

 **Uma análise filosófica do agente violento contra a escola**

*Rita Pimenta**

Resumo: O objetivo deste texto é contribuir com uma reflexão filosófica sobre o tema das violências contra a escola considerando particularmente um aspecto: o agente da violência e o seu dogmatismo ingênuo agudo e cáustico. A perspectiva que sustenta a argumentação deste texto parte da caracterização deste agente violento, mostrando que ele, em sua dimensão violenta, não elabora discursos de ódio, mas tão somente *frases de ódio*. Ao levar sua violência para a escola, além de todo o horror que ele provoca, uma de suas expectativas é transferir para o *domus* da escola os mesmos elementos e objetos presentes no *domus* da violência. Finalmente, proponho que o enfrentamento do dogmatismo ingênuo agudo e cáustico seja realizado criando experiências baseadas em uma racionalidade argumentativa cooperativa e também em experiências negativas intelectuais, que apoiem professoras e professores nos diálogos, de fato, democráticos, considerando como valores que sustentam esses diálogos o respeito, a cooperação, a incerteza, engenhada pelo incentivo de uma inquietação existencial e pelo valor do dizer, este último como fundamento da Pedagogia da Dizibilidade.

Palavras-chave: Discurso; Escola; Filosofia; Pedagogia da Dizibilidade; Violência.

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora em Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: ritapimentar@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3807644912805450>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-2276>.

A philosophical analysis of the violent agent against school

Abstract: The objective of this text is to contribute to a philosophical reflection on the topic of violence against schools, particularly considering one aspect: the agent of violence and his acute and caustic naive dogmatism. The perspective that supports the arguments of this text is based on the characterization of this violent agent, showing that he, in his violent dimension, does not create hate speeches, but only *hateful phrases*. When taking his violence to school, in addition to all the horror it causes, one of his expectations is to transfer the same elements and objects present in the *domus* of violence to the school *domus*. Finally, I propose that the confrontation of acute and caustic naive dogmatism be carried out by creating experiences based on a cooperative argumentative rationality and also on negative intellectual experiences, which support teachers in dialogues, in fact, democratic, considering as values that sustain these dialogues the respect, cooperation, uncertainty, engendered by the encouragement of existential restlessness and the value of saying, the latter as the foundation of the Pedagogy of Sayability.

Keywords: Speech; School; Philosophy; Pedagogy of Sayability; Violence.

Une analyse philosophique de l'agent violent contre l'école

Résumé: L'objectif de ce texte est de contribuer à une réflexion philosophique sur le thème de la violence à l'école, en considérant notamment un aspect: l'agent de la violence et son dogmatisme naïf aigu et caustique. La perspective qui soutient les arguments de ce texte repose sur la caractérisation de cet agent violent, montrant que lui, dans sa dimension violente, ne crée pas de discours de haine, mais seulement des *phrases haineuses*. Lorsqu'il transporte sa violence à l'école, outre toute l'horreur qu'elle provoque, une de ses attentes est de transférer les mêmes éléments et objets présents dans la *domus* de la violence à la *domus* de l'école. Enfin, je propose que la confrontation du dogmatisme naïf aigu et caustique se fasse en créant des expériences basées sur une rationalité argumentative coopérative et aussi sur des expériences intellectuelles négatives, qui soutiennent les enseignants dans des dialogues, en fait démocratiques, considérant comme des valeurs qui soutiennent ces dialogues le respect, la coopération, l'incertitude, engendrés par l'encouragement de l'inquiétude existentielle et la valeur du dire, cette dernière comme fondement de la Pédagogie de la Dicibilité.

Mots clés: Discours; École; Philosophie; Pédagogie de la Dicibilité; Violence.

Introdução

A Filosofia faz perguntas e as faz porque pouco sabemos a nosso próprio respeito, por isso a Filosofia, que é o lugar de onde direi o que direi, é a “utopia de uma posse à distância” (Merleau-Ponty, *apud* Bornheim, 1973 p. 95). Acredito que não podemos entender o problema das violências contra a escola se o reduzimos a si mesmo. Como todo problema, a violência de um modo geral e aquelas contra a escola são problemas multifacetados.

Na perspectiva filosófica, discutir, refletir sobre um problema, significa entender, significa procurar uma razão/razões, problematizar, intelijir. E como se faz isto em Filosofia? Perguntando. “No ato de perguntar condensa-se o espírito crítico” (Bornheim, 1973, p. 93), e, com razão, “Heidegger diz que a filosofia não é fácil, mas difícil, porque é o caminho de acesso à densidade do real” (Bornheim, 1973, p. 95-96). É impensável refletir filosoficamente sem o sentido do intelijir, do problematizar, logo, a perspectiva que adotarei é filosófica. O caminho que resolvi trilhar tem um método, a maiêutica de Sócrates. O que isto significa? Quero dizer que farei afirmações, mas, no mais das vezes, formulo perguntas. E por quê? Porque no centro do exercício da reflexão filosófica está a pergunta *Tí estin* — Que é isto? Esta é a maneira filosófica de perguntar — Que é isto? Quando perguntamos deste modo, a questão permanece plurívoca.

Quando formulamos questões, podemos extrair, como em um parto, tal como na maiêutica, a experiência vivida daquelas e daqueles com os quais dialogamos, para chegarmos às possíveis conclusões e/ou elaborações mais consistentes a respeito dos problemas que enfrentamos. Sendo o meu campo de investigação o filosófico, devo dizer que a Filosofia é um saber, um modo de compreender a realidade ou as realidades, é uma reflexão a respeito das grandes questões humanas, das grandes perguntas sobre a vida, sobre o que é a vida. Como disse Platão, em um de seus diálogos, O *Eutidemo*, “Filosofia é o uso do saber em proveito do homem” (Abbagnano, 2003, p. 442). Assim, por exemplo,

perguntamos: Por que estamos, aqui, neste mundo? O destino existe? O que é a vida? Somos livres? O que devemos fazer com nossas vidas? Como devemos vivê-las? Qual o melhor modo de agir? Por que devo agir assim e não de outra maneira? O que é o bem? O que é o mal? O que é a violência? É por esta questão que começarei, mas, adianto que elaborei outras perguntas.

A busca por minha compreensão acerca da questão “O que é a violência?” começa com os gregos. Eles “conheciam três maneiras de se impor: pela violência (*bía*), pela persuasão (*peithó*) e pela sedução” (Ramnoux, *apud* Torrano, 1995, p. 27). Na *Teogonia*, de Hesíodo (séc. VIII a. C), a Violência é uma titânide, filha da deusa Estige, e tem como irmãos Zelo, Vitória e o Poder (Torrano, 1995, p. 73). Na *Teogonia*, a Violência está relacionada ao aniquilando. *Bía* é a responsável pela emoção de violência nos mortais. Na tragédia *Prometeu Acorrentado*, Ésquilo (525 a.C. e 456 a.C.) coloca em cena a Violência com seu irmão o Poder, ambos acorrentam Prometeu por ordem de Zeus. Em Ésquilo, a Violência é personagem sem fala. Não há discurso proferido pela Violência. Na edição consultada por mim, na página de indicação das personagens, sobre a Violência, e somente sobre ela, é conferida a ela uma característica: “A VIOLÊNCIA (personagem muda)” (Ésquilo, 2005, p. 4).

Da mitologia para a Filosofia, Aristóteles diz que a violência é uma “Ação contrária à ordem ou à disposição da natureza” (Abbagnano, 2003, p. 1.002-1.003). Por quê? Porque para o Estagirita existiam dois tipos de movimento: o primeiro é aquele segundo a natureza, que leva os elementos para o seu lugar natural, o segundo tipo de movimento os afasta de seu lugar natural, do seu *domus*. Além destas concepções de violência, que estão no plano mitológico e no plano da Física aristotélica, a violência, numa perspectiva moral, é lida como uma ação contrária às ordens moral, jurídica ou política. Por isso, fala-se em cometer ou sofrer violência. Investigando o problema da violência, de um ponto de vista filosófico, como disse acima, tomei uma primeira via que foi a de perguntar “o que é a violência?”, porque a Filosofia pergunta, assim, continuo inquirindo sobre ela.

Percorrendo as trilhas da Filosofia, Hannah Arendt (2004, p. 4), em um texto chamado *Da Violência*, de 1969, que trata da questão da violência nos domínios da política, diz que a violência “necessita sempre de instrumentos” e aloja em si a arbitrariedade, sendo a violência o tipo de poder mais definitivo. Concordando com Voltaire, Arendt diz que o poder faz com que os outros ajam como eu quero e cita Sartre (*apud* Arendt, 2004, p. 10) quando lembra que “A violência irreprimível é o homem recriando a si mesmo”. Segundo ela, “A extrema forma de violência é Um contra Todos. E esta última jamais é possível sem instrumentos” (Arendt, 2004, p. 26). Além disso, “Poder, força, autoridade, violência – nada mais são do que palavras a indicar os meios pelos quais o homem governa o homem; são elas consideradas sinônimos por terem a mesma função”(Arendt, 2004, p. 27), dominação, obediência, e acrescento o desprezo, por isso a violência é usada como meio de opressão.

Arendt (2004, p. 51) diz que “A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento”. Arendt (2004, p. 38) também afirma que a violência depende de maneiras de implementação e estas “Aumentam e multiplicam a força humana”. Para ela, “Do cano de uma arma desponta o domínio mais eficaz, que resulta na mais perfeita e imediata obediência”. É “Esta a suposta razão porque o homem pode ser mais bestial” do que os outros animais. Para Arendt (*apud* Berti, 1997, p. 242),

[a] práxis, na *pólis* antiga, está estreitamente vinculada ao *lógos*, o qual é racionalidade, mas igualmente discurso, palavra, comunicação. O discurso é a expressão da ação política, enquanto a violência é muda.

Em *Origens do Totalitarismo*, publicado em 1951, obra monumental de Hannah Arendt, em diversas passagens a filósofa judia alemã já se referia, como observei, logo acima, que a violência necessita sempre de instrumentos e que eles exigem “Gradativo aperfeiçoamento” (Arendt, 2012, p. 44). Na próxima seção, argumentarei que o agente violento não elabora, nem profere discursos de ódio. Necessitando de

instrumentos para concretizar mais uma de suas violências, ao contrário de um instrumento racional argumentativo cooperativo, tal como compreendo e defendo que é o próprio do discurso (*lógos*), o agente violento forja um instrumento violento: suas frases de ódio.

O agente violento, suas *frases de ódio* e o oposto disto tudo: uma racionalidade argumentativa cooperativa

Documentos, pesquisas e dados sobre violências contra a escola não são poucos. Este texto não têm por objetivo a exposição deste vasto campo de investigações e dados, mas quero chamar a atenção, por exemplo, para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef-Brasil). No seu site é possível encontrar um documento chamado *A Educação que Protege Contra a Violência*, publicado em junho de 2019. Neste documento podemos encontrar, por exemplo, os seguintes dados: globalmente, cerca de 150 milhões de adolescentes entre 13 e 15 anos tiveram alguma experiência de violência, dentro ou ao redor da escola. No Brasil, diz o documento, o entorno da escola nem sempre é considerado seguro para as(os) estudantes. Além disso, as escolas têm sido, de forma crescente, alvo de ataques armados globalmente. Entre 2013 e 2017 foram registrados 12.700 ataques a escolas em todo mundo, com danos a mais de 21.000 estudantes e educadoras e educadores.

No Brasil, no âmbito do governo federal, por meio do Decreto n. 11.469, de 5 de abril de 2023, foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial, com a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que tem como principal atribuição a realização de pesquisas sobre o contexto e as estratégias de prevenção e enfrentamento da violência contra as escolas. No dia 19 de abril de 2023 foi publicada uma cartilha para enfrentamento à violência on-line por este grupo de trabalho, que orienta como lidar com conteúdo de violência na internet e conversar com crianças e jovens sobre o tema.

Ainda no Brasil, um estudo recente sobre violência contra a escola foi publicado em dezembro de 2023. O resultado deste estudo está no relatório intitulado Ataques de violência extrema em escolas no Brasil – causas e caminhos, elaborado sob a coordenação da professora da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp Telma Vinha (2023). O estudo chama atenção para uma explosão de casos de violência extrema em escolas brasileiras em 2022 e 2023. Segundo o relatório, ocorreram 21 casos de violência contra a escola entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 – em relação aos 15 episódios em todos os 20 anos anteriores. No relatório há um mapeamento dos casos de violência contra a escola desde o primeiro ataque, em agosto de 2001, na Bahia, até outubro de 2023, no Paraná. Nesse período, foram 36 ataques cometidos por 39 estudantes e ex-estudantes, em 37 escolas, resultando em 40 mortes e 102 pessoas feridas. Das 37 escolas atingidas, 30 eram públicas (17 estaduais e 13 municipais e 7, particulares). Das 40 vítimas fatais, 17 eram meninas e 12, meninos. Foram mortas, ainda, quatro professoras, uma coordenadora e uma inspetora. Cinco autores dos ataques cometeram suicídio. Segundo o relatório, vários fatores, relacionados entre si, explicam o aumento explosivo no número de casos, por exemplo, os adolescentes estão se relacionando com comunidades mórbidas, que aparecem, cada vez mais, na superfície da internet.

Considerando o exposto acima, destaco o fato de que o que também muito tem contribuído para o aumento da violência contra as escolas, segundo o referido relatório, é a ampliação dos discursos de ódio, especialmente nos últimos anos, encorajando a prática de atos violentos.

Sobre a expressão “discursos de ódio”, defendo a incorreção desta expressão, porque tudo o que aquele que odeia consegue elaborar não são discursos, são frases, *frases de ódio*. Portanto, sugiro que passemos a nos referir a *frases de ódio* acerca do que é dito por aqueles que são movidos por qualquer tipo de violência. A violência expressa pelas *frases de ódio*, instrumentos do agente violento, também fazem explodir as violências visíveis contra a escola. As *frases de ódio* estão voltadas contra negros,

mulheres e homossexuais, o que revela, segundo aquele relatório, um padrão entre os agressores.

Mas, por que afirmo que é mais adequado tratar o que é falado pelos agentes violentos como *frases de ódio* e não como discursos de ódio?

Primeiro, preciso lembrar que o termo discurso vem do Latim *discursus*, formado por *dis-*, “fora”, mais *currere*, “correr”, logo, discurso significa, metaforicamente, correr ao redor. Discurso significa, também, tratar de um assunto por diversos pontos de vista. Considerando esta etimologia, preciso dizer que o único ponto de vista que o agente violento considera é o seu ou aqueles que estão de acordo com o seu.

Em seguida, entendo que a expressão “discurso de ódio” é um oxímoro, ou seja, é a associação de dois termos incompatíveis, por exemplo, como são incompatíveis os termos da expressão “guerra santa”. Defendo que, do ponto de vista de uma racionalidade argumentativa, há uma incompatibilidade entre o discurso (*lógos*), que é elaborado por uma razoabilidade e o ódio, que é uma irracionalidade. O discurso é produto, é resultado de uma conquista humana, sustentado pela racionalidade – fundamento seguro de nossa existência – que nos faz cooperar e existir uns com os outros. É exatamente esta condição argumentativa, cooperativa do dizer, do discurso, de uma “Linguagem articulada (*dialekton*)” (Cassin, 1999, p. 158), que se opõe à violência, ao ódio, à irracionalidade, às *frases de ódio*. Estas negam o *lógos*, porque são ruídos (*psophos*) de ódio, porque não há racionalidade.

Na problemática em questão, no agente violento, a meu ver, não existem articulações internas movidas por aquilo que nomeio de racionalidade argumentativa cooperativa, que é, como afirmei, o fundamento seguro de nossa existência entre e com as pessoas. É esta racionalidade que pode ser aprendida, que permitirá que nossos pensamentos, ações, aquilo que dizemos, nossos discursos, não estejam resguardados apenas nos nossos marcos valorativos, teóricos, nas nossas crenças, etc. Ao contrário disso, todas essas ações podem ser elaboradas por nós quando cooperamos, de modo discursivo, argumentativo, com as demais pessoas e elas conosco.

Discursar exige de nós o que estou chamando de racionalidade argumentativa cooperativa, que também se apoia no estímulo da dúvida sobre um ponto de vista, exigindo do interlocutor justificá-la. A dúvida exige “Que seja justificada, a situação argumentativa típica se caracteriza dialeticamente pelo desenvolvimento e pela confrontação de pontos de vista em contradição a respeito de uma mesma questão” (Plantin, 2006, p. 55). Sendo este um dos fundamentos da argumentação, do discurso argumentativo, o agente violento não duvida de sua violência, não trata das mesmas questões daquelas e daqueles que ele lança sua violência. Ele não está aberto ao confronto de ideias e de pontos de vista. Ele não duvida de suas *frases de ódio*, logo ele não argumenta, ele não discursa. O que existe no agente violento é a irracionalidade, a rejeição do confronto de ideias, a rejeição da cooperação no movimento do pensar, do agir e do dizer (*lógos*), por isto afirmo que o agente violento não elabora discursos, mas tão somente *frases de ódio*, unidades de “comunicação elementar” (Maingueneau, 2006, p. 196), organizadas em torno de verbos, que não chegam a se constituir como discursos, porque estes, ao contrário das *frases de ódio*, são fundamentos seguros de nossa existência como seres racionais.

Percorrendo um pouco mais o trajeto acerca do termo discurso, recupero o artigo “No rastro do discurso: para pensar a comunicação”, especificamente quando a autora assim se refere:

Etimologicamente, temos a seguinte definição: “Discursar/sivo/so – discorrer, vb. Percorrer, atravessar; tratar, expor, analisar. Do lat. discurrere, de currere. Discurso, XVI, do lat. discursus, de discursum, supino de discurrere” (Cunha, 1982). Notemos a idéia de movimento e dinamismo, que remonta ao “Lógos” grego, presente nessas definições. Há inúmeros dicionários de filosofia que trazem definições do termo discurso, alguns de forma extensiva, remetendo à história desta disciplina. A título de ilustração, apresentamos algumas delas que, embora sucintas, são abrangentes no sentido de apontar as principais conceituações de discurso na

filosofia. No “Oxford Dictionary of Philosophy” (1996), Simon Blackburn define discurso como sendo um fluxo contínuo de linguagem que contém mais do que uma sentença: conversações, narrativas, argumentos, declarações. Estende-se à concepção lingüística afirmando que a “análise do discurso” é a descrição lingüística e social das normas que governam tais produções, e pode incluir (na lingüística crítica, ou sociolingüística) ênfase sobre os determinantes sociais e políticos das formas tomadas pelo discurso, incluindo critério de credo, raça, gênero, classe social. Andre Lalande, em “Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie” (1992), enumera a grafia do termo em diversas línguas: “discursos”, em latim; “discourse” ou “speech”, em inglês; “discorso”, em italiano; “discours”, em francês; “discurso”, em espanhol; “rede”, em alemão (interessante observar as noções contíguas, em português, de rede – enquanto entrelaçamento, trama – e discurso). Apresenta então duas conceituações para o termo: a) operação intelectual que se efetua a partir de operações elementares parciais e sucessivas; na filosofia, o discurso teria caráter geral, em oposição à intuição (no sentido kantiano), de caráter particular; b) expressão e desenvolvimento do pensamento por uma série de palavras ou de proposições que se encadeiam (Soares, 2008, p. 3)

Proferir um discurso, portanto, requer um movimento da razão que acata a antifonia, ou seja, “A colocação de dois discursos em oposição, cada um produzido por um ponto de vista distinto, cada um projetando uma dada realidade” (Fiorin, 2014, p. 62). E por quê? Segundo Fiorin (2014, p. 68), porque “O modo de funcionamento real de todo discurso, [...] é o dialogismo”. E mais: “Um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso”. Um discurso exige argumentação, considerando a controvérsia, a refutação. Um discurso é uma “reação responsiva a outro discurso” (Fiorin, 2014, p. 69). E esta ação responsiva tem por características a reciprocidade, a transparência e o dialogismo. O

dialogismo, a meu ver, tem uma fecundidade formativo, porque enquanto dialogamos vamos aprendendo a desenvolver uma conduta antidogmática. O agente violento não dialoga! Logo, ele não profere discurso. O que o agente violento profere são *frases de ódio*, que firmam e afirmam sua posição dogmática em favor do aniquilamento do outro, por isto suas frases são de ódio, são instrumentos violentos.

Além de perguntar, disse acima que faria outras perguntas para além da primeira, “o que é a violência?”, Assim, continuo inquirindo: Por que se emprega violência contra a escola? Existe(m) solução/soluções? De que tipo de violência estamos tratando? A violência é inerente ao ser humano? Em geral temos urgência nas respostas. As respostas para questões sobre a violência exigem de nós mais atenção a respeito do quanto um tipo de dogmatismo contribui para a sua existência. Mais uma vez afirmo que, de um ponto de vista filosófico, cabe às filósofas e filósofos problematizarem conceitos, formularem e reformularem perguntas e isto não é menos verdade em relação à violência. Nas minhas reflexões, decidi realizar uma abordagem conceitual, analisando a violência de uma posição que procurou confrontar o seu agente, é ele o agente do impacto traumático, mortal, causado por sua violência. O que quero dizer é que o núcleo de um tipo de violência contra a escola, aquela violência fundamentada nas *frases de ódio* e que tem por objetivo, ferir, aniquilar, matar, o que fundamenta esta ação violenta é a agudização do dogmatismo ingênuo.

Em Filosofia, segundo Abbagnano (2000, p. 293), o dogmatismo é a perspectiva que deixa de lado qualquer posição cética. Por exemplo, Kant entende que o dogmatismo “É o proceder dogmático da razão pura, sem a crítica de sua própria capacidade” (Hessen, 1999, p. 31). Hegel diz que o dogmatismo é o ponto de vista oposto ao da dialética. O dogmatismo se baseia numa confiança na razão humana não acometida por nenhuma dúvida. O dogmático não considera que o conhecimento se dá na relação entre sujeito e objeto. O dogmatismo não percebe o conhecimento como um problema. Entretanto, não é deste dogmatismo que vou tratar, mas do dogmatismo que move a ação do agente violento.

A violência acontece porque existe um agente, uma pessoa real, o agente violento, o violador. Esta é a segunda via que tomo para continuar minha reflexão. Há pouco me referi ao relatório Ataques de violência extrema em escolas no Brasil – causas e caminhos. Neste relatório, uma outra informação por ele apresentada é que todos os autores dos ataques eram do sexo masculino e em sua maioria, brancos (há apenas duas exceções) e 76% deles eram menores. Destes, 46,15% tinham entre 13 e 15 anos. A principal arma usada nos episódios de violência extrema foi a arma de fogo, seguida de faca (arma branca) e do coquetel molotov (bomba caseira). Mas há casos envolvendo o uso de machadinha, lança-chamas artesanal, marreta e martelo. Em 17 casos, os autores dos ataques carregavam consigo mais de um tipo de armamento. E mais, o mesmo relatório mostra que os autores dos ataques tinham um círculo social restrito, demonstravam gosto pela violência, alimentavam um culto às armas de fogo e possuíam concepções e valores opressores (racismo, misoginia e ideais nazistas). Quando pensamos sobre estes tipos de violência, notem, repito, eles existem porque há um agente, há alguém que os pratica. É por esta via que decidi continuar pensando a violência contra a escola, analisando o seu agente e onde sua ação violenta encontra apoio.

O agente violento: um dogmático ingênuo, agudo e cáustico

O agente violento agudiza uma postura fundamentalmente pré-crítica do dogmático ingênuo. Para entendermos o que é isto, o dogmatismo ingênuo, vou me apoiar na descrição realizada por Gerd Bornheim (1973), a respeito do “comportamento dogmático” ingênuo, para fazer a seguinte defesa: o agente violento, o agente da violência, agudiza esta postura dogmática ingênua.

Como o comportamento dogmático surge? Surge de uma mundividência, uma cosmovisão, aquela que temos quando crianças. “O próprio desta postura natural é aceitar o mundo como dado” (Bornheim, 1973, p. 36), “Sem nenhuma hesitação, sem nenhuma dúvida” (Bornheim,

1973, p. 35). Quando vamos crescendo, podemos ser levados a nos desatar, mesmo que não totalmente, desta postura. Quem é o dogmático ingênuo? Ele é aquele que não consegue transcender à particularidade de sua posição superficial no mundo, por isso ele é ingênuo. O dogmático ingênuo é aquele que “Não assume realmente o mundo” (Bornheim, 1973, p. 79), porque, para ele, o mundo já está assumindo, pensado. O dogmático ingênuo é incapaz de auto-criação, porque ele está preso, reduzido, confinado em suas próprias muralhas, ele não consegue transcender sua ingenuidade. O dogmático ingênuo tem um comportamento funcionalizador do real, ele se reduz no seu real. É estranha ao dogmático ingênuo a dúvida. Ele se compraz, ele aceita não problematizar o real.

Para Sartre, nos termos de Bornheim (1973, p. 36), “A existência dogmática vive dentro de um mundo desde sempre dado, desde sempre já feito, e não lhe ocorre por seriamente em dúvida este mundo. [...]”, Para o dogmático ingênuo, o mundo é “Como uma moldura desde sempre constituída, e dentro desta moldura acontece a existência dogmática”. O mundo para o dogmático ingênuo é imperguntável, não problematizável, ele vive e sobrevive de ideias feitas, “Sem assumi-las em sua radicalidade” (Bornheim, 1973, p. 37). O dogmático ingênuo age “Em obediência a fórmulas, a convenções” (Bornheim, 1973, p. 40). Ele não pergunta pelos fundamentos de sua ação. Permanece vedada qualquer dúvida sobre a totalidade do real.

Para Bornheim (1973, p. 45), o dogmático ingênuo se resguarda de “Qualquer inquietação”, o seu dogmatismo é a maneira com a qual ele se relaciona com o mundo. O comportamento do dogmático ingênuo se comprehende dentro da “indiferença ontológica”, porque “Não se verificam problematizações mais radicais, [...]”, “Dentro de um plano ôntico”, isto é, sobre sua relação “Com os mais diversos entes – coisas, pessoas, acontecimentos, etc”. E por quê? Porque sua conduta está baseada num auto-confinamento moral, que aniquila toda e qualquer conduta que não se identifique com a sua. O dogmático ingênuo não consegue fazer o movimento de “Ver o mundo às avessas” (Bornheim, 1973, p. 48), porque o seu mundo já está dado e acabado por suas convicções. Insisto, a dúvida

lhe é estranha. Ele está confinado em seu dogmatismo. O dogmático ingênuo tem uma postura pré-crítica, ele é “Desprovido de um sentido mais profundo de problematização” (Bornheim, 1973, p. 35), Ele é incapaz de hesitar, ele só apreende as suas próprias convicções. O dogmático aceita ingenuamente o mundo, porque ele não se entrega a um distanciamento do mundo, ele está condenado ao mundo. O dogmático está retraído sobre si próprio.

O agente violento agudiza todas as características do dogmático ingênuo, porque o seu dogmatismo é destrutivo, é cáustico. O agente violento não aprendeu a se conduzir por um sentimento humanitário, porque suas experiências não o levam a confrontar o seu mundo particular, mas tão somente confirmá-lo. As ações do agente violento emergem de uma escolha (*prohairesis*) perversa. O agente violento, diferente daquele que pratica a *hamartía*, é responsável e seu caráter e seu ato são caracterizados “Como maldade (*kakía*), e perversidade (*mokhthería*)” (Hirata, 2008, p. 6). O agente violento está encerrado em si mesmo, a agudização de seu dogmatismo ingênuo inviabiliza que se produza nele qualquer abertura ao outro, qualquer diálogo. Seu dogmatismo se acomoda em sua recusa ao diálogo. Ele não sabe, não aprendeu a dialogar, a elaborar discursos, logo ele não profere ou elabora discursos de ódio, mas tão somente *frases de ódio*.

Para o agente violento, “A primeira violência é sempre o outro a cometê-la” (Sartre, 1983, p. 192). Não há, para o agente violento, nenhuma possibilidade de se ver no outro. No caso do agente violento, sua ingenuidade aguda, violenta, cáustica o faz enxergar apenas a superfície da realidade. Ele se afirma o tempo todo, é exclusivista, contempla a si mesmo, não consegue debelar a experiência de se afirmar, ele está diluído e obcecado com a realidade dos objetos violentos.

O agente das violências contra a escola se deixa informar somente por aquilo que afirma suas certezas, está aferrado em suas certezas, em seus instrumentos de violência, em suas *frases de ódio*. Não há no agente violento a inquietação existencial, a incerteza como um valor. A meu ver, o agente violento não sabe, não consegue, não aprendeu a lidar com a

razoabilidade como uma ferramenta de investigação existencial e moral. Quando afirmo isto, estou me referindo, de modo muito específico, quando as violências contra a escola são motivadas pela misoginia, pelo racismo e pela LGBTQIAPN+fobia. Há nestas formas de violência vigências acumuladas de ódio.

A respeito de todo esse ódio, no mês de julho de 2023, o Ministério dos Direitos Humanos e da cidadania publicou um relatório chamado *Relatório de Recomendações para o Enfrentamento ao Discurso de Ódio e ao Extremismo no Brasil*, com 87 páginas, apresentando estratégias e recomendações para o combate ao discurso de ódio e ao extremismo. No Relatório, entre as violências observadas, há a violência nas escolas, atos antidemocráticos, racismo, xenofobia, homofobia e misoginia como alguns dos principais problemas a serem enfrentados pelo poder público e pela sociedade.

Quando uma pessoa resolve ferir, matar, assassinar, esse dogmatismo ingênuo se torna, portanto, agudo, violento, cáustico. O agente violento, que é aquele que agudiza o dogmatismo ingênuo, e por isso nunca vai contra si mesmo, não rompe com o seu repertório dogmático, é incapaz de respeito. Ele é incapaz de “re-spectus” (Bornheim, 1973, p. 32), ou seja, significa que ele é incapaz de olhar para trás, de ter um retro olhar. Olhar para o outro e se ver nele. O agente violento não se vê no outro, o outro, para ele, é e será sempre uma ameaça que deve ser aniquilada.

O *domus* da violência *versus* o *domus* da escola

No percurso desta reflexão entendo ser relevante me referir ao dia 20 de abril de 2023. Nos dias que antecederam aquela data, pairavam sobre nós, aquelas e aqueles das universidades públicas brasileiras, uma ameaça de chacina, haveria, segundo o que estudantes manifestavam, aterrorizadas(os), uma possível chacina nas universidades públicas. Resgato aquele episódio violento, considerando tudo que disse aqui sobre a

violência, para afirmar que as violências contra a escola dão sentido ao violador, ao agente violento, porque ele leva para o *domus* da escola aquilo que não é próprio deste domínio, o domínio da escola. O agente violento procura alargar a familiaridade que ele tem com os objetos violentos do seu real, aproximando esses objetos violentos da escola.

De que escola estou falando? Daquela marcada por um grau zero de violência, tal como a desejamos. Neste exercício/tentativa para pensar a violência, a ação violenta contra a escola, é importante perceber que temos diante de nós dois domínios (*domus*=casa=lugar), o da violência e o da escola. Nesse sentido, retomo a pergunta: o que faz com que uma ação seja considerada violenta? É quando esta ação, tanto de um ponto de vista do movimento, quanto da moral, entra em desacordo com o que é o próprio do domínio que sofre a violência, no caso de nossa discussão, o domínio da escola, ou seja, não é o próprio da escola a violência, não é a violência que a identifica como escola.

A respeito do domínio da escola, acredito que há um consenso entre nós, que defendemos um tipo de escola, a democrática, que ela deve educar para a democracia; ela é uma escola não-violenta, movida pelo diálogo, que ensina se comprometendo com o diálogo, mas também com a dúvida criativa, antidogmática. Vale destacar que apenas em sociedades democráticas o questionamento, o debate e o diálogo são colocados em espaços públicos. São essas as razões que revelam um descompasso, um desacordo, uma desconformidade, uma oposição entre violência e escola. Por isso não aceitamos a escola como lugar (*domus*) de ou para a violência. Há, portanto, uma incompatibilidade de valores e objetivos que sustentam e movem a violência e valores e objetivos que sustentam e movem a escola na qual acreditamos. Há uma colisão moral entre o que é compatível e o que é incompatível em relação a esses dois domínios, escola e violência.

Os domínios próprios da violência, ou seja, onde a violência cumpre e ganha o seu sentido de violência, encontra guarida, são os domínios da guerra, hostis, bélicos, do medo, onde o terror e o ódio são potencializados e exercidos. Nestes domínios a violência está no seu

próprio compasso. Por isso nos aterrorizamos com a violência contra a escola, contra a infância, contra a vida de um modo geral, porque nestes domínios, quando a violência os atinge, há um desacordo com o que lhes é próprio. Quando o agente violento leva para a escola a sua violência, ele tem o seu êxito configurado exatamente no descompasso que sua ação provoca em relação ao que é o próprio da escola.

Voltando à mitologia, na *Iliada* de Homero, Hefesto, o deus da forja, constrói máquinas humanóides de bronze para atuarem como servos. Analogamente, o agente violento age como um simulacro do vivente criado por Hefesto. A máquina humanoide é, como bem lembra Mazzotti (1992, p. 46), um ser “Mecânico, não se dirige para fora de si, não se movimenta por si, não se ex-mociona, não se ex-põe, re-faz o mesmo. Reproduz o já escrito em si. Segue a ordem internaposta no mecanismo pelo seu criador”. E por quê? Por que assim como uma máquina humanoide, o agente violento não justifica suas ações e o seu falar de modo razoável, ele está limitado pela sua irrazoabilidade, como já disse antes, satisfeito com o seu dogmatismo ingênuo agudo e cáustico.

Mais uma pergunta: o que o agente violento espera, ou melhor, quais as suas expectativas quando age contra a escola? As expectativas mais evidentes são aquelas que, infelizmente, conhecemos: ferir, matar, assassinar. Mas, uma outra expectativa do agente violento, que talvez seja menos evidente, mas tão violenta quanto as demais violências, é que os sujeitos da escola, que vivenciam a violência, passem a agir considerando, agora, a escola como sendo o *domus* da violência, porque se instauram o medo, a suspeita de uns sobre os outros, uma atmosfera de terror, de desconfiança, sentimentos e emoções que não são o próprio deste *domus*, a escola. Cenário assim criado não é exatamente a antítese do que se espera da escola, aquela na qual acreditamos e trabalhamos por ela?

Os agentes violentos têm por objetivo fazer com que aqueles que sofrem a violência sintam e vejam demolirem as referências a respeito do que se pensa sobre a escola, logo, as violências contra a escola têm mais uma funcionalidade perversa, que é mover para dentro da escola, além da morte, do terror, do medo, a desconfiança, uma dúvida patológica contra o

ser humano, fazendo de cada um e cada uma um potencial inimigo (a) a ser combatido (a).

Considerações finais

No início deste artigo mostrei que o agente violento sempre necessita de instrumentos violentos, por exemplo, arma de fogo, a faca, etc. Identifiquei que o agente violento não elabora discursos, mas *frases de ódio* que, como afirmei, também são seus instrumentos violentos, forjados por sua irracionalidade e por seu dogmatismo ingênuo agudo e cáustico, cujas expectativas, além daquelas com seu visível terror, é levar para o *domus* da escola a suspeita e a desconfiança de todos contra todos.

Finalmente, ainda atenta ao método que me conduziu até aqui, a maiêutica, pergunto, considerando o percurso que tracei nas minhas reflexões: existe uma educação, porque este é o nosso instrumento, como professoras e professores, que pode auxiliar-nos e proteger a todas e a todos nós contra a violência nas escolas? Se considerarmos que as violências contra as escolas são fenômenos profundamente complexos, não existem soluções fáceis, não existem soluções a curto prazo. Então, quais possíveis caminhos ou saídas existem? E mais, como podemos contribuir, todas e todos nós, com respostas, com saídas? Defendo que uma possível saída é provocarmos experiências humanas que permitam romper com os repertórios dogmáticos, transcendendo o dogmatismo ingênuo, o qual podemos passar toda uma vida procurando nos desprender dele. Defendo o desenvolvimento de experiências negativas intelectuais associadas a uma racionalidade argumentativa cooperativa que está sustentada nos valores do dizer, do *re-spectus*, da cooperação, da inquietação existencial e da incerteza.

Considerando a hipótese de Éric Weil (1996) segundo a qual a vida humana se constitui na irredutível dualidade violência e discurso, e desejando, como estamos aqui, manter-nos numa realidade não violenta, o que nos cabe como escola, como universidade? Cabe-nos desenvolver uma

educação antidogmática, provocando no espírito das/dos estudantes dúvidas. A dúvida “É sempre a ruptura, ao menos provisória e reconhecida como tal, de uma certa aderência; ela é um desligamento” (Bornheim, 1973, p. 61), este desligamento do imediato, que reforça nossas certezas, é instaurado pela dúvida. Como se faz isto? Com a experiência negativa intelectual.

Acredito que é nossa, de professoras e professores, a responsabilidade de desenvolvêrmos a experiência negativa intelectual (experiência da dúvida), para a construção de um comportamento antidogmático. E o que é a experiência negativa intelectual? A experiência negativa intelectual “É um momento do processo dialético que leva o ser humano a questionar sua realidade”. Segundo Aimé Forest (*apud* Bornheim, 1973, p. 51), “Corresponde a um momento de parada”. O agente violento não faz esse tipo de parada.

Paramos para perguntar, perguntamos, indagamos sobre as questões que fiz no início deste texto e sobre uma infinidade de questões. A experiência negativa intelectual nos coloca diante de perspectivas existenciais e valorativas, porque nos desassossega a indagar a respeito dos valores que fundamentam nossas ações, acentuando nossa consciência e o *re-spectus* em relação às pessoas. A experiência negativa intelectual não é um componente absoluto, é uma possibilidade em relação ao nosso estar no mundo. É uma tentativa de reconhecimento do nosso dogmatismo ingênuo. A experiência negativa intelectual não é infalível, ela é sempre uma tentativa de romper com as idolatrias, com as *frases de ódio*, com o dogmatismo ingênuo agudo e cáustico.

Para o enfrentamento dos dogmatismos tenho desenvolvido ferramentas para a invenção de experiências negativas intelectuais a partir de uma pedagogia criada por mim, a Pedagogia da Dizibilidade (Pimenta, 2024). Considerando sua dimensão de enfrentamento das violências, a escola pode contribuir para a superação do dogmatismo ingênuo quando ela está comprometida a inventar, no sentido da *invencio* (buscar) experiências negativas intelectuais, mas também criar experiências que ensinem a “admiração respeitosa” (Bornheim, 1973, p. 89). A

disponibilidade para a generosidade, o comportamento admirativo que enfrente a realidade problematizando-a de modo curioso, largo, aberto ao diálogo, à escuta, ao dizer, à argumentação, à razoabilidade que, a meu ver, é o contrário da violência, à contradição como um exercício intelectual, ao amor, no sentido de filiação, porque “Só o amor consegue dar à inteligência a sua dimensão própria e total” (Bornheim, 1973, p. 89) das realidades, como ferramenta existencial, diante de nós, derrubando ídolos, rejeitando o ódio.

Ensinado a resolução não violenta de conflitos, criando experiências que façam uso de uma “esfera da não-violência no entendimento humano, que é totalmente inacessível à violência”, a esfera própria da “compreensão mútua”, que é a “técnica de civilidade no entendimento”, ou seja, o diálogo. (BENJAMIM, 2013, p. 139). Ensinar, como diz Paulo Freire (2001, p. 152), “Exige disponibilidade para o diálogo”. Não se tratam de soluções oníricas, mas “Grãos de antidogmatismo que impedem o pensamento de enclausurar-se: um convite à liberdade e à alegria da reflexão”, como diz o Professor Rubens Rodrigues Torres Filho (1995, p. 3). De um ponto de vista filosófico-pedagógico, a meu ver, estas são algumas soluções possíveis. Finalmente, voltando, mais uma vez, meu olhar para as analogias e metáforas formativas que a mitologia nos lega, em *Prometeu Acorrentado* há um momento em que Prometeu em diálogo com o Coro diz o seguinte:

Prometeu
Graças a mim, os homens não mais desejam a morte.
Coro
Que remédio lhes deste contra o desespero?
Prometeu
Dei-lhes uma esperança infinita no futuro
(Ésquilo, 2005, p. 20-21).

Como professora, que deseja e luta pela democracia, acredito que este futuro é construído, também, dizendo, fazendo com que as estudantes e os estudantes testemunhem e participem do meu compromisso com uma racionalidade argumentativa cooperativa, alimentada por uma “razão ética

da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 2001, p. 153), logo, crendo que é possível uma educação antidogmática.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARENKT, Hannah. *Da Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- ARENKT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.
- BENJAMIM, Walter. Para uma crítica da violência. In: BENJAMIM, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2013. Disponível em: <http://walter-benjamin-crc3adica-da-violc3aancia-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar*: o pensamento filosófico em bases existenciais. Porto Alegre: Editora Globo S. A., 1973.
- BRASIL. *Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil*. Christian Ingo Lenz Dunker, Débora Diniz Rodrigues, Esther Solano. et al. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Relat%C3%B3rio-GT-%C3%93dio-e-Extremismos-Digital_30.06.23. Acesso em: 10 fev. 2024.
- CASSIN, Barbara. *Aristóteles e o lógos*: contos da fenomenologia comum. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ÉSQUILO. *Prometeu Acorrentado*. 2005. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/prometeu.pdf>. Acesso em 01 ago. 2023.
- FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 953-70, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000100005>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2001.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA., 1995.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HIRATA, Filomena Yoshie. A hamartia aristotélica e a tragédia grega *Anais de filosofia clássica*, v. 2 n. 3, 2008. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5740385/mod_resource/content/1/hamart_%C3%ADa.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique. Enunciação e análise do discurso em linguística: do ponto de vista sintático. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Pedagogia*: elementos para sua determinação e outros escritos. Cuiabá: UFMT, 1992.

PLANTIN, Christian. A argumentação como diálogo e interação. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PIMENTA, Rita. A Pedagogia da Dizibilidade. *VI Semana da Faced: Microfascismos no campo educacional e a invenção de resistências*. Juiz de Fora: UFJF, 2024.

SARTRE, Jean-Paul. *Cahiers pour une morale*. Paris: Gallimard , 1983.

SOARES, Rosana de Lima. No rastro do discurso: para pensar a comunicação. *RuMoRes*, v. 2, n. 3, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2008.51125>.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. Biblioteca Pólen. In: HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 3. edição. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1995.

TORRANO, Jaa. O Mundo como Função de Musa. In: HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1995.

UNICEF. *A educação que protege contra a violência*. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

VINHA, Telma. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

WEIL, Éric. *Logique de la philosophie*. Paris: Vrin, 1996.

Data de registro: 10/01/2025

Data de aceite: 24/09/2025