornou a própria figura do professor ineficaz, dificultando sua existência enquanto aquele que transmite um legado. Para Arendt,

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (Arendt, 2022, p. 276).

Quando as instituições educativas falham em exercer seu papel enquanto um espaço de orientação e proteção dos estudantes, potencializa-se o desaparecimento da autoridade. Mas não podemos culpabilizar a escola. O dilema do estremecimento da autoridade é um problema político-social mais abrangente. A autoridade também está desfalecida em vários âmbitos diferentes. Em outras palavras, Arendt disse em A crise na educação que a crise política extrapola fronteiras, pois “Quanto mais radical se torna a desconfiança na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume (Arendt, 2022, p. 277).

Podemos ver a crise de autoridade na família, onde as figuras paterna e materna são constantemente questionadas, os mais velhos não são tratados com o respeito que deveriam receber, visto que guardam uma longa experiência de vida e, geralmente, sabedoria; no âmbito da política, vivenciamos o dilema de não nos sentirmos representados por aqueles que se colocam como líderes, sejam do espectro da direita ou da esquerda, que deveriam ser responsáveis pelo bem comum; na religião, inúmeros líderes, constantemente, têm dado provas da falta de ascese e compromisso com os valores de quem escolhe a espiritualidade como modo de vida. Negam o compromisso com a fé, a tradição e as Escrituras; na mídia, somos bombardeados por inúmeras mentiras, *fake news*, reportagens tendenciosas que colocam em xeque a confiança em um jornalismo ético e imparcial, distante da mentira. É uma crise geral e sem precedentes.

Para Arendt (2022), na vida pública e política, a autoridade não representa praticamente mais nada. Afirmar isso significa que as pessoas não querem mais exigir ou, até mesmo, confiar a quem quer que seja o ato de assumir a responsabilidade pelo que se apresenta. Ao desaparecer a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, a partir de agora, todos sejam exigidos a uma igual responsabilidade pelo destino que o mundo vem tomando. Por outro lado, isso também pode significar que a ordem de que o mundo precisa, junto às suas exigências, esteja sendo repudiada, consciente ou inconscientemente. “Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas (Arendt, 2022, p. 277). Conforme a filósofa,

Na educação, ao contrário, não pode haver tal ambiguidade face à perda hodierna de autoridade. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido à prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso pode significar apenas uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (Arendt, 2022, p. 277).

Para encerrar, é relevante uma compreensão a respeito da responsabilidade que a educação exige para que a violência extrema contra as escolas não se multiplique e que o novo não seja impedido de vir à tona. Assim, voltamos a pensar junto com Arendt (2022) sobre o significado de nossa presença frente à educação: toda vez que nós, os adultos, decidimos que amamos o mundo (*amor-mundi*) o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, o salvaremos da ruína mediante a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é o ponto onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para que não sejam expulsas nem abandonadas em nosso mundo. Muito menos, seja tirada delas a oportunidade de iniciar algo novo e imprevisto, renovando o mundo comum.

4.2 Prometer o amanhã, perdoar o ontem: a educação entre a dor e a esperança

Se até aqui parece que falamos de um modo de enxergar o passado que por alguns pode ser considerado nostálgico – algo apontado nos escritos arendtianos –

também podemos falar da possibilidade de mirar o presente e extrair significados. Pois, ao encararmos uma crise, não podemos cair no conformismo de que, a partir de agora, não haverá o que fazer. Até mesmo interromper as atividades da *vita activa* para refletir sobre a crise pode ser a atitude mais ativa de quando buscamos uma compreensão de algo: “nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando está a sós consigo mesmo” (Arendt, 2014b, p. 22). Para a Hannah Arendt,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2022, p. 259).

A crise que revela a ruína de nossas categorias de pensamento não tem que resultar em uma atitude pessimista frente ao mundo. Para Beatriz Porcel (2016), o ser humano traz em si a extraordinária capacidade sempre renovada de começar algo novo, porque é um ser cuja natureza é começar e, por isso, pode agregar em si a necessária originalidade para compreender sem categorias preconcebidas, bem como para julgar sem um catálogo de regras estabelecidas ou hábitos enraizados. “La crisis no muestra solamente la brecha entre lo que estamos obligados a confrontar y nuestra actual capacidad para resolverla sino que también, de manera afirmativa, positiva, se presenta como una posibilidad para el pensamiento” (Porcel, 2016, p. 222).

Por sermos iniciadores, podemos pensar em caminhos para o que nos preocupa quando olhamos para a educação e a violência extrema que ameaça cotidianamente as escolas. A elaboração de políticas públicas e manuais que contemplem diretrizes de ações a serem tomadas é muito importante. Do ponto de vista pragmático, não podemos dispensar o apoio técnico necessário para que os massacres às escolas sejam extirpados e que os atores (criminosos) recebam a punição e ressocialização, e as vítimas, recebam o acolhimento de que precisam junto ao cumprimento da justiça.

Todavia, do ponto de vista ético-moral, somos instigados a compreender sobre a possibilidade de reconciliação das vítimas dos massacres escolares com a realidade que lhes acomete, tendo em vista que um mal implacável lhes foi cometido, mudando suas vidas drasticamente. Hannah Arendt (2014a), ao pensar a condição de

irreversibilidade e imprevisibilidade da ação, propôs duas categorias políticas capazes de, se não remediar, ajudar a atenuar as feridas abertas por um ato feito por um ser humano. São elas: o perdão e a promessa.

Como vimos no segundo momento desse trabalho, sendo a violência uma ação, é marcada não somente pelo aspecto da imprevisibilidade, mas também da irreversibilidade. Não se pode desfazer o que ela gerou, tampouco prever as consequências iniciadas em seu curso. A ação humana é circunscrita, nesse sentido, por um caráter processual, mesmo quando os homens buscam em vão controlá-la. Diante dela, pode parecer que são incapazes:

A instrumentalização da ação e a degradação da política em um meio para atingir outra coisa certamente jamais conseguiriam eliminar de fato a ação, evitar que ela seja uma das experiências humanas decisivas (Arendt, 2014a, p. 287).

Mesmo as próprias ciências naturais, ao se tornarem exclusivamente ciências de processo ou, até mesmo, ciências de “processo sem retorno”, com uma qualidade potencialmente irreversível e irremediável, nas quais há uma força cerebral necessária para iniciá-las, não podem ser comparadas à potência da ação política. Agir não está no domínio da capacidade teórica, nem da contemplação ou razão, mas de iniciar novos processos sem precedentes e com resultados incertos e imprevisíveis (Arendt, 2014a).

Existe uma força incontrolável no processo de ação que os homens não podem dominar, diferente do processo de produção de algum produto, onde o objeto é criado seguindo rigorosas etapas de feitura e controle até que se chegue ao resultado final. A energia e o esforço empreendidos se esgotam quando o produto chega ao seu fim com seu destino traçado, sem falar na perecibilidade da própria matéria com que é fabricado. Diferente da ação, o produto pode deteriorar-se ou ser destruído com o passar do tempo, tendo sua importância limitada ao efeito que causou em dado momento histórico. Conforme Arendt,

Enquanto a força do processo de produção é inteiramente absorvida e exaurida pelo produto final, a força do processo de ação nunca se exaure em um único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que suas consequências se multiplicam; o que perdura no domínio dos assuntos humanos são esses processos, e sua perduração é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos quanto o é a perduração da própria humanidade. O motivo pelo qual jamais podemos prever com certeza o resultado e o fim de qualquer ação é

simplesmente que a ação não tem fim. O processo de um único ato pode perdurar, literalmente, por todos os tempos até que a própria humanidade tenha chegado a um fim (Arendt, 2014a, p. 290).

A ação tem um caráter aberto e contínuo, sem um fim definitivo. Ela não se esgota no próprio ato, mas vai além ao ter suas consequências multiplicando-se com o tempo. Em relação aos assuntos humanos, gera novos efeitos de uma forma irreversível, pois envolve a interação dos homens dentro do domínio público, em que as palavras e ações ressoam, influenciam outros a agir, reagir e tomar quase sempre novas decisões que não podem ser desfeitas. Dela faz parte um *continuum*, onde não há intervalos ou interrupções que possam desfazê-la, diferente do processo de fabricação de um produto em que, a qualquer momento, pode ser interrompido ou corrigido.

Frente à irreversibilidade e imprevisibilidade, a duração da ação está mais associada à perduração da própria humanidade do que à mortalidade dos humanos, indivíduos em específico. Enquanto houver seres humanos, os efeitos da ação poderão ser vistos e experimentados. E esses atos, mais que qualquer outro produto engendrado pelo humano, têm a grande capacidade de conservar-se. Constituiriam “motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar seu ônus, o ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, do qual o processo da ação extrai sua própria força” (Arendt, 2014a, p. 291). De acordo com a pensadora,

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais se consuma inequivocamente em um único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age.

Para ilustrar o que estamos falando, citaremos um exemplo de uma ação que perdurou para além de seus autores e que gerou consequências, bem ou mal, para outros indivíduos e a sociedade: o assassinato do Arquiduque Francisco Fernando, herdeiro da coroa do império Austro-Húngaro, no dia 28 de junho de 1914, em Sarajevo. O ataque foi planejado por um grupo nacionalista de bósnios, sérvios e croatas e realizado por um sérvio-bósnio, Gavrilo Princip, que se aproximou do carro em que estava o arquiduque e sua esposa e o alvejou mortalmente. Essa ação violenta foi o estopim que deu início à Primeira Guerra Mundial.

O grupo de homens que participou do atentado foi preso e julgado. Mas, para os austríacos, isso não foi suficiente, lançando um ultimato à Sérvia para que cessasse imediatamente todas as atividades de grupos que conspiravam contra os interesses austríacos. Mas a Sérvia recusou, o que fez com que o Império Austro-Húngaro cortasse relações diplomáticas e declarasse a guerra. E, em um efeito dominó, o frágil sistema de alianças e pactos secretos entre as potências da Europa desabou e as nações começaram a tomar seus lados, envolvendo todo o continente em um conflito que se alastrou pelo mundo. A guerra durou 4 anos e deixou um saldo de mais de 15 milhões de mortos, seguido de uma destruição que a Europa nunca tinha visto (RTP, 2017).

Vejamos como o assassinato do arquiduque, como toda ação, foi marcado pelo caráter da irreversibilidade e da imprevisibilidade: ao assassinar o arquiduque, Gavrilo Princip e seu grupo jamais pensaram que esse ato violento seria o gatilho para a eclosão de uma guerra com tamanha dimensão capaz de contribuir, por exemplo, para consequências econômicas e políticas como a Grande Depressão e a ascensão de regimes totalitários. As condições que foram impostas à Alemanha, o ressentimento em relação ao Tratado de Versalhes e a crise econômica, junto a outros fatores, favoreceram a ascensão do nazismo nos anos 1930 e, seguidamente, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Além disso, outras consequências – mesmo que não ligadas diretamente – puderam ser vistas, como: o redesenho da Europa (dissolução do Império Austro-Húngaro e do Império Otomano, criação de novos países, como a Tchecoslováquia, Iugoslávia, Hungria, e a reorganização da Polônia, Áustria e Turquia), surgimento da União Soviética, o fascismo na Itália, mudanças geopolíticas globais (descolonização africana e asiática, declínio da Europa como centro de poder mundial), revolução tecnológica e militar, desenvolvimento de movimentos culturais como o modernismo e o expressionismo, criação da Sociedade das Nações como precursora da Organização das Nações Unidas (ONU), etc. Até hoje, tempos após a Primeira Guerra Mundial, ainda é possível ver o rescaldo de todas as consequências dessa ação violenta.

Esse exemplo serve para percebermos a potência da ação nos assuntos humanos, sabendo que toda ação é carregada das vicissitudes da irreversibilidade e imprevisibilidade. Mesmo aquelas ações de violência extrema, como as que

acometem as escolas, são demarcadas por essas duas variabilidades. O mal que é cometido contra os indivíduos que ocupam um espaço que deveria ser de aprendizado e proteção abre uma ferida que será muito difícil de curar, pois é uma ofensa contra a dignidade humana. Um escândalo ético-moral que desencadeia um processo incontrolável de consequências inimagináveis, sempre marcado pela dor e sofrimento.

Aquelas pessoas que tiveram suas vidas ceifadas pelos massacres escolares jamais poderão ter uma segunda chance, um outro caminho para seguir ou iniciar algo novo no mundo. Mas as pessoas que conseguiram resistir à ação violenta podem não se resignar ao liberar as consequências daquilo que foi feito contra elas, partindo da catástrofe para o milagre, pois “com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais milagroso parecerá o ato que resulta na liberdade” (Arendt, 2022, p. 255).

Para a filósofa, o recurso mais plausível contra esse processo desencadeado é uma das potencialidades da própria ação: para redimir a vicissitude da irreversibilidade, dessa incapacidade de se desfazer o que foi feito, existe a faculdade de perdoar; por sua vez, o remédio para a imprevisibilidade enquanto uma caótica certeza do futuro está contida na capacidade de prometer e cumprir promessas (Arendt, 2014a). Conforme Arendt:

As duas faculdades formam um par, pois a primeira delas, a de perdoar, serve para desfazer os atos do passado, cujos “pecados” pendem como espada de Dâmoqueles sobre cada nova geração; e a segunda, o obrigar-se através de promessas, serve para instaurar no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, ilhas de segurança sem as quais nem mesmo a continuidade, sem falar na durabilidade de qualquer espécie, seria possível nas relações entre os homens (Arendt, 2014a, p. 295).

Em *A condição humana* (2014a), Hannah Arendt tece uma série de considerações, algumas pouco desenvolvidas, mas fundamentais para a compreensão sobre o que ela construiu a respeito do perdão (Correia, 2020). O perdão e a promessa, para ela, só podem existir em meio à pluralidade dos homens, ou seja, dependem dessa pluralidade, da presença e ação de outros, já que ninguém pode perdoar a si mesmo, tampouco se sentir obrigado por uma promessa que fez a si próprio. Na solitude e no isolamento, promessa e perdão seriam apenas uma encenação, permanecendo sem realidade.

Nesse sentido político, o perdão é uma categoria política frente a uma ação engendrada por um indivíduo. No âmbito de algumas abordagens da psicologia, evidentemente, perdoar a si mesmo constitui uma das primeiras ações necessárias para a cura da psique. Perdoar e prometer, no pensamento arendtiano, diz respeito a uma ação mais voltada para o aspecto externo; diz respeito a dispensar o fardo pesado que a ofensa gerou, bem como prever um mundo mais instável através do poder de sustentação presente nas palavras humanas.

Assim sendo, não perdoamos a nós próprios, mas perdoamos os outros. E perdoamos porque nós, também, precisamos ser perdoados por eles. Pois não há a possibilidade de viver em um mundo comum sem se colocar dentro da margem que conduz, em algum momento, a começar uma ação sem consequências negativas. A interação entre os homens é relacional, não é individual, fechada, mas semelhante a uma teia. E por ser assim, ora ofertamos o perdão, ora somos nós os perdoados. Por isso, “os remédios contra o enorme vigor e resiliência dos processos da ação só são eficazes na condição de pluralidade, é muito perigoso usar essa faculdade em qualquer outro domínio que não o dos assuntos humanos” (Arendt, 2014a, p. 297). De acordo com Arendt,

Se não fôssemos perdoados, liberados das consequências daquilo que fizemos, nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, limitada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; seríamos para sempre as vítimas de suas consequências, à semelhança do aprendiz de feiticeiro que não dispunha da fórmula mágica para desfazer o feitiço (Arendt, 2014a, p. 295).

Do mesmo modo, sem a obrigação do cumprimento de promessas, não seríamos capazes de conservar o mínimo de nossa identidade. Teríamos que conviver com a condenação de errar, em meio ao desamparo e à falta de rumo, “nas trevas do coração de cada homem”, presos em suas contradições e equívocos. Essas trevas só poderiam ser dissipadas pela luz que irradia no domínio público em que está a presença de outros, que confirmam a identidade entre aquele que promete e aquele que cumpre (Arendt, 2014a).

Para Hannah Arendt, aquele que descobriu o papel do perdão no domínio dos assuntos que dizem respeito ao humano foi Jesus de Nazaré. Por ter sido descoberto dentro de um contexto religioso e anunciado a partir dessa linguagem, não subtrai a importância quando levada em conta no meio dos homens e mulheres. Certos

aspectos dos ensinamentos de Jesus não se relacionam basicamente com a mensagem cristã, pois surgiram de experiências no seio da pequena e coesa comunidade formada pelos seus seguidores e seguidoras, que desafiavam as autoridades políticas e religiosas de Israel. Ou seja, a descoberta do perdão se deu dentro da vida comunitária. Mas, por esses aspectos estarem supostamente ligados a um contexto religioso, foram negligenciados. De acordo com Adriano Correia,

A novidade especificamente política dos ensinamentos de Jesus de Nazaré, para Arendt, era justamente a assunção da interconexão entre agir e perdoar como sendo constitutiva da relação entre agentes que vivem em comunidade. Em vez de apelar para uma articulação superior das cegas ações humanas em alguma astúcia ou providência e de rechaçar como absurda uma ação trágica (livre e não soberana), em que o agente não controla os desdobramentos de suas iniciativas, Jesus teria encontrado no perdão o remédio propriamente ativo para lidar com as tribulações de uma ação não soberana em um contexto de pluralidade e inter-relacionamento. A grande virtude desse remédio consistiria em não tomar as tribulações ou constrangimentos como razões para o menoscabo da ação, mas antes em buscar lidar com a cadeia de consequências imprevisíveis que se desenrolam de toda ação, enquanto início, de modo que permitam ao agente em alguma medida desligar-se do que desencadeou, ao menos na medida necessária para, mesmo sem deixar de ser responsável, conservar sua potência de agir (Correia, 2020, p. 6).

A “ação trágica”, que denota o quanto o agente é livre para agir, mostra que ele não pode controlar suas ações. Todavia, Jesus de Nazaré encontra no perdão uma solução diferente para não enxergar isso como um motivo para o desprezo da ação ou, até mesmo, atribuir um sentido superior semelhante à ideia de “astúcia da razão” encontrada em Hegel, que sugere que há uma racionalidade superior como guia do que acontece. A virtude que se destaca no perdão é o fato de liberar o agente do passado para agir novamente sem limitar sua capacidade de agir no mundo.

No pensamento arendtiano, o ato de perdoar é uma ação estritamente humana porque libera a nós e aos outros da cadeia e das consequências que toda ação traz consigo. O perdão é uma ação que garante a continuidade da própria capacidade para a ação, para começar sempre de novo. Pois, se cada ser humano não perdoasse e não fosse perdoado, tornar-se-ia semelhante ao indivíduo do conto de fadas ao qual é concedido um desejo e depois recebe uma punição por causa desse mesmo desejo (Arendt, 2008). Nesse sentido, Correia (2020) afirma que o perdão se revela além de uma recomposição de vínculos rompidos entre as pessoas por causa da ofensa.

Revela-se, inclusive, como a conservação da liberdade humana que se realiza por meio da ação. Ele está no centro de toda a vida política.

O perdão é o contrário de vingança, mais precisamente, seu exato oposto. A vingança é uma “re-ação” (*re-acting*) à ofensa primeira. Por meio dela, as consequências da primeira falta podem não chegar a um fim, mantendo enredados todos aqueles envolvidos e permitindo que a reação em cadeia persiga seu curso de forma livre. Quando o perdão não é usado como freio, o mal pode perdurar de outras tantas formas e, pior que isso, pode gerar reações tão piores quanto a primeira ação. Arendt diz,

Ao contrário da vingança, que é a reação natural e automática à transgressão e que, devido à irreversibilidade do processo da ação, pode ser esperada e até calculada, o ato de perdoar jamais pode ser previsto; é a única reação que atua de modo inesperado e, embora seja reação, conserva algo do caráter original da ação. Em outras palavras, o perdão é a única reação que não re-age [*re-act*] apenas, mas age de novo e inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências liberta, por conseguinte, tanto o que perdoa quanto o que é perdoado. A liberdade mencionada nos ensinamentos de Jesus sobre o perdão é a libertação com relação à vingança, que prende tanto o agente quanto o paciente no inexorável automatismo do processo da ação que, por si, jamais precisa chegar a um fim (Arendt, 2014a, p. 300).

Para a filósofa, a punição, por sua vez, não é o oposto do perdão. É uma alternativa que, tal qual o perdão, tenta pôr um fim a algo que, se não houvesse uma interferência, prosseguiria indefinidamente. A punição serve para frear e dar a alguém a recompensa pelo que fez. No entanto, há ações humanas que não são passíveis de punição por transcenderem “o domínio dos assuntos humanos e as potencialidades do poder humano, as quais destroem radicalmente sempre que surgem” (Arendt, 2014a, p. 301). Ações estas que extrapolam os limites do direito e, por isso, não podem ser perdoadas. Em termos kantianos, o mal radical pode ser visto como essas ações. E o que sucedeu nos totalitarismos é um exemplo disso.

Aqui encontramos um problema na teoria do perdão em Arendt, ou talvez, uma incongruência em relação a uma solução definitiva para o mal radical, cuja extensão vai além do perdão e, de igual modo, da punição. Se há ações que não podem ser punidas porque não podem ser perdoadas, como frear o percurso de suas consequências dentro da esfera dos assuntos humanos? Evidentemente, sabemos que as ações violentas perpetradas pelos nazistas foram tão extremas que não

encontramos categorias para compreender o tamanho de tais atrocidades. Mas, como prosseguir sabendo da impossibilidade do perdão?

Podemos encontrar um caminho por meio da natalidade, essa capacidade cidadã de iniciar algo novo no mundo, mesmo frente às condições aparentemente insuportáveis. O poder de agir novamente pode oferecer um caminho que transcenda o mal irreparável, permitindo a chance do novo sem esquecer o que foi feito, continuando a existir apesar disso, mesmo que isso não resolva o problema ético-moral das consequências da ação violenta. Lembrar e, de alguma forma, julgar podem ajudar a manter a memória do que aconteceu e permitir que não aconteça de novo. De acordo com Correia (2020, p. 8),

É uma das fragilidades decisivas da ação, portanto, o fato de que pode desencadear eventos que seus próprios remédios não são capazes de redimir. Os seres humanos podem desencadear coisas que os poderes humanos não podem remover, porque são livres, mas não são soberanos.

Conforme Cláudia Perrone-Moisés (2006), em contraponto a esse problema, o filósofo Jacques Derrida compreende o perdão de forma alheia ao político ou ao jurídico. Para ele, o perdão só se torna algo possível quando está frente àquilo que não se pode perdoar, o imperdoável. Não pode ser banalizado, pois deve sempre ser excepcional. Assim sendo, ele se opõe a uma simetria que tenta colocar lado a lado o perdão e a punição, apresentando uma distinção presente em nossa tradição judaico-cristã que tem a ver com o perdão condicional e o incondicional.

No primeiro caso, o perdão só encontra sentido se o ofensor, aquele que empreendeu uma ação com consequências más, pedir perdão. Se ele pede, significa que está no caminho da transformação, reconheceu seu erro e se arrependeu. Há, portanto, uma relação de troca entre quem pede o perdão e quem oferece. Todavia, no segundo caso – que, para o filósofo, é onde encontramos a face mais genuína do perdão –, o perdão é concedido independentemente da atitude de quem cometeu o erro, mesmo que não chegue a pedir perdão nem se arrependa. Nesse momento, perdoa-se o culpado enquanto aquilo que ele mesmo é: culpado. De acordo com a autora:

Para Derrida, “quando o perdão está a serviço de uma finalidade, seja ela nobre ou espiritual, como a redenção ou a reconciliação, ou seja, cada vez que ele tenciona restabelecer uma normalidade, social, nacional, política ou psicológica, por um trabalho de luto ou terapia, não é puro [...] O perdão

deveria permanecer excepcional e extraordinário, colocando à prova o impossível, como se ele interrompesse o curso ordinário da temporalidade humana”. Derrida e Arendt parecem concordar neste aspecto: o perdão tem o poder de interromper o curso dos acontecimentos (Perrone-Moisés, 2006, p. 215).

O perdão, ao interromper o curso da ação violenta, surge como o milagre em meio à catástrofe gerada dentro das escolas brasileiras. Ele é um refrigerio no deserto do horror e da incapacidade de agir frente à dor: “os oásis, que não são lugares de ‘relaxamento’, mas fontes vitais que nos permitem viver no deserto sem nos reconciliarmos com ele” (Arendt, 2016, p. 268). Os massacres de violência contra as escolas são extremos porque não somente vitimizam pessoas, mas porque violam o mundo comum onde acontece a convivência dos homens e mulheres entre seus semelhantes. São ações que desintegram as instituições, minando a confiança depositada nelas, produzindo o “deserto” em que o vazio de sentido aparece.

Desta maneira, não dá para negar que o problema entre o que pode ser perdoado e o que pode ser punido é um paradoxo quando olhamos para esse tipo de violência. Nesse caso, uma resposta arendtiana que podemos encontrar pode não ser um perdão irrestrito. A justiça, a memória e a renovação do mundo comum podem ser compreendidas enquanto uma ação de perdão, não por ser um esquecimento, mas a capacidade de agir e conviver apesar de tudo. Esse perdão, portanto, possibilita que a irreversibilidade da ação não se torne uma nova catástrofe. Para Adriano Correia:

O perdão é o remédio ativo não para a maldade, mas para a imprevisibilidade da ação humana, e está presente inclusive na falta de equivalência entre dano e pena, flagrante em todo sistema jurídico que rejeita a lei de talião. Ele representa a redenção necessária da liberdade humana. No domínio político, o perdão, que nunca é anistia no sentido da interdição à memória, alivia o agente do fardo das consequências da ação, em nome da possibilidade de que se possa engendrar mais uma vez o novo sem o qual a vida política fenece (Correia, 2011, p. 68).

Ao lado do perdão, encontramos a promessa como estabilizadora da imprevisibilidade gerada pelos desdobramentos da ação. Para Arendt (2014a), diferente do perdão, que sempre foi considerado tanto irreal quanto inadmissível no domínio público, provavelmente, por ser visto dentro de um contexto religioso e ligado ao amor, o poder estabilizador da promessa sempre foi conhecido na tradição do pensamento político. Duas fontes sinalizam isso. A primeira pode ser remontada ao

sistema legal romano, através da inviolabilidade de acordos e tratados firmados (*pacta sunt servanda*).

Para Perrone-Moisés (2022), há uma formulação inicial – *Pax servertur, pacta custodiantur, o fiel deve ser fiel à sua palavra* – que se encontra no Canon Antigonus, do qual o primeiro concílio de Carthage (348) se pronunciou acerca das consequências relativas a uma convenção firmada entre dois padres sobre os limites das dioceses respectivas. A partir disso, os canonistas medievais criaram a regra do *pacta sunt servanda*. Posteriormente, os romanos tornaram a confiança ou *fides* um princípio caro, de onde se origina a fé (boa-fé), a fidelidade, a teoria dos contratos.

A segunda fonte de Hannah Arendt veio do Antigo Testamento (Gênesis 22, 16), em que Abraão, o homem de Ur, experimentou “o poder da promessa recíproca, até que o próprio Deus finalmente consentiu em firmar com ele uma Aliança” (Arendt, 2014a, p. 304). No final da cena do sacrifício de Isaac, Deus confirma a fé de Abraão, que esteve disposto a oferecer seu único filho junto a Sara. Por essa fidelidade, Iahweh promete-lhe uma infinidade de bençãos e uma descendência tão numerosa como as estrelas do céu e a areia da praia (Gênesis 15, 5; 22, 17). Após essas duas fontes, Arendt encontrou sua base para pensar a promessa na filosofia moderna a partir de Nietzsche:

De acordo com Arendt Nietzsche, “com sua extraordinária sensibilidade para os fenômenos morais [...] viu na faculdade de prometer a verdadeira diferença entre a vida animal e a humana” (Arendt, 2019, pp. 303-304). A promessa é um remédio contra o esquecimento cujo exercício é capaz de instituir uma memória de um tipo particular. Essa memória é dirigida para o futuro, que Nietzsche chamou de “memória da vontade” (Perrone-Moisés, 2022, p. 331).

A imprevisibilidade da ação da qual a promessa dissipa, pelo menos em parte, tem uma dupla natureza: procede da obscuridade do coração humano, dessa inconfiabilidade própria dos homens. Eles jamais podem garantir hoje quem serão amanhã, devido à fluidez que marca suas identidades, bem como as circunstâncias; procede, também, da impossibilidade de prever as consequências de um ato em uma comunidade de iguais, onde todos preservam a capacidade de agir (Arendt, 2014a). No campo da política, a promessa é uma espécie de amarração na busca por estabilidade em meio às incertezas próprias dos assuntos humanos.

A confiança mútua que é estabelecida a partir da promessa permite aos homens e mulheres agirem em conjunto. Todavia, a própria Arendt reconhecia que a

promessa não é capaz de sanar ou conter toda a potência da imprevisibilidade manifestada na ação, mas produzia “ilhas de previsibilidade” e “balizas de confiança”. Pois, se assim não fosse, estaríamos tentando controlar a ação tal qual se controla o processo de fabricação da obra, o que para a filósofa seria o mesmo que uma deformação do caráter espontâneo da ação política (Caze, 2020). Segundo a filósofa,

No momento em que as promessas perdem seu caráter de isoladas ilhas de certeza em um oceano de incerteza, ou seja, quando se abusa dessa faculdade para abarcar todo o terreno do futuro e traçar caminhos seguros em todas as direções, as promessas perdem poder vinculante e todo o empreendimento acaba por se autossuprimir (Arendt, 2014a, p. 305)

A promessa toma um valor especial para os seres humanos porque implica na decisão de afirmar nossa responsabilidade perante o mundo comum e em nossa aptidão ao responder por aquilo que falamos, pela palavra que foi dada. Ainda que a imprevisibilidade e indeterminação que marcam sua natureza pressuponham uma indeterminação e em uma aposta na confiança entre os homens, ela é um ato ético por excelência, superior a qualquer contrato social (Perrone-Moisés, 2022). Nesse ponto, relembremos nosso compromisso para que o mundo não se desfaça.

De acordo com Caze (2020), as promessas de fazer melhor, de consertar aquilo que foi quebrado, de não permitir que aqueles erros que foram cometidos voltem a se repetir, inseridas em um sincero pedido de perdão, são indispensáveis à vida política. Ao quebrar as promessas feitas, em particular a grupos que foram oprimidos, demonstra também a ausência do valor do respeito que as desculpas tentam retificar.

A promessa aparece nos assuntos humanos depois que erros foram cometidos, de modo que perdoar e prometer estão vinculados nesse sentido mais amplo. Assim, se uma promessa for feita, ela pode vir a ser a condição necessária para o perdão. Frente à violência extrema contra as escolas, promessa e perdão poderiam ser, de modo igual, duas forças poderosas mais do que efetivamente já o são, em relação a exemplos que, em si mesmos, não podem ser configurados em larga escala, mas que são capazes de gerar ramificações mais amplas a partir de suas consequências (Caze, 2020).

Quando a catástrofe aparece na escola e expõe as fragilidades de uma instituição que deveria se lugar de cuidado e proteção aos que a ela são confiados, prometer junto ao perdão pode ser uma alternativa para a cura da ferida gerada pela violência. A promessa não seria outra coisa senão o compromisso de não mais

permitir que a violência adentre o espaço escolar e vitime pessoas inocentes. Ela pode ajudar a pensar um outro caminho distante do que foi tomado.

Como dissemos, ela é um compromisso ético e cidadão para enfrentar não somente as consequências da violência, mas para não deixar que aconteça de novo, tal como deve ser nossa vigilância frente aos elementos totalitários que ainda persistem em nossa sociedade. A promessa é uma declaração de responsabilidade “pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (Arendt, 2022, p. 272). Ela é, portanto, aquela “memória de vontade” nietzschiana, um ato de recordar, de *trazer de novo ao coração*, de fazer nascer o novo. É o compromisso cidadão por um mundo onde sua lei seja a pluralidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não precisamos de uma nova formulação do estado de natureza, mas precisamos, sim, de um estado de percepção alterado, de outro imaginário, que nos desvie das tendências políticas atuais. Tal imaginário nos ajudaria a encontrar nosso caminho em direção a uma vida ética e política na qual agressão e tristeza não se convertam imediatamente em violência; na qual podemos ser capazes de suportar a dificuldade e a hostilidade de laços sociais que nunca escolhemos. Não é necessário amarmos uns aos outros para termos a obrigação de construir um mundo em que todas as vidas são sustentáveis (Butler, 2021, p. 63).

Chegar ao fim desse trabalho talvez seja chegar a um novo começo. Não se finda aquilo que provoca questionamentos, desconfortos, necessidade de outras compreensões. Após esse exercício escritural, resta-nos, mais uma vez, continuar com a tarefa inquietante de procurar compreender como chegamos até esse estado e o que podemos fazer daqui em diante. O fim, nesse sentido, já não é uma porta que se fecha, mas escancarada de onde sair exige passos, mesmo que incertos, para se enfrentar o amanhã. Se não andarmos, desaparece a capacidade de fazer surgir algo novo em meio ao deserto de horizontes e exaustão do presente.

A falta de perspectivas que conduz ao vazio de sentido são sintomas na vida de indivíduos que habitam um mundo carente de cuidado e condições que lhe garantam sua permanência. Mas quem pode encontrar sentido em meio à violência que ceifa vidas inocentes? Quem pode ter perspectivas de um futuro quando não se tem garantias de viver em paz, sem a ameaça da morte? Quem pode não ter medo quando o perigo entra dentro de um espaço que deveria ser de proteção? A estabilidade que esse mundo desintegrado oferece é falsa.

Hannah Arendt (2014a) percebeu os dilemas do mundo quando mostrou que, com a modernidade, veio a ilusão de um progresso ilimitado, afetando as atividades inerentes à condição humana. Adveio, também, uma leva de eventos e consequências que deixaram um trauma na história do homem ocidental. Nisso, podemos dizer, está incluído o aumento da violência e sua ramificação em vários vieses onde a vida humana se tece, como a educação escolar. Nunca, em tão pouco tempo, vimos uma epidemia de violência como a que temos testemunhado nos últimos anos dentro de escolas, o que nos inquietou a refletir sobre isso neste trabalho.

Mediante o desejo de procurar uma compreensão para a pergunta-problema de como a perspectiva arendtiana pode contribuir para a compreensão das

manifestações da violência extrema contra as escolas no atual contexto brasileiro, fizemos questão de tocar nas bordas dos eventos traumáticos de violência e mostrar como nos últimos vinte anos pulularam casos de massacres dentro das escolas brasileiras. A bancarrota em que a educação se encontra demonstra que, enquanto instituição, a escola encontra dificuldade para agir sozinha frente à ruptura da tradição, à derrocada da autoridade e ao aumento da violência extrema dentro de seu espaço.

Uma vez que o objetivo geral dessa tese foi compreender a concepção de violência no pensamento de Hannah Arendt e sua contribuição frente à violência extrema contra as escolas no contexto atual brasileiro, procuramos não oferecer um caminho estrito para a resolução desse problema. Antes, nosso esforço metateórico esteve mais para o campo da provocação do pensamento através de um texto um pouco ensaístico. Pensar nunca foi tão urgente em um mundo onde as sombras parecem encobrir as luzes da compreensão. Para Arendt (2014b, p. 214), “Homens que não pensam são como sonâmbulos”.

O primeiro momento da pesquisa pode ser considerado a introdução, pois nela o acesso à discussão foi aberto ao problematizar a violência como um tema que vem sendo discutido no meio acadêmico atual. Discussões que passam por novos autores ou conhecidos levaram ao questionamento se ela é inata ou não no ser humano. Para Hannah Arendt (2013), ela não é biologicamente humana, mas um fenômeno político de caráter instrumental. Associar a violência à condição humana é perigoso porque pode nos levar à aceitação de práticas violentas como algo natural.

Em nossa realidade brasileira, observamos como a violência está enraizada nas estruturas sociais, marcando a história com suas práticas desumanas. O processo de colonização, o genocídio indígena, a escravidão dos povos africanos, os golpes militares são exemplos de como a violência funcionou enquanto um instrumento de dominação de uns sobre outros. Mesmo nos dias atuais, ela não desapareceu, mas se modificou em outras formas: política, estatal, de gênero, urbana, racismo, preconceito, violência intrafamiliar, violências contra as escolas, etc.

A filósofa alemã nunca abordou a violência nas escolas em específico, nem mesmo a violência urbana. Sua preocupação estava voltada para a violência política, ainda que possamos ver o acontecimento da dessegregação de Little Rock como um episódio de violência contra as escolas.

Ao discutirmos esse tipo de violência, nesse momento da pesquisa, a partir de Charlot (2008), identificamos outras formas de violência que estão relacionadas ao contexto educativo: a violência nas escolas e a violência da escola. Ambas, mesmo expressando a ideia de atos que ferem a dignidade humana, diferenciam-se da violência contra as escolas por essa última ser uma ação que vem de fora e invade a instituição. Em termos simples, mostramos que ela é um massacre escolar frequentemente caracterizado por crimes de ódio ou atos de vingança contra indivíduos que frequentam a escola. Muitos desses ataques são planejados e contam com armas de potencial mortífero, como armas de fogo.

Vimos, ainda, que nos últimos anos inúmeros casos de violência têm aparecido apesar de iniciativas acadêmicas e programas educacionais que tratam desse dilema. No Brasil, desde o início dos anos 2000, os casos de violência extrema contra as escolas têm ganhado destaque na mídia e chamado a atenção de estudiosos do tema. A escola, vista como espaço de proteção e aprendizagem, encontra-se vulnerabilizada e com medo. Enfrentar o problema é a alternativa que lhe resta quando as vidas dos sujeitos que participam de seu espaço correm perigo. Mesmo os dados mostrando que entre 2002 e 2023 ocorreram 36 ataques, sabemos que o número é muito maior, pois há casos que não chegam ao conhecimento público. Entre as vítimas, não encontramos apenas estudantes, mas professores e outros profissionais da educação.

O governo brasileiro, ao que parece, não observa inerte ao que está acontecendo. Ele tem implementado medidas para combater o problema, como projeto de lei que torna a violência escolar crime hediondo, repassando recursos financeiros para municípios e estados aplicarem na segurança das escolas, criação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), que visa prevenir, monitorar e conscientizar sobre o tema junto às iniciativas de programas educacionais voltados para a cultura de paz nas escolas. Entretanto, sabemos que esse combate não é apenas uma mera questão estatal. O combate à violência nas escolas diz respeito a todos nós, pois é um reflexo do tipo de mundo que queremos entregar para os mais jovens.

No segundo momento da pesquisa, refletimos sobre a noção de violência no pensamento arendtiano junto a outras questões que lhe dizem respeito. Para isso, revisitamos a obra *Sobre a violência* (2013), pois foi nela que encontramos as bases

que assentaram nossa discussão em torno do conceito de violência. Nesse escrito, vimos como Arendt articulou alguns eventos modernos com sua noção de violência e, como de costume, rememorou seu sentido original ao distingui-la de vigor, força, autoridade e poder.

Observamos que a noção de violência arendtiana escapa àquela que é atrelada ao poder, como se vê nas literaturas atuais. De acordo com Arendt (2013), a violência é uma ferramenta ou um instrumento que pode ser usado para alcançar objetivos, como a manutenção do poder quando está se esvaindo. Ela é, nesse sentido, um meio para um fim e não um fim em si mesma, por isso que guarda um aspecto instrumental. Por ser uma ação, ela mantém certas características da ação política: é imprevisível porque não sabemos o que será capaz de acontecer após sua operação; é irreversível, pois depois de executada não se pode mais voltar atrás e desfazer o que foi feito.

Uma diferença fundamental que a ação violenta guarda em relação à ação política é o fato de a primeira não somente eliminar a possibilidade do diálogo, mas gerar mais violência, e a segunda, pelo menos, manter uma capacidade criativa. A ação violenta gera um mundo mais violento (Arendt, 2013) porque reforça estruturas de dominação desumanizadoras. A ação política, por sua vez, inaugura novas realidades, interrompendo o que, de outra forma, continuaria automatizado (Arendt, 2014a). Todavia, por ser imprevisível, pode, quando não apropriada, gerar efeitos destrutivos. Mas, se apropriada, é dinâmica, criadora e atrelada à natalidade.

A violência também se difere do poder, que pode ser entendido como uma concessão dada coletivamente por um grupo de pessoas, que agem em conjunto. Ele não é sinônimo de violência. Aliás, onde o poder se ausenta, a violência aparece como substituta (Arendt, 2013), indicando uma falha em sua legitimidade. Diferente do poder, a violência pode conquistar submissão, mas por coerção e não por adesão ou respeito. Além disso, ela mina o espaço público, porque destrói espaços comuns onde a ação e o discurso aparecem.

Em nossa reflexão, para melhor nos situarmos, voltamos alguns passos para entender como a modernidade havia desintegrado o mundo comum e aberto espaço para a propagação da violência. Alguns fatores foram destacados como elementos pertencentes a esse momento, dentre eles, o surgimento de uma esfera híbrida diferente da pública e da privada, em que as necessidades imediatas do corpo

ocuparam uma dimensão tamanha que se sobrepôs a qualquer interesse público dentro da esfera pública. Nesse sentido, surgiu uma sociedade de massas mais preocupada com os interesses individuais do que com o aspecto comum da vida política.

Essa degradação da experiência do comum, apontada por Arendt (2014a), mas também por Dardot e Laval (2017), demonstra como o homem estabeleceu uma relação de risco com a fabricação de um espaço cada vez mais comprimido pela solidão e o individualismo. O mundo em que os homens vivem, longe do aspecto do comum, se contrai ao deixar de ser um espaço construído de forma coletiva e marcado pela pluralidade que é própria da política. Torna-se apenas um lugar de sobrevivência da massa amorfa e uniformizada, quase incapaz da ação política.

Outro aspecto, tão relevante quanto, foi o fato de a razão instrumental ter se tornado o modo próprio de pensar e agir na modernidade. Isso ajudou não somente ao aperfeiçoamento das armas convencionais, nucleares e biológicas, mas contribuiu para o uso indiscriminado da tecnologia para determinados objetivos. O nazismo, sabemos, utilizou-se da tecnologia para produzir cadáveres em massa e experimentos cruéis com seres humanos. A ilusão que o progresso anunciava serviu mais para desumanizar através dos implementos de violência do que criar mundos de liberdade política. Nunca havia existido, em outros momentos da história, armas tão letais capazes de aniquilar em massa a vida humana.

Os totalitarismos, de direita e esquerda, por sua violência, foram eventos que marcaram profundamente o século XX. Esses movimentos implementaram um sistema ideológico de dominação que ceifou milhões de vidas inocentes por meio da violência. Foram regimes que negaram a pluralidade humana ao destroçar um espaço compartilhado em que os homens podiam agir politicamente, mantendo suas opiniões diversas. A destruição da esfera pública pela violência nazista só foi possível porque ela não comportava a letalidade, mas a liberdade, que é a razão de ser da política (Arendt, 2022).

No terceiro momento da pesquisa, observamos alguns elementos totalitários presentes na configuração de violência extrema contra as escolas. Começamos discutindo a diferença que marca o conceito de poder e o coloca distante do conceito de violência. Vimos quais são as aproximações que são feitas em relação ao poder e

à dominação e como a burocracia se apresenta como uma forma moderna e estruturada de dominação, manifestando-se como o domínio de Ninguém.

Para Arendt, o poder é visto de modo positivado, sendo um elemento que surge da capacidade dos homens de agir em conjunto dentro do espaço público. Ele não é uma coerção de uma autoridade, mas uma outorga para governar por meio do consentimento mútuo. É a ação política que tanto faz erguer como sucumbir o poder dentro de uma comunidade política. Nesse sentido, visto como uma concessão, o poder diverge de visões tradicionais mantidas pela teoria política, bem como visões contemporâneas, como a de Michel Foucault, que o vê através do prisma dos micropoderes pulverizados, circulantes nas relações humanas e nas estruturas das instituições.

É o poder um dos elementos capazes de sustentar a existência de uma esfera pública enquanto um espaço onde os cidadãos têm liberdade para agir e discursar. A violência, pelo contrário, corrói esse espaço ao destruí-lo através de seus implementos. Ela mina a liberdade política porque impede que os homens compartilhem de um espaço comum. Ao prevalecer sobre o poder frente aos assuntos humanos, a violência acarreta várias consequências: desagrega, implanta o terror, suprime o debate e as opiniões distintas.

Durante os regimes totalitários, foi a própria violência que imperou de várias formas, dentre elas, o terror. No nazismo, a violência alcançou um nível tão alto que chegou, além de perseguir os considerados inimigos, a reprimir os próprios aliados internos, escancarando a lógica autodestrutiva desse movimento, ao mesmo tempo em que se diferenciava das tiranias e ditaduras. Estas só usavam a violência quando queriam reprimir seus próprios opositores.

Ao buscarmos uma compreensão em torno dos conceitos de poder e violência, encontramos uma ajuda para pensar em outras formas de violências que surgiram após os eventos totalitários, ora sutis, ora letais, muitas vezes coadunadas com a banalidade do mal. A violência, ao ser entendida de modo diferente do poder, auxiliou-nos, assim, a perceber os elementos totalitários que ainda resistem em aparecer nas relações entre os homens e em instituições como as escolas.

Nessa terceira parte da pesquisa, também discutimos sobre o aparecimento do movimento totalitário nazista e como ele conduziu suas vítimas a um processo de superfluidade e inimigos objetivos, seguindo seu curso através de um genocídio

violento. Destacamos alguns fatores que deram sustento para o aparecimento desse regime: a transformação do antissemitismo tradicional e religioso em um forte preconceito social, a crescente secularização da Europa no século XIX que alimentou o antissemitismo, transformando-o em uma força política, a ascensão econômica e social dos judeus, o racismo e sua aplicação à questão judaica, o expansionismo imperialista do final do século XIX, a conquista global de territórios assentada na expansão em nome da própria expansão como norma de governo, dentre outros.

Para André Duarte (2000), todos esses fatores contribuíram para o surgimento de uma crescente “superfluidade” dos seres humanos. A privação de um “lugar no mundo” não era outra coisa senão a ausência de uma comunidade política que tivesse uma estrutura legal para garantir cidadania àqueles homens supérfluos. Não era apenas a exclusão total do direito a ter direitos, mas a exclusão de qualquer vínculo comunitário que fosse capaz de protegê-los. Numa leitura arendtiana (Arendt, 2012), o sofrimento desses indivíduos massificados era maior que qualquer opressão, pois estavam diante do abandono completo que os violentava a tal ponto que suas vidas se tornaram descartáveis, destinadas ao extermínio.

Para isso, então, o primeiro passo seria matar a pessoa jurídica. Isso consistia em privar as vítimas de todo aparato legal e condição jurídica que pudesse ampará-las. Sem essa proteção, encontravam-se em um estado onde tudo seria possível, pois não havia ninguém, nenhum governo, que pudesse reclamar essas vidas. Ser culpado apenas por existir seria mais degradante do que ser um próprio criminoso, que teria ao seu lado o julgamento e a sentença conforme a gravidade dos seus atos.

O segundo passo era aniquilar a pessoa moral ao privá-la do próprio direito que tinha à memória e à dignidade da morte. Morrer em um campo de concentração não era nada como morrer em uma comunidade política. Enquanto prisioneiro, a morte teria o caráter de anonimato. Apagava-se qualquer vestígio da existência das vítimas, que sequer poderiam lembrar ou serem lembradas. Em outros momentos da história, a morte foi vista com respeito e relegada à memória. No nazismo, não, questões éticas e morais perderam completamente o sentido.

Após esses dois passos, restava aniquilar a individualidade, a identidade única que ainda sobrara nos indivíduos. A espontaneidade e a singularidade que marcam o homem não poderiam ser expressas dentro de um espaço onde não há liberdade para agir. Nos campos de concentração, os indivíduos não passavam de massas amorfas

e descartáveis, destituídas de valor e reduzidas a “sobras humanas”. Eram passíveis de serem violentados porque suas vidas não significavam nada. A pluralidade humana desapareceu, onde a banalidade do mal imperou. Toda essa violência perpetrada pelo nazismo deixou marcas na humanidade, que servem para nos alertar sobre o quão perto seus elementos possam estar de nós.

Por fim, trouxe para a discussão a banalidade do mal e sua possível relação com os massacres escolares. É sabido que a violência perpetrada pelo nazismo foi manifesta através de visível negação da alteridade. Pessoas que faziam parte de minorias políticas foram desumanizadas ao serem consideradas indivíduos inferiores ou perigosos para a Alemanha. O plano de extermínio em massa foi possível, entre tantos fatores, porque se escondeu atrás do véu da banalidade do mal. A violência, enquanto um mal que fere a dignidade, mas também o corpo, foi praticada sem uma justificativa ética ou qualquer vestígio de remorso, como nos mostrou o exemplo de Adolf Eichmann trazido ao debate.

O carrasco de Hitler era quem organizava as deportações dos judeus para os campos de concentração. Seu aval para deportar estava atrelado ao aval para violentar. Ele não era um monstro, mas um burocrata que obedecia a ordens superiores. Era um homem comum que, por negar a prática reflexiva do pensamento, não questionou quais os sentidos ético-morais de suas ações, bem como as consequências decorrentes delas. O mal praticado por Eichmann era banal porque suas ações e o modo como via as vítimas estavam suprimidos pela falta de empatia e o senso de humanidade. Foi justamente esse o ponto em que apontamos uma possível relação da banalidade do mal com os casos de massacres nas escolas brasileiras.

Ao observar as vítimas como supérfluas, os autores de massacres às escolas demonstram, com suas ações violentas, tal como no sistema totalitário e no próprio Eichmann, que suas vítimas são insignificantes. Não há, aparentemente, nenhum dilema moral que os impeça de praticar o mal. Esse tipo de mal não tem raízes profundas, prolifera-se como fungo na superficialidade da vida dos algozes. Assim, por não passarem pela experiência do pensamento e julgamento, as consequências de seus atos violentos causam tamanha escandalosidade. Além disso, por estarem atomizados, desarraigam-se de um mundo comum, reduzindo-se a engrenagens de uma lógica violenta e destrutiva.

A catástrofe, que é a violência extrema contra as escolas, revela não somente as falhas de uma comunidade política em proteger os mais novos, mas o terror e a banalidade do mal. Os massacres que ceifaram vidas não ocorreram aleatoriamente. São frutos de vários fatores, como sociais, culturais e individuais. É uma epidemia de violência alimentada por fatores gerais (efeito contágio; disseminação de postagens em redes sociais; ecossistema de fomento à violência; perseguição, exposição, pressão nas escolas; grupos sociais; vulnerabilidade social; pandemia de Covid-19; clima e convivência escolar vistos como meio para melhoria de desempenho) e por fatores que dizem respeito às interações on-line (jogos violentos e comunidades mórbidas).

Essa persistência da banalidade do mal no que diz respeito aos massacres escolares se dá mesmo apesar de ações governamentais para combater tais ações. Uma educação escolar que valorize o pensamento crítico, a cultura de paz e valores humanos é importante, muito mais que apenas o ensino técnico e de habilidades próprias para o mercado de trabalho. O pensamento, quando presente em sua forma mais autêntica na vida de um indivíduo, pode ajudar na construção de uma barreira ética para resistir ao conformismo com a banalidade do mal, porta aberta para a violência contra as escolas.

O quarto momento desse trabalho buscou elucidar algumas das contribuições do pensamento arendtiano para uma possível reconciliação frente à violência contra as escolas. Para essa discussão, primeiramente levamos em consideração como a violência atravessa o mundo comum, abalando os pilares da tradição e da autoridade, essenciais para a continuidade e estabilidade das relações humanas no espaço público. Depois, ao nos debruçarmos sobre a condição de irreversibilidade e imprevisibilidade da ação, propomos o perdão e a promessa como categorias políticas discutidas na teoria arendtiana que, se não forem capazes de remediar, guardam um potencial de atenuar as feridas abertas feitas pela ação violenta e construir uma realidade que seja, no mínimo, suportável.

Os discursos pedagógicos atuais tratam de uma formação para uma suposta cidadania. Resta saber qual, já que formar sujeitos crítico-reflexivos envolve muito mais que uma educação utilitarista defendida em documentos oficiais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio. Esses dispositivos priorizam a lógica capitalista em vez de uma abordagem mais humanista que valoriza a transmissão, fomenta o pensamento

crítico e busca preservar o que resta do mundo comum. Para Arendt (2022), a educação é o processo pelo qual os novos e os jovens são introduzidos em um mundo pré-estabelecido através da tradição e da autoridade. Nesse sentido, educar está mais para um processo de comunização que visa tornar o mundo acessível a todos do que um adestramento do pensamento.

A escola é o lugar da transmissão de significados, o espaço de transição entre o privado e o público, a instituição que ajuda na formação humana das novas gerações. Todavia, ao ser atingida pela crise política em seu aspecto que diz respeito à educação, seu lugar como espaço pré-político é questionado. A tradição e a autoridade, categorias políticas presentes na educação dos mais novos, parecem já não fazer mais sentido, visto que foram estremecidas pela crise. Restam-nos as perguntas: Como educar para um mundo que não tem sustentação nos significados que foram construídos pelas gerações passadas? Como apresentar às novas gerações o deserto da desorientação em que os homens se encontram? Desfazer-se de nossa responsabilidade ao abandoná-las aos seus próprios recursos seria a solução?

Para Hannah Arendt, o mundo comum é um espaço compartilhado entre os homens e que precisa de estabilidade para continuar existindo. Não é um mundo dado pela natureza, mas construído ao longo do tempo e sedimentado pela tradição e pela autoridade. Sem sua preservação, até mesmo a relação de equilíbrio que a educação deve ter da conservação com a novidade entra em depreciação, comprometendo o vínculo intergeracional e a capacidade de formar sujeitos capazes de agir no mundo. Com o desmoronamento dessas categorias, a condição de desorientação do homem moderno tende a crescer, pois o fio que o ligava ao passado foi rompido, bem como as referências que apontam para um caminho um tanto estável.

Hannah Arendt (2022), ao reconhecer a natalidade como essência da educação, ou seja, seu elemento central, compreende-a como a capacidade humana de iniciar algo novo, de renovação do mundo comum em meio à crise moderna que desmantelou suas estruturas. A filósofa aponta para o enfraquecimento das condições de transmissão de uma herança cultural, agravado pela desestruturação do mundo. A educação encontra-se, nesse jogo, com a responsabilidade de não ser apenas um meio de preservação do mundo, mas um processo de resistência ao desmantelamento das estruturas que sustentam a própria vida política. Entendemos,

assim, a importância da tradição por ser ela quem orienta os indivíduos em direção ao sentido de um espaço compartilhado mesmo quando está em vias de desaparecer.

Percebemos que os valores, símbolos, histórias que fazem parte do arcabouço da tradição podem se perder quando o mundo – e, pertencente a ele, a escola – é marcado por ações de violência extrema. As experiências de guerra, campos de concentração, destruição em massa atestam essa perda. Nesse momento, com Giorgio Agamben (2008), nos perguntamos: “O que resta de Auschwitz?”. É um questionamento que nos incomoda quando pensamos a tradição em meio a uma realidade de ruptura, como foi o nazismo.

Mostramos, ainda, que a tradição não pode ser considerada essencialmente nem boa, nem má, pois seu significado é dependente da interpretação que lhe é dada. Quando aberta ao questionamento e à atualização, possibilita o acesso e a continuidade de uma herança cultural no presente. Isso é o que fornece as referências para a vida dentro de uma comunidade política.

O dilema da transmissão da tradição é uma das faces de uma crise cuja outra é a perda da autoridade. Arendt (2022), ao discutir a derrocada da autoridade, preocupou-se em saber não mais sobre o que é autoridade, mas o que foi, dado seu desaparecimento no mundo moderno. A crise da autoridade, ao ser potencializada pelos totalitarismos, abalou as estruturas da política e, com igual força, áreas privadas e pré-políticas. A casa (*oikos*) e a escola (*scholè*) já não são mais espaços onde a autoridade encontra sentido. E isso é um dos sintomas mais graves da crise. Conforme a pensadora, a autoridade não se fundamentava na coerção ou na persuasão. Sua força no âmbito das relações dos mais velhos com os mais jovens estava no respeito e no reconhecimento que exerciam enquanto representantes da tradição.

No contexto educativo, era o professor quem representava essa autoridade. Ele era reconhecido como o próprio guardião da tradição. Com a perda da autoridade, abriu-se um caminho para a emancipação precoce das crianças em relação aos educadores. Essa ausência expõe a criança a um mundo desorientado em que a educação agoniza por não conseguir recobrar inteiramente sua capacidade formativa. Desse modo, quando libertos da autoridade dos mais velhos, a tirania é o que resta para as gerações mais novas. E os professores, igualmente desorientados, padecem

por não conseguir apontar o caminho aos mais novos em um mundo onde perderam sua legitimidade.

Finalmente, encerramos esse quarto momento sugerindo o perdão e a promessa como uma possível via, embora limitada, para ajudar na reconciliação com a catástrofe. O desafio que existe em relação à violência extrema que aterroriza as escolas brasileiras exige muito mais que ações pragmáticas, como a formulação de políticas públicas e o endurecimento de legislações. Antes de tudo, é necessária uma reflexão ética para compreender esse fenômeno. A compreensão é a condição primeira para atenuar o mal do horror. Não é uma ação insignificante, mas um ato vívido de ressignificação. A crise é uma oportunidade para pensar.

Diante de eventos traumáticos, não podemos nos acovardar a não buscar por uma reconciliação que leve em consideração a imprevisibilidade da violência, como a irreversibilidade que lhe marca. O perdão e a promessa aparecem como esses passos que possibilitam iniciar novas realidades. O primeiro, a faculdade de perdoar, não significa esquecer o que foi feito, mas “desfazer” os atos do passado ao interromper o ciclo de violência gerado pela vingança. Ele permite liberar as vítimas e toda uma comunidade política das ações paralisantes de seus algozes. Assim, ajuda a ressignificar o passado em vista de um futuro em que seja possível viver a experiência do comum.

O segundo passo, a faculdade de prometer, serve para instaurar no futuro “ilhas de segurança” para que o mundo com aquilo que lhe tem valor possa continuar existindo (Arendt, 2014a). Prometer não é, senão, assumir um compromisso com a continuidade de um mundo rodeado de incertezas. É a promessa que faz a vida se prender à ameaça da imprevisibilidade da violência, pois “Se a fatalidade fosse, de fato, a marca inalienável dos processos históricos, seria também igualmente verdadeiro que tudo o que é feito na história está arruinado” (Arendt, 2014a, p. 307).

Ambas as faculdades não são medidas pragmáticas, mas ações ético-políticas que antecedem medidas práticas para que a catástrofe seja suportada. Resta-nos a criatividade para refazer os caminhos a partir de ações que dialoguem com o perdão e a promessa. Para isso, nessas considerações finais, inspiramo-nos nas principais recomendações elencadas no 1º Seminário Internacional sobre Segurança e Proteção no Ambiente Escolar que aconteceu em Brasília no final de maio de 2023 e foi realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Faculdade Latino-

Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob proposição do Grupo de Trabalho Executivo. As recomendações estão elencadas no Relatório Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental (2023).

Um esforço interpretativo nos deu condições de reorganizarmos as medidas propostas ao relacioná-las com as categorias do perdão e da promessa. Obviamente, são medidas generalistas que requerem aprofundamento e adequação, mas que não deixam de apontar caminhos para lidar com a difícil realidade dos massacres às escolas. Outro ponto: há várias outras discussões, relatórios, etc., que também propõem medidas, todavia, optamos por essas devido ao fato de ter partido de um encontro de intercâmbio de experiência sobre ações e políticas de segurança e proteção no ambiente escolar com a presença de inúmeros especialistas. Desse modo, dividimo-las em duas categorias: medidas de perdão e medidas de promessa.

As medidas que se encaixam no princípio do perdão são: Compreender que medidas meramente repressivas não são efetivas para o enfrentamento do fenômeno dos ataques às escolas; Promover a justiça restaurativa como forma de enfrentar as violências estruturais e institucionais observadas nas escolas; Estimular o acolhimento dos estudantes e profissionais da educação; Ensinar e treinar o afeto e o respeito para combater o preconceito; Falar sobre diversidade e Direitos Humanos nas escolas; Promover espaços efetivos de participação estudantil; Valorizar o cuidado à saúde emocional; Observar o clima escolar e o cotidiano das escolas para mitigar violências; Elaborar diagnósticos sobre a realidade das escolas através de escuta qualificada envolvendo todos os atores das unidades educativas.

As medidas relativas ao princípio da promessa são: Avaliar e implementar programas de convivência escolar e gestão democrática nas escolas; Reconhecer a importância de protocolos/metodologias que possam ser aplicados nas unidades escolares e também nos territórios do entorno das escolas para evitar que as violências continuem ocorrendo nas escolas; Elaborar protocolos de situações de violência intra e extraescolar para identificar casos expressivos; Ressaltar o papel da Undime, do Consed, do MEC e da sociedade civil na construção de políticas públicas para o enfrentamento dos ataques às escolas; Construir alternativas de ação e prevenção aos ataques às escolas conjuntamente com os alunos; Aprimorar a formação dos policiais da ronda escolar sobre saúde mental, educação, segurança e

Direitos Humanos; Estabelecer maior diálogo entre educação, saúde e segurança – integrando e compartilhando ações; Retomar políticas de investimento em educação que garantam a implementação de um currículo denso e rico, além do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão na escola.

Além disso, investir em infraestrutura escolar, condições de trabalho dos professores e regulamentação e implementação do Custo Aluno-Qualidade; Inserir a temática convivência escolar no currículo; Fomentar o diálogo entre a escola e os demais equipamentos públicos que estão no seu entorno; Elaborar um plano de ação voltado à saúde emocional; Estimular a participação das famílias nos protocolos de enfrentamento às violências nas escolas; Criar uma cultura de segurança preventiva e convívio pacífico nas escolas; Qualificar as equipes da Ouvidoria da Polícia, sobretudo, no combate ao racismo e à misoginia. Todas essas medidas de perdão e promessa podem ajudar tanto a ressignificar o passado quanto a construir um futuro minimamente estável.

Encaminhando para o término destes últimos apontamentos, podemos dizer que, basicamente, o que discutimos nesse trabalho evoca para si um caráter provisório, pois um texto que é fruto de uma pesquisa de doutorado não pode dar respostas definitivas e muito menos ser dogmático. O pensamento que se moveu para discutir o problema da pesquisa é visto como a teia de Penélope, da Odisseia de Homero, que é desmanchada à noite, o que se fez durante o dia.

Assim, não encontramos aqui conclusões rígidas. O que foi possível fazer foi contribuir para a vasta produção de comentários a respeito da obra de Arendt. Como dissemos na introdução do trabalho, intentamos olhar um problema a partir de outra perspectiva comumente não adotada como lentes teóricas. É por esse caminho que contribuímos junto àqueles que procuram atualizar os significados encontrados na obra da filósofa.

Somos conscientes de que a mudança de objeto de pesquisa durante a metade do curso de doutorado foi um empecilho para maiores aprofundamentos em certas questões da pesquisa. Muito se poderia tratar, refletir, discutir. Mas um tempo regimental de um programa de pós-graduação é diferente do tempo do pensamento. Construir conhecimento em nossas universidades mais parece obedecer a uma lógica positivista do que ao ócio exigido para a prática do filosofar. Isaac Newton, com

certeza, teria sido reprovado em nossas universidades ao tentar formular rigorosamente a lei da gravidade após anos, hiatos e retomadas de estudo.

Outro problema que enfrentamos durante a pesquisa foi a pandemia de Covid-19. Se antes desse evento já tínhamos consciência do adoecimento psicológico dos pós-graduandos brasileiros, com ele a situação piorou. As aulas passaram a ser remotas, as bibliotecas fecharam, o medo de morrer ou perder alguém próximo surgiu, ficamos impedidos do convívio pessoal com nossos pares, tivemos líderes políticos que mais atrapalharam do que ajudaram. Medo, caos e sofrimento são as palavras que podem resumir essa tragédia humanitária causada por um vírus microscópico. Como estar bem para fazer uma pesquisa vivendo em um cenário como esse?

Embora a hermenêutica tenha permitido uma análise atenta, a pesquisa não explorou empiricamente certos aspectos, não entrevistou sujeitos, não fez observações, muito menos uma etnografia. Até porque não nos propomos a isso. Futuras pesquisas podem complementar certas lacunas. Possivelmente, uma pesquisa de campo com outras metodologias aprofundaria o que discutimos aqui ou, até mesmo, encontraria outros resultados. O fenômeno da violência contra as escolas é complexo e exige múltiplos olhares. Jamais uma pesquisa como essa poderia dar conta de sua totalidade. O importante é saber que o conhecimento é aberto, provisório e circular.

Todavia, se esse texto propiciar o mover do pensamento aos leitores, acreditamos que algo proveitoso a pesquisa gerou, já que “sempre se supôs, talvez erradamente, que a atividade de pensar era conhecida apenas por uns poucos” (Arendt, 2014a, p. 406). Reafirmamos, com Arendt (2014a), que nossa intenção primeira foi compreender antes de qualquer outro objetivo, já que mesmo com toda uma mudança do modo de viver moderno, a atividade do pensamento ainda é possível e, sem dúvida, está presente onde quer que os homens vivam em condições de liberdade política.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bossi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ADVERSE, Elton. Desobediência civil. In: **Dicionário Hannah Arendt**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 117-124.

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha** (*Homo sacer*, III). Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Estado de Sítio).

ALMEIDA, Pedro. Em 2021, outra creche em município de SC foi alvo de ataque; relembre. **Metrópoles**, Brasília, 4 maio 2021. Disponível em: <https://www.metrópoles.com/brasil/em-2021-outra-creche-em-municipio-de-sc-foi-alvo-de-ataque-relembre>. Acesso em: 5 abr. 2023.

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

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. **Alienações do mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ANDERSON, Craig A. *et al.* Violent vídeo game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 136, n. 2, p.151-173, 2010.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43 jan./abr. 2010. p. 109-199.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2022. p. 257-284.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

ARENDT, Hannah. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo 1930-1954. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Trad. José Volkmann. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

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

ARENDT, Hannah. **Ensayos de comprensión**: 1930-1954. Madrid: Caparrós Editores, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão**: compreender 1953-1975. Trad. Beatriz Andreiucolo [et al.]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade? In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2022. p. 155-220.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261-281.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Assassinato do arquiduque Francisco Fernando. **RTP Ensina**, 2017. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/assassinato-do-arquiduque-francisco-fernando/#:~:text=No%20dia%2028%20de%20junho,desencadear%20da%20I%20Guerra%20Mundial>. Acesso em: 23/07/2024.

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

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARREIROS, Isabela. Quantas pessoas foram mortas e desapareceram durante a ditadura militar brasileira? 10 nov. 2019. **Aventuras na História**. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/quantas-pessoas-foram-mortas-e-desapareceram-durante-ditadura-militar-brasileira.phtml>. Acesso em: 23/10/2023.

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002

BORGES, Caroline; PACHECO, John. Ataque a creche em Blumenau: o que se sabe e o que falta esclarecer. **G1**, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Acesso em: 17/04/2023.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 20 de novembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Departamento de Política, Estratégia e Relações Internacionais. **Doutrina Militar de Defesa**. Brasília: MD, 2007. (MD 51-M-04).

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria nº 1.089, de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRUM, Matheus; OKUMURA, Renata. O que se sabe sobre ataques em escolas de Aracruz, no ES, que deixaram 4 mortos. **Estadão**, 25 nov. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/ataques-tiros-escolas-aracruz-mortes-nprm/>. Acesso em: 18/12/2022.

BUKALOWSKI, Gabriel; TANAN, Kathulin. Ex-aluno invade colégio e mata estudante a tiros em Cambé, no norte do Paraná. **G1**, 19 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2023/06/19/tiroteio-em-escola-em-cambe-pr.ghtml>. Acesso em: 18/07/2023.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético político. Trad. Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CARAS, Daniel. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental** (Relatório). São Paulo: 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 10/04/2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.

CAZE, Marguerite La. Promessas e perdão. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 273-288.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (org.). **Atlas da violência 2023** (Relatório). Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, [S. l.], v. 4, n. 8, 2008. p. 432-442. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. Acesso em: 28 out. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1973

CORREIA, Adriano. A trajetória do perdão na obra de Hannah Arendt. **Caderno CRH**, v. 33. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.35522>. Acesso em: 23/07/2024.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CORREIA, Adriano. Sobre o trágico na ação: Arendt (e Nietzsche). In: **O que nos faz pensar**. [S.l.], n. 29, maio 2011, p. 59-74.

COYNE, Sarah M. *et al.* Violent video games, externalizing behavior, and prosocial behavior: A five-year longitudinal study during adolescence. **Developmental Psychology**, v. 54, p.1868-1880, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

G1 SANTOS. Entenda o que se sabe sobre o caso do adolescente de 13 anos que morreu após ser agredido em escola. **G1**, 19 abril 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/19/entenda-o-que-se-sabe-sobre-o-caso-do-adolescente-de-13-anos-que-morreu-apos-ser-agredido-em-escola.ghtml>. Acesso em: 14/05/2024.

G1 SP; TV GLOBO. Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual na Zona Sul de SP, diz PM. **G1**, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>. Acesso em: 19/04/2023.

G1. Putin põe equipes de armas nucleares em posição de alerta. **G1**, 27 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/ucrania-russia/noticia/2022/02/27/putin-poe-equipes-de-armas-nucleares-em-posicao-de-alerta.ghtml>. Acesso em: 25/05/2023.

GALLAGHER, Aoife *et al.* Gaming and Extremism: The Extreme Right on Discord. **Institute for Strategic Dialogue**, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

HENRIQUE, Layane. Violência escolar: o que é e como combatê-la? **Politize!**, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/>. Acesso em: 06/08/2023.

HEUER, Wolfgang. Política. In: **Dicionário Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 323-330.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

IPEA; FBSP. **Atlas da violência 2023**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

IPEA; FBSP. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt**: pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JETTER, Michael; WALKER, Jay K. The Effect of media coverage on mass shootings. **IZA**, s/v, n. 11900, p.1-19, 2018.

Klusmeyer, Douglas B. Hannah Arendt sobre autoridade e tradição. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 184-202.

LAFER, Celso. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 9-13.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt**: implicações para o currículo. 1ª ed. Curitiba: Ed. CRV, 2015.

LOPES, José Reinaldo. **Homo ferox**: as origens da violência humana e o que fazer para derrotá-la. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021.

LOSURDO, Domenico. **A não violência**: uma história fora do mito. Trad. Carlo Alberto Dastoli. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro**: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Trad. L. Garcia. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Cláudia. O perdão e os crimes contra a humanidade: um diálogo entre Hannah Arendt e Jacques Derrida. In: CORREIA, Adriano (Org). **Hannah Arendt e A condição humana**. 1ª ed. Salvador: Quarteto Editora, 2006. p. 211-224.

PERRONE-MOISÉS, Cláudia. Promessa. In: CORREIA, Adriano *et al.* **Dicionário Hannah Arendt**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 331-335.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MÜHL, Eldon Henrique. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da Teoria Crítica por Habermas. In: PUCCI, Bruno; OLIVEIRA Newton Ramos; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EFScar, 1997. p. 242-263.

OKUMURA, Renata; BRUM, Matheus. O que se sabe sobre ataques em escolas de Aracruz, no ES, que deixaram 4 mortos. **Estadão**, 25 nov. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/ataques-tiros-escolas-aracruz-mortes-nprm/>. Acesso em: 18/12/2022.

OLIVEIRA, Letícia; COSTA, Paola; AZEVEDO, Tatiana. **Monitoramento das ameaças massivas de ataques às escolas e universidades**. RJ: Lupa/ ECMI-FGV/ FGV Direito, 2023.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**: Banquete. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PITOMBO, João Pedro; SOUZA, Aléxia. Estudante de 14 anos mata três colegas em escola no interior da Bahia. **Folha de São Paulo**, 18 out. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/10/estudante-de-14-anos-mata-tres-colegas-em-escola-no-interior-da-bahia.shtml>. Acesso em: 20/10/ 2024.

PORCEL, Beatriz. Tradición. In PORCEL, Beatriz; MARTÍN, Lucas (Org). **Vocabulario Arendt**. 1. Ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016. p. 211-222.
PRADO, M. **Relatório Workshop Radicalização e extremismo online**. Stop Hate Brasil, 2023. Publicação sob demanda.

RAITANEN, Jenni; OKSANEN, Atte. Global on-line Subculture Surrounding School Shootings. **American Behavioral Scientist**, v. 62, n. 2, p. 195–209, 2018.

Relembre outros ataques a escolas do Brasil. **Terra**, 4 mai. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-outros-ataques-a-escolas-do-brasil,9c3a995577a3ede4bca1087f17efe26d4ijk2h6t.html>. Acesso em: 18/08/2022.

RENSMANN, Lars. O totalitarismo e o mal. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt: conceitos fundamentais**. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 119-145.

ROCHA, Antônio Glauton Varela, Comum. In: CORREIA, Adriano *et al.* **Dicionário Hannah Arendt**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 89-97.

RÖHR, Ferdinand. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista de Educação AEC**, n. 110, 1999.

SALMIVALLI, Christina. *et al.* 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behaviour**, v. 22, 1996. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(sici\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-t](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-t). Acesso em: 06/03/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS FILHO, José dos. Senso Comum. In: **Dicionário Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Edições 70. p. 401-406.

SCHIO, Sônia Maria. Tradição. In: CORREIA, Adriano *et al.* (Org.). **Dicionário Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 429-441.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

SCRAMIM, Julia Dantas. **Totalitarismo e superfluidade na óptica de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 110. 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20505>. Acesso em: 13/10/2023.

SIQUEIRA, Izaquiel Arruda. **Educação, pensamento e neoliberalismo**: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 99. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35737>. Acesso em: 20/02/2023.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

STROPPIA, T. V. S.; GOMES, D. A. G; LOURENÇO, L. M. Vídeo-games violentos e a violência/agressividade do jogador: uma revisão sistemática de literatura. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 1012-1033, dez. 2017.

TELES, Edson. Ação política. In: CORREIA, Adriano et al. (Org.). **Dicionário Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 17-24.

TITÃS. Violência. In: Titãs. **Cabeça dinossauro**. São Paulo: Warner Music Brasil, 1986. 1 CD. Faixa 13.

VINHA, Telma... [et al.]. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.

VINHA, Telma... [et al.]. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Editora Adonis, 2017.

VIRILIO, Paul. **Guerra Pura**: a militarização do cotidiano. Trad. Elza Miné e Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VOICE, Paul. Labor, trabalho e ação. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 54-73.

WIEVIORKA, Michel. Violência hoje. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 11, 2006, pp. 1147-1153.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. Trad. Miguel Serras Pereira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.