

A VIOLÊNCIA INVISÍVEL NO PEDAGÓGICO DO ESCOLAR NA ATUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT PARA A EDUCAÇÃO

INVISIBLE VIOLENCE IN SCHOOL PEDAGOGICAL TODAY: CONTRIBUTIONS OF HANNAH ARENDT'S THOUGHT TO EDUCATION

Antonio Henrique ROSA¹

RESUMO: O artigo centra-se na relação pedagógica escolar entre o professor e o aluno, tendo como vértice as reflexões analíticas da contribuição do pensamento Arendtiano, no caso específico, a fenomenologia da violência como uma forma de maldade. Hannah Arendt (2005/08a/08b/15/20) é a grande teórica da filosofia política e da problemática da violência como forma banal e irracional no século 20. Assim, desejamos aplicar o conceito da violência invisível, na análise do cotidiano, com foco precípuo e incisivo nas relações estabelecidas na e da escola e nos e dos envolvidos neste processo. Para tanto, buscaremos, na filosofia política de Arendt, o esclarecimento sobre essa problemática que leva à violência invisível nas relações diárias dentro dos muros da escola.

Palavras-Chave: Interação Escolar. Educação. Hannah Arendt. Violência Invisível.

ABSTRACT: The article focuses on the school pedagogical relationship between the teacher and the student, having as a vertex the analytical reflections of the contribution of Arendtian thought, in the specific case, the phenomenology of violence as a form of evil. Hannah Arendt (2005/08a/08b/15/20) is the great theorist of political philosophy and the problem of violence as a banal and irrational form in the 20th century. Thus, we wish to apply the concept of invisible violence, in the analysis of everyday life, with primary and incisive focus on the relationships established in and of the school and in and of those involved in this process. In order to do so, we will seek, in Arendt's political philosophy, to clarify this problem that leads to invisible violence in daily relationships within the walls of the school.

Keywords: School Interaction. Education. Hannah Arendt. Invisible Violence.

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Inhumas - FACMAIS - GO, Especialista em História Contemporânea pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP-MG, Licenciado em Pedagogia pela UNICERRADO-GO e em Filosofia pelo Centro Universitário Newton Paiva-MG.

Data de Submissão: 17 mar. 2022.

Data de Aprovação: 10 abr. 2022.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A violência invisível no interagir entre professor e aluno no escolar! Esse é o ponto de partida para o que promovo neste artigo, em que pretendo discutir a situação de violência corriqueira e invisível, implícita e instituída nas ações do relacional pedagógico dentro do ambiente escolar, tomando como base minhas reflexões sobre a filosofia política de Hannah Arendt, considerando, de modo específico, o conceito de *maldade*, que, através de minhas interpretações, escolhi denominar violência invisível para este enfoque educacional no escolar.

Pretendo basear-me em releituras, mais pedagógicas possíveis, das obras *A Condição Humana*, publicada em 1958, e *Eichmann em Jerusalém*, em 1963. Entretanto, não deixarei de visitar outras obras, publicadas no decorrer do século 20, como via de ilustração, dessa autora tão original e rica em conceitos e que tem muito a oferecer-nos ao entendimento das relações políticas deste Mundo Moderno. Minha ideia central é a do mal, como uma violência, em Hannah Arendt. Da violência não radical, irracional, invisível e até certo ponto não intencional, que surge a partir das relações cotidianas e da *ação* do ‘não pensar sobre’, não pela falta de conhecimento, mas pela preguiça de seus agentes, isto é, dos professores em suas ações pedagógicas. Sobre o fato, Arendt (2020) diz que a:

[...] ausência de pensamento não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e a causa disso não é um coração perverso; pode ser justamente o oposto: é mais provável que a perversidade seja provocada pela ausência de pensamento (ARENDR, 2020, p. 28).

Nossos estudos percorreram um levantamento de literatura que efetivou o rumo das abordagens e justifica a relevância de nosso enfoque vinculado à violência e as relações escolares. Nesse veio, encontramos muitos pesquisadores que se voltaram à via da violência invisível explícita dentro do social, mas pouco ou praticamente nenhuma com nosso aporte relacional implícito entre professor e aluno, interno ao Escolar.

Nisso, Serra (2014), discutiu, em sua tese de Doutorado, como enxerga tempos sombrios no cuidado com o mundo, elucidando a violência invisível e a Vida do Espírito em

Hannah. Para isso, a pesquisadora seguiu o fio condutor da reflexão da pensadora política alemã acerca do mal, cuja circunstância política pensada retrata os acontecimentos extremos do século 20. Diante do que acredita ser a expressão dos tempos sombrios, indica-se o conceito de violência radical vislumbrado nas Origens do Totalitarismo. Para percorrer essa abordagem, a estudiosa apresenta a partir do acusado Eichmann, o significado de banalidade do mal, com suas ramificações com vistas à ética.

Já Moreira (2017), em Dissertação de Mestrado, explora a banalidade do mal, conseqüentemente a violência, e a faculdade de pensar pelas vias da ética e da política calcada nas reflexões de Hannah. Nesse eixo, a então mestrandia problematiza a compreensão que apresentaram um novo impulso por ocasião do julgamento do nazista Adolf Eichmann. Na depreensão de Arendt, o pensamento figura como atividade que procura tecer significados e tem finalidade da comunicação consigo. Frente a isso, distancia-se da ortodoxia dos textos Kantianos, sobretudo quanto aos seus apontamentos acerca do juízo, já que Arendt depreende no juízo estético de Kant apenas a condição política.

Dos trabalhos mais recentes acerca de Arendt, vale citar ainda o de Guimarães (2019), que refletiu a respeito da construção social acerca da *banalidade do mal* em Hannah Arendt. Também vinculado às dissidências surgidas a partir do julgamento de Adolf Eichmann, em 1961, em Jerusalém, investigou-se ainda a compreensão filosófica e social da violência como aporte estrutural da sociedade moderna, rompendo concepções prementes de lado do mal ou lado do bem.

Conforme as principais vias estudadas sobre Hannah, é notória a escassez de suas visões filosóficas em aplicação à violência velada no relacionamento escolar. É nesse ponto que este artigo se desdobra, focando o relacional pedagógico entre professor e aluno. Essa condição do nosso olhar analítico verifica desdobramentos pouco ou precariamente vislumbrados em estudos anteriores, o que justifica o parâmetro de nossa abordagem, bem como seu ineditismo.

Aqui, o campo metodológico bibliográfico nos auxiliou em demasia, uma vez que nos deu a circunstância de identificação e análise de estudos anteriores. Mesmo estes não tendo como enfoque os relacionamentos no escolar e suas conseqüências. Conforme os desdobramentos bibliográficos se efetivaram, vimos que as perspectivas exploratórias se encadearam, apoiando-nos no levantamento bibliográfico.

Nisto, a via de campo exploratória

[...] tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre determinado assunto, facilitar a delimitação de um tema de trabalho. Normalmente constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Desenvolve-se com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado. É realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. A pesquisa exploratória permite definir objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa mais ampla, descobrir novo enfoque para o tema, avaliar a possibilidade de se desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado tema. Envolve, habitualmente, levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (PEREIRA, 2018, p. 18).

Nesse entendimento, nos propusemos a revolver aspectos centrais em Arendt (2005) para pensá-la no campo das maldades corriqueiras que acontecem dentro do escolar. Acreditamos que nosso norte contribuirá para mais análises futuras, já que, nem de longe, pretendemos esgotar a temática aqui ilustrada. Objetivamos o político relacional, surgido da *ação* política através das relações pedagógicas diárias - entre professor e aluno - não percebida e seus meandros. Embora muito se tenha estudado sobre a atuação do professor em sala de aula, de objetivo moral e ético, de conduta pedagógica e outros, pouco se aplica ao campo arendtiano.

Hannah fala de uma “crise na educação”, em um texto homônimo de 1958. Embora ela esteja se referindo a educação Norte Americana nos anos de 1950, contudo, esse texto pode nos dar um norte sobre algumas problemáticas no âmbito do escolar. Ela não notou, ou pelo menos parece não ter situado sua análise sobre o fato - que a *violência invisível* - também permeia o existir pedagógico, dentro do relacionamento político do professor com o aluno. É aqui, neste terreno aparentemente vazio, e sem significância para muitos, que pretendemos falar da *violência*. Aqui, nesta “terra de ninguém”, isto é, nem totalmente do professor e nem totalmente do aluno, a *violência invisível* tem um solo fértil a prosperar. Assim se instala o ângulo temático e questionador primário sobre a *violência cotidiana e corriqueira* dentro das paredes do escolar. É importante lembrar que a fragilidade dos assuntos humanos é uma grandeza que não está a salvo de equívocos e, por tal fato, os equívocos sempre poderão bater à nossa porta.

01 - A VIOLÊNCIA INVISÍVEL NO PEDAGÓGICO DO ESCOLAR NA ATUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT PARA A EDUCAÇÃO

Esta violência invisível - corriqueira, cega e surda -, a qual nos propusemos a analisar, por meio dos conceitos arendtianos, se trata, em larga escala, da violência praticamente imperceptível aos olhos do cotidiano irracional do escolar. Não está figurada em atos explícitos, de ações concretas de maldades, mas nas ações do trivial, corriqueiro e simples, do trabalho pedagógico diário. Nesse caminho, as circunstâncias necessitam ser expostas para não se tornarem absurdamente perversas, pois toda violência é nociva, independentemente se implícita ou explícita, de qualquer grau ou forma aplicada.

Na maioria das vezes, imaginamos a desumanidade como algo escancarado, violento, planejado, grandioso, demoníaco e louco. Entretanto, Arendt (2015) nos lembra que:

[...] o problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terríveis e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que [...] esse era um tipo novo de criminoso [...], que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado. (p. 299).

Essa identificação de homem violento é um dos maiores problemas humanos, pois não é visível, e está presente nos atos irracionais do cotidiano de nossos trabalhos. Esclarecemos, então, que não trataremos neste texto de questões de aprendizagem ou de valores morais, nem de teorias psicológicas que possam explicar essas dimensões de auto identificação de perversidade.

O escolar, para Arendt (2005), constitui-se de um espaço, até certo ponto conflituoso e pré-político, dizendo diferente, um espaço intermediário que não pertence nem ao público das relações sociais, nem ao privado das relações familiares. Nisto, “A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo” (2005, p. 23). Para ela, o espaço escolar é onde os iniciados - isto é, a criança ou adolescentes - sai do seu “pré-mundo” e se insere em um lugar neutro, onde pode apreender e conhecer o “mundo”. Neste sentido, não existe - para Hannah - um mundo da criança,- ou iniciados - na medida que ela ainda não possui os valores da tradição. No aporte, o professor seria o ator que a apresentaria ao “mundo”, vinculando-a ao *modus* político e ao amor mundi.

É importante lembrar que esta ação de apresentação, que é pré-política para os iniciados, não se localiza fora do espaço político cultural definido do professor. Isto faz com que as relações deste vincular-se - entre esses dois personagens, professor e aluno - sejam sempre verticais pois, os iniciados não tem um conceito formado de mundo, e o professor,

que já o possui, tenta apresentá-lo a ele. O problema desta apresentação é que o mundo está em constante mudança. Muito embora o professor esteja com seu mundo construído, esta significação de “mundo” não é permanente e se desfaz por entre seus dedos. Por diante, a ação de apresentação sempre será conflituosa no sentido de que os iniciados se estabelecem como algo novo e aberto e o professor, que já possui seus pressupostos culturais e políticos, na maioria das vezes, fecha-se em seu mundo definido. Pretendendo assim, que seu mundo seja sempre o mundo ideal e certo. E, por tal fato, os iniciados devem observá-lo como forma única. Esclarecendo o exposto, Arendt (2005) explica que

Na medida em que a criança [iniciado] não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que [...] é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. (ARENDR, 2005, p.10)

Acreditamos que esta esfera de contato conflituoso, entre o político e o pré-político, entre o professor e o aluno contribui exponencialmente para com as crises das violências invisíveis no escolar da atualidade. Nos dias atuais, percebe-se que o “pensar” sobre nossas práticas, para a maioria dos indivíduos, perdeu sua importância, tornando-se desnecessário. Somos uma sociedade de trabalhadores vivendo em um mundo conectado digitalmente, e ao mesmo tempo, condicionado, industrializado, pelo tecnológico e digital do agora. Pensamos pelas teias do mercado, que tem como objetivo aumentar a produção e conseqüentemente o consumo na mundanidade. Para o professor e o aluno, tal fato não é diferente. Este arcabouço influencia sensivelmente suas relações dentro e fora do ambiente escolar.

No Prólogo de *A Condição Humana*, livro publicado em 1958, Arendt problematiza este condicionamento, através da mundanidade do industrial. Para tal, ela usa os conceitos: *Trabalho, Obra e Ação*. Mediante essa premissa tríade, o *Trabalho*, que aqui representa a atuação pedagógica, é uma atividade para o professor que está ligada diretamente aos seus processos biológicos, vitais e indispensáveis para a sua vida humana e sua continuidade existencial na Terra. Nesta atuação pedagógica de trabalho, o professor se converte em “animal laborans”, isto é, um ser que somente reproduz a *obra* (2020, p.75). Dito de maneira diferente, o professor, como ser humano, se converte em força vital de produzir - trabalhar para sobreviver e nada mais. Assim, o trabalho influencia este, de modo que se torne um animal irracional, que vive pelos instintos - comer, dormir, fazer sexo, se proteger do frio ou

calor e nada mais; isto é, necessidades vitais biológicas. Nessa condição, o professor em seu ato é totalmente irracional.

No contínuo, *o trabalho*, classificado aqui como ferramenta, isto é, os alunos tornam-se, pelas mãos do professor, ferramentas para serem consumidas pelo mercado. Em outras palavras, o professor dá a eles forma, uniformizando-os em uma única tipologia. O aluno - ser “formado” para ser ferramenta- produzirá e reproduzirá coisas na forma de um profissional da modernidade. Com isso, o ser aluno passa a ser visto como atividade na modernidade, visto que irá produzir e reproduzir “um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural.” (ARENDDT, 2020, p. 8).

Já a *obra*, passa a ser uma característica típica do “produto aluno” do professor, isto é, cercado pela ideia de produção de um mundo artificial, de produtos repetidos que não exigem de ninguém um raciocínio sobre o resultado final. Nesta ideia, o professor reproduz um conjunto de conhecimentos e conceitos alheios a sua realidade que não requer a racionalidade, mas simplesmente a reprodução, isto é, a mundanidade, uma vez que “[...] a obra de nossas mãos, distintamente do trabalho do nosso corpo [...] fabrica uma infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano.” (ARENDDT, 2020, p. 8). O professor é um ser que está imerso no cotidiano da fabricação de sua obra. Tornando-se condicionado pelos fatores repetitivos de sua atuação, por viver reproduzindo conceitos alheios ao seu diário. Assim, ele é sempre levado pela reprodução do mundo. Por esse entendimento, os alunos tornam-se uma finalidade de um uso, um produto, um artifício idêntico a todos os outros, que tem objetivo de ser consumível pela mundanidade. O condicionamento da modernidade torna - professor e aluno - seres sem a condição de ação.

Por fim, para Arendt (2020), a *Ação* - ou agir-, constitui-se da vida humana vivida entre seres humanos, isto é, da vida política e por ilação a atuação racional. Por isso é que “[...] só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (ARENDDT, 2020, p. 75). Assim, é pelo agir político, num ambiente coletivo, que nos inserimos no mundo. Essa *ação* política sempre será livre, e ao mesmo tempo, paradoxalmente condicionada. Um desvelar-nos no mundo pelo discurso e atuação, isto é, pela *ação* e fala, que os indivíduos se mostram como sujeitos, livres, mas não soberanos. É viver no mundo como uma forma específica de estar junto. Neste sentido, o agir e o padecer são faces da mesma moeda e constituem-se de respostas, mas também, de ações. Estendamos nossas compreensões ao assombroso fato de que toda *ação* é uma promessa de caos ou crise. Desse modo, seremos

sempre marcados pela imprevisibilidade do agir de outros. Assim, pelo convívio, o professor marcará o aluno, e o aluno marcará o professor. Por fim, para Arendt, se falarmos sucintamente, a *ação* constitui-se sempre de: espontaneidade, limitação, ambiguidade, indeterminação, invisibilidade e imprevisibilidade humana. A motivação da ação não está calcada em valores de julgamentos morais, de bem ou mal, mas na atuação no mundo. Nesse parâmetro, a *ação* pauta-se em uma espécie de *virtur*,² conceito retirado de Maquiavel (2001, p.23).

Arendt (2005) delimita, na obra *Entre o Passado e o Futuro*, o *princípio* inspirador da violência, versa que

[...] ao contrário do juízo do intelecto que precede a ação e do império da vontade que a inicia, o princípio inspirador torna-se plenamente manifesto somente no próprio ato realizador; e contudo, ao passo que os méritos do juízo perdem sua validade e o vigor da vontade imperante se exaure, no transcurso do ato que executam em colaboração, o princípio que o inspirou nada perde em vigor e em validade através da execução. (2005, p. 199).

Neste ponto - do “império da vontade” - se estabelece claramente que os motivos os quais levam o professor a agir de forma A ou B se expressam evidentes em seu ato, e nos parece, até certo ponto, que o *princípio*, no caso específico da violência invisível, exerce contingência maior, pois ocorre sempre de maneira vertical, isto é, do professor para o aluno. Essa parece ser uma condição óbvia, entretanto, no caso específico, do *princípio* da violência invisível não ocorre perda do vigor temporal acerca desses atos, que resultam em um ciclo contínuo, notoriamente, na maioria das vezes, negativo, em quem sofreu a ação. Este *princípio* (violência corriqueira), independentemente de sua meta, pode sempre estar sendo repetido, de forma obscurecida e irracional, tornando-se inesgotável e universal, isto é, prejudicando a todos.

Já acerca do condicionamento pelo trabalho sobre o professor, é preciso rememorar que Correia (2020), ao prefaciar *A Condição Humana* (2020), da pensadora judia, explica que a relação de *condicionamento* pelo trabalho está no fato que

[...] ainda que viva na presença de outros, aquele que está aprisionado no trabalho jamais conserva as marcas distintivas da pluralidade, pois se experimenta apenas em meio à multiplicidade dos organismos vivos, na divisão de tarefas em vista do propósito de vencer os imperativos da necessidade, indissociáveis do estar vivo. (CORREIA, 2020, p. 19).

Nessa condição, o professor torna-se um ser antipolítico, de puro e simples fazer por fazer. Muitos educadores, mesmo cercados por outros indivíduos, se negam a pensar sobre si,

² MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 2ª ed. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

sobre seus atos, por exemplo, no que os condiciona a um veio negativo e, por vezes, até mesmo, negacionista. Nisso, a razão para tal irracionalidade, do trabalho diário do professor, parece morar em sua desconexão completa com a *práxis*³. Em outras palavras, os trabalhos pedagógicos, do dia a dia, não requererem deste professor o raciocínio sobre elas. Nesta vertente, ao colocarmos o cotidiano do escolar em análise, perceberemos que esta questão faz-se cada vez mais corriqueira. É preciso ter clareza que essas atitudes, marcadas, frequentemente, pelo ‘deixa pra lá’, ou pelo ‘na prova ele me paga’, de muitos educadores, estão pautadas no desligamento completo de sua práxis. E, nos parece, até certo ponto, que este sentir-se vingativo constitui um forte causador de violência invisível no âmbito das relações pedagógicas no escolar.

Ressaltamos, portanto, que esse estado de *condicionamento* pode se alterar de acordo com o momento histórico e lugar no qual o ser humano está inserido. Dessa forma, para Arendt (2020), os seres humanos são e estão sempre presos a este estado, até mesmo aqueles que se põem como condicionadores de outros seres humanos - como o professor -, não percebem que estão sendo guiados pelo seu agir condicionante, isto é, pelo próprio movimento de condicionar. Neste sentido, a escola é, e sempre será, um ambiente de condicionamento. E nos parece que o *condicionamento*, quando não percebido, como forma negativa, maléfica e destruidora, consegue, nas instituições de ensino, terreno propício para a violência invisível.

Reiteramos: não queremos atribuir culpas e vilipendiar ainda mais aos olhos da sociedade à já injustiçada escola. Afinal, o escolar é, antes de tudo, os entes envolvidos nele. Trata-se de uma pluralidade de indivíduos iguais e ao mesmo tempo distintos e, isto é, de professores que são produtos políticos, como em qualquer outra esfera social. Arendt (2020), acerca disso, argumenta que

[...] essa relação especial entre a ação e estar junto parece justificar plenamente a antiga tradução do *zoon politikon* de Aristóteles como animal *socialis*, que já encontramos em Sêneca e depois, com Tomás de Aquino, tornou-se a tradução consagrada: [...] o homem é, por natureza, político, isto é, social. (ARENDR, 2020, p. 27).

O professor é um ser político em seu mundo fenomênico, logo, uma vida humana entre outras. No entanto, os iniciados - alunos - ainda não se constitui com um ser completamente político. Pois, para ele, o mundo ainda não é cognoscível por completo. Desse modo, o que se

³ FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

afirma aqui é que as relações humanas, entre professor e aluno, para bem ou para mal, se constroem pelo convívio político, entre o discurso e a prática. Se o professor perde essa característica, isto é, deste agir político, ele se artificializa. Desta forma, o agir do professor sofre interferência das relações mercadológicas de valorização do que é prático e necessário “de hoje”, isto é, de valoração de uma sociedade do descarte e rápido, em que o que ele faz agora não requer dele tempo para ficar pensando. Nesse intento, a violência invisível pode ser percebida nestas relações políticas no agir cotidiano do professor.

Entretanto, como levar ao professor, preso pela condição de *mundanidade de animal laborans* do mundo moderno e mercadológico, ideologicamente fácil, a percepção das *violências invisíveis* no universo educacional? Para responder a essa questão, temos que ter em foco que a conscientização é sempre um caminho. Somente focando é que os olhos efetivamente veem. Esta *ação*, “de focar”, precisa se efetivar a partir de um pente fino pelos valores do mundo moderno, influenciado pelo tempo determinado do descarte no cotidiano da educação, do descarte como saber científico, da ciência, e, conseqüentemente, da pesquisa na vida cotidiana ou da própria vida humana. Este nos parece o viés mais provável para que o professor possa enxergar essas *violências corriqueiras e invisíveis*.

Nessa ilustração, cabe ainda dizer que as pessoas envolvidas, no caso específico do universo educacional escolar, visualizarem o descartável do cotidiano de seus atos, intencionais ou não. O professor que deseja impedir as *violências invisíveis* cotidianas tem que clarificar seus atos relacionais políticos diários e corriqueiros sem preconceitos. Se assim o fizer, logicamente, enxergará obscuridades nada promissoras. Neste intuito, é sempre bom lembrar que Arendt (2008a) entende o professor como um ser político, isto é, a *ação* política, que faz os homens o que são no mundo, uma vez que “a política se baseia no fato da pluralidade humana. Deus criou o homem, mas os homens são um produto humano, terreno, um produto da natureza humana” (ARENDR, 2008a, p.144). Para ela, a *natureza humana* é resultado desse relacionamento político. Isso não significa elevar esse relacionar às categorias morais de julgamento, de bom ou mau, mas de ver os indivíduos como essência plenamente humana em seu eterno devir fenomenológico. Nesse pressuposto, seus atos e atitudes exercem sobre ele um feito de eficiência e finalidade constante.

Assim, afirmamos que tudo aquilo que o professor faz ou deixa de fazer, no campo do relacionamento político no escolar, seja em atos perceptíveis e ou imperceptíveis, vai impactando os outros indivíduos à sua volta, positiva ou negativamente. Se analisarmos pontualmente os atos corriqueiros, os do agir diário dos agentes escolares, no caso específico

das *violências invisíveis*, encontraremos ‘anjos’ e ‘demônios’ escondidos neste breu relacional dentro dos muros do escolar. A respeito dessa visão dual entre bem e mal, Arendt (2015) discute que

[...] aprendemos que o mal é algo demoníaco; sua encarnação é satã [...] Aquilo com que me defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retrair o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. [...] 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. (ARENDR, 2015, p. 18).

Enxergar a violência cotidiana no escolar é preponderante à medida que elas interferem essencialmente no resultado final do professor. Essas *violências invisíveis* figuram não somente na atuação cotidiana do ‘professor mal’, ou imbuído de más intenções, carrasco, vingativo e suas tentativas de ações punitivas, mas também residem no agir diário do professor “bonzinho”, que usa da bondade como forma de condicionar e leva seus alunos ao estado de inércia racional do “é fácil”.

Neste sentido, a violência dos atos banais não tem rosto, nem função, isto quer dizer que qualquer professor, coordenador ou diretor é capaz de ser um agente da maldade, proporcionalmente à dimensão de que esta ação, muitas vezes, não é percebida pelo agente. Estas ações de *violências corriqueiras e invisíveis* fundamentam-se sempre na ausência do pensar a postura e prática do agente e em sua incapacidade de se ver como ser violento e destrutivo, ou seja, não buscar debruçar-se sobre sua atuação no mundo. Acerca da faculdade do pensar, Arendt (2005) nos chama a atenção para o fato de que "[...] certamente ainda somos conscientes de que o pensamento requer não só inteligência e profundidade, mas sobretudo coragem [...]." (ARENDR, 2005, p. 11).

Frente a essa percepção, é pertinente reafirmar que não nos interessa, para finalidade do estudo, o conceito de *banalidade do mal* em sua totalidade metafísica, mas apenas a maldade como uma violência invisível, propriamente, que aparece de nossa interpretação leitora deste conceito Arendtiano. Assim, Souki (1998) explica que

[...] o conceito de banalidade do mal, apesar de todo o seu valor polêmico, parece não ter sido devidamente delimitado, não deixando, por isso, de ter valor filosófico. [...] por sua fertilidade e valor polêmico, se mostra mais provocador de reflexão e definidor de questões fundamentais do que propriamente um conceito formalizado. A nosso ver, esta particularidade não diminui o valor do conceito, mas o ressalta na sua fecundidade. (p. 105).

Independentemente da fecundidade deste conceito, para nós, o interessante é a delimitação deste entendimento calcado nas violências simples, não da violência como agir perceptível, como já dito anteriormente, mas, pelo contrário, da violência obscurecida nas relações políticas do escolar. Porém, precisamos entender que

[...] a questão do mal [em Arendt] não é, assim, uma questão ontológica, uma vez que não se apreende uma essência do mal, mas uma questão da ética e da política. [...] O problema do mal sai, verdadeiramente, dos âmbitos teológico, sociológico e psicológico e passa a ser focado na sua dimensão política. (SOUKI, 1998, p. 104).

Assim, Souki (1998) destaca que o problema da violência para Arendt está focado na dimensão do interacional político entre os indivíduos e não em outras esferas. É importante salientar que, assim como os atos de maldade, as atitudes do professor não estão calcadas, em questões psicológicas ou sociológicas, mas em sua *ação*, isto é, nas questões políticas. Sem dúvida, essa crise de maldades nascida pelo agir irracional do professor constitui-se de algo sombrio que fundamenta perturbações quando a questão é percebê-la no cotidiano escolar. No entanto, dizer que vivemos em tempos perturbados e difíceis, como desculpa para não debruçarmos sobre a problemática, torna-se redundante quando o terreno é a educação, pois sempre haverá tempos difíceis e sombrios para o saber. E todo professor sabe disso! Por isso, os tempos sombrios ou de crise no escolar imperceptíveis constituem-se, até certo ponto, um espaço para podermos analisar os fatos que os antecedem, seus atos geradores, não importando se suas consequências são grandes ou pequenas. Esta análise só se faz presente se o professor lançar mão a razão, como modos analíticos, como forma de conhecimento para revelá-los.

Desse modo, o professor deve sempre ter em mente que seu conhecimento, muitas vezes, como qualquer coisa neste mundo moderno, está vinculado ao tempo e a seus períodos de desgaste e descarte. Aquilo que ontem tinha valor apreendido, como conhecimento verdadeiro; hoje caiu por terra e se tornou um saber em desuso sendo superado por outros saberes. Neste sentido, o mudar, para os professores, não constitui tarefa fácil. Ainda mais que mais, se sabe que, os homens estão em constante busca por acomodação, levados pelo cotidiano do trabalho irracional diário. Sempre que o professor se lança ao desconhecido, em pensamento ou prática, encara o novo como algo difícil, que o assusta e o desafia. Nesta apreensão, Arendt (2008) explica,

[...] que mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiaram pelo tempo que lhes foi dado na terra. (ARENDRT, 2008, p. 07).

Esta iluminação deve sempre surgir da *ação* de novos chegados. O iniciar, ou nascer, está no limiar do entender o mundo, portanto “[...] se se considera a vida e a sua evolução, a criança é um ser humano em devir, tal como o gatinho é um gato em devir [...]” (ARENDDT, 2005, p. 08). O indivíduo, quando nasce, constitui-se de um ser pré-político, e se insere neste mundo obscurecido e seus problemas, não como algo predestinado, mas como necessariamente novo e aberto às possibilidades. Tendo essa noção em vista, “[...] pelo fato de ter nascido, é um novo começo, e seu poder de começar pode muito bem corresponder a este fato da condição humana” (ARENDDT, 2008, p. 191).

Para o professor - “pronto e acabado” - as relações políticas antes estabelecidas ou veladas estão sempre desafiando, pois, em cada novo ser - aluno - , as cartas são relançadas à mesa e novamente todas as relações serão colocadas à prova. Neste intuito, o aluno - iniciado - é um eterno espiral cíclico histórico renovador. Nele, os conceitos morais serão sempre postos à prova, renovados ou instintos, frente ao velho mundo do professor. O que antes era o bom, pode ser entendido como ruim e o contrário também pode acontecer.

Nesse relacionamento político complexo entre, professor e aluno, muitos professores optam pelo desligar-se do mundo, como meio acrítico, passando a negar as mudanças a sua volta. Esta atitude de menoridade de pensamento, do professor, como modo de vida operante, pode também ser causador de *maldades banais* diárias, visto que impede a fluidez do relacionar interacional político. Kant (1784) nos chama a atenção e lembra de que “O homem é o próprio culpado por sua menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (p. 100).

O professor, como causador da violência invisível, se acha cego, julgando-se incapaz de analisar seu ato, não pela falta de conhecimento de causa, mas também pela preguiça de se lançar ao pensar. Para este tipo de professor, a força sempre é mais eficaz do que o pensar, quando o tempo é faltoso ou complicado. Sob esse foco, Arendt (2008) assevera que “[...] [n]essa ausência de pensamento — uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, [...] dificilmente temos tempo e muito menos desejo de parar e pensar” (p.06). Na compreensão, devemos lançar um olhar crítico a essa falta de coragem no pensar do professor. Talvez, o fator mais gritante nesta ausência de ação seja o do não racional em suas relações políticas e cotidianas. Quando o professor se recusa a pensar, ele se recusa a conviver e analisar seus atos, escolhendo não agir.

O problema da violência está marcado, isto é, surgiria sempre em situações em que o professor se vê incapacitado de julgar. Isso se estende quando, durante algum atrito ou empate dentro do escolar, o professor imbuído de poder prefere usar do poder força e da violência velada, abstendo-se de querer analisar a situação. Logicamente, não se trata da força física propriamente, mas, e também, das forças no relacionar e seus joguetes de poder institucionais, quando estas são usadas para calar, abafar, tolher, imputar, denegrir, vilipendiar, coagir. Neste intuito, não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Para este professor, o escolar está sempre em crises e nunca é compreensível e, por diante, ele se julga incapaz de agir sobre o mesmo, pois sua atuação será sempre inócua. No entanto, ele ignora o fato de que o seu não agir, também constitui-se de uma *ação*.

Para clarear o citado, pensemos por um momento em tal situação. O professor, com o objetivo de obter o silêncio de seus alunos, passa a lançar mão da violência, como violência invisível. Por ele não possuir mais a autoridade perante seus alunos, ele vai sempre utilizar da violência corriqueira como forma de obter o silêncio. Ocorre, pois, já que ele já perdera a autoridade perante seus alunos, por tal fato, de ameaçá-los com expulsão de sala, ou uma prova surpresa, ou ainda de retirar, ou não dar pontuação extra. Tudo para o simples fato de manterem seus alunos apáticos e quietos. Para este professor, a disciplina, o silêncio e a organização enfileirada são sempre sinônimos de aprendizagem e jamais aceitará uma pergunta fora de contexto, ou um debate, pois isso minaria seu plano de aula daquele dia.

Faz-se perceptível que o mundo vive mergulhado em tempos difíceis. Crises econômicas e do sistema financeiro, das instituições gerais, energética, da sustentabilidade, de sistemas climáticos, de paradigmas e intolerância religiosa são apenas sínteses de dimensões problemáticas bem mais amplas. No entanto, estas crises não possuem suas gêneses nas instituições em si, mas no próprio ser que as criou e as constitui. No caso específico do escolar, seria o professor que estaria em crise e não propriamente o escolar. Conseqüentemente, a violência corriqueira no escolar é somente mais uma vertente de algo que é maior e vive constantemente em mudanças, isto é, o próprio homem. E não necessariamente um fator de aniquilação por completo do escolar. O importante aqui talvez seja o vislumbre desses acontecimentos para que o professor não se torne um negacionista de tais atos e atitudes. É importante que ele veja e passe a combater tais atitudes para que estas não corroam sua autoridade perante seus alunos.

Percebe que tais crises no escolar - que muitas vezes são as causadoras de violências corriqueiras - moram na crença da impossibilidade das mudanças ou de transformações vistas

pelo professor - e estaria ligada a um arcabouço muito mais amplo do que simplesmente a impossibilidade do ensinar ou do aprender. Neste sentido, a estudiosa alemã alega que “sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber porque razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos.” (ARENDR, 2005, p.2). O problema do *Joãozinho* é somente um pano de fundo de algo que está mudando e que o professor está sendo incapaz de visualizar e até de entender. Na verdade, não é o escolar que está mudando, mas os alunos - os iniciados ou novos chegados - que estão mudando constantemente pela *ação* da modernidade. Nessa lógica, as crises: da educação, de autoridade ou do convívio políticos estão ligadas ao eterno devir de mudanças.

A *natalidade* de novos chegados, novos seres iniciados que chegam, não somente por nascimento físico, mas também pelo *aparecimento*, são filhos do agora do digital e contrapõem-se às morais impostas e estabelecidas pelos anteriores. É através da inserção do interagir de nossas ações que marcamos presença “no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2020, p. 221). No sentido, o professor é um causador de crises, na medida em que todas as vezes que aparece um novo aluno, suas velhas pedagogias - isto é, a maneira de interpretar o mundo do professor - serão questionadas, levando-o a crises constantes e cíclicas. Desse modo, o novo aluno que chega é denotativamente sinal de contraposição, se inserindo no mundo e o modificando. Muitas vezes, essas modificações nem são percebidas, todavia isso não significa que elas não estejam atuando, pois o ato de “*ação*” se fundamenta, e terá sucesso, a partir do momento que os outros, aceitando a ação proposta, se agrupam para forjar a política e discurso contra os velhos padrões.

Arendt (2005), ainda sobre a *Crise na Educação*, defende que “[...] numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece [...]” (ARENDR, 2005, p. 02). Entretanto, isso não significa que o professor não possa partir de pressupostos gerais, causadores contingentes, para buscar entender as complexidades geradoras de tais condições. Ao se considerar essa ótica de análise, a violência invisível surgiria sempre, e também, a partir desses momentos de crise, conflituosos, difíceis, de incertezas, de um terreno novo não cognoscível e de embates impostos. E, na maioria das vezes, essas *violências* se alastram pela obscuridade da impercepção, não como algo radical e profundo, mas como superficial e sem fundamento, através de atos corriqueiros

e triviais. Nas relações cotidianas e políticas da sala de aula, no planejamento do professor, nas relações hierárquicas e de poder do escolar, não estabelecidas formalmente, nos olhares de questionamentos e imposições, nas celebrações de grupo, enfim, nas relações cotidianas dentro do ambiente do escolar. Todas estas ações de violência invisível vão marcando o tecido das relações políticas e escrevendo o agir dos papéis entre professor e aluno criando assim verdadeiros abismos intransponíveis que acabam por interferir no processo final de todo escolar.

Arendt (2008) entende o mundo, e conseqüentemente o mundo das relações educacionais, como uma teia de relações humanas frágeis e que não está a salvo de fracassos. Esses fracassos ou sombras, da violência invisível, sempre pairará e se lançarão nas relações educativas ou cotidianas, nos contextos nebulosos. Entretanto, Andrade (2010), citando Arendt como exemplo, chama-nos a repensar, enfrentando estas sombras de violência e esses momentos difíceis. Por isso é que “[...] diante de um estranho réu, Hannah Arendt confrontou-se com as sombras e as dificuldades de seu tempo. Talvez ela também tenha pistas – luzes incertas – para pensar nossas sombras [de violências invisíveis]; talvez possamos repensar com ela a tarefa educativa [...].” (ANDRADE, 2010, p. 109).

Precisamos ter em mente que Hannah enfrentou, confrontando o pensamento de uma época e lançando luz a algo que, para ela, estava incorreto. Ela trouxe à luz o mal, no caso específico as ações nazistas contra os judeus, entretanto percebeu que se tratavam de atos monstruosos, no entanto a pessoa que estava sendo julgada não passava de um simples agente. Não se tratava de um demônio ou algo assim, como queriam e pensavam seus julgadores. Os atos daquele personagem eram corriqueiros, cumpridores de ordem, em que o agente não se preocupou em pensar sobre seus atos ou atitudes. Como qualquer professor, em qualquer escolar. Os indivíduos são os fornecedores e construtores das relações diárias, sejam elas boas ou más. Quando más, se estabelecem pelas relações e vão corroendo, pelos desgastes das engrenagens do cotidiano, as possibilidades do livre pensar. Assim a violência não está nas instituições em si: partidos, igrejas, escolas, agremiações, mas pura e simplesmente em seus agentes. Está ligado ao íntimo destes agentes e do não pensar “o que estamos fazendo”.

Parece-nos, até certo ponto claro, que esta ação, ‘do não pensar sobre nossa fala e atos’, está ligado aos processos repetitivos e irracionais do *animal laborans*, onde o mais sempre é sinônimo de melhor. Levando o professor a negligenciar suas atitudes e ação em detrimento do tempo, tornando-se assim causador de danos maiores aos alunos. Daí, se dá a fluidez de sentido desta ação de crise, bem como o sentido de dimensão da violência invisível.

Reesclareçamos: é de nossa preferência o foco na ideia de que para Arendt a violência não é radical, não tem raiz e nem profundidade. Em conclusão, a violência invisível no escolar é muito mais profunda do que se possa imaginar, todavia os conceitos arendtianos nos dão amparo fornecendo-nos uma pequena chama de luz a essa temática de "violência sem intenção". Hannah Arendt sempre será um clarão quando o assunto for a violência humana. Sempre poderemos contar com ela, e suas interpretações, para clarear algo que parece ser nebuloso e invisível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, podemos fixar que Hannah Arendt pode contribuir e muito com a percepção da violência invisível, que nasce das relações no ambiente escolar. Neste intuito, é sempre bom lembrar que esta violência não tem endereço certo, nem rosto, ou seja, ela pode vir dos professores ou de qualquer outra personagem escolar, como também de alunos e colegas. Entretanto, a responsabilidade de educar é do professor; É a ele quem cabe desvelar essa postura e é dele que deve ser cobrado o desvelamento. Assim, a questão da violência invisível deve ser sempre tratada como algo sério e que sua existência leva, na maioria das vezes, a destruir o trabalho pedagógico da comunidade escolar, pois, quando não percebida e desvelada, segue fazendo atos danosos no cotidiano escolar.

Nesse preceito, a condição de desvelamento desta violência invisível deve ser sempre um trato pedagógico e político no escolar. Assim, concluímos que a condição de pluralidade escolar deve ser preservada e, portanto, evidenciar-se como um fator de destaque que deve sempre permear a atuação do professor que deseja evitar essa tipologia de violência.

Nossas impressões dão conta de que cumprimos com todos os nossos objetivos. Nessa via, isso se materializou na tentativa de mostrar que o professor que lançado, em seu dia-a-dia de trabalho, torna-se irracional, e esta ação de irracionalidade, o leva a cometer maldades, imperceptíveis, ao agente, mas causadoras de danos ao processo educacional. Neste sentido, quando os agentes escolares não percebem, que o estado de mundanidade e suas consequências, bem como, a ação política do relacional, quando não analisadas, podem ser nocivas ao processo como um todo, torna-se um ato de ignorância e irracionalidade.

Admitimos que, em um artigo, seremos incapazes de abarcar a totalidade teórica da violência invisível na escola, entretanto este trabalho serve de luz às penumbras deste factual estado de obscuridade. Sabemos que, em escuridão total, basta uma pequena chama, para que a luz comece a ser dissipada e desvelada. Portanto, não esgotamos a temática, tampouco

limitamos essa interpretação como única, afinal a fragilidade dos assuntos humanos é uma grandeza que não está a salvo do nosso fracasso.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, O. A. **Pensamento e narração em Hannah Arendt**. In: BIGNOTTO, N.; MORAES, E. J. (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas**. *Rev. Brasil. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, abr. 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008a.

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **A banalidade do mal**; tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. – 13. ed. rev. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2020.

_____. **A Condição Humana**. trad. por RAPOSO, Roberto. 13ªed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CORREIA, Adriano. **“Pensar o que estamos fazendo”**. In.: ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. trad. por RAPOSO, Roberto. 13ªed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

GUIMARÃES, V. O. S. **A construção social acerca da banalidade do mal em Hannah Arendt**. *Tematicas*, Campinas, SP, v. 27, n. 54, p. 59–72, 2019. DOI: 10.20396/tematicas.v27i54.12338. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12338>. Acesso em: 3 abr. 2021.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”?** In: *Textos seletos: edição bilíngue*. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHN, Jerome. **O mal e a pluralidade: o caminho de Hannah Arendt em direção à Vida do espírito**. In: AGUIAR, Odílio Alves *et al.* (Org.). *Origens do totalitarismo: 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 9-36.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 2ª ed. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOREIRA, Elzanira Rosa Mello. **A banalidade do mal e a faculdade de pensar: política e ética nas reflexões de Hanna Arendt**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

PEREIRA, Adriana Soares. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico] / [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-daPesquisaCientifica_final.pdf>. Acesso em: 10 dez 2020.

SERRA, Maria Olívia. **Dos tempos sombrios ao cuidado com o mundo: a banalidade do mal e a Vida do Espírito em Hannah Arendt**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-15012015-192120. Acesso em: 2021-04-03.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.