

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA LIMA PIAI ROSA

O SINTOMA VIOLÊNCIA NA ESCOLA
SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR:
ESTUDO DE CASO

SÃO PAULO

2019

MARIA APARECIDA LIMA PIAI ROSA

**O SINTOMA VIOLÊNCIA NA ESCOLA
SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR:
ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Leny M. Mrech

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo (a) autor (a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

R788s Rosa, Maria A. Lima Piai
O Sintoma Violência na Escola sob a
Perspectiva do Professor: estudo de caso/ Maria
A. Lima Piai Rosa; orientador Leny
Magalhães Mrech. -- São Paulo, 2019.
187 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Violência. 2. Violência na escola. 3.
Psicanálise. 4. Violência contra o professor. 5.
Psicanálise. I. Mrech, Leny Magalhães, orient. II.
Título.

ROSA, Maria A. Lima Piai. **O Sintoma Violência na Escola sob a Perspectiva do Professor: estudo de caso.** 2019. 187 f.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor em Educação. 2019.

Aprovado em: 18/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech Instituição: FEUSP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Alice Beatriz Barretto Izique Bastos Instituição: UMESP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Antonia Maria Nakayama Instituição: UNIP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Elisabete Cardieri Instituição: UNESP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Neide Esperidião Instituição: FITO
Julgamento:_____ Assinatura:_____

*Para todos os professores que
se empenham em fazer da escola
um espaço democrático de aprendizagem.*

*"A prática da violência, como
toda a ação, transforma o mundo,
mas a transformação mais provável
é em um mundo mais violento"*

(ARENDR, 1985, p. 51)

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **O Sintoma Violência na Escola sob a Perspectiva do Professor: estudo de caso**. 2019. 190 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

O presente trabalho parte de uma análise da violência no contexto escolar da atualidade. A história mostra que o contexto escolar nem sempre foi amistoso. A relação professor-aluno, muitas vezes, se apresentou e ainda se apresenta, atravessada por um jogo de poder e violência. Ao buscar a superação do estado de violência e dominação que permeava as relações sociais neste ambiente, parece que a sociedade contemporânea saiu de um extremo – a violência do professor para com o aluno – e foi para o outro extremo – a violência do aluno para com o professor. É este segundo extremo que o presente trabalho pretende discutir. O objetivo deste trabalho é avaliar as diferentes maneiras como a violência contra o professor se manifesta no ambiente escolar a partir dos modos como este a percebe. A fim de entender os motivos que ocasionam esta violência foi realizada uma investigação sobre o egoísmo e o ódio tentando compreender como eles surgem e se manifestam na relação entre professor e aluno. No primeiro capítulo apresento duas perspectivas: a violência como um elemento intrínseco à natureza humana e a violência como resultado do meio social, isto é, como resultado das relações sociais; o segundo capítulo traz alguns elementos da psicanálise freudiana e lacaniana que abordam o tema considerando as duas perspectivas: individual e social; no terceiro capítulo, o conceito de violência é apresentado a partir de autores contemporâneos como: Elias, Arendt, Maffesoli, Chauí entre outros que abordam tanto a condição histórica como as características da sociedade permitindo alargar a compreensão desse conceito. Após essa discussão conceitual construída com base bibliográfica, no quarto capítulo, apresento dados sobre a violência contra professores colhidos junto a um grupo de professores da rede pública de uma escola de educação básica no município de Apucarana no estado do Paraná. Para colher os dados foram realizados encontros seguindo a estratégia de grupo focal, entrevistas dialogadas semiestruturadas com anotações em caderno de bordo e aplicação do questionário escrito. Esses dados, sobretudo o dos questionários são apresentados e discutidos a partir das teorias filosóficas, psicanalíticas e sociológicas expostas nos três primeiros capítulos e, (os dados) apresentam a fragilidade das relações sociais dentro e fora da escola e a insatisfação de muitos professores com a profissão. O estudo de caso desse grupo de professores permite entender a escola como um espaço social que reflete o contexto maior da sociedade incluindo suas mazelas. Concluímos que a mídia tem uma parcela de responsabilidade na depreciação da escola e do papel do professor, assim, como a escassez de políticas públicas favoráveis e de posturas proativa por parte dos governantes. Algumas alternativas como a articulação entre escola e família e o favorecimento do diálogo podem ser vistas como medidas favoráveis para combater a violência no espaço escolar.

Palavras-chave: Agressividade. Psicanálise. Violência. Violência contra professores; Violência na escola.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **The Symptom Violence at School in the Teachers' Perspective: a study case**. 2019. 190 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

The following work derives from an analysis of the violence in the current school context. History illustrates that this context was not always friendly. The relationship teacher-student, many times, has shown itself and still shows us, like crossed by a game of power and violence. In seeking to overcome the state of violence and domination that permeated the social relations in this ambience, it seems that contemporary society has gone from an extreme – the violence of teacher towards the student – and went to the other extreme – the violence of student towards the teacher. And it is this second extreme that the present work intends to discuss. The objective of this work is to evaluate the different ways in which the violence against the teacher is manifested in the school sphere from the ways in which the teacher perceives it. In order to understand the reasons that cause this violence, was done an investigation into selfishness and hatred, trying to understand how they arise and manifest in the relationship between teacher and student. In this first chapter, I will present two perspectives: the violence like an intrinsic element to human nature and the violence as a result of social environment, or rather, as result of social relations; the second, brings some elements of Freudian and Lacanian psychoanalysis that approach the theme considering two visions: individual and social; in the third chapter, the concept of violence is presented starting from contemporary authors like: Elias, Arendt, Maffesoli, Chauí, who approach both the historical condition and the characteristics of society, allowing to broaden the understanding of this concept. After this conceptual discussion built on a bibliographical basis, in the fourth chapter, I present data collected on violence against teachers, collected from a group of teachers of the public basic education network in the municipality of Apucarana in the state of Paraná. To obtain the data, meetings were conducted following the focus group strategy, semi-structured dialogued interviews with notes in the logbook and application of the written questionnaire. These data, especially the questionnaire are presented and discussed from the philosophical, psychoanalytic and sociological theories presented in the first three chapters and, (the data) present the fragility of social relations inside and outside the school and the dissatisfaction of many teacher with the profession. The case study of this group of teachers allows us to understand the school as a social space that reflects the larger context of society, including its ills. We conclude that the media has a portion of responsibility in the depreciation of the school and the teacher's role, as well as the scarcity of favorable public policies and proactive stances on the part of the rulers. Some alternatives such as the articulation between school and family and the favor of dialogue can be seen as favorable measures to combat violence in the school space.

Keywords: Aggressiveness. Psychoanalysis. Violence. Violence against teachers. Violence at school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - SOBRE A ORIGEM DA VIOLÊNCIA: ENTRE O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE	21
1.1 A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO INTRÍNSECO À NATUREZA HUMANA	21
1.1.1 A Origem da Violência na Perspectiva Hobbesiana	21
1.1.1.1 <i>As paixões como movimentos voluntários.....</i>	<i>22</i>
1.1.1.2 <i>As causas da discórdia entre os homens.....</i>	<i>26</i>
1.1.1.3 <i>Estado de natureza</i>	<i>28</i>
1.1.1.4 <i>A relação entre felicidade, poder e violência.....</i>	<i>30</i>
1.1.1.5 <i>O Estado como elemento de controle da violência natural do homem.....</i>	<i>32</i>
1.1.2 A Origem da Violência no Contexto do Pensamento de Arthur Schopenhauer 	32
1.1.2.1 <i>A “descoberta” da vontade</i>	<i>33</i>
1.1.2.2 <i>A vontade enquanto princípio gerador do mal e, conseqüentemente, da violência</i>	<i>35</i>
1.2 A VIOLÊNCIA COMO RESULTADO DAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	40
1.2.1 A Desigualdade e a Violência na Perspectiva Rousseauiana.....	40
1.2.1.1 <i>A natureza x sociedade: o homem natural e seu destino no contexto da vida social</i>	<i>41</i>
1.2.1.2 <i>O sentido do estado de natureza e o surgimento da violência através da sua supressão.....</i>	<i>42</i>
1.2.1.3 <i>Considerações acerca da violência e da desigualdade em Rousseau.....</i>	<i>50</i>
CAPÍTULO 2 - A VIOLÊNCIA E A AGRESSIVIDADE SOB O PRISMA DA PSICANÁLISE.....	54
2.1 VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE SOBRE O PRISMA DA PSICANÁLISE FREUDIANA	54
2.1.1 A Civilização: O Desprazer e a Infelicidade	56
2.1.2 Liberdade e Sociedade.....	63
2.1.3 Agressividade, Trabalho e Amor	66
2.1.4 Agressividade e Violência	70
2.1.5 O Sentimento de Culpa	74

2.2 VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE SOBRE O PRISMA DA PSICANÁLISE LACANIANA	79
2.2.1 O Estágio do Espelho: A Formação do Eu e da Agressividade.....	79
2.2.2 Agressividade em Lacan.....	86
2.2.2 Agressividade e Violência	94
CAPÍTULO 3 – AS EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA SOBRE O OLHAR	
CONTEMPORÂNEO	99
3.1 NORBERT ELIAS: CIVILIZAÇÃO E VIOLÊNCIA.....	102
3.3 VIOLÊNCIA POSITIVA	111
3.4 MICHEL DE MAFFESOLI: AS TRÊS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA	113
3.4.1 As Três Formas de Manifestação da Violência	114
3.4.2 O Micro: Socialidade e o Querer-viver e; o Macro: o Social e Dever-ser.....	116
3.5 HANNA ARENDT: VIOLÊNCIA E PODER	119
3.6 MARILENA CHAÚÍ: A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	121
3. 6. 1 Ética e Violência.....	125
3.7 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	127
3.7.1 Violência e Escola.....	130
CAPÍTULO 4 - PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E PERCURSOS	133
4.1 OBJETIVOS E PERCURSOS DA PESQUISA	133
4.2.1 Análise Crítica do Ambiente Físico	136
4.2.3 Organização Administrativa e Pedagógica	139
4.2.4 Comunidade Local	140
4.2.5 Professores	141
4.3 DESCRIÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS	142
4.3.1 Relatos dos Professores de Casos de Violência.....	159
4.3.2 O que os Professores nos Dizem Sobre a Violência na Escola.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO	189
ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	190

APRESENTAÇÃO

Por estar inserida nas situações do processo educativo formal, no contexto de sala de aula, deparo-me cotidianamente com os dilemas da educação, quer sejam no plano teórico, quer sejam no plano prático ou na busca daquilo que seria mais coerente e seu confronto com a situação apresentada. E em meio à diversidade de situações (às vezes negativas e às vezes positivas), permanece em mim sempre a necessidade de melhor esclarecê-las a fim de que as situações reais do ambiente escolar se aproximem cada vez mais das situações favoráveis e tidas como boas ou desejáveis para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Minhas experiências em todos os níveis da educação básica e no ensino superior, proporcionadas pelas licenciaturas em filosofia e educação artística, sempre se direcionaram na busca de subsídio teóricos para melhor compreender as problemáticas que a sala de aula coloca aos professores. Entre as muitas problemáticas que me foram proporcionadas pela sala de aula está o ensino de filosofia com crianças e/ou para crianças. Essas experiências no ensino fundamental, guiadas pelo espírito inquiridor que a filosofia proporciona, direcionaram a minha pesquisa de mestrado que tinha como objetivo discutir e elencar alternativas práticas e teóricas para melhor trabalhar o ensino de filosofia para crianças e adolescentes, ou seja, melhorar as práticas educacionais tornando-as mais significativas e, conseqüentemente, melhorando a qualidade do ensino, preparando o aluno para vivenciar a realidade complexa e diversa do mundo contemporâneo.

Mas o que minha pesquisa de mestrado tem a ver com minha pesquisa de doutorado? A primeira sobre ensino de filosofia para crianças e a segunda sobre violência na escola permeando, além do campo filosófico, o campo sociológico e o psicanalítico. Acredito que o principal ponto em comum entre as duas pesquisas é que elas são oriundas de problemas da escola, problemas com os quais me deparo rotineiramente no dia a dia da escola.

Meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo se deu através da linha de pesquisa *Cultura, organização e educação*, inicialmente com um projeto que abordava algumas problemáticas relativas ao ensino religioso nas séries iniciais do ensino fundamental II nas escolas do sistema básico de educação pública do estado do Paraná. Meu

problema de pesquisa postulava a possível insuficiência das instruções normativas em relação à disciplina de ensino religioso e às consequências disso no dia a dia da escola, principalmente no que dizia respeito às relações professor/aluno e aos direitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual (BRASIL, 1996). No entanto, após cursar a disciplina *A violência contra alunos e professores na escola contemporânea: um novo sintoma para a psicanálise?* outro problema com o qual eu me deparava rotineiramente no cotidiano escolar começou a tomar lugar de destaque nas minhas inquietações: a violência na escola.

No primeiro semestre de 2015 cursei a disciplina *Mitologia comparada: ensaios para uma antropologia da Educação* ministrada pelo professor Marcos Ferreira, a qual se constituiu como uma proposta antropológica fazendo pensar as relações de aprendizagem dentro das diversas culturas e, portanto, fora do ambiente escolar. Nesse mesmo semestre tive meu primeiro contato com a psicanálise lacaniana na disciplina *A violência contra alunos e professores na escola contemporânea: um novo sintoma para a psicanálise?*, abordada no parágrafo anterior, a qual me fez olhar para os casos de violência na escola com grande ênfase.

Então, no segundo semestre do mesmo ano, matriculei-me novamente numa disciplina da professora Leny que trazia uma abordagem psicanalítica: *Vigotsky, Wallon e Lacan - O processo de constituição do sujeito*. Fiquei conhecendo mais detidamente esses três autores. Cursei também a disciplina *Projetos e metodologia* no Instituto de Estudos Brasileiros com o professor Paulo Lumatti na qual pude discutir meu projeto de pesquisa com os demais colegas da disciplina. No semestre seguinte, já no ano de 2016, cursei a disciplina *La función simbólica, del signo y sus significados, su formación y desarrollo en contextos educacionales y escolares* ofertada pelos professores Leny Magalhães Mrech, Maria Eliza Mattosinho Bernardes e Guillermo Arias Beaton, sendo uma experiência muito rica em termos de conteúdo principalmente para quem está inserida no espaço escolar como eu. O que me fez aprofundar as reflexões a respeito da questão da violência nas escolas.

Neste contexto de elucubrações e novas inquietações acerca dos problemas que permeiam o ambiente escolar e os processos educativos, e diante da possibilidade de trocar de linha pesquisa e de orientador, mudei então da linha de *Cultura, organização e educação* para a linha de Psicologia da Educação, na qual

tive a oportunidade de me direcionar para o problema da violência na escola e agregar a esse problema uma interpretação psicanalítica sob a orientação e os cuidados da professora Leny Magalhães Mrech.

INTRODUÇÃO

Em conversas espontâneas, comecei a dar atenção à maneira como os professores se sentiam lesados diante dos casos de violência e/ou agressividade física e psicológica desencadeadas no ambiente escolar. Esses professores geralmente comparavam as relações e postura dos professores e alunos entre o período em que eram alunos e aquele no qual se tornaram professores. Então fui repensando as tendências pedagógicas e - por meio da história da educação, das minhas experiências como aluna no modelo tradicional de escola e dos mais diversos relatos de experiências de outras pessoas sobre o processo educativo - pude perceber que neles o ambiente escolar sempre era descrito como algo permeado por relações de poder e de violência.

Parece-me então que o contexto escolar nem sempre foi amistoso, ou melhor dizendo, a relação professor-aluno no contexto escolar, muitas vezes, foi permeada por um jogo de poder e violência. Ao buscar a superação de estado de violência e dominação que permeava as relações sociais nesse ambiente, parece que a sociedade contemporânea saiu de um extremo – a violência do professor para com o aluno – e foi para o outro extremo – a violência do aluno para com o professor. E é este segundo extremo que quero dar ênfase nesta pesquisa. Portanto, faz-se necessário ouvir o que os professores têm a dizer, ouvir qual a percepção deles acerca da violência no ambiente escolar.

O objetivo do trabalho é discutir a violência na escola na perspectiva do professor. Uma questão que se desdobra em várias frentes: 1. A violência na escola a partir da perspectiva do professorado – um tema mais geral; 2. A violência do aluno para com o professor – uma abordagem mais específica do que ocorre; e 3. Uma análise do sujeito que sofre tais ações, visando de alguma forma, tentar entender algumas das possíveis causas que desencadeiam esse processo.

Para compreendermos melhor este fenômeno foi realizada uma pesquisa de campo com grupo focal, entrevistas semiestruturada e aplicação de um roteiro com questões objetivas e subjetivas, visando coletar as impressões dos educadores sobre esta questão. Professores de uma escola da região central no município de Apucarana da rede pública da educação básica do estado do Paraná participaram a atividades dirigidas do grupo focal, das entrevistas e responderam os questionários.

Chamamos de estudo de caso porque apresenta os casos de violência presenciados pelo grupo de professores de uma escola. Os casos não necessariamente aconteceram na escola pesquisada, mas entre o grupo de professores que trabalham naquele local no momento da pesquisa.

As discussões no grupo direcionaram os professores envolvidos a pensar o problema da violência juntamente com seus pares, dentro de um roteiro que direcionou a discussão para o ambiente escolar. O questionário foi a atividade final com o grupo de professores e buscou colaborar para a compreensão daquilo que os professores, ou aquele grupo de professores, entendem, em sentido mais amplo, como sendo mal, ou algo ruim no ambiente escolar; e também o que é para eles a violência, já que esta pode ser compreendida de diferentes maneiras. Nesse caso, surge a questão: Ela (a violência) se restringiria somente as agressões físicas ou também estaria presente em ofensas verbais? Outra indagação que parece pertinente é saber quem comete violência no ambiente escolar. Será que os envolvidos nos casos de violências são somente professores e alunos? E a escola enquanto instituição social, será que pode colaborar para evitar os casos de violência em seu ambiente? Se é possível uma intervenção da escola, até que ponto esta pode efetivamente ajudar a resolver tal problema?

A finalidade da pesquisa de campo: do grupo focal, dos questionários e dos relatos de casos de violência na escola é aprofundar a discussão acerca da violência no ambiente escolar a partir dos dados obtidos através das respostas dadas pelos professores, tomá-los como dados empíricos e discuti-los à luz das perspectivas dos autores abordados no referencial teórico. Espera-se que esse trabalho possa trazer algumas contribuições para melhor compreensão das causas da violência de modo geral e de modo específico no ambiente escolar. Na tentativa de auxiliar esse processo, discutiremos, ao longo do trabalho, possíveis alternativas que possam de alguma forma contribuir para pensar um ambiente escolar no qual os processos educativos se desenvolvam de modo cada vez menos agressivo e/ou menos violento. O objetivo é ampliar o entendimento de o porquê da violência na escola e se há alguma coisa que pode ser feita para refreá-la.

Este trabalho envolve num primeiro momento um referencial teórico de base filosófica conceitual, que comporá o primeiro capítulo, com a finalidade de propor um referencial teórico que propicie uma discussão sobre a origem da violência, entendida

como: a) fenômeno que seria inerente à natureza do indivíduo e b) fenômeno produzido pela lógica da sociedade. Uma primeira discussão ocorrerá a partir da abordagem de alguns conceitos presentes no pensamento de Thomas Hobbes (1588- 1679), filósofo inglês do século XVII; e no pensamento de Arthur Schopenhauer (1788-1860), filósofo alemão do século XIX. E, num segundo momento, apresentaremos a análise acerca de certos elementos presentes na dinâmica da sociedade com o intuito de apresentar um referencial teórico que se proponha a explicar a violência como fenômeno social, como resultado das relações sociais. Esta discussão acontecerá a partir da análise de alguns conceitos centrais do pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço do século do XVIII.

O segundo capítulo apresentará uma discussão psicanalítica sobre a questão da violência tomando por base as teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), pensador austríaco, médico neurologista e fundador da psicanálise e, Jacques Lacan (1901-1981) médico psiquiatra francês que passa a integrar a Sociedade Psicanalítica de Paris. A perspectiva psicanalítica tenta unir as duas perspectivas anteriormente abordadas: a violência como um fenômeno que envolve tanto as estruturas do indivíduo como as condições sociais na qual esse indivíduo se constitui.

O terceiro capítulo apresenta uma discussão, sob a perspectiva histórico-social, acerca do conceito de violência trazendo autores como: Elias, Arendt, Maffesoli e Chauí, que abordam tanto as condições históricas como as características da sociedade atual, permitindo uma compressão alargada sobre as muitas possibilidades da violência, já que essa tem um papel e o um significado próprio em cada momento histórico e contexto social. Enfatiza-se também a instituição escolar, o contexto econômico do mundo atual e suas relações de poder e, a partir de Marilena Chauí, alguns contornos das instituições sociais e violência no contexto brasileiro.

O quarto capítulo propõe, a partir da descrição e caracterização das condições da pesquisa de campo, uma análise dos dados e relatos de experiência dos professores a respeito violência na escola. O mérito da psicanálise, na tentativa de ajudar a compreender os casos de violência, tanto em seu âmbito geral como no ambiente escolar, é que ela envolve na sua abordagem tanto os aspectos sociais, do grupo, como os aspectos individuais, de cada sujeito. Além disso, ela também

considera em sua análise os aspectos conscientes e inconscientes presentes no comportamento dos sujeitos que estuda. Por isso parece ser importante pensar a violência tanto a partir do ponto de vista de quem a recebe, como daquele que a comete, procurando entender as situações de ambos a partir do conjunto de conceitos, definições e situações que estão implicados naquilo que denominamos como violência.

Ao ouvir os professores, durante as visitas à escola, foi possível perceber que, entre eles, há um certo aborrecimento em relação aos elementos conflituosos que se faziam presentes no contexto de suas atividades profissionais, sentimento que parece estar vinculado a uma certa frustração manifestada por estes profissionais, por perceberem que a escola em que se encontram de fato não corresponde àquela que desejavam encontrar. Esse descontentamento seria ampliado, de acordo com o relato de alguns professores, pela desvalorização da profissão por parte das autoridades políticas que, ao ser repercutida pela mídia, acabaria por se estender à família e conseqüentemente aos alunos. Isso colaboraria para que o alunado visse o professor com um certo desprestígio. Por outro lado, os professores também teriam que lidar com a constante insatisfação dos alunos com relação à escola, que muitas vezes exteriorizam (por meio de comportamentos e falas) o quanto se sentem contrariados por terem de estar em um lugar que não lhes agrada. Quanto esta desvalorização profissional, principalmente no campo das políticas públicas de formação de professores, somada à insatisfação dos alunos com a escola, tem interferido no recrudescimento dos índices de violência no ambiente escolar?

Também há relatos de professores que revelam o seu incômodo com os casos recorrentes de crianças com laudos médicos que, desviando-se de seu objetivo prioritário: constatar algum tipo de transtorno que gere dificuldades de aprendizagem, acabam sendo usados para justificar a ausência de interesse e de esforço destes alunos para a realização de qualquer atividade relativa à sua aprendizagem. Outros alunos, percebendo que não é difícil alcançar a aprovação se esforçando minimamente ou mesmo sem realizar quase nenhum esforço, também não levam a sério seu próprio processo de aprendizagem. O professor, desvalorizado profissionalmente e sem poder contar com a boa vontade de seus alunos para realizar o seu trabalho, acaba se frustrando, pois se vê como presa de um processo que ele não consegue reverter e que redundará no fracasso escolar. Se não bastasse

tudo isso, muitas vezes, ele tem de arcar com a maior parte da responsabilidade por tal fracasso.

Quem, inserido no ambiente escolar, já não ouviu as seguintes frases: “O aluno não aprendeu porque o professor não tinha vontade de ensinar”, “O aluno não quer aprender porque o professor não consegue motivá-lo para tal”. Alunos que têm dificuldades para aprender; alunos que não pretendem se dedicar para aprender alguma coisa e dificultam o trabalho do professor que, desvalorizado, torna-se refém de um processo escolar que têm tudo para dar errado e que tendem a culpá-lo por tudo aquilo que o Estado, a família e ele próprio não conseguem resolver. Assim, o professor fica refém do Estado, da família, da escola e dele mesmo. Tudo isso vai gerando um ambiente de insatisfação e tensão que acaba por atingir toda a equipe escolar, mas de um modo mais grave os professores. Cria-se um confronto entre teoria e prática, como se estes dois elementos estivessem separados.

Outro fator que precisa ser ressaltado envolve a formação dos professores. A maioria dos que se encontra hoje no magistério são oriundos de um modelo tradicional de escola, onde a violência também estava muito presente. Contudo, ela geralmente partia do professor para atingir o aluno, pois naquele modelo de educação e de escola não havia espaço para o diálogo.

A autoridade do professor era inquestionável e por isso ele não se dignava a ouvir seus alunos para compreender suas necessidades. Neste contexto é compreensível que muitos dos atuais professores, formados dentro deste modelo autoritário, tenham dificuldades para lidar com a realidade escolar na qual estão inseridos hoje, pois não encontram mais a disciplina que existia na escola de sua época e, muitas vezes, não sabem lidar com situações que eles não vivenciaram na sua realidade de alunos e que não foram suficientemente abordadas no seu processo de formação como professores. A partir disso se entende a recorrência com que certas frases são repetidas por muitos professores como: “Em minha época as coisas não eram assim, havia respeito para com os professores e os alunos queriam aprender”. Isto esconde os problemas que existiam naquele modelo de escola - autoritária, elitista, excessivamente classificatória - que de qualquer modo não é mais compatível com a realidade em que vivemos hoje, pois mais do que uma disciplina baseada em relações autoritárias, precisamos de um outro modelo que restabeleça

as relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, destes com o processo de ensino-aprendizagem.

A imagem que muitos professores têm da escola parece não representar a escola concreta do dia a dia, parece não corresponder ao que maioria projeta dela, seja essa imagem boa ou ruim. “Uma escola está além da imagem que se tem dela. Da mesma forma, acreditamos que o professor não se encontra na imagem que ele projeta dele mesmo, ou que a comunidade escolar faz dele ou que os alunos fazem dos próprios professores” (MRECH, 2003, p.26). A educação também está cheia de estereótipos e os professores “querem ficar com as imagens principalmente se elas forem boas. Em suma, eles preferem as imagens do passado, a perceber o contexto em que vive no presente” (MRECH, 2003, p.26).

No Brasil, ressalto dois grandes nomes, em meio a outros: Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997), que pensaram uma nova proposta para os caminhos da educação escolar brasileira frente às necessidades apresentadas pelos novos tempos. Esses pensadores elevam a figura do professor, destacando a importância da sua função no processo educativo. Por outro lado, estes filósofos da educação criticam todo e qualquer modelo como, por exemplo, o da escola tradicional, que tem como pretensão sustentar a importância exercida pelo professor no processo de educação em algum princípio autoritário, pois para eles, a autoridade do professor deve se afirmar a partir do seu reconhecimento enquanto imprescindível mediador do conhecimento, mas não como se ele fosse o seu dono ou seu senhor absoluto.

Pareceu-me transparecer uma sensação de impotência, mas não de indiferença dos professores envolvidos nessa pesquisa frente ao tema violência na escola, quer essa violência seja entendida como agressões verbais ou físicas. Muitos falaram em inversões de valores, mas quais são esses valores que foram invertidos? Será que se revertermos estes valores resolveremos os casos de violência na escola? Será que no passado não havia violência? Se havia, qual a diferença da violência de hoje com a violência do passado? Qual a diferença da violência na escola do passado e na escola dos dias atuais?

Acredito que aquilo que muitos definem como inversão de valores esteja ligado ao protagonismo, cada vez maior, assumido por crianças e adolescentes nas decisões familiares, devido a uma série de mudanças que vêm ocorrendo no âmbito

da sociedade e que têm transformado as relações familiares: os hábitos de consumo e também, como não poderia deixar de ser, as relações entre aqueles que atuam no contexto da educação escolar. Muitas dessas mudanças envolvem adaptações pelas quais passam a sociedade de acordo com os ditames do capitalismo contemporâneo: o individualismo, a competitividade, a “venda” de uma felicidade possível, através da propaganda e de valores constantemente pregados pela mídia, que seria alcançada por meio do consumo. Não é equivocado pensar que este conjunto de valores esteja de algum modo ligado à violência, sobretudo à violência urbana, que sempre acaba por refletir no ambiente escolar.

A escola é vista muitas vezes como a redentora da humanidade, e isso acaba por se estender ao professor. São depositadas nos professores expectativas que estão fora das suas possibilidades, que não dependem somente da sua boa vontade e dedicação. Os professores, assim como todos os atores que atuam no contexto escolar, tem uma função vital no combate à violência (preconceito, desigualdade, etc.) e de tudo àquilo que é prejudicial a vida social, mas a escola não pode ser encarada como uma instituição salvadora, que de posse de um saber mágico, poderia redimir sozinha a humanidade.

A violência, como veremos neste trabalho, pode ter diversas raízes, tanto no que diz respeito às suas definições, como às conceituações. No entanto, geralmente está associada ao uso da intimidação e/ou da força física. Este trabalho pretende abordar a violência na escola com o foco na figura do professor, ou melhor esclarecendo, a violência sofrida pelo professor no ambiente escolar, ou decorrente desse ambiente.

CAPÍTULO 1 - SOBRE A ORIGEM DA VIOLÊNCIA: ENTRE O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

“[...] a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta” (HOBBS, 1997, p. 109).

Este primeiro capítulo tem o objetivo de abordar a violência sob duas perspectivas: a) apresentar a violência como um impulso intrínseco ao indivíduo e b) apresentar a violência como um produto das relações sociais. Para cada perspectiva selecionei dois pensadores que tratam do tema. Para a primeira abordagem, que atribui à natureza humana a causa da violência, escolhi Thomas Hobbes e Arthur Schopenhauer devido a influência que aparentemente suas filosofias exerceram sobre a formação da psicanálise freudiana. As concepções antropológicas propostas por estes dois filósofos definem o homem como um ser egoísta por natureza e esse egoísmo é então visto como a causa da violência, tanto num estado primitivo ou natural como aquela que se faz presente na civilização.

Para esboçar a segunda perspectiva, que busca a causa da violência no contexto das relações humanas, optei por abordar o pensamento de Jean-Jacques Rousseau devido ao fato deste autor entender que o ser humano não era naturalmente violento e que tal comportamento se constituiu a partir de um certo conjunto de relações sociais que se estabeleceram historicamente entre eles.

1.1 A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO INTRÍNSECO À NATUREZA HUMANA

1.1.1 A Origem da Violência na Perspectiva Hobbesiana

Thomas Hobbes é o pioneiro na concepção do homem como um ser egoísta. Ele fez isso contrariando a visão aristotélica e escolástica cristã. Além de nivelar os homens como universalmente egoístas, Hobbes classifica as capacidades humanas em capacidades do corpo (físicas) e do espírito (paixões). Para esse filósofo moderno não há nada que justifique beneficiar ou excluir os homens com base nas suas diferenças naturais, pois as características humanas precisam se consideradas em seu conjunto (as físicas e as do espírito) e não a partir dos indivíduos

isoladamente. Os menos providos fisicamente “podem usar da inteligência e habilidade para superar os mais fortes” (HOBBS, 1997, p. 78).

1.1.1.1 As paixões como movimentos voluntários

As paixões são movimentos, elas

[...] não possuem naturalmente um conteúdo moral que seja universalmente válido e capaz de atuar como medida comum no estado de simples natureza [...] é preciso entendê-las como reação à ação dos movimentos dos objetos externos que afetam o corpo agente da ação (SILVA, 2009, p. 77).

Hobbes descreve o ser humano como um ser de paixões, possuidor de uma razão condicionada por elas, na tentativa de atender seus desejos. O medo e a esperança são as duas paixões que desempenham um papel importante diante da situação de guerra e insegurança constante do estado de natureza direcionando o homem para um estado de paz que, mediante o poder da espada, estabelece a saída desse estado de agressividade. Agressividade esta que é ocasionada pelo ímpeto dos desejos.

O ser humano, assim como a natureza num todo se resume em corpo e movimento. Existem dois tipos de movimento: o vital, que está vinculado ao fisiológico, ao funcionamento biológico do corpo, causado pelo apetite; e o movimento voluntário, ligado às paixões, ou seja, ao pensamento e à imaginação (Cf. HOBBS, 1997, p. 57). Nas faculdades do espírito, as igualdades são mais comuns que as igualdades dos corpos ou da força. As diversas formas de aptidões ou talentos provêm então, da diversidade de paixões que, de acordo com as condições do meio social, tem efeitos diferentes em cada homem.

As experiências vão direcionando as paixões. Os diferentes talentos entre os homens derivam das diferentes paixões e, “a diferença das paixões deriva em partes da diferente constituição do corpo e em partes das diferenças de educação” (HOBBS, 1997, p. 74). Nessa passagem, Hobbes acena para o fato de que é possível amenizar essa violência por meio de um processo de socialização, isto é, por meio de um processo educativo.

As relações sociais para Hobbes são desprazerosas, a companhia uns dos outros gera desprazer quando não se faz presente um poder capaz de manter o respeito entre os homens. Isso se dá pelo fato de cada um querer que sua companhia e/ou outras pessoas nas quais se relaciona, atribuam a si o mesmo valor que ele próprio se atribui.

Caso não haja um poder regulador, para Hobbes, há uma série de danos, como um indivíduo destruindo o outro na tentativa de autoafirmação. Deste modo, a violência tem origem no egoísmo que, por sua vez, é a paixão que melhor define a essência humana. Como todo movimento, as paixões egoístas buscam o objeto de desejo de maneira retilínea, como no modelo de Galileu, a não ser que haja um elemento externo que altere o direcionamento desses movimentos.

Se duas pessoas se dedicam à mesma coisa num mesmo período de tempo terão o mesmo aprendizado ou a mesma sabedoria em relação aquilo ao qual se dedicaram. No entanto, a concepção vaidosa acerca da própria sabedoria pode não aceitar essa igualdade, pois a vaidade faz com que quase todo homem tenha a presunção de ser mais astuto que o outro. Nesse contexto, Hobbes atribui à vaidade uma das principais causas da discórdia e, conseqüentemente, da violência que dela resulta.

A natureza egoísta do homem, portanto, é tal que, mesmo sendo capaz de reconhecer em muitos outros homens uma maior inteligência que a sua, dificilmente acredita haja alguém mais sábio que ele mesmo. Isso porque todos “veem sua própria sabedoria bem de perto e a dos outros homens a distância” (HOBBS, 1997, p. 107-108). Essa vaidade é uma das provas apresentadas por Hobbes de que o egoísmo é a característica principal da natureza humana.

Hobbes tenta desse modo estabelecer pontos comuns entre os homens procurando sinais de uma distribuição equitativa entre as forças físicas e as paixões. A vaidade ou opinião elevada de si mesmo seria o ponto de referência. Esta opinião elevada de si próprio, peculiar de cada indivíduo, ou essa capacidade de se auto avaliar como sábio e prudente, cria em cada indivíduo a esperança de atingir determinados fins.

O desejo leva o homem em direção ao objeto e a aversão o leva a distanciar-se do objeto em questão. Para Hobbes, a aversão está ligada ao ódio e, o desejo ao amor. O apetite e as aversões, que seria o desejo voltado para as

condições fisiológicas têm sua origem no próprio nascimento dos homens, como o apetite pela comida e o apetite de excreções ou, nas experiências com o meio, os apetites de coisas particulares. O corpo está em constante modificação, por isso, “é impossível que as mesmas coisas nele provoquem sempre os mesmos apetites e aversões, e muito menos é possível que todos os homens coincidam no desejo de um só e mesmo objeto” (HOBBS, 1997, p. 58). Os objetos externos ao corpo circulam provocando novas sensações, isto é, novos movimentos, novos apetites ou novas aversões em relação aos objetos externos que proporcionam deleite (apetite ou desejo) ou podem proporcionar perturbações (aversões) no espírito humano. Assim,

[...] o prazer ou deleite é a aparência ou sensação do bem, e desprazer ou desagrado é a aparência ou aversão do mal. Consequentemente, todo apetite, desejo e amor é acompanhado por um deleite maior ou menor, e todo ódio e aversão por um desprazer e ofensa maior ou menor (HOBBS, 1997, p. 59).

No primeiro capítulo de *Do Cidadão*, o autor faz uma divisão dos homens em temperados e ígneos, colocando os ígneos com uma propensão maior para a violência, pois são movidos principalmente pela paixão da vanglória que se encontra em grande quantidade nesse tipo de homem.

Todos os homens no Estado de natureza têm o desejo e a vontade de ferir, mas, não procedendo da mesma causa, não deve ser condenado com o mesmo vigor. Um, conformado àquela igualdade natural vigente em nós, permite aos demais o mesmo que ele reivindica para si (é o pensamento de um homem temperado, e que avalia seu poder de maneira correta). Outro, supondo sua superioridade frente aos demais, quer ter licença para fazer o que bem entende, exigindo mais respeito e honra do que julga serem devidos aos demais (é a exigência de um espírito ígneo). No segundo homem, a vontade de ferir provém da vã glória, e da má avaliação que ele faz de sua própria força; no outro, provém da necessidade de defesa, assim como à sua liberdade e seus bens, da violência daquele (HOBBS, 2006, p. 22).

Os homens temperados também são violentos, no entanto fazem uso da violência para se defender. Os ígneos são como lobos atacando e os temperados são como ovelhas que contra-atacam se defendendo dos lobos, gerando um contínuo estado de guerra e luta em direção a autopreservação. A competição gerada pelo

egoísmo é a causa da violência, pois todos são iguais no estado de natureza, porém sua vaidade egoísta torna o homem incapaz de uma vida pacífica.

Essa busca desenfreada pela autopreservação proporciona aos homens a necessidade de acumular bens, o que acaba por gerar excedentes, e criar um clima ainda maior de competição. Essa competição é uma fonte contínua de guerra, pois os temperados reagem para não serem massacrados pela vaidade ou sede de poder dos ígneos. Quer num estado de natureza ou numa sociedade civil artificial, o ser humano é, para Hobbes, um ser movido pelas paixões, portanto um ser passional e desejante, no qual o “desejo não cessa de mover-se para alcançar poder e mais poder num movimento incessante que só finda com a morte” (HOBBS, 1997, p. 116). No entanto, como afirma Maria Isabel Limonge, “sejam quais forem os valores que os homens atribuam às coisas, seja o que for que eles considerem um bem, conforme sua constituição e paixões particulares, a própria conservação é um bem para todos os homens” (2002, p. 95).

A paixão da curiosidade, por exemplo, faz o homem buscar a ciência, criando a linguagem e desenvolvendo a razão, no entanto, o movimento é sempre dado pela paixão, que direciona a própria razão a fim de satisfazer a vaidade.

Porém, “seja qual for o objeto do apetite ou desejo de qualquer homem, esse objeto é aquele que cada homem chama *bom*, ao objeto de seu ódio e aversão chama *mau*, e ao de seu desprezo chama vil e indigno” (HOBBS, 1997, p. 58). As palavras bom, mau, vil e indigno não trazem em si valores absolutos. Elas se referem sempre às pessoas que as usam e não à natureza dos objetos. Então, o mal, na filosofia hobbesiana não institui um valor absoluto, é tudo aquilo que é odiado. O mal é aquilo que separa ou distancia o homem do seu objeto de desejo.

A crueldade é “o desprezo ou pouca preocupação com a desgraça alheia [...] que deriva da segurança da própria fortuna”, pois, para Hobbes, “é inconcebível que alguém possa tirar prazer dos grandes prejuízos alheios, sem que tenha um interesse pessoal no caso” (HOBBS, 1997, p. 62). Isso permite reforçar que, para Hobbes, a natureza do homem não é nem boa nem má, mas egoísta. Essa natureza egoísta pode ser reforçada novamente pela paixão da inveja que é a “tristeza causada pelo sucesso de um competidor em riqueza, honra ou outros bens [...] ligada ao esforço para suplantar ou levantar obstáculos ao competidor” (HOBBS, 1997, p. 62).

1.1.1.2 As causas da discórdia entre os homens

Hobbes elenca três causas principais da discórdia na natureza humana, que são: 1) a competição, que levaria os homens a se atacarem com o objetivo de lucro. Esses homens usariam a violência para se apropriarem das coisas e se tornarem senhores de outras pessoas; 2) a desconfiança, que levaria os homens a atacarem com a finalidade de obter segurança. O ataque como defesa; 3) a glória, que levaria os homens a atacarem com a finalidade de manter uma reputação ou prestígio, portanto atacaria movidos pela vaidade. Os pertencentes a esse terceiro grupo atacariam por ninharias, por exemplo: uma palavra ou um olhar que desagradou, uma diferença de opinião ou por qualquer sinal de desprezo de forma direta ou indireta. O que leva a disputa violenta.

A competição, primeira causa da discórdia, ocorre no momento em que

[...] dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ser gozada por ambos, eles se tornam inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação, e apenas seu deleite) esforçam-se por destruir ou subjugar um ao outro (HOBBS, 1997, p. 108).

Assim cada um espera o ataque do seu oponente tanto para lhe tirar o bem que tem ou almeja ou, sua própria vida e/ou liberdade. A segunda causa da discórdia, que seria este estado de desconfiança e ameaça de ambos os lados, faz com que haja uma antecipação, ou seja,

[...] pela força ou pela astúcia, subjugar as pessoas de todos os homens que puder durante o tempo necessário para chegar ao momento em que não veja qualquer outro poder suficientemente grande para ameaça-lo. E isso não é mais que sua própria conservação exige conforme é igualmente admitido (HOBBS, 1997, p. 108).

A autoconservação é a fonte da competição. A natureza egoísta do homem se revela também na contemplação do próprio poder por parte de alguns que levam suas conquistas muito além da sua segurança, pois seus atos ultrapassam o necessário para mantê-la. Desta forma o homem antecipa ataques e inovações visando aumentar seu poder acreditando que, se assim não fizer, terá sua tranquilidade ameaçada a qualquer instante.

O homem hobbesiano é egoísta e antissocial. É a partir da linguagem que ele estabelece relações com seu meio. Desta forma, a violência é descrita pelo filósofo como resultados de relações complexas; ela não é propriamente um instinto, mas é derivada de um: do instinto egoísta de autopreservação e vanglória.

A linguagem é uma peculiaridade humana, é um dos fatores que possibilita a distinção entre o humano e o resto dos animais. É por meio da linguagem que o homem consegue expressar e dar significado às suas paixões tornando-as compreensíveis. A linguagem, juntamente com a razão, possibilita a domesticação das paixões, ou seja, domesticar a natureza passional do homem.

O homem pode ter o desejo de conquistar um objeto ou algo e pode ter medo ou aversão à algo ou à um objeto. Esse desejo ou aversão desencadearia o que Hobbes chama de vontade e essa vontade seria um ato voluntário de se movimentar frente ao desejo ou frente à aversão. São, portanto, as paixões que causam a deliberação e o conflito para Hobbes. A deliberação é “o último apetite ou aversão imediatamente anterior à ação ou omissão desta e o que se chama vontade, o ato, (não a faculdade) de querer” (HOBBS, 1997, p. 63).

A deliberação é o que interrompe o movimento das paixões, põe fim a liberdade de alcançar ou evitar esses objetos numa “sucessão alternada de apetite, aversões, esperanças e medos” (HOBBS, 1997, p. 63). Desta forma então, “toda deliberação chega ao fim quando aquilo sobre o que se deliberou foi feito ou considerado impossível, pois até este momento conserva-se a liberdade de fazê-lo ou evitá-lo, conforme aos próprios apetites ou aversões” (HOBBS, 1997, p. 63).

Os desejos e aversões são ocasionados pela capacidade de prever as boas ou más consequências da ação sobre a qual se delibera. No entanto, esta previsão depende de uma concatenação de consequências “cujo fim muito poucas vezes qualquer pessoa é capaz de ver” (HOBBS, 1997, p. 64). É a experiência e/ou a razão que garante maior ou menor capacidade para antecipar os possíveis resultados de uma determinada ação na qual se delibera. Quanto mais prudência, mais capacidade de deliberação tanto para a ação como para dar conselho sobre a ação do outro e, “a prudência nada mais é do que experiência” (HOBBS, 1997, p. 107) que o tempo oferece a todos os homens naquilo que eles se dedicam.

A competição, desconfiança e vanglória são as causas da violência ou agressividade do homem para Hobbes. A competitividade visa sempre prejudicar o

outro que o ameaça e a existência do outro já é uma ameaça no estado de natureza, pois o outro em potencial é cruel, enganador, antecipador, escravizador etc. Esse medo constante da ameaça do outro, esse estado de insegurança constante de perder a própria vida de modo violento, seriam direcionados a buscar alternativas que freassem essa vontade de poder. O desejo de poder, ao se deparar com o medo da morte, busca uma alternativa para se autoconter, já que o desejo de poder é um instinto de autopreservação e, ao se deparar com o medo da morte, que também é um instinto de autopreservação, vê-se inseguro. Nestas condições instaura-se a moral hobbesiana, uma moral artificial e não algo intrínseco à natureza humana. De acordo com Renato Janine Ribeiro, o medo é um elemento mais forte que a esperança, pois essa não é capaz de diminuí-lo ou refreá-lo. (Cf. RIBEIRO, 2004, p. 34). O medo é uma paixão, portanto as ações feitas mediante o medo são ações voluntárias.

1.1.1.3 Estado de natureza

O objetivo de Hobbes no capítulo treze do *Leviatã* é mostrar que o homem tem uma natureza egoísta e que esse egoísmo é causa de toda contenda social. Desta forma é necessário um poder comum capaz de manter todos num estado de respeito. Sem esse poder controlador, comum a todos, os homens se encontrariam num estado de guerra, num estado “que é de todos os homens contra todos os homens” (HOBBS, 1997, p. 109).

Essa situação de guerra é constante no estado de natureza, pois mesmo que não haja uma violência física por parte do indivíduo ele está constantemente propenso a isso, tentando atacar antes de ser atacado, está sempre inseguro e desconfiado. Sua única segurança é sua força e sua capacidade inventiva, no entanto, num estado de insegurança e medo não há lugar para a indústria, não há espaço para a criação e invenção, não há cultura da terra, navegação, transporte de alimentos, nem de outros objetos ou produtos de modo geral. O conhecimento não se desenvolve, não se aprimora, não há arte nem letras, pois tudo é incerto, não há, portanto, sociedade; o que existe é um constante temor da morte e violência. Assim “a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta” (HOBBS, 1997, p. 109). Vemos que, em Hobbes, a natureza humana traz em si os elementos de

dissociação que tornam os homens capazes de atacar e autodestruírem uns aos outros.

Hobbes sugere àqueles que não atribuem às paixões presentes na natureza humana a origem da violência que façam o caminho da experiência e percebam como as pessoas são precavidas. Inclusive os que criticam também fecham suas portas e cofres, e isso é também acusar a humanidade, da mesma forma como faz o filósofo. No entanto, esse comportamento humano passa a ser uma injustiça ou pecado a partir do momento em que há uma lei que proíba.

No estado de natureza, ou seja, no estado de todos contra todos, nada seria injusto, pois as noções de justiça e injustiça e bem e mal não teriam lugar, já que não haveria lei, pois não haveria poder comum. A condição de justiça para Hobbes é uma condição legal, não fazendo parte das faculdades naturais dos corpos e espíritos. Bondade e justiça são atributos do homem em sociedade. No estado de natureza, por exemplo, a fraude e a injustiça seriam virtudes cardiais. Nesse estado também “não há propriedade, nem domínio, nem distinção entre o mal e o bem; só pertence a cada homem aquilo que ele é capaz de conseguir, e apenas enquanto for capaz de conservá-lo” (HOBBS, 1997, p. 110). Esta seria a miserável condição do homem na natureza, no entanto, o homem tem a possibilidade de escapar dessa condição miserável ingressando num estado civil.

A máxima do estado de natureza é a preservação da própria vida e o acúmulo de poder e, é isso que num primeiro momento garante a autopreservação, gerando uma disparidade, pois para uns acumularem outros precisam estar em uma situação de escassez de poder. Nessa condição, a justiça e a injustiça estão ausentes, o que está presente são as disputas constantes que passam a ser regra.

A razão possibilita um vislumbamento de paz por meio da paixão e do medo, pois a autopreservação leva o homem a ter medo da morte. Assim, esse medo, aliado à esperança de vencer e se preservar, direciona o homem para uma possibilidade diferente desse estado de constante insegurança e medo.

O medo, o desejo e a esperança são as paixões que fazem os homens tenderem para a paz: “o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável e a esperança de consegui-las através do trabalho” (HOBBS, 1997, p. 111). A capacidade racional sugere ao homem se adequar às normas que promoveriam a paz, a razão guiada pelas paixões permitiria

um acordo entre os homens e, esse acordo estaria pautado nas leis da natureza, ou seja, “um preceito ou regra geral, estabelecido pela razão, mediante o qual se proíbe a um homem fazer tudo o que possa destruir sua vida ou privá-los dos meios necessários para preservá-la, ou omitir aquilo que pense poder contribuir melhor para preservá-la” (HOBBS, 1997, p.111).

O medo é o elemento criador do pacto social que tira o homem do estado de agressividade. Esse estado de agressividade ou violência é condição natural do homem também em sociedade. A natureza passional está presente tanto no estado natural como no estado artificial da sociedade civil, no entanto, de maneira diferente. No estado de natureza ela não tem controle e, no Estado civil, o *Leviatã* teria força para controlar os ímpetos da paixão. Hobbes acreditava que o Estado absolutista controlaria essa violência.

Não parece haver em Hobbes uma distinção entre agressividade e violência. A violência é resultado da complexidade que as paixões e relações humanas vão tomando por conta do desenvolvimento da linguagem. A violência é fruto dessa natureza egoísta e antissocial do homem e está ligada principalmente a paixão da vaidade.

Hobbes discute essa natureza egoísta da condição humana em vários trechos de sua obra, principalmente no primeiro capítulo de *Do cidadão*. Para ele, a autopreservação traz em si causas que levam mais ao ódio que ao amor. “Assim, não buscamos a sociedade naturalmente e por si própria, mas sim para que possamos dela receber alguma honra ou lucro. Desejamos estes em primeiro lugar” (HOBBS, 2006, p. 19). Eventualmente o homem até pode se agregar por amor aos outros homens, mas isso também não deixa de ser um ato egoísta, pois está buscando o que lhe agrada.

1.1.1.4 A relação entre felicidade, poder e violência

A felicidade é, para Hobbes, o sucesso e a prosperidade em relação a algo ou ao objeto desejado, passando de um objeto para o outro, um objeto de desejo sendo a ponte para o outro objeto de desejo. “Sendo a causa disto que o objeto do desejo do homem não é gozar apenas uma vez, e só por um momento, mas garantir para sempre os caminhos do seu desejo futuro” (HOBBS, 1997, p.91).

A felicidade é satisfação do desejo e não pertence a um plano sobrenatural, ela é inerente à vida, e a vida é movimento, por isso para Hobbes não existe uma eterna plenitude de espírito. O movimento inicia-se com um corpo externo que provoca sensação e segue em função do objeto buscado pelo desejo. O conceito de felicidade em Hobbes, portanto não faz parte de uma concepção ética, mas de um ideal mecanicista de realização de desejo. A condição para ser feliz é a realização do desejo. Dessa forma, a felicidade está sempre a se completar, pois um desejo abre caminho para outro, ela não é uma plenitude e esse fato leva a disputa violenta.

São as sensações e desejos que dão movimento, que dão vida, não desejar seria falecer. As paixões podem ser fracas ou fortes, mas são partes inerentes do homem, ou seja, parte da sua condição natural. No entanto, este estabelece relações conflituosas entre elas e, embora causa do movimento, acabam, por vezes se tornando obstáculos para autopreservação dos homens em geral. O conflito entre o movimento de uns com o dos outros, já que o movimento de um é um empecilho para o movimento do outro, cria a necessidade da agressão, a partir da previsão do movimento do outro. Atacar ante um possível ataque, pois a melhor forma de defesa é não esperar o ataque alheio, é agir por antecipação considerando suas próprias forças.

O poder traz felicidade porque traz autopreservação. O desejo pelo poder é a paixão mais forte e provoca um movimento incessante em busca de mais poder; esse desejo fundamenta os outros funcionando como força motriz que direciona o homem, ou o corpo, na busca daquilo que ele elege como mais adequado para se autopreservar e a felicidade que daí resulta. Desta forma, não há repouso, somente movimentos de um meio ao outro a fim de alcançar poder ou autopreservação ou felicidade. Hobbes assinala que

[...] em primeiro lugar, como tendência geral de todos os homens, um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte. E a causa disto não é que se espere um prazer mais intenso do que aquele que já se alcançou, ou que cada um não possa contentar-se com um poder moderado, mas o fato de não poder se garantir o poder e os meios para viver bem que atualmente se possuem sem adquirir mais ainda (HOBBS, 1997, p. 91).

Os meios utilizados para buscar o poder são os mais variados, usa-se as faculdades do corpo e do espírito, isto é, a força, a beleza, a capacidade de

eloquência, astúcia etc. E, como um grande número de pessoas compartilham desses meios, abre-se para o poder coletivo ou, em um sentido maior, para possibilidade do Estado.

1.1.1.5 O Estado como elemento de controle da violência natural do homem

O Estado civil seria então, para Hobbes, o elemento de controle da violência porque possui o monopólio legítimo do uso da força. Embora Hobbes coloque a condição de violência como inerente ao homem ele oferece o remédio para controlar essa violência, mas qual seria esse remédio capaz de combater aquilo que faz parte da natureza humana: o Estado com suas leis. E como toda sanção deve vir acompanhada de uma punição, a espada, isto é, o uso da força garantiria o cumprimento das leis e, portanto, o controle do estado de violência no qual o homem se encontraria no estado de natureza.

O Estado deve pôr os interesses coletivos acima dos interesses particulares, como um mecanismo artificial, o *Leviatã* ou Estado forte, com o intuito de proteger os homens uns dos outros direcionando os movimentos, ou seja, direcionando as paixões de acordo com o interesse comum e não com os interesses egoístas humanos. Por isso, o Estado e a política são elementos fundamentais em Hobbes para a defesa de uns contra os outros. O *Leviatã* é um corpo artificial, não tem paixão, portanto, agindo racionalmente, sendo capaz de controlar e organizar a sociedade de maneira imparcial. O *Leviatã* é a lei e como lei ele está acima dos interesses particulares.

1.1.2 A Origem da Violência no Contexto do Pensamento de Arthur Schopenhauer

Arthur Schopenhauer foi um dos maiores filósofos alemães do século XIX. Suas ideias exerceram profunda influência sobre os meios artísticos, filosóficos e científicos não apenas na Alemanha, mas em toda Europa e, para ilustrar isso, poderíamos citar o poder de sua influência sobre a formação da obra musical de Richard Wagner, da psicanálise freudiana, da filosofia da linguagem de Wittgenstein

e até mesmo da teoria da relatividade. Mas o que o filósofo teria a nos dizer sobre a questão da violência, tema central deste trabalho?

1.1.2.1 A “descoberta” da vontade

Durante boa parte de sua história, a filosofia ocidental tomou a razão como sendo o cerne do real, o elemento que determinaria os fenômenos, dotando-lhes de sentido, finalidade e coerência na sua disposição perante os demais fenômenos que comporiam o próprio universo. Como consequência deste paradigma o universo passou a ser definido como um todo dotado de ordem; a história como uma sequência de fatos que se davam de acordo com certos princípios e objetivavam o alcance de um determinado fim ou objetivo; e, por fim, o ser humano foi concebido como um ser cuja essência se identificava com uma consciência ou razão. Em *O mundo como Vontade e como Representação*, publicado originalmente em 1818, Arthur Schopenhauer coloca em xeque tal concepção, defendendo que não a razão, mas sim a vontade, um impulso cego e irracional, seria aquilo que subjaz a toda e qualquer forma de vida. Segundo o filósofo, a consciência, sempre vista como o elemento mais importante da identidade humana, seria apenas uma “[...] mera superfície do nosso espírito, da qual, como do globo terrestre, não conhecemos o interior, mas apenas a crosta” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 164). Sob a consciência estaria a vontade, ou seja, um impulso voltado apenas para a sua reprodução *ad infinitum*, mas sem uma finalidade específica, motivo pelo qual o filósofo a define como algo sem fundamento.

Os efeitos desta nova visão não tardaram a ser notados no próprio contexto da filosofia de Schopenhauer e nas filosofias que receberam a sua influência. As principais delas envolvem uma revisão sobre o significado da vida e da própria condição humana. A história deixou de ser encarada como a marcha que inevitavelmente deveria levar a humanidade a uma evolução cada vez mais esmerada de suas possibilidades. Pelo contrário, o filósofo acredita que “[...] o que a história narra é, em realidade, apenas o longo, pesado e confuso sono da humanidade” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 532) ou como diz outra passagem:

A história nos mostra a vida das nações, mas esta quase se reduz a uma crônica bélica, os anos de paz parecem meras pausas entre guerras. Poderíamos dizer que a vida das nações é uma batalha contínua e não parece que a vida do indivíduo seja muito distinta, já que sempre se vai de uma contenda a outra. Vivemos em uma guerra sem fim e morremos com as espadas nas mãos (SCHOPENHAUER, 1996, p. 108).

O ser humano deixa de ser visto sob o prisma antropocêntrico, ele não é mais o centro da natureza, o ente privilegiado em torno do qual tudo deve girar, pois sua razão, antes vista como aquilo que o aproximava de Deus e que lhe conferia capacidade de autodeterminação torna-se apenas um aparato ou função especial da vontade, a mesma que estaria presente nas mais diversas formas de vida, que lhe serviria conforme os seus propósitos. O conhecimento seria apenas um meio para a vontade alcançar seus objetivos

O conhecimento em geral, quer simplesmente intuitivo quer racional, provém, portanto, originariamente da vontade e pertence à essência dos graus mais elevados de sua objetivação, como um simples meio para a conservação do indivíduo e da espécie como qualquer outro órgão do corpo. Por conseguinte, originariamente a serviço da vontade para a realização de seus fins, o conhecimento permanece-lhe quase sempre servil, em todos os animais e em quase todos os seres humanos (SCHOPENHAUER, 2013, p. 177).

De acordo com o filósofo, somente em circunstâncias especiais o conhecimento poderia atuar sem estar completamente submetido aos propósitos da vontade; o amor não passaria de um estratagema da vontade para unir os indivíduos e propiciar a perpetuação da espécie; e a liberdade empírica seria somente uma ilusão, já que seria a própria vontade, enquanto caráter inteligível, que determinaria de modo inevitável, a partir dos motivos que atuariam sobre o mesmo, a conduta do indivíduo sem que ele pudesse escolhê-la aleatoriamente.

Segundo Schopenhauer, cada indivíduo poderia perceber a presença da vontade ao voltar-se para si mesmo e perceber a atuação de ímpeto obscuro que se manifestaria de forma simultânea aos movimentos de seu corpo, contudo, ainda que pudesse perceber sua atuação, o indivíduo não poderia conhecê-la plenamente, poderia senti-la, mas não compreendê-la por inteiro, visto que a vontade em si mesma não está submetida às formas que regem a existência e o conhecimento de seus fenômenos e que tem o seu denominador comum no *princípio de razão*,

todavia o que é transmitido por este sentimento em conexão com a experiência é suficiente para o filósofo descrever, no segundo livro de *O mundo como Vontade e como Representação*, as principais características da vontade. Ela não estaria dividida em cada ser em que se manifestaria, estaria fora do tempo e do espaço, além de ser indestrutível e onipotente, no sentido de que tudo o que existe é uma manifestação sua e nada poderia impedir. Tudo o que há no mundo visível, no plano do fenômeno, é a sua expressão no tempo e no espaço, contudo essa unidade da vontade é apenas uma própria prerrogativa enquanto coisa em si, pois ao se manifestar no fenômeno, ela se fragmentaria e assumiria formas que a submetiriam a uma estrita necessidade, daí a negação da liberdade ao fenômeno humano que, apesar de ser manifestação mais perfeita da vontade, enquanto fenômeno, está submetido à necessidade, isto é, não seria livre para determinar os seus atos como sustenta a teoria do livre-arbítrio.

A natureza sem fundamento da vontade também foi efetivamente reconhecida ali onde ela se manifesta de maneira mais nítida como vontade do ser humano, tendo sido neste caso denominada livre e independente. Porém, para além da natureza sem fundamento da vontade esqueceu-se da necessidade à qual a sua aparência está submetida e explicaram-se os atos humanos como livres, coisa que eles não são, já que cada ação isolada se segue com estrita necessidade a partir do efeito provocado pelo motivo sobre o caráter. Toda necessidade, como já dito, é relação de consequência a fundamento e nada mais. O princípio de razão é a forma universal de toda a aparência; e ação do ser humano, como qualquer outra aparência, tem de estar submetida ao princípio de razão (SCHOPENHAUER, 2013, p. 132).

1.1.2.2 A vontade enquanto princípio gerador do mal e, conseqüentemente, da violência

O aspecto que mais nos interessa a respeito da caracterização que Schopenhauer oferece sobre a vontade é aquele que se refere ao seu apetite infindável por tudo aquilo que a mantém e a fortalece. Segundo o filósofo, a vontade, em cada ser em que se manifesta, atua como um impulso que quer garantir sua própria manutenção e, depois de garantir isso, deseja agregar tudo aquilo que puder lhe fortalecer. Um querer inquebrantável, incontrolável e que quer controlar e absorver tudo o que encontra no seu caminho, tal tendência pode ser observada em

seu estado mais bruto entre os animais, onde um animal torna-se a presa e o alimento de seu opositor, mas também é visível entre os humanos, onde o egoísmo, a ambição e o desejo de poder transformam os seres humanos em inimigos uns dos outros e promovem em todos os cantos a disputa, a guerra e a morte. “No fundo, tudo isso se assenta no fato de a vontade ter de devorar a si mesma, já que nada existe de exterior a ela, e ela é uma vontade faminta. Daí a caça, a angústia e o sofrimento” (SCHOPENHAUER, 2013, p. 179).

Schopenhauer acredita que é bastante variável o ímpeto com que a vontade se manifesta em cada indivíduo, contudo, entende que é de sua natureza em geral afirmar-se não apenas através da reprodução - seu principal foco é a atividade sexual que garante a perpetuação das formas em que ela própria se manifesta -, mas também através do desejo de possuir, consumir e dominar e não há nenhuma satisfação possível para o seu ímpeto, motivo pelo qual a vontade sempre será impelida a se mover na busca de novos desejos, independente do que já pôde obter e não obstante a isso, sempre estará insatisfeita. Se excepcionalmente se dá por satisfeita com o que já obteve e que pode usufruir, a necessidade deixa de lhe impulsionar e cede espaço ao tédio, o langor vazio que causa ainda mais sofrimentos do que a necessidade de obter o que o querer lhe indica. Daí nasce a caracterização schopenhauriana, segundo a qual, no ser humano, a vontade se manifestaria como um querer que causaria sofrimento quando não satisfeito e que, quando, raramente, podia ser saciado, dava oportunidade ao tédio, de modo que a vida humana, enquanto expressão de uma vontade afirmativa, oscilaria como um pêndulo entre a necessidade e o tédio.

Assim Schopenhauer descreve a vida como uma guerra constante travada entre os fragmentos de uma mesma vontade, mas que ignoram sua origem comum. Isto se deveria a ação do *principium individuationis*. Este princípio preside a manifestação fenomênica da vontade e, em última instância, é o responsável pelo caráter hostil da vontade, pois ao fragmentar a vontade ele também dota cada um destes fragmentos da falsa consciência de que eles representam a vontade em si mesma, logo faz com que eles hajam pensando apenas em si, ignorando a realidade dos outros seres, cada ser sente-se como a totalidade do ser, o que pode ser justificado pelo fato de que a vontade está presente por inteiro em cada ser. Contudo, o *principium individuationis* distorce esse fato. Isso explica porque a vida

está em profundo divórcio consigo mesma, pois a vontade que a alma sempre está em conflito consigo própria. Schopenhauer descreve no segundo livro de *O mundo como vontade e representação* como este conflito já se faz presente na natureza inorgânica, quando as forças mais primárias da natureza: a gravidade e a rigidez, já lutam entre si para se objetivarem em uma disputa frenética e infindável. Cada força que se manifesta o faz à custa de uma matéria que é disputada entre uma infinidade de forças naturais. Entre os animais encontramos exemplos assustadores de luta pela vida onde um devora o outro. Entre os seres humanos a competição, alimentada pelo egoísmo e pela ambição, revela os aspectos mais violentos e cruéis da vontade, pois aqui ela não é mais apenas guiada pelo instinto, mas também pela deliberação fria da razão que dá um sentido decididamente cruel a certas ações humanas, que jamais poderiam ser realizadas pelos animais.

Por natureza, o *egoísmo* é ilimitado: o homem quer de todo modo conservar a sua existência, quer ficar totalmente livre das dores que também incluem a falta e a privação, quer maior quantidade possível de bem-estar e todo o prazer que for capaz, e chega até mesmo a tentar desenvolver em si mesmo, quando possível, novas capacidades de deleite (SCHOPENHAUER, 2005, p.73).

O ódio, a ira e o mau humor são provenientes de tudo aquilo que se opõe ao ímpeto egoísta do homem. Para Schopenhauer, tudo que marcha em direção contrária a esse egoísmo o homem tenta destruir. Como é impossível ter tudo e desfrutar de tudo, o homem tenta pelo menos dominar tudo e, o lema do seu egoísmo é “tudo para mim e nada para os outros” (SCHOPENHAUER, 2005, p.74).

Com a fábula dos porcos-espinhos Schopenhauer enfatiza o caráter egoísta dos animais em sociedade, incluindo o homem, pois este sentimento surge da necessidade de satisfazer um desejo ou vontade. Os porcos-espinhos se aproximam pela necessidade de se aquecerem, contudo, espetam-se uns nos espinhos dos outros e se afastam. A necessidade de se manterem aquecidos, ou o bem-estar que isso proporciona faz com que eles se aproximem novamente e encontrem uma distância apropriada que os permitam aquecer-se e não se espetarem. Esse ponto de equilíbrio seria possível por causa da cortesia e das boas maneiras e isso se estende aos homens. Para Schopenhauer a dor e o sofrimento natural da vida bastariam, então os homens, utilizando o princípio da razão, deveriam se direcionar para a busca de maneiras mais agradáveis de organizar a vida e as relações sociais.

As ações humanas são direcionadas pelo egoísmo, pela maldade e também pela piedade, produtos inalienáveis da natureza humana. Porém o ser humano pode arranjar meios para satisfazer seus desejos e anseios, mesmo que sejam formas efêmeras. A música, por exemplo, seria um desses meios. A arte de maneira geral, com a contemplação estética, apresenta-se como alternativa. Schopenhauer acredita que a tragédia, enquanto forma poética, mais do que a história, conseguiria representar este estado de coisas, pois ela apresentaria o

[...] lado terrível da vida, a saber, o inominado sofrimento, a miséria humana, o triunfo da maldade, o império cínico do acaso, a queda inevitável do justo e do inocente. E em tudo isso se encontra uma indicação significativa da índole do mundo e da existência. É o conflito da vontade consigo mesma, que aqui, desdobrado plenamente no grau mais elevado de sua objetividade, entra em cena de maneira aterrorizante (SCHOPENHAUER, 2013, p. 292-293).

A tragédia apresentaria a vontade em todas as suas contradições e mostraria a inevitabilidade do sofrimento humano enquanto produzido pela própria afirmação da vontade que o constitui. A “falência” das aspirações humanas poderia ser produzida pelas ações de um caráter excessivamente cruel, pelo destino cego ou através do entrecruzamento das ações humanas e dos anseios e desejos que as motivariam.

Portanto, para Schopenhauer, a origem da violência está implícita no próprio impulso que constitui a vida: a Vontade. Sua simples manifestação, como no caso de um ser que busca os meios para sobreviver, não constitui uma justiça, contudo, quando um ser quer se afirmar sobre outro, isso constitui uma tentativa deste de sobrepor sua vontade sobre aquela que manifesta no outro e isso já constitui uma injustiça. Considerando que a vontade é sempre uma vontade de vida e uma vontade faminta, são inevitáveis as situações em que os indivíduos cometem violência uns contra os outros, algo que pode surgir do simples desejo de domínio de um indivíduo para com outro, por vingança ou até mesmo por crueldade.

A criação do Estado obedece, segundo Schopenhauer, ao contrário do que suspeitaram outros filósofos (como Hegel, por exemplo), a um desejo egoísta dos indivíduos: a possibilidade de usufruírem com certa segurança de seus desejos e realizações. O Estado não pretende extinguir as disputas e as animosidades entre os indivíduos, apenas discipliná-las. Por isso, embora crie as leis e exija que os

indivíduos as obedeçam, as ações do Estado não estão voltadas para a produção da justiça - algo que, para o filósofo, dependeria de uma conduta moral que os próprios indivíduos não poderiam ter voluntariamente - mas sim para a obstrução e impedimento da injustiça. Assim, para esse filósofo, a prática de boas ações não depende diretamente da educação recebida ou das crenças religiosas que um indivíduo possui, mas sim de uma disposição que resulta das relações mais profundas que a vontade possui com o conhecimento e que não dependem de qualquer deliberação consciente do indivíduo, já a disposição para o egoísmo (principalmente) e a maldade podem ser encontradas em toda parte, pois constituem o que há de comum no *modus operandi* da vontade que é um impulso cego e irracional, sem nenhum objetivo ou finalidade.

Nisto é que se baseava a convicção do filósofo de que não havia de fato uma evolução do gênero humano através da história, no máximo poderíamos ter uma evolução intelectual, mas nunca uma evolução moral, pois a vontade, essência do humano e de todas as coisas presentes na realidade não podia ser melhorada ou modificada em relação as suas principais características a partir de qualquer tipo de influência externa, por isso a vida humana: “[...] por mais que seja cultivada pelos seres humanos e favorecida pela fortuna é, no entanto, uma coisa vã, enganosa, efêmera e triste, que nem as máquinas a vapor e telégrafos poderão algum dia melhorar substancialmente” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 532). E mesmo que a prudência acumulada pelos séculos fizesse os seres humanos evitarem qualquer tipo de agressão mútua isso resultaria em um superpovoamento da terra cujos resultados catastróficos seriam difíceis de prever (Cf. SCHOPENHAUER, 2013, p. 406).

Portanto, é possível concluir esta exposição afirmando que, para Schopenhauer, a disposição para o egoísmo e também para a violência é inata e não pode ser desenraizada da natureza humana, no máximo seria possível redirecionar parte desta agressividade para outras atividades sem que, no entanto, seja possível libertar plenamente o ser humano de sua tendência para pensamentos e atitudes violentas, o que é bem retratado através da história e reconhecido por cada um, desde que se seja suficientemente sincero para isso, a partir de sua própria experiência cotidiana.

1.2 A VIOLÊNCIA COMO RESULTADO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

1.2.1 A Desigualdade e a Violência na Perspectiva Rousseauiana

É universalmente conhecida a oposição estabelecida por Rousseau entre natureza e sociedade, da qual deriva a igualmente conhecida oposição entre o homem natural e o homem civilizado. De acordo com ela, o homem tem uma natureza boa, no entanto, a sociedade o corrompe tornando-o mau e violento. Para Rousseau, o estado de natureza corresponderia ao estado originário da humanidade, que seria marcado pela espontaneidade e pela liberdade das ações humanas. O Estado civil, pelo contrário, seria fruto de uma modificação do estado de natureza, algo artificial que, se por um lado submete o ser humano à autoridade do Estado criando aquilo que definimos como ordem social, por outro suprime a igualdade e a liberdade da qual gozavam os seres humanos no estado de natureza. Aqui é necessário notar que Rousseau não considerava o estado civil, com todas as suas implicações, um mal, e é bastante provável que tivesse o mesmo juízo sobre a razão.

O Estado civil seria uma tentativa de minimizar as consequências de um ato falho, este sim um mal cujas consequências ameaçavam destruir qualquer possibilidade de convivência harmônica entre os seres humanos: a criação da propriedade privada. O pacto social deveria então estabelecer o Estado e a leis com o objetivo de reconduzir os seres humanos a uma condição de maior igualdade, além de preservar a sua liberdade no que fosse possível, anulando os efeitos mais prejudiciais gerados pelas desigualdades que a criação da propriedade privada trouxe consigo. A denúncia do desvirtuamento da noção original do pacto pelos interesses mesquinhos e egoístas da burguesia se tornaria um dos principais e recorrentes temas da obra de Rousseau que, a partir desta crítica, propunha um novo pacto que deveria ser realizado sob a égide da noção de *vontade geral*, e deveria progressivamente estabelecer a igualdade entre os seres humanos e resgatar o sentido original da liberdade humana que a burguesia havia pervertido com suas concepções liberais.

Portanto, quando se põe a criticar a vida civilizada, Rousseau não está necessariamente criticando a civilização ou a cultura, mas sim os abusos que se

cometem em nome delas. Como, contudo, a ênfase dada no processo cultural e civilizatório do ser humano geralmente contribui para afastá-lo de sua natureza originária e tende a substituí-la por algo estranho e até mesmo contrário a ela, Rousseau condena o processo civilizatório por induzir o ser humano a trocar a generosidade pelo egoísmo e a espontaneidade pela hipocrisia.

O homem natural, ou seja, aquele que não foi seduzido pelos desvios do processo civilizatório, vive conforme suas legítimas necessidades, portanto é mais feliz. Essas necessidades estão inscritas em nosso próprio ser e podem ser saciadas se nos deixarmos conduzir por nossos instintos ou impulsos naturais, e isso explicaria a segurança e a saciedade do homem que vivia no estado de natureza que contrasta vivamente com a dúvida e a insatisfação que marcam a conduta do homem civilizado, pois o primeiro, deixando-se conduzir pela “voz da natureza” que falava dentro de si, encontrava tudo o que precisava do modo mais eficaz; já o segundo, guiado por falsas necessidades e por uma inteligência sutil, mas desligada de seus princípios fundadores, acabava sempre vacilando em suas ações ou mesmo duvidando do valor de suas conquistas, o que comumente gera inquietude e angústia. A liberdade do homem natural não se reduz a um direito estabelecido imperfeitamente e artificialmente pelas leis, é, pelo contrário, uma característica própria da natureza humana que o diferencia do resto da natureza e que é possuída igualmente e na mesma medida por todos os homens. Por causa do sentimento de piedade, também próprio da natureza do homem, esses evitam, em seu estado de natureza, fazer mal uns aos outros. A motivação original de suas ações é a sua autodefesa e não o egoísmo ou a vaidade. De tudo isso, resulta, segundo Rousseau, a bondade e a paz, elementos que norteavam a conduta do homem natural.

1.2.1.1 A natureza x sociedade: o homem natural e seu destino no contexto da vida social

Para Rousseau, o sentimento e não a razão é o fundamento da natureza humana e as inclinações e impulsos que dele derivam sempre são adequados, por isso a razão deve se deixar guiar por eles. A substituição destes impulsos e inclinações naturais por outros artificialmente criados, representa uma falsificação que sempre cobra o seu preço. Percebe-se isto, por exemplo, na substituição da

espontaneidade do agir do homem natural pelas “boas maneiras” que permeiam a conduta do homem civilizado. Troca-se uma disposição espontânea que deriva de uma autêntica fonte da bondade por uma noção artificialmente criada de bondade que sempre está comprometida com interesses estranhos ao verdadeiro sentido do que é bom. O sentimento da piedade seria, na visão de Rousseau, a fonte de toda disposição verdadeira para a prática do bem, da qual nasceriam a solidariedade e a capacidade para superar o egoísmo e a vaidade que brotam dos desvios da razão. A noção de virtude em Rousseau não exclui a razão, contudo, entende que seu papel seria estar em harmonia com os impulsos mais originários de nosso ser, que derivariam dos sentimentos, dos quais brotariam a verdadeira disposição para a prática do bem, isto é, a verdadeira e autêntica fonte da virtude. A razão, desligada dos sentimentos e das inclinações que deles derivam produz o egoísmo (que não deve ser confundido com o instinto de autoconservação) e a maldade, a disposição para sentir prazer com o sofrimento alheio que, segundo o filósofo, era completamente desconhecida do homem natural. Conseqüentemente o homem deve seguir a sua razão, mas apenas na medida em que a mesma espelha e amplifica as leis da própria natureza e o ajude a se direcionar para o bem comum que preservaria os dois maiores bens humanos: a liberdade e a igualdade.

1.2.1.2 O sentido do estado de natureza e o surgimento da violência através da sua supressão

Rousseau busca na análise do estado de natureza e das razões de sua supressão as origens das desigualdades entre os homens. Ele toma e analisa o homem, no seu estado de natureza, a partir de três aspectos: físico, psicológico e moral.

Enquanto ser fisiológico o ser humano é determinado por seus instintos e é perfeito, portanto consegue satisfazer todas as suas necessidades e tem poucas doenças, pois a natureza o fez para ser sadio. Tem um temperamento forte e audacioso e por isso se impõe aos outros animais. Usa o seu corpo como instrumento, pois desconhece as maquinarias, mas têm consciência de sua força. Pois “sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos, de que são incapazes dada a falta de exercício,

nossos corpos, e foi nossa indústria que nos privou da força e da agilidade” (ROUSSEAU, 1997a, p. 59). O selvagem, ou o homem no seu estado primitivo adquire esta agilidade e força devido às necessidades que a natureza lhe impõe.

A prole humana é mais bem cuidada e protegida pela mãe que os outros filhotes. O ser humano idoso tem menos necessidades e é mais feliz (Cf. ROUSSEAU, 1997a, p. 63). Neste estado primitivo o homem se harmoniza perfeitamente com a natureza e age de acordo com dois sentimentos ou impulsos fundamentais de que ela o dotou: o amor por si mesmo (instinto de autoconservação) e a piedade. Assim:

Com tão poucas fontes de males, o homem, no estado de natureza, não sente, pois, necessidade de remédios e, mesmo ainda, de médicos; a espécie humana não está, pois, a esse respeito, em condições piores do que todas as outras [...] por mais útil que possa ser entre nós a medicina bem administrada, será sempre certo que o selvagem doente, abandonado a si mesmo, nada espera se não da natureza e, em compensação, nada deve temer se não o seu mal, o que frequentemente torna a sua vida preferível à nossa (ROUSSEAU, 1997a, p. 62).

Rousseau constata que, assim como animais domesticados, os homens fora de seu estado primitivo e inseridos num contexto de sociabilidade e civilização degeneram suas características físicas. O estado de natureza para Rousseau, então, refletiria a condição do homem nos primórdios da história; uma condição marcada por uma vida simples em que ele se guiava pelo instinto de autoconservação e pela piedade. Naquele momento o homem levava uma vida frugal, sem muitas ambições, mas também quase sem hostilidades. Sua agressividade não era então despertada pelo desejo de aniquilar violentamente o outro, mas somente de acordo com as necessidades ligadas à sua autoconservação, que quase sempre constituía “sua única preocupação, as faculdades mais exercitadas deverão ser aquelas cujo objetivo principal seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a presa de um outro animal” (ROUSSEAU, 1997a, p. 63). Neste momento a vida do ser humano era solitária, isolada e pautada pelas poucas necessidades que estavam ligadas à sua sobrevivência. O homem usava sua força corporal e habilidades físicas para conseguir alimento e se preservar e, posteriormente, criou gestos e uma linguagem que se tornou uma valiosa auxiliar na busca de seus propósitos.

Naquele contexto, o homem se guiava a partir de suas sensações e de seus instintos. Porém, conforme as dificuldades e as curiosidades iam surgindo, ele desenvolveu sua criatividade para superar os problemas que iam aparecendo. Desta forma, aquelas atividades simplórias tornaram-se progressivamente mais complexas e geraram a necessidade da interação entre os indivíduos, pois sem isso elas não podiam se realizar e muito menos se aperfeiçoarem.

O papel da linguagem neste contexto foi muito importante, pois possibilitou a passagem de uma vida bastante simples para uma vivência que se tornou cada vez mais complexa, conforme as relações sociais se estabeleciam e se intensificavam. Para Rousseau, a linguagem é um produto das paixões, uma invenção sofisticada, uma convenção cheia de regras, repleta de significantes e significados que impulsionam o homem para o desenvolvimento de formas de vida e de organização social cada vez mais intrincadas, de acordo com o crescimento das demandas do desejo humano.

Assim como a necessidade está na origem da linguagem, as paixões também estão, a necessidade de expressar as paixões, como por exemplo: amor, ódio, piedade e cólera (ROUSSEAU, 1997c, p. 266). Para o filósofo, a primeira linguagem foi a poética, tempos depois a razão a aperfeiçoou dotando-a de uma escrita e prescrevendo-lhe regras. Isso teria sido decisivo para a cisão do ser humano do restante da natureza, estabelecendo um modo de agir propriamente humano e diferenciando-o daquele que seria próprio das outras espécies.

A linguagem gestual e a linguagem poética conseguem transmitir os sentimentos pois são linguagens naturais. A partir do momento que a linguagem vai sofrendo interferência da razão, vai ficando metódica e científica, vai se artificializando; ela também vai perdendo sua capacidade de comunicar, de expressar as verdadeiras paixões, os verdadeiros sentimentos, passando a ser um obstáculo, uma aparência (PRADO JR., 2008, p. 32).

Os sentimentos e sua linguagem estão na esfera daquilo que é vivido, da existência, do verdadeiro e do transparente. Para Rousseau, a linguagem passa por etapas evolutivas que são concomitantes ao processo de socialização, por isso ele fala de uma linguagem original, criada pelas condições naturais e a qual as crianças e os animais teriam acesso e, de uma linguagem artificial, criada pelas condições sociais. É essa linguagem convencional, articulada pela razão que instaura consigo

o desejo de posse e um processo de socialização egoísta e violento (Cf. ROUSSEAU, 1997c, p. 298).

O homem se diferencia do resto dos animais principalmente por sua característica psicológica. Os sentidos são o principal ponto comum entre eles. No entanto, em alguma parte da espécie humana encontra-se um potencial de aperfeiçoamento, uma abertura, uma possibilidade para escolher, ou capacidade para querer ou não um objeto ou condição: a liberdade para desejar ou temer, fazendo o homem progredir ou recuar diante daquilo que a natureza oferece. Essa *perfectibilidade* ou capacidade de aperfeiçoamento típica do ser humano o coloca diante da possibilidade de ir além dos movimentos instintivos dos animais oferecendo a possibilidade e as condições para o desenvolvimento da razão.

A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pela lei da mecânica (ROUSSEAU, 1997a, p.64).

Aqui há uma crítica à concepção mecanicista de homem defendida por Hobbes. Para Rousseau, uma explicação que recorresse apenas a impulsos mecânicos não daria conta de explicar as diferenças entre os homens e os outros animais. Ele afirma que haveria uma outra qualidade no ser humano que o diferenciaria dos outros animais, esta seria “a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” (ROUSSEAU, 1997a, p. 65)

O fato do homem não estar “condenado” a uma condição imutável e definitiva, de ter essa capacidade de aperfeiçoamento é que possibilita o desenvolvimento da linguagem e da razão e o faz diferente dos outros animais. Não é a linguagem e a razão propriamente que diferencia o homem dos outros animais, mas a sua *perfectibilidade*, ou capacidade para aperfeiçoar-se. Essa capacidade, por sua vez, desenvolve-se de acordo com a necessidade, conforme seja determinada pelas paixões. É pela atividade das paixões:

[...] que nossa razão se aperfeiçoa, só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conhecer por aquele que não tem desejo ou temores. [...] As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nosso conhecimento, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as ideias que dela se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza (ROUSSEAU, 1997a, p. 65-66).

Essa necessidade, por sua vez, promoveria a cooperação e a agregação. Assim, para Rousseau, a passagem do estado de natureza para a sociedade civil se dá não pelo medo e a insegurança (como propôs Hobbes), mas sim é possibilitada pela agregação que acontece num grau mais evoluído, mas que se originou no próprio estado de natureza.

O estado moral do homem tem como primeiro princípio o instinto de conservação e a piedade como segundo. Rousseau defende que a condição do homem no estado de natureza em relação à moralidade é de ingenuidade, isto é, então ele não poderia ser considerado nem como bom nem como mau. O componente de agressividade que faz parte de sua conduta, neste contexto, é entendido como um meio pelo qual ele busca satisfazer as suas necessidades, por exemplo: sexo e alimento. Para Rousseau, no estado de natureza, a agressividade e as disputas são momentâneas, e se justificam de acordo com as necessidades relativas à sobrevivência, por isso o autor não acredita que neste estado ocorra uma luta contínua entre os indivíduos. O que ocorre é que então o homem é conduzido pelo instinto de auto conservação, o amor a si, que deve ser compreendido como algo necessário para a manutenção da sobrevivência e não como a expressão de alguma forma de egoísmo. O estado de natureza para Rousseau não é um estado de luta e violência constante, “uma guerra de todos contra todos” como propôs Hobbes.

O segundo princípio que rege a vida moral do homem natural é a piedade, sentimento capaz de tornar os seres humanos altruístas, empáticos e solícitos uns com os outros. Esse segundo princípio equilibra o primeiro: a conservação de si como uma espécie de compensação. Além disso, Rousseau acredita que a piedade é a base para a agregação familiar, gerando sentimentos altruístas que ajudam a contornar a autodefesa agressiva. Ao contrário de Aristóteles, que entendia a família como algo natural, Rousseau compreende a família como uma convenção da

sociedade civil. São as necessidades de sobrevivência que levam o homem para a criar a organização familiar, mas a família não é uma necessidade natural, é uma convenção criada pelos homens, com o objetivo de facilitar a sua própria sobrevivência. Depois deste esclarecimento, Rousseau se propõe a explicar de onde então vem a disposição do homem para a violência. Para tal, ele tentará entender como ocorreu a passagem do estado de natureza para o estado civil e atribuirá, como veremos adiante, a um elemento presente nesta passagem a causa para tal disposição.

É a cooperação entre os homens que o promove a passagem do homem solitário em seu estado natural ou primitivo para um estado de agregação social. No estado de natureza, a desigualdade é praticamente inexistente. Nesse estado o homem não é egoísta, vaidoso ou violento. Ele é piedoso e possuidor de poucas necessidades. No entanto, a partir da instituição da sociedade civil, das suas condições (especialmente a desigualdade), o homem passa a ser o semeador da discórdia e da violência.

Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência (ROUSSEAU, 1997, p. 92).

Os homens passaram então a considerar uns aos outros e, junto com isso, também surgiu a ideia de que cada um, igualmente, teria o direito de ser considerado pelos outros, criando-se assim laços de civilidade. Toda a afronta voluntária passou a ser então uma injúria, um ultraje, “porque junto com o mal que resulta da injúria ao ofendido, essa via nela desprezo pela sua pessoa, frequentemente mais insuportável do que o próprio mal” (ROUSSEAU, 1997, p. 92). Assim, “as vinganças tornaram-se tremendas e os homens sanguinários e cruéis” (Ibidem). O homem não teria ainda ingressado no estado civil, mas já estaria distante daquele estado de natureza primitivo, pois,

[...] nada mais meigo do que o homem em seu estado primitivo, quando colocado na natureza a igual distância da estupidez dos brutos e das luzes funestas do homem civil, e compelido tanto pelo instinto como pela razão a defender-se do mal que o ameaça, é impelido pela piedade natural de fazer mal a alguém sem ser a isso levado por alguma coisa ou mesmo depois de atingido por algum mal (ROUSSEAU, 1997a, p. 93).

Conservar-se no estado de natureza foi tornando-se cada vez mais complexo, o homem buscava alternativas diante das diversas circunstâncias que lhe apareciam. A criação de vínculos sociais eram uma dessas alternativas para melhor organizar a vida. Esses vínculos sociais entre os seres humanos foram estabelecidos, segundo Rousseau, ainda no estado de natureza. Não são eles que marcam o estado de sociedade nem toda a desigualdade que ele estabelece entre os homens; desigualdades que, para Rousseau, praticamente não existiam no estado de natureza, assim como também para Hobbes. No entanto, para Rousseau, o marco da sociedade civil ou do estado de sociedade é a criação da propriedade.

A introdução da propriedade foi responsável pelo surgimento da desigualdade de fato entre os homens, não daquela desigualdade que já existia de certo modo na natureza (como, por exemplo, no que se refere as diferenças de talentos entre os homens ou mesmo no que tange às diferenças físicas que possam existir entre eles) mas sim uma desigualdade de direitos, artificialmente estabelecida pelos próprios homens. Graças a ela é que o egoísmo e a vaidade passaram a ser componentes inevitáveis das relações entre os homens em sociedade e estes foram perdendo sua condição de seres inocentes e bons selvagens. O estado de natureza para Rousseau tem graus, mas em todos eles o homem é inocente, portanto bom. As paixões, no homem primitivo são mais fortes, impetuosas e violentas, no entanto são facilmente saciadas. Elas não são duradouras ou contínuas. Qualquer comida sacia a sua fome, como qualquer parceira ou parceiro sacia sua necessidade sexual. Não há construção de um objeto de desejo específico. Uma vez saciada a necessidade física extingue-se a paixão ou o desejo.

É, portanto, com a instituição da propriedade que se dá o estabelecimento da sociedade civil e quem a fundou “foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *‘isto é meu’* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU, 1997a, p. 87). O direito à propriedade gera a desigualdade. Ao serem instituídas, as leis também refletem esta desigualdade ao distinguirem

proprietários de não-proprietários, ricos de pobres. Com isso se acirram as disputas e as rivalidades entre os homens e estas geram a agressividade e a premeditação, levando os homens a ações violentas com o objetivo de se sobrepor uns aos outros.

A agressividade já não é somente mais uma defesa para a conservação, ela passa a adquirir feições maléficas e perversas. A agressividade natural passa a ser uma violência construída, o homem para de buscar o seu ser e vive em função de aparecer ser, um homem artificial, resultado de convenções. O sentimento de amor de si passa a ser de amor próprio, gerando ódio, ciúmes e contendas. As novas diretrizes construídas artificialmente na sociedade civil sufocam o sentimento de piedade e abrem caminho para a razão guiar as ações somente conforme os interesses egoístas de cada um. A agressão ou violência não é então, gerada pela natureza do homem ou por sua evolução, mas é entendida por Rousseau, como resultado das convenções sociais, das armadilhas do processo de sociabilidade.

Esse contrato inicial e sua normatização, que se pautam na razão, acabam por privilegiar um grupo em detrimento do outro. Os magistrados e as leis acabam se tornando um mecanismo de exploração dos ricos sobre os pobres. A magistratura acaba por criar um segundo progresso da desigualdade, pois separa os homens em fortes e fracos. Uma parte da sociedade se apropria dos recursos materiais enquanto a outra fica desprovida deles. Nesse contexto a paixão da piedade fica num plano secundário dando lugar para o egoísmo e vaidade. Essa vaidade vai ganhando novos contornos e artificializando cada vez mais o homem.

Os homens ingressam na sociedade civil com o intuito de manter a concórdia entre si, que seria garantida por um governo que administraria a sociedade por meio de sábias leis. Fazem isso porque reconhecem que haveria vantagens no estabelecimento do corpo político. No entanto, não tinham experiências para prever os perigos da instituição do Estado, assim, o homem sacrificou parte de sua liberdade para conservar a do outro. Porém, a criação do Estado e das leis deram “novos entraves aos fracos e novas forças aos ricos, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável” (ROUSSEAU, 1997a, p. 100). A partir de então, os seres humanos passam a se sujeitar ao trabalho, à servidão e à miséria.

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau apresenta a agressividade como um recurso de defesa, de autopreservação, ele não a trata, assim como a violência, como uma característica negativa, pois é vista com conotações positivas, servindo para a autopreservação do homem.

Rousseau não faz uma diferenciação entre agressividade e violência, mas talvez, de um modo um pouco grosseiro, seria possível assinalar a agressividade como um ato de defesa no estado de natureza e a violência como um construto da sociedade civil, com contornos mais fortes e complexos. É sempre bom ter em mente que a diferenciação entre esses dois termos faz parte do pensamento contemporâneo, posterior a Rousseau, como veremos mais adiante ao abordar o pensamento psicanalítico.

A corrupção ou degeneração da espécie humana no que se refere à violência, como visto pouco, se dá com a passagem do homem do seu estado de natureza para o estado civil, principalmente graças à criação da propriedade. A construção das leis, pautadas em uma razão desvinculada da natureza, afastam os homens de suas características naturais inserindo-os em um mundo artificial no qual seus sentimentos são desvalorizados. Desta forma, aquele homem primitivo, bom e piedoso passa a ser egoísta e violento, desprezando seus semelhantes a partir de um tipo de vida que passa a seguir uma lógica de disputas e competitividade. A comparação entre o *meu* e o *seu* tem como consequência a corrupção do homem, o seu desvio do estado de pureza natural. A nova organização social cria novos desejos e novas necessidades levando o homem a competir, como afirmou Hobbes, por riqueza, poder e/ou por vaidade numa disputa desenfreada. Para Rousseau essas disputas desenfreadas não são a causa do estado civil, mas consequências dele. A violência é consequência da forma como os homens se organizam social e politicamente num mundo cheio de artificialidades.

1.2.1.3 Considerações acerca da violência e da desigualdade em Rousseau

Embora as desigualdades entre pobres e ricos, fracos e fortes, apareçam a partir da constituição do estado de sociedade, ela não é uma condição necessária, mas circunstancial. A sociedade poderia ter tomado outro caminho. O homem sai do

seu isolamento e se agrega aos outros e isso, no estado de natureza não o leva diretamente a disputas e violência, então, o estado de sociedade não precisa ser necessariamente violento e o homem não precisa ser egoísta. Houve uma sucessão de acontecimentos que direcionaram os seres humanos para esta via. O ser humano dentro da sociedade não precisa ser presa do egoísmo e a da violência. É possível uma ruptura, uma mudança para outra direção por meio da perfectibilidade do homem, da sua capacidade de aperfeiçoamento. O homem é sempre um ser aberto para Rousseau, podendo ser conduzido e se conduzir por caminhos diversos. A violência como resultado do desenvolvimento social não é condição necessária para este. O desenvolvimento social pode ter outros resultados que não sejam violentos ou maléficos aos homens.

A perfectibilidade ou abertura humana, fato do homem não estar fechado em si e ter a possibilidade de se aperfeiçoar, permite ao homem o redirecionamento dos instintos. Assim como a piedade e o amor a si foram sufocados dando espaço para ações egoístas e violentas, é possível um processo social que resgate e valorize esses sentimentos, modificando e reconstruindo os valores e ações dentro da sociedade. É da liberdade humana que decorre a vontade e essa direciona a capacidade de aperfeiçoamento. Nesse ponto reside, para Rousseau, a verdadeira moralidade. A perfectibilidade conduz o homem para caminhos ocasionais e imprevisíveis, podendo direcioná-lo para a perversão, violência e crueldade como para a piedade e bondade.

Se para Hobbes instituição da sociedade civil salva o homem da sua própria violência por meio da força da espada; em Rousseau, a sociedade civil, tal como foi instituída, é a causa da violência do homem. Mas a liberdade do aperfeiçoamento das faculdades morais possibilita ao homem redefinir e reestruturar a sociedade instituída, a partir do contrato social, redirecionando o seu contexto de desigualdade, exploração e violência para alternativas mais igualitárias, justas e pacíficas, fugindo do cenário de guerras criado pela exploração dos pobres e fracos pelos ricos e poderosos. A guerra e a violência são resultados de uma sociedade artificial e desigual que privilegia um pequeno grupo e explora a grande maioria desviando o homem de sua natureza, domesticando-o e privando-o de sua liberdade.

A guerra não representa, pois, de modo algum, uma relação de homem para homem, mas uma relação de Estado para Estado, na qual os particulares só acidentalmente se tornam inimigos, não o sendo nem como homens, nem como cidadãos, mas como soldados, e não como membros da pátria, mas defensores (ROUSSEAU, 1997b, p. 63-64).

As guerras são resultantes da sociedade civil, da constituição política da sociedade. Uma vez inseridos nessa sociedade os homens também se veem inserido nessas guerras e em meio a violência causas por elas e pelas demais circunstâncias que a estrutura social de certo modo lhe impõe. Em *Do contrato social*, Rousseau expõe uma alternativa, através da liberdade e perfectibilidade, para retificar as falhas e desacertos da sociedade civil.

O homem no seu estado natural é para Rousseau um ser moral, essa moralidade se manifesta na vontade geral, que é o interesse de cada um tendo em vista o bem comum. O contrato social deveria ter por base esta vontade. A sociedade vigente é desigual e violenta porque foi fundada a partir da vontade de todos, ou seja, da soma das vontades particulares visando o particular de cada um.

O progresso da espécie humana criou a necessidade de sair do estado de natureza, pois houve momentos em que os obstáculos prejudicavam a conservação do homem em seu estado natural, “então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria” (ROUSSEAU, 1997b, p. 69). Rousseau reconhece no *Do contrato social* a necessidade do homem sair do estado de natureza para continuar progredindo. A superação das forças individuais seria dada pela coletividade. Porém, como proteger a força e a liberdade individual como instrumento de sua conservação? É preciso encontrar “uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 1997b, p. 69-70). A perfectibilidade do homem cria a necessidade de uma nova etapa, a de ingressar num estado num estado ético, livre e justo compreendendo “um compromisso recíproco entre o público e o particular” (ROUSSEAU, 1997b, p.73). Desta forma, o homem atingiria um terceiro estágio, no qual ultrapassaria as limitações do estado de natureza (primeiro estágio) superaria a violência e a degeneração do estado de sociedade e controle (segundo estágio)

atingindo uma sociedade pautada numa ética coletiva e na vontade geral, e mantendo a sua liberdade natural. Nessa nova organização social, desse novo contrato, o homem reencontra a sua natureza, seu amor de si, sua compaixão natural e segue seu progresso, sua perfectibilidade direcionada por novas circunstâncias: circunstâncias republicanas e democráticas.

CAPÍTULO 2 - A VIOLÊNCIA E A AGRESSIVIDADE SOB O PRISMA DA PSICANÁLISE

“A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]”
(FREUD, 1978b, p. 167)

2.1 VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE SOBRE O PRISMA DA PSICANÁLISE FREUDIANA

Freud construiu a psicanálise a partir da sua clínica, através de exaustivas observações e pesquisas sobre doenças mentais. Ele observou que os casos de agressão no ser humano se apresentavam como agressões voltadas para o próprio indivíduo e agressões voltadas para o mundo exterior. As preocupações de Freud não se resumiam ao indivíduo, mas a toda a civilização, como podemos perceber a partir do contado com o texto *O mal-estar na civilização*, no qual ele revela uma preocupação com os rumos da civilização diante dos problemas que permeiam a vida e a morte. Ao levantar as origens da violência humana, Freud salienta que as condições econômicas financeiras não são os únicos elementos que regem os homens.

Para Freud (1976c) o aparelho psíquico é composto por três instâncias diferenciadas: o id, o ego e o superego. O id funciona como um reservatório das energias psíquicas, seus conteúdos são recalçados. Uma tensão causada pela fome é resolvida pelo ego que entra em contato com a realidade para sanar as necessidades que aparecem no id. Para controlar ou diminuir uma tensão há a necessidade de interação com o mundo real e isso é feito pelo ego. O ego seria uma instância intermediária entre o id e o mundo exterior ao sujeito. Se o id é a instância das paixões e pulsões, o ego é a racionalidade que enfrenta a irracionalidade das pulsões ou paixões. Isto porque o ego apresenta uma pretensa realidade pelo fato

de ele se encontra vinculado às demandas sociais. É no Id que se encontra o circuito onde o sujeito se manifesta e não no ego.

O ego é a instância na qual se localiza a chamada consciência da realidade. Ele manipula a realidade, enquanto o id interage com ele. É o ego que tenta frear os impulsos do id direcionando a busca de prazer para um objeto apropriado que visa satisfazer o desejo e diminuir a tensão dos impulsos. Ao mesmo tempo em que o ego extrai suas forças do id, ele também tenta controlar o id direcionando racionalmente para a satisfação das pulsões.

O superego é uma instância que se desenvolve na psique humana a partir da assimilação das regras sociais de comportamento. É a internalização das regras impostas pelos pais, escola e sociedade em geral. É o resultado das internalizações das proibições na qual o sujeito sofre. É uma força externa que atua sobre o sujeito, é sua consciência tentando dizer qual o comportamento seria mais adequado a ser seguido. É representação da moralidade.

O superego desenvolve-se a partir do ego, em um período que Freud designa como período de latência, situado entre a infância e o início da adolescência. Nesse período, forma-se nossa personalidade moral e social. O superego atua como um juiz ou um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego (LIMA, 2010, p. 28).

O id tenta satisfazer seus desejos, o ego tenta frear esses desejos ou adiá-los para um momento ou lugar mais propício e, o superego, tenta aniquilar os desejos do id. Assim, o eu consciente - ou o ego - vive num conflito constante tentando equilibrar os dois extremos, id e superego, pulsões e moralidade.

Freud salienta que todo o nosso psíquico está sujeito a distúrbios. E que as fronteiras do ego são inconstantes. É provável que o ego de uma pessoa adulta sofreu diversas transformações que não podem ser demonstráveis (1978b, p. 133).

O ego é constituído a partir das necessidades do id. Ele serve ao id como uma espécie de fachada. No que diz respeito ao exterior, o ego, diz Freud “parece manter linhas de demarcação bem claras e nítidas” (1978b, 133). No entanto, estas linhas de demarcação ameaçam desaparecer no auge do sentimento de amor, pois “contra todas as provas de seus sentidos um homem que se ache enamorado que

‘eu’ e ‘tu’ são um só, e está preparando para se conduzir como se isso constituísse um fato” (1978b, p. 133). A relação de amor força uma união com o outro. Como se os sujeitos aparentemente ampliassem os seus limites englobando o outro. Mas, isso ocasiona vários problemas, porque isso é uma ilusão. O que acaba levando os sentimentos do ego também a estarem sujeitos a constantes desequilíbrios que acabam gerando distúrbios.

2.1.1 A Civilização: O Desprazer e a Infelicidade

Embora impossível de ser demonstrado, Freud acredita que o ego deva sofrer um processo evolutivo, deve ter passado por um desenvolvimento, pois uma criança recém-nascida não parece distinguir o seu ego do mundo exterior. Ela aprende gradativamente a distinguir o seu eu do mundo externo. O mundo externo são suas fontes de sensações e com o passar do tempo umas permanecem constantes e outras desaparecem sendo necessária uma ação para ter este objeto externo novamente. É o caso do seio materno que não está à disposição o tempo todo e só reaparece mediante os gritos da criança que reclama este objeto de desejo. Além do seio materno temos outras inúmeras sensações de sofrimento e desprazer que são impostas pelo afastamento do objeto de desejo e pela aproximação de objetos que causam sensações desagradáveis. Desta forma, “surge a tendência a isolar do ego tudo o que pode tornar-se fonte de tal desprazer, a lança-lo para fora e criar um puro ego em busca de prazer, que sofre confronto de um ‘exterior’ estranho e ameaçador” (FREUD, 1978b, p.134). Este ego primitivo em busca de prazer tem suas fronteiras retificadas pelas experiências (FREUD, 1976a).

Este é o primeiro passo para entender a criação do chamado conceito de realidade. A realidade é uma construção psíquica e social. É ela que permitirá o desenvolvimento futuro proporcionando capacidade para o afastamento das coisas desagradáveis ou sensações de desprazer que ameaça este sujeito constantemente. O ego usa o mesmo método para afastar o desprazer interno e externo, porém Freud alerta que este método usado para afastar as excitações internas é o ponto de partida dos distúrbios patológicos (1978b, p.134). Isso porque o ego não consegue isolar as demandas do id e nem do superego. O id diz respeito

às pulsões que permaneceram inalteradas ao passo que o ego sofreu um desenvolvimento ulterior.

Freud compara a mente humana a uma cidade antiga: Roma. Os registros dos primeiros povos já não se acham preservados, assim como os primeiros registros da mente humana, pois como no exemplo da cidade, “foram absorvidas pelas fases posteriores, às quais forneceram material” (1978b, 137). A criança sofre inúmeras transformações até chegar à fase adulta, desta forma não é possível, desvelar a criança a partir do adulto. No entanto, Freud traz a possibilidade de a mente trazer em si a preservação de todas as etapas anteriores e de que “não estamos em condições de representar esses fenômenos em termos pictóricos” (FREUD, 1978b, p. 137).

Freud então levanta algumas indagações sobre o sentimento oceânico ou sentimento de eternidade, isto é, um sentimento sem fronteiras que estaria ligado a ideia religiosa e, direciona este conceito para fora da esfera religiosa, reafirmando o que escreveu em *Futuro de uma ilusão*. Para ele, esse sentimento tem uma ligação com a estruturação do ego, com a necessidade de proteção de um pai. Assim, para Freud o papel desse sentimento é um deslocamento da necessidade narcísica. Este sentimento de unidade com o universo configura-se religiosamente como uma forma de rejeição aos perigos do mundo exterior que o ego identifica como ameaça.

No segundo capítulo de *O mal-estar na civilização*, Freud se envereda na discussão sobre o propósito da vida humana. Questão esta que já fora levantada várias vezes, mas que para Freud nunca recebeu uma resposta satisfatória. O fato é que, para ele, a vida não tem propósito algum, mas muitos teriam dificuldades para lidar com esta perspectiva. Está claro para ele que essa ideia de a vida ter um propósito é formada pelos sistemas religiosos e que esta ideia é também o que destrói a própria religião.

A questão para Freud permeia os propósitos dos anseios humanos. O que os homens esperam da vida e o que eles desejam nela realizar? Freud responde que os homens se esforçam para encontrar a felicidade e permanecerem felizes. Freud vê aí dois aspectos: Uma meta positiva que visa a ausência de sofrimento e desprazer e, por outro lado, o que parece ser negativo, que é uma intensa experiência de prazer no qual o autor acredita estar a felicidade ligada a estes sentimentos de prazer. Assim, as atividades dos homens se desenvolvem em

direções diferentes de acordo seus objetivos: de busca do prazer ou de busca da ausência de sofrimento (FREUD, 1978b, p.140-141).

Se a sensação de prazer se prolonga demais, perde sua intensidade, produzindo somente um contentamento tênue. Freud ressalta a necessidade de um contraste para alcançar um estado de prazer mais intenso. Ou seja, para Freud não há prazer que se prolongue eternamente e nem desprazer. Ambos podem se transformar um no outro. O que era prazer inicialmente pode se tornar desprazer e o que era desprazer, tornar-se prazer. Daí a necessidade de se ir além do princípio do prazer para se identificar o que o ser humano faz com as suas relações de prazer e desprazer.

Para Freud o sofrimento ameaça o ser humano a partir de três direções: primeira, “do nosso próprio corpo, condenado a decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência”; segunda, “do mundo externo que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas”; e terceira, “dos nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provem desta última fonte talvez nos seja o mais penoso que qualquer outro” (FREUD, 1978b, p. 141).

Diante destas possibilidades de sofrimento, o homem acostumou a conter suas reivindicações da felicidade. O princípio de prazer pertence ao id e o princípio de realidade pertence ao ego, ambos são princípios de funcionamento do sujeito e o ego tenta transformar o princípio de prazer em princípio de realidade, mas não consegue lidar com as demandas do id onde se encontra o princípio de prazer.

A tarefa de evitar sofrimento coloca-se em primeiro plano deixando para segundo a busca pelo prazer. É o ideal de felicidade estoico sendo desmoronado por Freud, pois a tarefa de buscar o prazer segue um caminho inverso à tarefa de evitar sofrimento. O melhor caminho a ser seguido seria a satisfação irrestrita de todas as necessidades do sujeito, o gozo estaria antes da cautela o que acarretaria o seu próprio castigo (FREUD, 1978b, p. 142), pois não dá para satisfazer todas as demandas do sujeito.

A única felicidade a ser encontrada é pelo método de evitar o sofrimento. Uma felicidade da quietude, a qual o sujeito se protege do mundo exterior fugindo dele, o que causa uma diminuição nas potencialidades de satisfação, desta forma, “o sentimento de felicidade derivado da satisfação de um selvagem impulso instintivo

não domado pelo ego é incomparavelmente mais intenso do que o derivado da satisfação de um instinto que já foi domado” (FREUD, 1978b, p. 143).

Os seres humanos estão sempre direcionados pela pulsão que está entre o psíquico e o somático, ou seja, a necessidade de alimentação no ser humano não é a mesma dos animais, essa necessidade passa pela cultura. Por exemplo, a energia sublimada pelo trabalho, pelos estudos, pela arte, seria a energia gasta no impulso sexual.

Uma outra forma de sublimação dos impulsos é o deslocamento da libido a fim de iludir as frustrações do mundo exterior. Nestes casos o máximo alcançável se dá quando se intensifica “suficientemente a produção do prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual” (FREUD, 1978b, p. 143). São exemplo desse tipo de sublimação a satisfação e criação artística, a descoberta científica entre outros. De acordo com Freud, é diante desse tipo de satisfação que o destino pouco pode contra nós. No entanto, o problema é que a intensidade desse tipo satisfação “se revela muito tênue quando comparada com a que se origina da satisfação de impulsos instintivos grosseiros e primários; ela não convulsiona nosso ser físico” (FREUD, 1978b, p. 143).

Esse método, de satisfação ou de sublimação apresenta seu ponto fraco no fato de não ser aplicável de modo geral, ele só é acessível a umas poucas pessoas que possuem disposição para fins práticos como, por exemplo, habilidades artísticas, e mesmo esses poucos que possuem tal habilidade não estão protegidos contra sofrimento pelo método. O que esse método faz como no exemplo da arte é proporcionar um afastamento passageiro das pressões das necessidades vitais e, esse deslocamento não é forte o suficiente para fazer o sujeito esquecer a aflição real. O Id continua impulsionando o sujeito.

Há um processo mais energético e real que coloca a realidade como a inimiga que dá origem a todo o sofrimento. Desta forma, parece que a única forma de ser feliz é romper com a realidade. É isso que o eremita procura fazer: romper com a realidade, mas essa não é a única alternativa segundo Freud, dá para ir mais além com esse rompimento, recriando um novo mundo no qual os elementos insuportáveis para o indivíduo estejam ausentes, sendo eliminados ou substituídos por outros que atendam os anseios e desejos do sujeito. Muitas vezes este sujeito não encontra ninguém que possa tornar real este delírio, passando a ser tachado de

louco. Para a psicanálise freudiana, o delírio ou um comportamento paranoico é comum entre os homens, pois um número considerável de pessoas busca afastar-se do sofrimento e alcançar a felicidade por meio de um remodelamento delirante da realidade. A religião é um exemplo desses delírios de acordo com Freud (1978b, p. 145).

Freud chama de arte de viver a independência do sujeito frente ao destino e, para alcançar tal façanha, a satisfação se localiza em processos mentais internos, deslocando a libido de sua satisfação primitiva no mundo exterior e também busca felicidade na fuga do desprazer. A modalidade de prazer aqui é o amor acima de tudo, o sujeito busca amar e ser amado. Esta atividade psíquica pode ser alcançada por todos, pois uma das formas na qual o amor se expressa é pelo ato sexual, o qual proporciona a “mais intensa experiência de uma transbordante sensação de prazer, fornecendo-nos assim um modelo para a nossa busca da felicidade” (FREUD, 1978b, p. 145). O ponto fraco deste método é que o amor deixa os homens indefesos diante do sofrimento e infeliz diante da perda do objeto amado.

O método do saber viver, ou amor como meio de obter felicidade, apoia-se na ideia de que a descoberta feita pelo homem de que o sexo ou amor sexual é uma das experiências de satisfação mais intensa, oferecendo-lhe um protótipo da felicidade pelo meio externo sugerindo ao homem que ele apostasse nas relações sexuais e/ou erotismo genital como o cerne da vida. (FREUD, 1978b, p.159-160).

A atitude estética seria uma alternativa de busca da felicidade que embora possa oferecer recompensas, também não oferece proteção contra as ameaças de sofrimento. Mesmo com as investigações da estética acerca da percepção do belo, ela não dá conta de explicar a origem da beleza, da mesma forma, a psicanálise também tem pouco a oferecer a este respeito a não ser identificar uma relação com o sentimento sexual no qual beleza e atração são atributos do objeto sexual. No entanto, os órgãos genitais que geram excitação ao serem vistos, dificilmente estão ligados à beleza ou são denominados “belo”, parece então que a beleza tem uma ligação secundária em relação ao sexo.

Assim, Freud conclui que o projeto de felicidade, imposto pelo princípio do prazer, não poderá ser realizado, mas é necessário não abandonar os esforços para ao menos aproximarmos de sua consecução. Vários caminhos podem ser tomados nesta busca, porém, segundo Freud, nenhum caminho levará para tudo aquilo que

desejamos, qualquer que seja a direção tomada. A felicidade, da maneira como a concebemos (fuga do desprazer ou busca do prazer), constitui uma redução ou uma economia na libido do indivíduo. Cada pessoa é única e não existe uma regra que se aplique para todos. As escolhas são diversas, elas diminuem quando a religião faz restrições impondo um caminho a ser seguido por todos para alcançar a felicidade e restringir os sofrimentos, mas o “homem predominantemente erótico dará preferência a seus relacionamentos emocionais com outras pessoas; o narcisista, que tende a ser auto-suficiente” (FREUD, 1978a, p. 147) alcançará satisfação com seus processos mentais internos e o “homem de ação nunca abandonará o mundo externo, onde pode testar sua força (FREUD, 1978a, p. 147). Dessa forma, os acontecimentos têm impactos diferentes em cada pessoa.

Chegada à conclusão de que a felicidade é um projeto difícil de ser alcançado, Freud ressalta que é difícil devido as três fontes das quais provam o sofrimento humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos nas famílias, no Estado e na sociedade” (FREUD, 1978b p. 148).

Não temos muito poder sobre a natureza, nem sobre nosso organismo corporal, que também é parte da natureza e nos obrigando a submetermo-nos a ela. O acúmulo da experiência humana revela que se não podemos nos afastar do sofrimento, podemos ao menos enfraquecer e/ou remediar parte dele. Diante da terceira fonte, as regras de convívio social, fica mais difícil compreender por que elas trazem sofrimento, uma vez que nós mesmos as criamos para fornecer benefício a cada ser humano. Freud aponta para a própria natureza do psíquico humano que elabora essas leis. Isso sustenta a proposição de que a “civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas” (FREUD, 1978b, p. 148). As pessoas se tornam neuróticas, por que não conseguem lidar com as frustrações que são impostas pela sociedade devido aos ideais culturais. O fim ou a redução das exigências ou regras sociais poderia possibilitar a felicidade.

Mesmo com tanto progresso e conhecimento, com os avanços da ciência e o aumento do domínio do homem sobre a natureza, desde seus primórdios, não aumentou a satisfação dos prazeres que a vida poderia ofertar e não tornou os

homens mais felizes. Uma vez que admitimos esta afirmativa, Freud nos convida a reconhecer que “o poder sobre a natureza humana não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural” (FREUD, 1978b, p. 149).

Que o homem atual não se sente confortável na civilização, é fato para Freud, pois o progresso científico trouxe consigo inúmeros benefícios, mas esses benefícios encerram em si mesmos suas vantagens, como por exemplo, a telefonia que possibilita falar com um filho distante. Nos dias atuais as facilidades de comunicação, de transmissão de imagens e transportes são mais acentuadas. Os benefícios vêm acompanhados de malefícios. Há uma dificuldade de estabelecer uma medida sobre a que grau o homem da civilização atual é mais ou menos feliz que o homem da antiguidade na qual não havia esse progresso. O fato de a felicidade ser algo subjetivo dificulta ainda mais mensurar o grau de felicidade ou sofrimento, pois é praticamente impossível nos colocarmos no lugar das pessoas que viveram os mais variados períodos históricos como, por exemplo, um escravo na Grécia Antiga e/ou um escravo no Brasil colônia. É impossível, porque a mente ou o psíquico sofre um processo particular e gradual de embrutecimento, narcotização, cessação das esperanças que pode ser mais refinado ou mais grosseiro diante das sensações de prazer e desprazer (FREUD, 1978b, p. 150).

A civilização corresponde, para Freud, “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossa vida das de nossos antepassados animais, e que serve a dois intuitos, a saber: o de proteger o homem contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (FREUD, 1978b, p. 151).

As invenções humanas são como substitutas às necessidades humanas, elas correspondem àquilo que buscamos para satisfazer nossas necessidades mais remotas, por exemplo, a casa para suprir a necessidade do útero materno, a escrita para suprir a voz de alguém ausente, etc. Futuramente esses avanços serão cada vez maiores e o homem estará cada vez mais perto daquilo que idealizou como realizações de Deus ou os deuses. Porém, há de se notar que, nos dias atuais, o homem não se encontra numa condição de felicidade, mesmo desempenhando um papel semelhante ao de Deus.

A civilização, “tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e diferente da vida dos animais” (FREUD, 1978a, p. 87), traz

consigo uma exigência acerca da limpeza e da beleza. A sujeira parece ser incompatível com a civilização e a necessidade de limpeza é estendida ao corpo humano. Quanto à valoração e à beleza, estas revelam que a civilização prima não somente por aquilo que é útil. A ordem é uma compulsão a ser repetida, é aquilo que capacitam os homens a tirarem melhor proveito do espaço e do tempo, conservando sua força psíquica. Mas o que caracteriza melhor a civilização ainda é o incentivo às mais elevadas atividades mentais, ou seja, as realizações intelectuais, científicas e artísticas do homem, a valoração das ideias humanas. A religião vem em primeiro lugar entre essas ideias humanas, que Freud discute em *O futuro de uma ilusão*; em segundo lugar as especulações filosóficas e, posteriormente, as ideias a respeito de uma possível perfeição dos indivíduos ou da humanidade. A presença desses elementos revela um alto nível de civilização (FREUD, 1978b, p. 154).

2.1.2 Liberdade e Sociedade

Numa perspectiva hobbesiana, embora sem referenciar Hobbes, Freud analisa a maneira na qual as pessoas estabelecem suas relações sociais. Os elementos da civilização aparecem como reguladores dessas relações sociais, o que impede que sejam estabelecidos a partir da vontade de cada indivíduo e, se assim fosse, seria o homem mais forte fisicamente que decidiria essas relações de acordo com seu próprio interesse. Um dos passos importantes no processo civilizatório foi o estabelecimento de um poder comunitário e detrimento ao poder do indivíduo, como propôs Thomas Hobbes.

A justiça é, então a primeira exigência da civilização: a existência de uma lei criada a favor da coletividade. Essa coletividade não poderia ser vista como um grupo pequeno, mas como toda a sociedade, e essa lei se tornaria um estatuto legal no qual não estariam sujeitos somente os incapazes de nele ingressar, mas todos abririam mão de seu instinto não deixando ninguém a mercê da força bruta. É importante frisar que a liberdade não é característica da civilização, pelo contrário, ela era mais abundante antes da civilização. A justiça, neste contexto de civilização, submete todos às restrições da lei, pois para que haja justiça é necessário que todos obedeçam às leis. Aqui não se trata de uma questão ética, mas de cumprimento da

lei; justiça subentendida como lei civil e não valor ético. A civilização apresenta, segundo Freud dois aspectos ou tendências interdependentes:

Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro lado inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (FREUD, 1978a, p. 88).

A dependência entre esses dois aspectos se dá devido ao fato de as relações humanas serem fortemente influenciadas pela “quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível” e porque um homem pode vir a ser a riqueza do outro, na medida em que o outro pode ser usado como força de trabalho ou objeto sexual, e também “porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização” (FREUD, 1978a, p. 88).

Há um impasse constante, uma luta tentando estabelecer uma acomodação entre as restrições da lei e a liberdade do indivíduo no contexto civilizatório; de um lado a liberdade individual, do outro a vontade do grupo. A liberdade individual não tem ligação com civilização, pelo contrário, a civilização representa o rompimento com a liberdade individual: a pulsão fica em segundo plano enquanto a cultura ou a sociedade é colocada no primeiro patamar.

Freud ressalta muitas vezes que a liberdade humana era maior antes da experiência civilizatória, no entanto, antes da civilização não havia valores e, isso impossibilitava o homem de defender essa liberdade. Uma vez inserido na sociedade, seu desejo de liberdade manifesta-se na revolta contra as injustiças existentes. Esse desejo de liberdade assume então uma faceta favorável à civilização ou pelo menos compatível com ela quando domado. Mas quando não domado, quando proveniente dos remanescentes da personalidade original do indivíduo:

[...] torna-se a base de hostilidade à civilização [...] dirigido contra formas e exigências específicas da civilização ou contra a civilização em geral [...] Não parece que qualquer influência possa induzir o homem a se transformar sua natureza na de uma térmita. Indubitavelmente ele sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo (FREUD, 1978a, p. 156).

Outra questão apresentada por Freud é se as acomodações culturais que a civilização impõe são realmente convenientes para se alcançar a felicidade ou se não há reconciliação entre pulsão e civilização. É preciso tomar um certo zelo ao afirmar a civilização como sinônimo de aperfeiçoamento, pois isso aparece como algo familiar, o desenvolvimento da civilização se apresenta como um caminho natural que a humanidade está experimentando, mas acarreta mudanças nas disposições instintivas do ser humano para satisfazer a necessidade de economia de instinto que a civilização impõe. A esse exemplo, Freud coloca a erotização anal da criança que se volta para as questões de limpeza e ordem, características tomadas como essenciais no contexto da civilização.

Assim Freud demonstra “a semelhança existente entre o processo civilizatório e o desenvolvimento libidinal do indivíduo” (FREUD, 1978b, p. 157). As pulsões deslocam seu objeto de satisfação no contexto da sociedade para outros caminhos. O processo civilizatório opera majoritariamente na sublimação das pulsões que se evidencia no desenvolvimento cultural, tornando possível as atividades científicas, filosóficas, artísticas, ideológicas etc.

Além da sublimação e da formação de traços caracterológicos, um terceiro fator de constituição da civilização é posto por Freud: A renúncia às pulsões. Há uma dificuldade grande em realizar tal intento e não se renuncia às pulsões sem sofrer consequências; se “a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso” (FREUD, 1978b, p. 157).

Desta forma, a pergunta que fica é como a civilização surgiu e o que determinou seu curso? E mais adiante Freud acrescenta que “a civilização constitui um processo a serviço do Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e depois raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade” (FREUD, 1978b, p. 175) e esse é o trabalho do Eros. No entanto, o porquê disso, segundo Freud, não sabemos e que essa ligação erótica ou amorosa, ou essa necessidade, ou ainda as vantagens do trabalho comum não são suficientes para garantir a felicidade e, a civilização é tão somente a luta da espécie humana pela vida e ao mesmo tempo se opõe às pulsões de destruição do homem.

A modernidade com seus ideais de progresso e emancipação parecia ter apresentado uma solução para o problema dos instintos da maldade e violência

humana com o conceito de razão. Esta ideia ou conceito se colocava como arbitrário a ideia de barbárie e violência. A natureza humana é racional, sua essência é a razão única fonte do bem e do direito, assim o direito natural se consolida no racionalismo moderno. “No entanto, a racionalização progressiva da sociedade racionalizou também a violência, tecnificando-a, incrementando assim, enormemente, seu potencial destruidor e sua eficácia como ideologia, cultura e proposta estética” (BELLONI, 2004, p. 578). Esses ideais do século XVIII perduram até o século XX quando o capitalismo é apresentado pela faceta marxista.

2.1.3 Agressividade, Trabalho e Amor

O homem primevo ou homem primitivo, de acordo com Freud, ao perceber que, por meio do trabalho pode melhorar sua condição no mundo, agrega-se a outros para se beneficiar e também tomar ciência que outros podem se agregar para prejudicá-lo. Assim, o homem adquire valor para o companheirismo e, seus primeiros auxiliares surgem com o hábito de constituir família. A família, por sua vez, surge quando o homem passa a ter seu objeto sexual (a fêmea) junto de si e, esta fêmea se sujeita a tal situação para estar protegida juntamente com sua cria indefesa. Freud mostra que nesse contexto a vontade do chefe não tinha restrições, o que não permitia um modo de vida comunal que viria mais tarde, como demonstra em *Totem e tabu* (1996). A civilização se constitui a partir de um ato de violência: a morte do pai. A partir da descrição de uma história mítica com função simbólica, Freud explora a violência e os laços sociais. A união dos irmãos para matarem o pai é o que dá origem ao modo de vida comunal.

Para Freud, em *Totem e Tabu*, a condição de privação dos desejos leva os filhos a se unirem e conspirarem contra o pai eliminando-o. Após a morte desse pai, que era temido e invejado pelos filhos, eles se entregam aos sentimentos afetuosos e daí advém o remorso pelo assassinato do pai. “Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo” (FREUD, 1996, p.146). Pois todos os irmãos desejam as mesmas coisas. Possuem os mesmos objetos de desejo que o pai, tendo assim que disputar entre eles para saber quem assumiria o lugar do pai, o que os levariam a mesma condição inicial que os levou a cometer o parricídio. O

sentimento de culpa ou remorso pela morte do pai leva os filhos a renunciarem o parricídio e as mulheres, dando origem as normas sociais e instituindo as leis.

O ódio pelo pai provoca um sentimento fraternal entre os filhos, um sentimento que os permitem se identificar com o outro. A figura do pai provoca um misto de ódio e amor. Ao mesmo tempo os filhos admiram e desejam estar no lugar do pai e o odeiam por ocupar o lugar de desejo.

A vida comunitária humana teve, de acordo com Freud, dois fundamentos: a compulsão para o trabalho (necessidade externa) e o amor. Esses dois fatores seriam os responsáveis pela vida comunitária ou civilização. Com a civilização o homem, então, apropria-se de seu objeto sexual, que passa a ser seu objeto de amor e que pertence ao mundo exterior. Assim, ele está susceptível ao sofrimento, pois esse objeto pode escapar de seu controle por rejeição, infidelidade ou morte. As pessoas então fazem alterações mentais para fugir do sofrimento que o amor pode lhe acometer, valorizam, desta forma, não o objeto amado, mas as qualidades desse objeto, o que possibilita estender o amor para todos os seres humanos (FREUD, 1978b, p. 161).

Há uma incompatibilidade entre amor e civilização e, ao mesmo tempo o amor é um suporte que permite a civilização. O homem está ligado ao trabalho e a mulher está ligada ao amor, representando o interesse da família (submeter-se ao homem para proteger os filhos indefesos) e da vida sexual (ser objeto de desejo sexual do homem). O trabalho torna-se cada vez mais sofisticado, conforme a civilização vai se desenvolvendo, exigindo do homem tarefas cada vez mais difíceis forçando-o a sublimação instintiva, tendo de distribuir sua energia (libido) entre o trabalho e o sexo. A energia que o homem emprega no mundo da cultura, nas relações sociais deixa de se aplicar nas atividades sexuais, passando para um segundo plano a mulher e os filhos.

Os costumes, os tabus e as leis restringem as ações Instintivas do homem e da mulher. Essas restrições variam de uma sociedade para a outra, no entanto, as necessidades econômicas de uma sociedade, como a nossa, capitalista, retira do ser humano uma grande quantidade de energia utilizada para seus próprios fins; energia tirada da sexualidade. Isso vai tomando proporções cada vez mais grandiosas como, por exemplo, nas sociedades 'mais desenvolvidas' chega-se ao ponto de prescrever a vida sexual das crianças, como se já estivesse determinado

que na fase adulta elas não poderiam se submeter aos caprichos sexuais. A criança é educada para quando adulto escolher seu objeto sexual num sexo oposto sem possibilidades de satisfação extragenitais, o que caracterizaria a perversão e/ou algo antinatural. Todos são educados para um único tipo de vida sexual sem considerar “as dessemelhanças, inatas ou adquiridas na constituição sexual dos seres humanos (FREUD, 1978b, p. 162). A insistência na heterossexualidade e na monogamia por parte da civilização, não é natural e a história demonstra que isso é inexequível, somente os sublimados se submetem a essa restrição tão ampla da liberdade sexual.

A vida sexual do homem civilizado encontra-se não obstante, severamente prejudicada; dá, as vezes, a impressão de estar em processo de involução enquanto função, tal como parece acontecer com nossos dentes e cabelos. Provavelmente, justifica-se supor que sua importância enquanto fonte de sentimento de felicidade e, portanto, na realização de nossos objetivos na vida, diminui sensivelmente. Às vezes, somos levados a pensar que não se trata apenas da pressão da civilização, mas de algo da natureza da própria função que nos nega satisfação completa e nos incita um outro caminho (FREUD, 1978b, p.163).

Os neuróticos são aquelas pessoas que não conseguem tolerar essas frustrações sexuais, seus sintomas são causados pela busca de satisfações substitutivas para si. Estas substituições lhe causam sofrimento ou se tornam fonte de sofrimento devido à dificuldade de relacionamento que a sociedade na qual se está inserido exige. A civilização exige sacrifícios o tempo todo e esses sacrifícios vão não são somente de restrições sexuais, pois a sociedade exige relacionamentos sociais com uma grande quantidade de indivíduos. As leis (o direito) seriam a instância suprema para Freud, no entanto, elas são fundadas por um ato violento, sendo então produto da violência como reforça Costa. No entanto ela (a violência) “é posta a serviço da preservação da comunidade e da vida cultural e não do desejo instintivo de matar ou fazer sofrer o semelhante” (COSTA, 1986, p. 26). Em *Totem em Tabu*, a violência tem a função de impor a ordem cultural, é ela que garante a obediência às leis como propôs Hobbes, mas por um caminho diferente.

A imposição da expressão ‘Amarás o teu próximo como a ti mesmo’ se apresenta, de acordo com Freud, como um dos grandes desafios da humanidade,

pois se não é impossível de alcançar, é extremamente difícil. Amar quem não te ama, amar quem lhe faz mal, amar aquilo que é diferente de você ou que faz o contrário do que te agrada exige um sacrifício muito grande e, praticamente, em vão. Como seria possível amar igualmente um conhecido e um desconhecido, e não seria injusto colocar alguém próximo na mesma condição de um estranho. Freud questiona: Qual o sentido de um preceito enunciado com tanta solenidade, se seu cumprimento não pode ser recomendado como razoável? Se o mandamento fosse: “Amar o teu próximo como este te ama” talvez seria mais coerente, Freud não lhe faria objeções. No entanto, um outro mandamento que num primeiro momento pode parecer mais destrutivo é “Amas os teus inimigos”. Contudo, um pouco de reflexão torna possível perceber que ele não é mais impositivo que o “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”, porque aquele está incluído neste (FREUD, 1978b, p. 166).

O fato é que meu próximo pode me odiar o quanto eu o odeio - ou até mais - e pode estar esperando um deslize qualquer para me atacar. Há também diferenças determinadas no comportamento humano que a ética parece ignorar quando os categorizam em bons ou maus. Essas diferenças são determinadas e, enquanto forem determinadas, a obediência às exigências éticas trará prejuízos para a civilização. Freud remonta ao discurso hobbesiano do homem como lobo do próprio homem, do homem como ser agressivo e egoísta e a sociedade como controladora dessas características para que ele não se autodestrua. Por qualquer descuido da sociedade essas características se sobressaem, como nos exemplos citados por Freud: as invasões bárbaras, as cruzadas cristãs e os horrores das guerras mundiais. Ele afirma:

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui um fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada pela desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis (FREUD, 1978b, p. 167).

Desta forma, a civilização tem de fazer esforços extremos na tentativa de estabelecer limites às pulsões agressivas do ser humano e mantê-los debaixo de um rígido controle por ‘formações psíquicas reativas’. O método que a civilização usa,

descreve Freud, é incitar as pessoas para relacionamentos inibidos e contidos, com restrições à vida sexual, assim faz sentido a frase: “Amar o teu próximo como a si mesmo”, pois esta afirmativa vai contra a natureza original do homem, que é egoísta e violenta. E todos esses esforços da civilização não tiveram muito êxito, de acordo com Freud, pois ao mesmo tempo que a civilização repreende a força bruta, ela se autoriza a usar esta mesma força e violência contra um criminoso, por exemplo.

2.1.4 Agressividade e Violência

O convite que Freud nos faz é para não depositar esperança na humanidade civilizada e para nos darmos conta de quanta dificuldade e sofrimento foi acrescentado à vida devido à má vontade dos nossos semelhantes. Por outro lado, também não seria justo criticar a civilização pela tentativa de eliminar a luta e a competição das atividades humanas. Para Freud, isso é mal feito, as lutas e competições são necessárias aos homens, mas poderiam ser usadas para outros fins que não a inimizade (FREUD, 1978b, p. 168). A violência é uma consequência da agressividade instintiva do homem, mas não é condição necessária. Esse impulso pode ser direcionado para outros fins.

A propriedade privada, criticada pelos comunistas, diz Freud, também não é causadora da agressividade humana. Nos tempos primitivos a noção de propriedade era quase inexistente e, a agressividade e a violência já estavam presentes, inclusive entre as crianças. Mesmo com a eliminação dos direitos à riqueza material, para Freud, ainda permaneceriam nos relacionamentos sexuais prerrogativas para a agressividade e hostilidade entre homens com igualdades econômicas e financeiras. Mesmo que todos esses valores da civilização sejam deixados para trás e que a humanidade tome outro caminho completamente diferente da civilização, ainda assim, as características da humanidade, como por exemplo, a agressividade e a violência, continuariam presentes, acredita Freud (1978b, p. 168-169). O possível seria amenizar essa violência desviando sua energia para uma outra atividade como o amor fraternal, a arte e/ou a ciência.

Esta característica humana sempre seguirá a civilização seja qual for o rumo que ela tomar. “Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender

melhor por que lhe é tão difícil ser feliz nessa civilização” (FREUD, 1978b, p. 169-170). Sem conhecer as restrições dos instintos, o homem primevo vivia melhor. A civilização, de acordo com Freud substituiu uma parcela da felicidade por um pouco de segurança. Aqui, Freud parece estar influenciado pela filosofia hobbesiana: o que Freud chama de civilização, Hobbes chamou de estado político. Algumas diferenças estão no enfoque sexual dado por Freud e no enfoque de uma liberdade mais ampla dado por Hobbes em um momento que antecede a civilização ou o Estado. No entanto, Hobbes parece não ver a civilização de uma forma tão negativa como Freud.

Todas as características do homem no estado de natureza apontado por Hobbes é denominado por Freud de pulsão ou energia libidinoso e faz parte da natureza humana. Hobbes vê o ingresso na sociedade civil como saída para a preservação do homem que quer sair daquele estado de insegurança e guerra. Para Freud, a civilização se constitui pela busca de segurança.

Freud pretende mostrar o quanto é falho o estado atual da civilização, devido ao fato de não atender as exigências que proporcionaria uma vida feliz aos seres humanos, permitindo a existência de uma série de sofrimentos que poderiam ser evitados. A civilização para Freud não é sinônimo de segurança e felicidade. Sua pretensão de mostrar as falhas da civilização é uma tentativa amistosa de abrir caminhos para se repensar alterações sociais a fim de que a sociedade se torne menos hostil às características naturais do homem e não permita a ‘pobreza psicológica do grupo’.

A pulsão que visa a preservação do indivíduo e o amor que se envereda em busca de seu objeto amado e também visa a preservação da espécie por meio da sua perpetuação, confrontam-se mutuamente. Para Freud, a neurose é o resultado da luta entre o instinto de autopreservação com as exigências da libido, do amor, na qual o ego sai vitorioso. As pulsões para Freud estão divididas em duas categorias: pulsão de vida ou de preservação (*Eros*) e pulsão de morte (*Thanatos*). Essas duas forças estariam concomitantemente presentes nas ações humanas e as explicariam. Esse instinto de morte está ligado à agressividade e à destruição. A libido seria a energia do amor e, a agressividade ou violência seria a pulsão de morte. O sadismo é um exemplo de manifestação dessas duas características da natureza humana: amor e agressividade (ou perversão). Quando domado ou controlado esse instinto

de destruição precisa estar voltado para a satisfação do ego. Aquilo que é agressivo, por exemplo, preenche o ego com a afirmação de poder ao destruir o externo. Da mesma forma o cientista preenche seu ego quando domina a natureza descobrindo seus segredos e manipulando seu curso.

Freud entende a agressão humana como uma disposição instintiva original e fonte de maior impedimento à civilização. Entende ainda que essa civilização está a serviço de *Eros*, tendo como finalidade combinar os indivíduos isolados em grupos até a constituição do todo que é a humanidade. *Eros* e instinto de morte caminham lado a lado dividindo e lutando pelo domínio do mundo. A vida humana é constituída por essa luta, bem como a evolução da civilização (FREUD, 1978b, p. 175).

Então, como a civilização faz para inibir a agressividade? Como diminuir essa pulsão ou força no indivíduo? Como tornar esse indivíduo manso e inofensivo para poder viver em sociedade? Freud responde dizendo que é o sentimento de culpa desenvolvido no indivíduo pela civilização. Ele nos apresenta duas origens do sentimento de culpa: primeiro, surge do medo de uma autoridade (outras pessoas ou parentes), segundo, surge do medo do superego.

A agressividade é internalizada no próprio ego, essa instância intermediária entre o id e o mundo externo. Essa agressividade passa a ser conhecida pela consciência tendo uma parte assimilada e em parte descontrolada. Aí entre o superego, que tem internalizado as regras de convívio social proposta pela civilização, tende a controlar o ego por meio da punição ou sentimento de culpa. Desta forma, a civilização consegue controlar o desejo de agressividade do indivíduo criando em seu interior um agente ou uma consciência para enfraquecer esse desejo e cuidar dele mesmo.

Porém, Freud acentua que essa estratégia pode tornar uma dimensão de grande sofrimento para os homens, pois o indivíduo é capaz de punir-se não somente pela ação, mas também pela intenção da ação. O que o indivíduo internaliza como bom ou mau, não é necessariamente bom ou mau para seu ego. Uma coisa pode ser internalizada como má e pode ser algo desejável para o ego. Nem tudo que é internalizado como mal é prejudicial ou perigoso para o ego (FREUD, 1978b, p. 177). E o que faz pessoas se submeterem as essas regras externas é a fuga ao sentimento de desamparo ou o apego e dependência nas relações com as outras pessoas, isto é, o medo de perder o amor das outras

pessoas. Esse amor é a proteção, então se perde o amor das pessoas que o protege, o indivíduo estaria desprotegido podendo sofrer punições. Neste contexto, “o mau seria tudo aquilo que, com a perda do amor, nos faz sentir ameaçados” (FREUD, 1978b, p. 177). Numa sociedade na qual as relações sociais se estabelecem muito mais pelo *ter* que pelo *ser* isso toma novo sentido, pois o valor de uma pessoa ou a atenção despendida a ela é equacionado por sua inserção naquilo que o modelo capitalista define como padrão.

A agressividade humana em Freud diferencia-se da agressividade dos outros animais, ela não se resume à conservação da espécie como propunha Rousseau. Embora se aproxime do instinto animal, a agressividade humana não permanece nele. Para Freud, ela “demonstra outra herança: a inscrita na ordem social, referente à herança de uma lei a que o humano se submete e faz com que ele articule proibição, hostilidade e ética” (FERRARI, 2006, p. 54). A hostilidade e o ódio fazem parte do humano e expressam uma intenção agressiva por parte do sujeito, do eu. Isso pode ser manifestado por um xingamento, ironia, piada obscena etc. Para Ferrari, o ódio em Freud é

[...] a versão originária da hostilidade e ambos estão, dessa forma, na base do princípio do prazer. A crueldade, forma de dizer da agressividade no registro da ação direta contra o outro ou contra si mesmo, tal como pode ser observada no sadomasoquismo, também é algo próprio dos humanos (2006, p. 54).

Um ato cruel não tem apreço ao outro, não tem compaixão. O egoísmo é, para Freud, a base da crueldade, ele é parte da satisfação sexual. Daí a recomendação do cuidado com a humanização do adolescente que está desenvolvendo a sexualidade.

O perigo não é então não cumprir as regras impostas, mas se apresentar quando as outras pessoas descobrem que as regras foram descumpridas. Pensar dessa forma é o que a civilização chama de má consciência e este é um nome equivocado para Freud, uma vez que o sentimento de culpa nada mais é que o medo de perder o amor, uma espécie de ansiedade social. E o que dizer para as crianças que não têm o amor dos pais? Elas teriam medo de perder o amor daqueles que cuidam delas ou daqueles que elas acreditam amá-las. Se elas creem que ninguém as amam, talvez não teriam medo de nada, não teriam nada a perder.

Nas crianças, esse sentimento não passa disso: medo de perder o amor e ficar desprotegidas. Mas se elas já se sentem desprotegidas, ficam sem medo. Na vida adulta as pessoas transgridem essas regras quando se sentem seguras de que aqueles que podem punir não saberão nada a respeito para estabelecer a punição e se permitem fazer aquilo que a sociedade categoriza como má em busca de prazer.

Para mudar essa situação ou comportamento é necessário a internalização do superego que atormenta o ego constantemente. Este seria um segundo estágio de desenvolvimento, o superego passa a ser essas outras pessoas ou uma autoridade que pune. Seria a consciência do sentimento de culpa. A consciência não poderia esconder seus sentimentos do superego que estaria esperando o momento para puni-la por meio do mundo externo. Isso seria um segundo momento ou tipo de sentimento de culpa.

Neste segundo estágio de desenvolvimento da consciência, que é severa, ser virtuoso não dá direito a recompensa ou proteção, isto é, se houver recompensa não há ação virtuosa. No entanto, os homens voltam-se para este tipo de consciência diante dos intensos infortúnios da vida. As formas de recompensa transcendem o mundo exterior, ou seja, não se espera recompensa neste mundo, mas cria-se um outro mundo a fim de ser recompensado pelo destino. Toda a proteção que se esperava das outras pessoas ou parentes, agora é desprezada em nome de algo maior: um destino, que é a expressão da vontade divina (FREUD, 1978b, p. 179).

2.1.5 O Sentimento de Culpa

O sentimento de culpa que surge com o medo de uma autoridade “insiste numa renúncia às satisfações instintivas” (FREUD, 1978b, p. 179) e o sentimento de culpa que surge do medo do superego, além de insistir nessa renúncia às pulsões, também exige uma punição - caso isso não seja alcançado - e o superego se encarregará dessa punição, uma vez que a consciência não poderá esconder-se dele. Neste segundo caso de sentimento de culpa ou de formação de uma consciência, não há mais o amor como recompensa na renúncia das pulsões, mas uma ausência de recompensa, pairando um estado interno de infelicidade permanente. Pois não estamos mais no patamar de refrear as ações instintivas, mas

de refrear o próprio instinto que é inerente ao ser humano, faz parte do seu ser. Talvez o que esteja ao alcance da civilização é refrear os instintos e não negá-los. Quando colocamos as más ações no mesmo patamar das más intenções, parece não haver consolo ou recompensa para o ser humano, restando-lhe apenas punição e infelicidade.

A consciência para Freud é resultado das renúncias das pulsões, no entanto, resta saber se isso está na gênese do ser humano ou deriva de fatores externos. A conclusão dele é que estas duas possibilidades não são excludentes e que, na formação da consciência, “fatores constitucionais inatos e influencias do ambiente real atuam de forma combinada” (FREUD, 1978b, p.181). O sentimento de culpa está associado à luta entre *Eros* e *Thanatos* - o instinto de destruição que é posto em ação diante do desafio dos homens viverem juntos, diante da formação da família, pois com ela surge o sentimento de culpa estabelecido pelo complexo edípico. Esta unidade entre os homens buscada pela civilização só se alcança, segundo Freud, por meio do sentimento de culpa.

O sentimento que o homem primevo tinha em relação ao pai, agora se estende por todos os homens: um sentimento de ódio e agressividade (matar o pai), para depois passar por um sentimento de culpa que reprime a agressividade por meio do superego. Freud então conclui que o sentimento de culpa é inevitável e o amor tem um papel importante na origem da consciência.

O sentimento de culpa é visto por Freud “como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização” (FREUD, 1978b, p. 185). Freud também se empenha em demonstrar que os seres humanos pagam um alto preço pelos avanços da civilização. Esse preço é a ausência de felicidade intensificada pelo sentimento de culpa. Isso devido ao peculiar relacionamento entre o sentimento de culpa e a consciência. Esse sentimento de culpa pode ser consciente ou inconsciente, por isso Freud não fala em consciência de culpa, mas em sentimento de culpa.

Inicialmente este sentimento de culpa é uma variedade da ansiedade ou medo da ausência de proteção social. Posteriormente, ele se torna medo do superego, e isso oculta a consciência do sentimento de ansiedade. Esse sentimento oculto causa o que Freud chama de mal-estar, e este está disseminado por toda a sociedade, revelando-se numa insatisfação constante, direcionando os homens para

outras motivações. A religião neste aspecto, segundo Freud, não deixa de isentar o papel da civilização no sentimento de culpa e tenta redimir esse sentimento de culpa (pecado) da humanidade.

A função do superego é vigiar as ações e intenções do ego e censurá-lo quando necessário. Ele é também a consciência do ego de estar sendo vigiado. É a tensão entre os esforços do ego (eu) e a cobrança do superego. O medo do superego e a necessidade de punição causa uma manifestação pulsional por parte do ego que se volta para a destruição interna presente no próprio ego. A consciência se apresenta juntamente com o superego, no entanto, o sentimento de culpa se apresenta antes da formação do superego e da consciência. O sentimento de culpa é derivado das tensões entre a necessidade do amor da autoridade (externa) e do impulso para as satisfações pulsionais, da qual sua inibição ou bloqueio resulta numa inclinação para a agressividade. A duas camadas do sentimento de culpa: medo da autoridade externa (pessoa amada, que protege); e da autoridade interna (superego), que dificulta a compreensão interna da própria consciência (FREUD, 1978b, p. 187). O remorso é a reação do ego diante do sentimento de culpa, ele é punição ou a necessidade de punição, podendo ser ou não anterior à consciência.

Num primeiro momento o sentimento de culpa se constitui por um ato agressivo contido, posteriormente ele passa a ser resultado de um ato agressivo não contido. Nesses dois casos temos a presença do remorso. Com a inserção do superego temos um desdobramento desse segundo momento no qual não há mais separação entre a vontade de agredir e a agressão propriamente dita. O remorso então sai de cena e o sentimento de culpa passa a ser reproduzido não somente por meio de uma ação agressiva, mas também pela intenção dessa agressão.

A partir de suas experiências clínicas, Freud afirma que tanto as pulsões sexuais como a pulsão de agressividade não se encontram de forma pura, mas sempre mescladas. Os sintomas neuróticos são resultados das satisfações substitutivas aos desejos sexuais que não foram realizados e as neuroses trazem consigo uma parcela do sentimento de culpa inconsciente ao indivíduo.

O processo civilizatório é uma experiência do processo vital, é uma mudança que os seres humanos estão experimentando pela exigência da realidade, com a tarefa de unir os indivíduos por meio dos laços libidinais. Uma tarefa atribuída por *Eros* (amor) e incentivada por *Ananke* (necessidade). No entanto, esse processo

civilizatório é distinto do processo de desenvolvimento do indivíduo, pois no processo de desenvolvimento do indivíduo é mantido o objeto da satisfação da felicidade pela busca do princípio de prazer.

O processo de desenvolvimento do indivíduo resulta da relação entre duas necessidades: a egoísta e altruísta. A altruísta só é possível descrever num contexto cultural e comunitário, a egoísta envolve a felicidade e tem um peso maior no desenvolvimento do indivíduo enquanto a altruísta tem um peso maior no desenvolvimento da civilização e coloca a felicidade num segundo plano. O processo de desenvolvimento do indivíduo não se apresenta no processo de desenvolvimento da civilização. Os duelos entre o indivíduo e a sociedade não precisam ser vistos como contradição, mas como economia da libido que acomoda o indivíduo por mais que lhe oprima. A comunidade também tem seu superego e é por causa dele que há evolução cultural, esse superego se constitui a partir da figura de seus grandes líderes, assim como no indivíduo se constitui pela figura fatídica do pai.

O problema que Freud deixa diante da civilização é como livrar-se da agressividade mútua se ela é uma inclinação constitutiva do ser humano. A severidade das próprias proibições faz com que o superego se preocupe muito pouco com a felicidade do ego. Há uma grande exigência por parte do superego, pois ele é responsável por emitir ordens ao ego e analisar se há possibilidade de cumprimento dessas ordens. Isso se estende para o superego social que impõe condições éticas e culturais sem avaliar as condições naturais.

O superego precisa trabalhar com a ideia de que o id tem um limite de controle. Exigir um controle absoluto do id certamente gerará neurose, segundo Freud (1978, p.192). A defesa criada pela civilização contra a agressividade gera tanta tristeza como a própria agressividade: isso leva à crítica se valeria a pena empregar tanto esforço na constituição de uma civilização que o indivíduo é incapaz de tolerar. Se “os juízos de valor do homem acompanham diretamente os seus desejos de felicidade, e que, por conseguinte, constitui uma tentativa de apoiar com argumentos as suas ilusões” (FREUD, 1978b, p. 179) a tendência de restrição sexual e um ideal humano à custa da seleção natural, são tendências de desenvolvimento impossíveis de se concretizar, então, estabelecer regras que não poderão ser cumpridas, seria em vão.

Freud conclui *O mal-estar na civilização* com uma questão que ele mesmo chama de fatídica: Até que ponto o desenvolvimento cultural da espécie humana “conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição” (FREUD, 1978b, p. 194)? E diante da iminência das tragédias da Segunda Guerra, ele afirma que os homens adquiriram grande controle sobre a natureza que com a ajuda das forças da própria natureza não teriam dificuldade de destruir uns aos outros até o último homem. E a humanidade tem consciência desse poder de destruição que a cultura proporcionou ao homem. Isso causa uma inquietação, infelicidade e ansiedade nos seres humanos.

A função da educação no contexto civilizatório, de acordo com Freud, é colaborar para a repressão da “energia sexual para convertê-la em sentimentos que possam ser empregados em prol da harmonia social. Este pressuposto aplica-se a qualquer tipo de organização social capitalista ou socialista” (CUNHA, 2008, p. 19).

De acordo com Freud, não há como vivermos em sociedade, coletivamente sem que os indivíduos aprendam a cooperar entre si, serem solidários e minimamente amistosos entre si. Esses sentimentos e/ou comportamentos não são intrínsecos ao ser humano, como explicitou Freud no mito da horda primitiva, eles precisam ser aprendidos e cabe à família e à escola essa tarefa, pois as “crianças não chegam isentas à escola. Elas trazem no pensamento, nas emoções ou na forma de brincar a maneira como foram olhadas e percebidas pelos outros” (MRECH, 2003, p. 112).

Desenvolver sentimentos possibilitadores de sociabilidade não é um empreendimento fácil, já que as pulsões humanas são egoístas, portanto antissociais, que buscam a satisfação dos prazeres individuais. Embora possa parecer que o modelo de educação pensado à luz da psicanálise seja uma escola repressora, essa não é a proposta. A proposta psicanalítica é que a escola tenha uma postura cada vez menos repressiva e mais dialogada com o alunado.

2.2 VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE SOBRE O PRISMA DA PSICANÁLISE LACANIANA

A violência nos dias atuais passou a ser um fenômeno estatístico e, como afirma a professora Ilka Franco Ferrari, da Pontifícia Universidade Católica de Minas, “a violência se transformou em um fenômeno com discurso que lhe é próprio. Nesse discurso, infelizmente, o que importa é reduzi-la à objetividade de sua constatação, contabilizando-a, demonstrando-a por meio de estatísticas” (2006, p.50). Mas parece não haver uma preocupação em explicar o sentido que essa violência traz.

Tanto Freud como Lacan estão atentos ao contexto cultural nos quais a agressividade e a violência se manifestam pois, sem o contexto no qual elas ocorrem, pouco pode se inferir da observação de fenômenos isolados e das subjetividades de cada época que estão ligadas à função e ao campo da fala e linguagem na psicanálise. Para Lacan, a subjetividade se configura como “sistema organizado de símbolos que aspiram abranger a totalidade de uma experiência” (LACAN, 1995b, p. 58). Ao abordar a agressividade, Lacan apoia-se no conceito de pulsão de morte freudiano para tecer o próprio conceito de violência.

Freud parte dos limites da explicação biológica. Lacan vai mais além, ao explicar esse conceito a partir da teoria do narcisismo. Ele se baseia na importância do conceito de *eu* freudiano para identificar o que acontece na constituição do sujeito. O *eu* freudiano – percepção/consciência procura levar o sujeito a se adaptar à realidade. Lacan, por sua vez, constata os impasses desse processo, uma vez que a realidade, segundo sua concepção, é uma construção. O que o fez posteriormente distinguir entre realidade e o real. A primeira composta dos registros do imaginário e do simbólico e a segunda revelando o que sempre escapa a esses registros. O importante é destacar que, para o autor, a agressividade se fundamenta no narcisismo e na estrutura do *eu* exposta com a metáfora do estágio do espelho.

2.2.1 O Estágio do Espelho: A Formação do Eu e da Agressividade

Lacan inicia suas investigações partindo dos trabalhos da década de 30 do século passado que se pautavam em abordagens comportamentalistas, para explicar o estágio do espelho, propondo uma comparação entre a criança e o filhote

de chimpanzé, na qual se constata que eles apresentam, num primeiro momento, a mesma capacidade cognitiva. No entanto, há um ponto em que o ser humano supera a inteligência instrumental do chimpanzé: o ser humano passa a reconhecer sua imagem no espelho e esse ato repercute na criança numa “série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem, com o meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica” (LACAN 1998c, p. 97). A partir de, aproximadamente, seis meses a criança já é capaz de compreender a duplicação dos objetos no espelho.

O estágio do espelho é uma identificação que produz no sujeito uma transformação. Sua imagem refletida no espelho é elevação de si mesmo, uma assunção jubilosa num espaço imaginário, pois essa imagem é criada por uma força libidinal narcísica. Esse ser que ainda está num espaço físico de incapacidade motora e de necessidade de amamentação se antecipa numa “força primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN 1998c, p. 97).

Esse formato que é produzido no e pelo sujeito a partir dessa imago/imagem é a de um *eu* ideal que dará “origem às identificações secundárias, cujas funções reconhecemos pela expressão funções de normatização libidinal” (LACAN 1998c, p. 98). Essa forma, aponta Lacan, “situa a instância do eu, desde antes de sua determinação social, numa linha de ficção, para sempre irreduzível para o indivíduo isolado” (LACAN 1998c, p. 98).

A síntese dialética ajuda a resolver a sua discordância com a chamada realidade, mas essa resolução sempre se dá de forma imperfeita, pois essa sempre escapa ao sujeito. A imagem captada no espelho não é a realidade, ela é um reflexo constituído de forma idealizada daquilo que está por se constituir, é uma antecipação da imagem física do sujeito, “é uma exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte que constituída [...] congelada numa simetria que a inverte, em oposição à truculência de movimento com que ele experimenta animá-la” (LACAN 1998c, p. 98). Essa forma ou imagem fixada simboliza:

[...] a permanência mental do [eu] ao mesmo tempo que prefigura sua distinção alienante. Essa imagem também está carregada das correspondências que unem o [eu] à estátua em que o homem se projeta aos fantasmas que o dominam, ao autômato, enfim, no qual tente a se consumir, numa relação ambígua, o mundo de sua fabricação (LACAN 1998c, p. 98).

A imagem especular é a entrada no mundo visível na confiança de uma imagem do próprio corpo idealizada que não corresponde à realidade, mas que é vista como tal. “Pois a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como Gestalt” (LACAN 1998c, p. 98). Dessa forma, podemos assinalar que, para Freud, a realidade se desdobra em realidade e realidade psíquica. Para Lacan, há uma distinção entre o conceito de realidade e o conceito de real. A realidade é composta pelos registros do imaginário e do simbólico. A realidade não é o real. O real é aquilo que sempre escapa. E, a partir dessa perspectiva, Lacan lê o conceito da chamada realidade concreta como aquilo que sempre escapa ao sujeito, uma vez que essa realidade tem de ser lida sempre com suas observações a partir do registro do real.

Nas formulações sobre a causalidade psíquica Lacan aponta o conhecimento humano como paranoico. É a paranóia que o torna mais autônomo em relação ao conhecimento dos animais e também mais autônomo em relação às forças do desejo, no entanto, a estrutura paranoica o afasta da realidade. Essa afirmativa leva ao reconhecimento de uma insuficiência orgânica de sua realidade natural do homem na captação espacial no estágio do espelho no qual de modo particular mostra que a função da imago é a de estabelecer “uma relação do organismo com sua realidade” (LACAN 1998c, p. 100).

A relação do homem com a natureza não segue o curso dos outros animais, ela é alterada por uma separação espontânea do organismo, “por uma discórdia primordial que é traída pelos sinais do mal-estar e a falta de coordenação motora dos meses neonatais” (LACAN 1998c, p. 100).

O homem nasce muito prematuro. Segundo Lacan, há uma prematuração específica no homem. Assim, esse ser precisa de um tempo maior para o desenvolvimento e esse desenvolvimento é vivenciado

[...] como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o estágio do espelho é um drama cujo impulso interior precipita-se da insuficiência para a antecipação – que fabrica para o sujeito, apanhado no seu engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica (LACAN 1998c, p. 100).

Vemos então que o desenvolvimento mental do homem é marcado pela estrutura rígida da identidade alienante do estágio do espelho. O conceito de corpo despedaçado pode ser compreendido na forma como ele se apresenta nos sonhos, ou tal como na obra de Hieronymus Bosch (1450-1516), no século XV, que representa as perturbações oníricas em suas pinturas, como apresenta Lacan. Podemos observar os braços e pernas separados do corpo e órgão apresentados em exoscopia. Formas que são possíveis de atingir no plano orgânico do corpo e que se revelam numa anatomia delirante na qual se manifestam os sintomas.

A constituição do *eu* se faz num campo fortificado por símbolos oníricos. Essa constituição apresenta dois campos de lutas opostos em que o sujeito, de um lado tropeça na busca de um “altivo e longínquo castelo interior” e, por outro lado, num plano mental, esse castelo já está fortificado e a metáfora “surge espontaneamente, como que saída do próprio sintoma do sujeito, para designar os mecanismos de inversão, isolamento, repudição e deslocamento da neurose obsessiva” (LACAN 1998c, p. 101).

A alienação paranoica se dá na passagem do eu especular para o eu social. Essa passagem seria a conclusão, o fechamento do estágio do espelho e a inauguração da fase dialética que liga o eu às situações elaboradas socialmente, isso se faz a partir da identificação da imagem do semelhante pelo drama do ciúme primordial. O narcisismo primário dado pela energia libidinal própria do estágio do espelho é diferente da libido sexual, e isso é importante para entender a relação entre a libido narcísica com a função alienante do *eu* e com a agressividade que se constitui juntamente com a constituição do *eu*.

A conclusão do estágio do espelho que dá a passagem para o eu social corresponde a uma maturação natural que “faz todo o saber humano bascular para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa abstrata pela concorrência de outrem que faz do [*eu*] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo” (LACAN, 1998c, p. 100). Porém, a partir dessa ligação

do *eu* com o social a normalização da maturação do homem passa a depender de uma intermediação cultural.

Em síntese, o estágio do espelho se configura da seguinte forma: a) A criança vê uma imagem e entende como o outro; b) A criança se confunde com a imagem (transitivismo); e c) O reconhecimento do *eu* na imagem. No segundo momento há uma confusão entre o eu e o outro; existe uma indeterminação entre o agredido e o agressor. No terceiro caso o reconhecimento só acontece quando a imagem não é, nem outro, nem a imagem do *eu*, mas um outro. Há um novo valor da imagem, um valor simbólico: o outro que articula os sistemas sociais (totalidade social), aquele que articula os sistemas simbólicos. A ordem simbólica é a ordem da linguagem, da ordem da cultura. Há uma integração do outro (imagem) no outro simbólico (grande Outro).

Assim o sistema lacaniano traz três categorias fundamentais: a) o imaginário – composto pelos automatismos específicos do ser humano ligados à imagem e à identificação com o outro, as simetrias e as reciprocidades. Quando não há essa identificação ou reciprocidade desponta a agressividade; b) o simbólico – é um sistema que atravessa o imaginário, que se compõe num espaço e num tempo. Os símbolos, como a linguagem, por exemplo, não são válidos para todas as pessoas, não há uma universalidade de valores simbólicos, daí a importância do espaço e do tempo, do contexto no qual o sujeito está inserido; c) o real – composto daquilo que tiramos da realidade para organizar o simbólico, para organizar a própria realidade na esfera do simbólico. O real não é a realidade, o real é o impossível.

Lacan faz uma crítica à concepção de autonomia presente na filosofia contemporânea que, segundo ele, “encadeia nos desconhecimentos constitutivos do eu a ilusão de autonomia que não se fia” (LACAN, 1998c, p. 102). O projeto histórico da sociedade humana reconhece em si a função utilitária da vida social e na angústia dos indivíduos o existencialismo. Os vínculos sociais são vistos como uma recompensa para os esforços despendidos. O existencialismo afirma a liberdade (para Lacan tão autêntica como os muros de uma prisão) e exige engajamento social para e exercer e alcançar essa liberdade; engajamento que “exprime a potência da consciência pura de superar qualquer situação” (LACAN, 1998c, p. 102), pois são opostas à nossas experiências, induzindo-nos a “conceber o eu como centrado no sistema percepção-consciência” (LACAN, 1998c, p. 102), como se ele fosse

organizado pelo princípio de realidade, mas ele se constitui pelo simbólico e imaginário.

Por isso, afirma Lacan, a psicanálise é uma ciência que não faz promessas. Nesse sentido, como revela esse autor no estágio do espelho, psicanálise e ciência estão bastante próximas. O que ela pode fazer é ajudar a definir o *eu*, mas está ciente de que é o *eu* que tem de se autorreconstituir, auto definir-se. Essa ciência reconhece o “nó da servidão imaginária que o amor sempre tem de refazer ou deslindar” (LACAN, 1998c, p. 103). E para essa tarefa “não há no sentimento altruísta nenhuma promessa para nós que expomos à luz da agressividade subjacente à ação do filantropo, do idealista, do pedagogo ou do reformador” (LACAN, 1998c, p. 103). No entanto, isso não diz que temos de cruzar os braços e nada fazer.

O reflexo especular aparece como um eu ideal, uma imago: imagem que determina escolha, que determina o modo de agir. A imago seria a relação psíquica por excelência. Ela é a projeção do eu que enxerga a si mesmo, mas uma projeção infiel. Quem olha não vê a si mesmo, mas uma ideia de si; vê uma forma idealizada de si. O olhar é um olhar narcísico, assim o que é visto é um *eu* ideal, uma forma humana ideal a partir da qual o mundo se estrutura. O narcisismo freudiano é uma categoria que mostra a relação entre o mundo animal e o mundo humano, se apresentando em todas as relações do homem com o mundo exterior.

Com o estágio do espelho Lacan quer mostrar que,

[...] aquilo que existe no homem de desvinculado, de despedaçado, de anárquico, estabelece sua relação com suas percepções no plano uma tensão totalmente original. É a imagem de seu corpo que o princípio de toda unidade que ele percebe nos objetos. Ora, desta própria imagem, ele só percebe a unidade do lado de fora, e de maneira antecipada. Devido a esta relação dupla que tem consigo, é sempre ao redor da sombra errante do seu próprio eu que vão se estruturando todos os objetos de seu mundo (LACAN, 1995a, p. 211).

E esse caráter automórfico também pode ser chamado de egomórfico, porque toma a forma do eu. Ele evoca no homem a unidade ideal que nunca é atingida, mas é evocada a todo instante por sua percepção, mas sempre escapa a essa percepção. O objeto percebido nunca é o derradeiro, pois sempre escapa, “objeto que sua essência o destrói, o angustia, que não pode alcançar, no qual não

pode verdadeiramente encontrar sua reconciliação, sua aderência ao mundo, sua completariedade perfeita no plano do desejo” (LACAN, 1995a, p. 211).

A mediação dada pela imagem é problemática, pois é sempre imaginária e por isso não se acha, porque não é real, é sempre cindido, rasgado. Essa sucessão de experiência instantânea que a percepção evoca ou aliena o homem de si próprio ou vai dar numa destruição, na negação do objeto. Se o objeto percebido externamente tem sua própria unidade, esse sujeito que o vê, entra num estado de tensão, pois se percebe como desejo, como um desejo insatisfeito. Porém, quando a unidade do objeto de desejo é apreendida é o mundo que perde o sentido e se apresenta como alienante e contraditório. Esse vai e vem do imaginário dá para “toda percepção humana a subjacência dramática na qual é vivida” (LACAN, 1995a, p. 211).

A percepção é uma relação com um determinado quadro (situação) onde há o reconhecimento de si por parte do sujeito em algum ponto da situação ou em diversos pontos. O que permite a percepção é o reconhecimento do seu *eu* na situação.

A imagem externa, que não é a realidade, é a exterioridade do próprio *eu* acometida da libido, é a entrada para a estrutura dos relacionamentos sociais. No mundo atual, a socialização primária que se dá por meio da família e da escola (da escola também, porque cada vez mais um número maior de crianças está passando grande parte do dia na escola desde o primeiro ano de vida), promove o convívio social. Nesse convívio humano e no reconhecimento desse convívio o homem internaliza uma estrutura mais ampla, cada vez mais global, que o constitui para se assumir no mundo. Ao se assumir no mundo, o sujeito assume também toda a trama das relações sociais, pois “aprender uma imagem é aprender um processo” (GARCIA, 2011, p. 156).

Todo o processo de formação do eu parte de algo externo à consciência de si. O *eu* ideal já é um outro *eu*; é a alteridade: pelo outro *eu* me reconheço. É a alienação do outro em um outro eu (imagem). As imagens não são imagens de si, mas imagens identificadas com o outro. A subjetividade então se forma a partir da relação com o outro; da relação da criança com o espectro do espelho: com seu reflexo no espelho identificado com o outro.

Essa alienação ou relação com o outro pode se mostrar de duas formas em relação ao objeto de desejo: desejar um objeto e desejar o objeto de desejo do outro. No primeiro caso busca-se o objeto desejado do aniquilamento do outro e, no segundo caso, desejar o objeto de desejo do outro só faz sentido pela mediação social, pois o objeto desejado se faz no contexto das relações e determinações sociais. O objeto de desejo é algo socialmente visado ou cobiçado. As determinações sociais criam o desejo. Num primeiro momento a alienação é exteriorização e num segundo momento ela é incapacidade de reconhecimento. Essa perspectiva nos ajuda a entender a passagem da agressividade para a violência na atualidade.

2.2.2 Agressividade em Lacan

Em *A agressividade em psicanálise* o intuito de Lacan é trazer um conceito científico de agressividade, isto é um conceito “apropriado a objetivar fatos de uma ordem comparável na realidade” (LACAN, 1998a, p. 104) precisamente, um conceito capaz de estabelecer “uma dimensão da experiência cujos fatos objetivados possam ser considerados como variáveis” (LACAN, 1998a, p.104).

Lacan parte das descobertas freudianas e busca aprofundá-las. Para isso retoma o conceito de agressividade, tentando delinear-lo de uma forma mais clara. Ele destaca que a agressividade não é apenas um comportamento agressivo, mas que faz parte do próprio processo de constituição do sujeito.

Na tese I – *A agressividade se manifesta numa experiência que é subjetiva por sua própria constituição* – Lacan propõe voltar ao fenômeno da experiência psicanalítica que se apresenta a partir da comunicação verbal: o homem se manifesta como sujeito (o paciente) para o outro (o psicanalista) na relação psicanalítica. Essa apresentação do sujeito, da sua subjetividade, subjetividade essa que não é objetivada, revela de que maneira o sujeito se estrutura frente ao outro. Um outro que não é igual aos demais. Um outro (o psicanalista) que procura dar espaço ao sujeito para que ele possa se tecer, senão os componentes agressivos desencadeados pela construção da agressividade. Frente ao paciente o analista não é um outro (por exemplo, um outro sujeito), ele se encontra em um lugar simbólico do Outro, o chamado Sujeito Suposto Saber. O paciente delega ao psicanalista uma

suposição de que ele seja de uma determinada forma – transferência – e é através dela que se pautará o processo de constituição do sujeito do paciente. O analista não é um sujeito, ele é apenas aquilo que o paciente supõe que ele seja – transferência. E é a partir da transferência que analista e analisante tecem a relação psicanalítica. O paciente atribui sentidos ao psicanalista e é da análise desses sentidos que o psicanalista poderá trabalhar com o sujeito.

Toda a manifestação do sentido implica um sujeito que compreenda o sentido. Lacan salienta a importância de ater-se não a elementos isolados, mas ao contexto em que o diálogo se dá, no movimento que esse diálogo faz para se constituir. A questão nesse caso é de como fundar uma ciência objetiva, se a experiência se dá no diálogo entre dois sujeitos no qual um deles realiza um discurso impessoal e ideal, no entanto, para Lacan isso pode ser relativizado para “uma generalização que satisfaça o postulado humanitário, inseparável do espírito da ciência” (LACAN, 1998a, p. 106).

Na tese II – *Agressividade, na experiência, nos é dada como intenção de agressão e como imagem de desmembramento corporal, e é essa modalidade que se demonstra eficiente* – Lacan volta-se para a experiência analítica que permite, segundo ele, experimentar a pressão intencional. Essa experiência é analisada no sentido simbólico dos sintomas “a partir do momento que o sujeito renuncia as defesas pelas quais o desvincula das relações que ela mantém com sua vida cotidiana e com sua história” (LACAN, 1998a p. 106).

A eficiência dessa modalidade se dá pela diversidade de manifestações de ações premeditada, por exemplo: o paciente já aceitou o diálogo embora manifeste seus descontentamentos. Esse tipo de intenção agressiva pode ser comumente vista na relação educadora ou na dependência dos indivíduos sobre a responsabilidade de outro: são os mimos e a desagregação que segundo Lacan castra e conduz a morte. O professor, progenitor, ou cuidador que corrige ou impõe, também decepciona quando deixa aparecer suas fragilidades que se esconde através de uma postura rígida. Essas imagens construídas não passam de fenômenos mentais muitas vezes distantes da realidade.

São as restrições reais que geram esse tipo de agressividade. As ações dos indivíduos se concretizam diante dessas imagens que são representadas simbolicamente. A ação do indivíduo na realidade concreta é determinada por essas

imagens que Lacan denomina imagens do corpo despedaçado: que são as imagens de “castração, emasculação, mutilação, desmembramento, desagregação, eventração, devoração, explosão do corpo” (LACAN, 1998a, p. 107). Essas são as imagens/imago que representam vetores eletivos das intenções agressivas as quais se dão numa relação específica do homem com seu corpo que se manifesta nas práticas sociais. Isso pode ser constatado em práticas como: a tatuagem, os piercing, os brincos, a circuncisão judaica, as cirurgias plásticas nos dias atuais, e outras práticas que modificam corpo do seu estado natural. Assim as práticas procustianas das crianças como furar a barriga das bonecas e arrancar-lhe a cabeça e os membros são práticas espontâneas entre as crianças e elas as fazem de maneira a satisfazer-se.

Esses elementos são para Lacan elementos da agressividade humana, ligados ao simbólico do mundo. O homem é mutilado na sua subjetividade e as fantasias conscientes demonstram essas mutilações. A consciência nos permite conceber a imago que forma a identidade do sujeito.

Na tese III – *Os impulsos de agressividade decidem sobre as razões que motivam a técnica de análise* – o diálogo é apresentado pela filosofia como uma tentativa de renunciar a agressividade e desabrochar o caminho da razão, no entanto, tem fracassado desde a antiguidade segundo Lacan.

Numa análise, o paciente segue a regra de falar de acordo com a sua intenção, numa intencionalidade cega que nem o paciente sabe a direção que vai tomar. A voz do paciente será ouvida por um determinado tempo estipulado pelo analista. Durante a análise, o analista se apresenta como um sujeito que não dialoga, que só ouve, que procura não expressar nenhuma antipatia ou simpatia por aquilo que é dito pelo paciente. O que o analista precisa evitar é a cilada de acreditar que o paciente precisa dele. A afirmativa do paciente é: “essa é minha dor”, o paciente não quer que o analista o liberte; por traz do discurso está a ideia de que “sou eu que tenho de me libertar”. Seria terrível para o *eu* a ideia de outro ter o poder da liberdade sobre ele. O que o paciente quer é a participação de alguém no seu sofrimento. Por isso o analista deve cuidar da vaidade de achar que tem poder de libertar o outro (paciente) de seu sofrimento. Assim, de acordo com Lacan, o analista deve estar ciente da intenção agressividade do sujeito (paciente) a respeito

do analista. Intenções essas que fazem parte da “transferência negativa que é o nó inaugural do drama analítico” (LACAN, 1998a, p. 108).

O que o paciente faz é uma transferência imaginária de uma de suas imagos que inibe o ciclo de determinada conduta que por “um acidente de recalque, exclui o controle do *eu* em uma dada função e em um dado seguimento corporal, que por uma ação de identificação deu sua forma a tal instância da personalidade” (LACAN, 1998a, p.108). A intenção agressiva é dada por qualquer pretexto casual que reativa imago no inconsciente do sujeito.

A consciência está na instância do *eu*, de um *eu* escondido para a reflexão e marcado pelas ambiguidades, num *eu* que se reconhece como artificial e acríptico para as questões existenciais. É no espaço imaginário que se desenvolve os sintomas e os organizam como ilhotas excluídas um das outras nas funções da pessoa.

Uma outra dimensão temporal se encontra na angústia, na incidência da angústia. As imagos (no sistema ou na angústia) se revelam sempre que o sujeito o confronta com a imagem. Qualquer imagem que ofereça um excesso de tensão agressiva criará obstáculos muito fortes às manifestações de transferências que elas somente se manifestariam de forma muito lenta ou não se manifestariam, ou ainda, desencadeariam uma angústia incontrolável.

Tese IV – A agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades característico do seu mundo – Lacan explica como se dá a tendência agressiva. Essa “se revela fundamentalmente numa série de estados significativos da personalidade, que são as psicoses, paranoias e paranoias” (LACAN, 1998a, p. 113). O ato agressivo desfaz a construção delirante. A análise, que é uma experiência subjetiva, inscreve seus resultados na psicologia concreta.

A agressividade se apresenta em série, de maneira continua. São ações como exploração, interpretações atribuindo responsabilidades, roubo de segredo, espionagem, profanação ou difamação, preconceitos, intimidações, ataque a honra, prejuízos, etc. Cada sujeito se prende a um aspecto ou mais de forma suscetível de acordo com a organização das formas do *eu* e do objeto que tem a estrutura afetada

por essa organização de modo igual no tempo e no espaço no qual se constitui sua miragem.

Nos confrontos entre as crianças, as situações são indiferenciadas por elas até aproximadamente aos oito meses. A partir dessa idade, segundo Lacan, é possível observar que as crianças tentam acompanhar os gestos umas das outras. Nesse contexto, a agressividade se manifesta nas retaliações; tapas e socos não se resumem a brincadeiras nas quais exercitam a força. A agressividade nesse contexto deve ser compreendida como uma coordenação que “subordinava as funções de posturas tônicas e de defesa vegetativa e uma relatividade social” (LACAN, 1998a, p. 115) que prevalecerá na constituição das emoções humanas como apresentou Henri Wallon em *A evolução psicológica da criança*.

Lacan acredita que a criança nessa situação “antecipa no plano mental a conquista da unidade funcional do seu próprio corpo ainda inacabado [...] no plano da motricidade voluntária” (LACAN, 1998a, p. 115). Nesse momento da vivência a criança também faz as primeiras capacitações da forma humana, que seria um primeiro momento da dialética da identificação.

O estágio do espelho mostra o dinamismo afetivo pelo qual o sujeito identifica de maneira visual o próprio corpo. Essa identificação é uma unidade ideal, uma imago saudável que traz os sinais neurológicos e humorais de prematuração fisiológica da criança/bebê. É a imagem captada pela criança da forma humana que vai determinar a dialética do comportamento da criança na presença dos seus semelhantes. Nesse período as emoções da criança estão na transitividade – ela não distingue as suas ações das ações do outro. A criança bate e diz que bateram nela ou chora quando o outro cai. Isso porque ela vive uma identificação com o outro, confundindo o agressor com a vítima da agressão.

O indivíduo se fixa numa imagem que o aliena a si mesmo. Originalmente isso cria uma energia e uma forma que dá procedência ao *eu* e se configurando como uma relação erótica. A agressividade surge com a formação do *eu*, ela é inerente ao *eu*, pois há uma tensão conflitiva interna que vai despertar o seu desejo pelo objeto de desejo do outro, já que há uma identificação com o outro, uma confusão entre o eu e o outro. Isso se dá numa concorrência agressiva gerando a tríade: outro, *eu*, objeto - que rompe com o espaço de comunhão especular, assim o sujeito é sempre cindido, despedaçado.

A criança quando fora do seu espaço, num lugar diferente do da rotina ou da sua casa, desconhece a identidade daqueles que lhe são próximos, como a mãe, o pai, os irmãos, entre outros, por isso vemos uma mudança de comportamento da criança diante da mãe ou irmãos num lugar diferente.

A agressividade se configura na formação do eu. Cada transformação ou mudança na vida do indivíduo irá questionar as conjunções históricas da vida do sujeito e a relação dessas vivências com seus desejos. Dessa forma, o *eu* do homem não se reduz a sua identidade vivida, pois das vivências ele gera as negações mortais; negações essas que o coloca em confusão, como incapaz de distinguir agressor e agredido, negando a si e acusando o outro. Com essa analogia Lacan mostra a estrutura paranoica do *eu* escondendo do mundo a desordem na qual ele (o *eu*) se constitui.

Esse nó central da agressividade deve, de acordo com Lacan, ser habilitado e reconhecido na experiência subjetiva. A cultura transforma essa agressão em ressentimento ligando o sujeito a sua infância; trazendo de volta a incapacidade de distinguir entre o agredido e o agressor; inclusive anterior à fala, na qual a criança não manifesta a fala diante de uma situação especular: ela contempla a situação com uma expressão amarga reativando a frustração primordial e as coordenadas psíquicas e somáticas da agressividade original.

Com as observações de Melanie Klein, Lacan avalia que foi possível afirmar que há uma diferença entre a reação de uma criança que fala e outra que não fala diante de um castigo ou uma brutalidade. Melanie Klein também mostra a primordialidade da posição depressiva apontando novas possibilidades para a compreensão da função subjetiva da identificação salientando a originalidade da formação primária do supereu/superego ao conceber o *eu* como noção subjetiva. O *eu* retira a energia da paixão narcísica e a coloca a serviço do princípio de realidade. Ele (o *eu*) desconhece e suprime inconscientemente da consciência grande parte da realidade, “desconhece nas sensações que o fazem reagir à realidade, bem como de o que ele ignora, silencia e ata nas significações que recebe da linguagem” (LACAN, 1998a, p. 119).

A consciência moral oprime o superego/supereu da mesma forma que a “paixão desvairada que especifica o homem, por imprimir na realidade, sua imagem, é o fundamento obscuro das mediações racionais da vontade” (LACAN, 1998a, p.

119). A agressividade entendida como “tensão correlata à estrutura narcísica do devir do sujeito” (LACAN, 1998a, p. 119) proporciona a compreensão dos acidentes e daquilo que está fora dos padrões desse devir.

A ligação entre agressividade e complexo edípico se dá pela sublimação que leva o sujeito a reformular sua identidade, a partir de uma identidade secundária da imago do genitor do mesmo sexo (Cf. LACAN, 1998b, p. 98). A identificação com esse rival (genitor do mesmo sexo) não é clara e reflete no psiquismo humano como uma antecipação de uma impotência biológica na fixação de um ideal imaginário. Lacan chama a atenção para a função apaziguadora do ideal de *eu*, ou seja, a conexão da “normatividade libidinal com uma normatividade cultural” (LACAN, 1998a, p. 119) ligando o desenvolvimento da história à imagem/imago do pai. Como Freud apresentou em *Totem e Tabu*, o mito do assassinato do pai dá sentido ao sentimento de culpa. Mas Freud apresenta a necessidade de neutralização do conflito, assim a rivalidade entre os irmãos revela a identificação com o totem paterno. A “identificação edipiana é aquela através do qual o sujeito transcende a agressividade constitutiva da primeira individuação subjetiva” (LACAN, 1998a, p. 120). Ela instaura um sentimento de ordem e respeito promovendo uma assunção afetiva do/com o próximo.

A alteridade ou alienação é a constatação de que na objetividade do mundo, objetividade que pode ser capturada pela mente do sujeito, escapa a realidade e se configura no imaginário simbólico da cultura. A afirmação de um *eu* categórico é o centro de todas as resistências ao tratamento dos sintomas.

Os efeitos da sublimação da libido genital, em prol da espécie, na crise edípica, fundamentam toda a subordinação do homem ao processo cultural. A estrutura narcísica está em todas as fases genéticas do indivíduo “num antes em que ele deve assumir uma frustração libidinal e num depois em que ele transcende a si mesmo numa sublimação normativa” (LACAN, 1998a, p. 121).

A agressividade está presente em todas as recusas, regressões e abordagens do sujeito, no plano das realizações sexuais e em cada fase da vida humana (desmame, edípico, puberdade, maturidade) como foi demonstrado por Lacan por meio da análise. As perversões estão ligadas aos valores subjetivos. A imagem do próprio corpo na fase narcísica permite a compreensão das inversões da normatização sexual e cultural.

Tese V - *Tal noção da agressividade, como uma das coordenadas intencionais do eu humano, e especialmente relativa à categoria do espaço, faz conceber seu papel na neurose moderna e no O mal-estar da civilização – A pretensão nessa tese é mostrar os vereditos que permitem a experiência na ordem social atual. O espaço de destaque que a agressividade toma na civilização pode ser demonstrado por meio da força como uma virtude, numa perspectiva moral mediana. Na psicanálise ela é entendida como parte do desenvolvimento do eu, “ela é tida como sendo de um uso social indispensável, e tão comumente aceita nos costumes” (LACAN, 1998a, p. 123).*

Lacan faz uma apologia à Hegel acerca da *Dialética do senhor e do escravo*. Ele enfatiza a demonstração acertada de Hegel na qual “ Hegel havia fornecido a teoria perene da função própria da agressividade na ontologia humana” (LACAN, 1998a, p. 123). O progresso subjetivo e objetivo da história da humanidade são trazidos por Hegel no conflito entre senhor e do escravo. O reconhecimento do sujeito se dá na relação com o outro; o escravo reconhece o senhor e o senhor reconhece o escravo, não tem um sujeito natural, o sujeito é social, é da ordem do simbólico. Nesse contexto, a alienação/alteridade se dá pelo reconhecimento de que o desejo humano só é satisfeito na *“midiatização pelo desejo e trabalho do outro”* (LACAN, 1998a, p. 123).

O reconhecimento do homem se dá no conflito da relação senhor escravo e, *“o reconhecimento do homem pelo homem que está em jogo, é também numa negação radical aos valores naturais que ele é promovido”* (LACAN, 1998a, p. 123). O humano se constrói na tirania imposta pelo senhor ou na tirania imposta pelo trabalho. A primeira tirania é estéril a segunda é fecunda porque transforma o natural, porque permite ao homem se reconhecer enquanto tal (homem) nessa transformação.

As razões da barbárie da humanidade estariam apoiadas nas necessidades subjetivas dos homens, na *“ausência crescente de toda a saturação do supereu/superego e do ideal de eu que são realizadas em todo o tipo de forma orgânica das sociedades tradicionais”* (LACAN, 1998a, p. 124). Isso se manifesta tanto em forma de rituais íntimos do cotidiano como em festas comunitárias com rituais coletivos.

A promoção do *eu*, no arrastar da existência, leva o homem a se afirmar como indivíduo “num isolamento anímico sempre aparentado com sua derrelição original” (LACAN, 1998a, p. 124), sempre abandonado. O Espaço subjetivo é onde se desenvolve o conjunto de imagens do *eu* e que se junta ao espaço objetivo da realidade. Os conflitos e as guerras revelam-se, segundo Lacan, como elucidação para o progresso humano. As guerras, para ele, têm ensinado sobre a origem das neuroses e exige muito do sujeito que estão cada vez mais neutros “*numa agressividade cujo patético é indesejável*” (LACAN, 1998a, p. 125). O mal-estar da civilização se dá numa dimensão temporal numa relação mantida com a dimensão do espaço por uma tensão subjetiva.

A agressividade se dá na relação do *eu* com o outro. A rivalidade com o mundo, com o outro (pai mãe, irmão) é consequência da rivalidade consigo mesmo. A agressividade seria o estranhamento do indivíduo com o próprio corpo resultado da alienação no estágio do espelho.

Desejar o objeto de desejo do outro é dado pela identificação com o outro. Essa correspondência ou rivalidade ocorre quando há uma identificação do próprio *eu* com o *eu* do outro: o *eu* se colocando no lugar do outro. Como no caso de Aimée que feriu o outro para se autopunir, pois se identificou com o outro, ou seja, queria tomar o lugar do outro no qual se identificou. Aimée agride alguém que representa o seu ideal. Ao agredir o outro a pessoa se autoagride numa pulsão de morte. A constituição do *eu*, em Lacan, é autodestrutiva. No entanto, essa alienação é necessária para a formação do *eu*. Se o indivíduo não se aliena, não tem *eu*, não tem sujeito. Posteriormente à alienação, a mediação simbólica determina o desejo para além da alienação primária do estágio do espelho.

2.2.2 Agressividade e Violência

O discurso capitalista faz parte da subjetividade como o conceito de *mais valia*. Lacan discute esse conceito e elabora um outro: o de *mais-gozar*. O mais-gozar se encontra atrelado ao desejo. Ele é manipulado na sociedade capitalista. O desejo é reduzido a desejos, que geralmente são vistos através de objetos de consumo que o sujeito deseja.

Para Lacan, no entanto, o desejo se encontra atrelado ao objeto causa do desejo. Um objeto que nunca é alcançado. E que, na sociedade capitalista, é reduzido aos objetos de consumo. Nesse sentido, o desejo do capitalista e do proletariado se encontrariam atrelados ao objeto causa do desejo, ao mais-gozar. Ou seja, a uma busca incansável de um objeto que nunca completaria o sujeito.

A conclusão de Lacan é que isso seria a cultura da falta de gozar, ou seja, tanto os proletários como os proprietários dos meios de produção vivem numa permanente insatisfação já que nada é suficiente e todos estão buscando um gozo pleno, através do objeto, que não existe. Neste contexto, a violência e a agressividade se confundem, pois o termo “violência torna-se uma categoria ampla, comportando inúmeros fenômenos, o que a torna pouco precisa” (FERRARI, 2006, p. 51).

Contudo, é importante assinalar que, para Lacan, a violência encontra-se atrelada aos laços sociais e aquilo que o discurso não consegue impedir, que o discurso não dá conta de apaziguar. A agressividade é a parte constitutiva do *eu*, ela se dá na relação com o objeto, com o mundo. A agressividade pode ser sublimada, atenuada com o recurso simbólico da linguagem, com o recurso da palavra.

Na atualidade evita-se pensar para evitar os conflitos internos e essa prática constitui um mal-estar subjetivo que entre os sintomas causados está a violência, os vícios nas drogas, etc. A violência nesse contexto passa a ser um sintoma da falta da palavra e da linguagem. E o sintoma na psicanálise é aquilo que revela a direção do gozo.

O sintoma é como um sinal da quebra de harmonia na vida orgânica e/ou psíquica das pessoas, é a ausência de algo ou a ausência da satisfação de uma pulsão. O sintoma é o substituto de um impulso reprimido demonstrando uma falha ou falta ou um ponto mal resolvido que simbólico não alcança e nem o sexo, nem a fala é suficiente para preencher (LACAN, 2007, p. 98). Ele é a expressão de um conflito psíquico, da não realização de um desejo, da não satisfação. A origem do sintoma, muitas vezes, são criações e fantasias, sendo um produto transfigurado pelo impulso de satisfação da libido e pela proteção oferecida pelo recalque, ou seja, é resultado de dois comandos diferente a um só tempo.

Assim, o sintoma pode ser entendido como uma estratégia, como algo criado pelo sujeito àquilo que ele não consegue dizer ou organizar de outra forma, é uma

deficiência em reconhecer as determinações metafóricas do inconsciente. É a relação que o sujeito estabelece com um comportamento, estando atrelado à história do indivíduo, do contexto familiar ou do contexto macrossocial como, por exemplo, a violência no mundo atual.

O sintoma da violência revela algo que não está funcionando adequadamente na ordem estabelecida socialmente. Revela a dificuldade de se colocar tudo em palavra, tudo através da linguagem. Com isso, quero dizer que o mundo da razão e da ciência não amparou o sujeito. Frente à linguagem e à fala, o sujeito se encontra sempre, de alguma forma, desamparado.

Na sociedade atual a ciência encontra-se atrelada em grande parte ao discurso do capitalista, isto é, às formas propostas socialmente para se gozar, para se agir socialmente. O sujeito encontra-se em um outro lugar.

Afirmção lacaniana: “A agressividade é constitutiva da primeira individuação do sujeito” (LACAN, 1998a, p. 113), na tese IV, conclui que a identificação e agressividade são simultaneamente constituídas, não há uma sem a outra. A relação com o outro é sempre agressiva, ao identificar o outro, o *eu* perde-se de si mesmo momentaneamente, isso se configura como uma agressividade, a sua relação com o outro é agressiva e deixa uma marca na subjetividade, mesmo que isso seja, supostamente, sublimado, pois o que há num nível mais profundo é a hostilidade, o outro é sempre visto como agressor. O *eu* lacaniano é o *eu* desconhecido da ignorância, pois está fundamentado no narcisismo e na negação (*verneinung*). A ilusão e a mentira tomam lugar daquilo que é desconhecido.

A agressividade é elaborada no estágio do espelho, ou seja, a construção do *eu* a partir do outro, reflete o *eu*. O *eu* se dá na relação com o outro, há uma identificação particular, uma subjetividade. Assim, a alienação/alteridade se dá de dois modos: ser a imagem que está fora de si (por-se para fora, na imagem do espelho (imago do eu ideal) e, no desejar o desejo do outro (pode ter duas interpretações: alcançar o objeto desejado ou ter o objeto desejado pelo outro). Esse segundo momento se configura numa tensão dentro de um contexto social onde surge a crise do *eu* que evoca o sujeito que se vê como mais de uma imagem, mais um do grupo. Isso envolve o particular, envolve uma identificação: o *eu*.

A identificação primária é o sujeito que rivaliza consigo mesmo, é a própria imagem entendida como o outro. Nesse caso, um outro interno ao sujeito e que posteriormente irá se externalizar sob a forma de outros da semelhança.

A tensão interna dada pela alteridade/alienação de sua imagem cria a consciência do *eu*, o *eu* que se configura por desejar o que o outro deseja. A agressividade se constitui então, na rivalidade entre o outro, o eu e o objeto desejado, assumindo um caráter permanente, fazendo “com que o estágio do espelho constitua a paranoia estrutural do homem” (Ferrari, 2006, p.57).

Lacan, então, estava sempre a procurar qual seria o elemento possibilitador das relações entre os homens. Se a agressividade se constitui juntamente com o *eu* a pergunta então seria: Qual o elemento pacificador entre os homens? A resposta lacaniana então seria: esse elemento pacificador da agressividade imaginária seria o simbólico: a cultura, a linguagem.

O sujeito se divide entre seu *eu* e seu semelhante, ele se sente agressor e agredido (transitoriedade). É o sujeito contra ele mesmo. Lacan diferencia agressividade imaginária de potência agressiva. A potência agressiva está mais associada à violência. Ele assinala que ao firmar a importância do sistema narcísico na formação das reações agressivas, esse conceito foi tratado de forma genérica, sem uma definição precisa para esse termo e afirma que:

[...] a violência é de fato o que há de essencial na agressão, pelo menos no plano humano. Não é a fala, é até exatamente o contrário. O que pode produzir-se numa relação inter-humana são a violência e a fala. Se a violência distingue-se em sua essência da fala, pode colocar-se a questão de saber em que medida a violência como tal – para distingui-la do uso que fazemos do termo agressividade – pode ser recalcada, uma vez que postulamos como princípio que só pode ser recalcado, em princípio, aquilo que revela ter ingressado na estrutura da fala, isto é, a uma articulação significativa (LACAN, 1999, p. 471).

A violência é o ato de agredir diante daquilo que não se pode ou não se consegue falar; é o ato. Se o que passou pela palavra ou a sua estrutura é possível de interpretar, de recalcar, como seria possível recalcar a violência que é o gozo que escapa aos sentidos fora da estrutura da palavra? O que é da ordem da agressividade pode, para Lacan, chegar a ser simbolizado, apanhado pelos mecanismos de recalque, o que permitiria ser interpretado (FERRARI, 2006, p.58). A

agressividade tem um significante que permite ao corpo gozar com a fala. O significante pode ser o efeito da violência, ou seja, um efeito modificador. O pacificador é o simbólico.

Em *Introdução ao comentário de Jean Hyppolite* Lacan levanta a seguinte questão “Acaso não sabemos que nos confins onde a fala se demite começa o âmbito da violência, e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos? (LACAN, 1998b, p.376), que acentua que os limites da violência são externos. Ela se configura na ausência da fala, quando não se pode ou não se consegue expressar por meio da fala/linguagem eclode o que Lacan denomina violência. Ora “aquilo de que o sujeito não pode falar, ele o grita por todos os poros de seu ser” (LACAN, 1998d p. 388). Assim, o problema da agressividade está na estrutura do sujeito e o da violência está na ausência de fala. A agressividade se transforma em violência quando há ausência da fala. Onde não tem palavra aparece a violência. Assim, podemos compreender em Lacan num primeiro momento, a agressividade que é constituinte do sujeito e se sustenta dentro do discurso e, a violência se configura na passagem para o ato, que seria a violência propriamente dita que estaria fora do diálogo com o Outro. Por estar fora do discurso, fora do contexto da fala, a violência é sem sentido e sem limite.

O sujeito se encontra, então, numa condição precária no conjunto das relações humanas, pois ele é resultado de um rasgo na ordem simbólica e, no contexto capitalista de sociedade que cria e afirma desejos o tempo todo com a ajuda dos meios de comunicação de massa, dificultando um discurso consciente por parte desse sujeito. A afirmação constante da individualidade e dos desejos particulares pelos meios de comunicação direciona esse sujeito para um caminho que leva em consideração o desejo do outro, por um caminho de desrespeito ao desejo do outro. O slogan apresentado pela indústria do consumo é a busca pelo prazer como garantia de felicidade. Cria-se a sensação de prazer ligada ao consumo de bens diversos e a necessidade de reconhecimento enquanto sujeito pelos outros membros da sociedade.

CAPÍTULO 3 – AS EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA SOBRE O OLHAR CONTEMPORÂNEO

“[...] silêncio e a palavra podem jogar em concorrência conforme os lugares e os momentos. Deste modo, a resistência ao pedido externo pode ser afásico ou tagarela” (MAFFESOLI, 1987, p. 118).

Pesquisar ou propor uma reflexão sobre a violência tem suas vantagens e inconveniências. Se por um lado há uma vasta quantidade de literatura acerca dessa temática, que pode se caracterizar como uma fonte rica e variada de pesquisa; por outro lado, há a dificuldade de não ficar na mesmice da reprodução daquilo que já foi dito. Xavier Crettiez afirma que, entre outras possíveis vantagens de propor uma reflexão sobre a violência. Uma vantagem é a interdisciplinaridade que o tema nos obriga a percorrer. Por ser um tema interdisciplinar por natureza, obriga-nos a cruzar os enfoques dos sociólogos, dos políticos, dos historiadores, dos filósofos, dos psicólogos e juristas (CRETTEZ, 2009, p. 11).

Xavier Crettiez, assim como George Sorel (1992), salienta a dificuldade de construir uma definição para a palavra violência, por sua diversidade, de forma que pode oscilar entre o disparo de palavras que insultam e o disparo de um fuzil ou uma discussão ou desconforto num ambiente escolar e uma situação de confronto num campo de guerra. Além da intensidade das práticas que as caracterizam como violentas ou não, essas práticas estão situadas num contexto de tempo e espaço que assim as caracterizam.

Outro elemento é a finalidade na qual se procede com tais práticas. Por isso, por mais que se amplie a discussão sobre a violência na tentativa de uma definição, conceituação ou classificação, é possível que escapem aspectos e características sobre o assunto. A dificuldade para medir a violência, por exemplo, pode ser vista nas diferenças das vivências culturais como, por exemplo, as manifestações nas ruas que geralmente são vistas como forma legítima e coerente na França e baderna e perturbação da ordem nos Estados Unidos. Parece que a violência, com esse exemplo, depende de uma nomeação. O que é ou não violência depende da classificação de uma comunidade ou sociedade, como salienta Crettiez. No entanto,

segundo o próprio autor, essa nomeação e redução a um contexto social, também não é suficiente para entendermos esse fenômeno.

Mesmo sendo difícil definir a violência, parece coerente dizer que ela é um fenômeno social e, como tal, ela é “resultado de uma luta de definição entre os atores que possuem interesses divergentes e recursos desiguais” (CRETTEZ, 2009, p. 11, tradução nossa). Isso se configura numa luta terrível, sobretudo, porque o conceito é acusatório e moralmente condenável, já que o mundo se encontra num contexto pacificado em que se apregoa a não violência e, assim, quem é violento quase nunca tem razão. Estado democrático então, normalmente opta por práticas e um discurso antiviolência preferindo usar sua “força legítima” e, às vezes, qualifica como violento os seus opositores e suas manifestações.

Mesmo o Estado Moderno, com a ampliação da concentração do poder e o processo de racionalização e de burocratização das instituições, como bem descreveu Max Weber (1978) em sua teoria da burocracia, não produziu um efeito contundente nos índices de violência nas diferentes sociedades humanas e, por outro lado, a promessa de uma sociedade onde a ciência, com seu poder extraordinário, desse conta de resolver os principais problemas da humanidade também não se concretizou.

A violência parece uma constante na história da humanidade. Há quem acredita que se freia a violência com violência e há quem acredite que violência gera mais violência. A violência é um fenômeno social bastante falado e visto na sociedade contemporânea - embora nos outros períodos da sociedade ela também esteve muito presente. O fato que chama atenção na sociedade atual é que, desde muitas décadas há uma espécie de empenho coletivo, ao menos na esfera do discurso, em acabar ou arrefecer esse fenômeno.

Em tempos de universalização da educação e acesso aos mais variados meios de comunicação que popularizam e, de alguma forma, padronizam os ideais da sociedade; e ainda como é sabido que todos, pelo menos de modo consciente, evitam sofrer a violência, é no mínimo curioso como este fenômeno aparece em índices estatísticos tão elevados. Esse fenômeno se manifesta tanto nos grandes centros urbanos como em pequenas comunidades, em países com processo de desenvolvimento mais lento e em países com desenvolvimento econômico e social mais avançado, embora nos países com menos desigualdade social, com índices

mais altos de educação, portanto com maior desenvolvimento econômico e cultural, esses índices são menores.

Mesmo que em ambiente que tem a incumbência de combater por meio do esclarecimento e de práticas educativas as manifestações de violência, como é o caso da escola, esse fenômeno vem se apresentando cada vez mais evidente nesse ambiente. As discussões a esse respeito podem ser abordadas da seguinte forma: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. O enfoque aqui é discutir a violência na escola e da escola, trazendo o olhar do professor sobre a violência que se manifesta no ambiente escolar; um lugar no qual a expectativa é que fosse um ambiente planejado para desenvolver práticas contrárias à violência. Acerca da violência contra a escola, as mídias apresentam com uma certa rotina a depredação de espaços públicos e as escolas aparecem com bastante frequência entre esses espaços. Outras ações noticiadas com frequência sobre a violência no ambiente escolar é a presença de armas e drogas de diversos tipos.

Cada sociedade ou comunidade tem suas regras, ou seja, elas são heterogêneas e os grupos dentro da sociedade apresentam suas variações na constituição das regras. Assim, destacamos a dificuldade de estudar os fenômenos sociais por causa da heterogeneidade das normas jurídicas e, sobretudo, das normas morais e dos hábitos culturais de cada grupo social. Normas e comportamentos que fogem ao padrão daquilo que se espera da chamada civilização, que variam desde agressões verbais e pequenos furtos, gozações, humilhações até agressão física, estupro e morte. Todas essas ações têm grande impacto na vida das pessoas que frequentam o espaço escolar, seja alunos, professores, zeladores, secretários, técnicos, diretores etc. No entanto, é preciso evitar o engodo de atribuir esses problemas como particulares da escola.

A escola é uma instituição social cercada e imbricada com outras instituições sociais e, como tal, sofre as mazelas da sociedade em que está inserida, pois a violência e outras manifestações diversas de comportamento no ambiente escolar estão associadas ao comportamento social para além dos muros da escola. A violência na escola é um reflexo da própria sociedade que, no geral, também é violenta, preconceituosa e excludente. A violência escolar é um termo genérico para tratar da violência em um ambiente escolar, que envolve diversos sujeitos, dá-se de diversas maneiras e apresenta uma diversidade de possibilidades de interpretação.

Como combater a violência na escola se normalmente se combate a violência com mais violência? Se o problema da violência é estrutural, essa estrutura é da escola ou da sociedade? A violência pode expressar-se de muitas formas: por guerras entre povos, motivos étnicos, por conflitos entre o mesmo povo - como nas guerras civis -, por motivos políticos e facções criminosas e pelos mais variados interesses e ideologias, pela vontade de poder que coloca o outro numa condição indigna, pelo preconceito racial, religioso, cultural etc.

Na contemporaneidade, as expressões de violência podem também ser vistas pelas privações materiais e culturais que a sociedade capitalista impõe a alguns grupos, na intolerância entre as pessoas, nas mais diversas situações, contra as mais diversas pessoas (mulher, idoso, criança, deficiente, indígena etc.) contra o meio ambiente ou contra animais.

Esse trabalho é uma tentativa de alargar a compreensão acerca da violência que acontece na escola e de um modo mais específico, o reflexo dessa violência no professor. É preciso estar ciente que a violência na escola revela uma faceta da escola, que nela (escola) se manifestam outros fenômenos que não têm necessariamente a carga negativa que o fenômeno da violência apresenta. Há manifestações de amor, de gratidão, arte, etc. No entanto, o objetivo aqui é discutir esse fenômeno que traz um sentimento de caos ao ambiente escolar: violência.

3.1 NORBERT ELIAS: CIVILIZAÇÃO E VIOLÊNCIA

Norbert Elias (1897-1990), em sua obra *O processo civilizado*, propõe que, para compreender o problema da violência, é preciso compreender o processo que constituiu a civilização. Ele viveu no contexto das duas Guerras e, na década de 1930 já tem sua atenção voltada para a questão da violência. Nesse contexto, ele volta seus estudos para investigar as redes de interdependência entre os processos da psicogênese e da sociogênese, articulando o contexto micro/individual e macro/cultural da vida do sujeito. Em 1980, no Congresso Alemão de Sociologia, ele expõe *Civilização e violência*, texto no qual foram apresentadas as conexões ente a civilização e a violência.

A abordagem de Elias em *O processo civilizador* baseia-se na dimensão macro da sociogênese das tramas sociais e na dimensão micro da psicogênese do

habitus - a incorporação individual das normas sociais -. Todos os fenômenos sociais, para Elias poderiam ser abordados de duas maneiras paralelas: pela perspectiva macro das estruturas culturais/sociais e pela perspectiva micro dos *habitus*. A dimensão macro é a dimensão da racionalização do comportamento, uma perspectiva ou política externa que é apresentada à sociedade. A micro é a dimensão interna, uma política interna que controla e modela as ações instintivas tendo a vergonha como base. Há então a configuração de uma nova sociedade com novos *habitus*: a sociedade moderna e, para compreendê-la, não é suficiente observar as tramas sociais, mas também os *habitus*: a psicogênese.

Para Elias, o estado normal da sociedade é o estado de violência. Então para ele a expressão: “como o mundo anda tão violento!” Seria o contrário: “como pode tanta gente viver tão pacificamente nos dias atuais!”, pois o padrão de normalidade na história da humanidade tem sido a prevalência da violência. Elias afirma: “Nunca antes na história da humanidade tantas pessoas, milhões de pessoas, haviam convivido de forma tão pacífica - isto é, excluindo a violência - que podemos observar nos grandes Estados e cidades dos nossos dias” (1994a, p. 141-142).

A resposta seria o processo civilizador que a humanidade percorre. Elias se apoia em Max Weber para explicar a monopolização da força/violência pelo Estado Moderno. Com o monopólio da violência física, o Estado separa a violência legal da violência ilegal. A sociedade, dessa forma, vai formando novos processos de organização das relações sociais: essas relações vão ficando mais pacíficas. Esses processos são vistos como invenções humanas que vêm se desenvolvendo ao longo dos séculos. O monopólio da violência nas mãos do Estado é como a manipulação da energia nuclear: uma força que pode voltar contra quem a cria ou controla, ou beneficiar somente uma parte da sociedade, como nos estados autoritários.

O monopólio da força une-se ao monopólio tributário e, juntamente, formam a espinha dorsal da organização estatal, e isso foi se constituindo passo a passo de acordo com as dinâmicas das relações sociais e de sua estrutura de interesses interligados (ELIAS, 1993, p. 187). O monopólio da força também se junta a outros monopólios como o monopólio da legitimidade e do capital simbólico.

A fonte da paz é, para Elias, o monopólio da força/violência. O monopólio da violência pelo Estado moderno pacifica a sociedade (sociogênese) e

concomitantemente pacifica o indivíduo (psicogênese), ou seja, a pacificação foi internalizada, e isso se deve graças a estrutura do Estado Moderno. Em tempos passados o fato de o marido espancar esposa era considerado uma atitude normal dentro dos padrões estabelecidos; nos dias atuais essa prática não é mais aceita, independente do motivo. A pacificação como um fenômeno social foi internalizada e passa a fazer parte da personalidade dos sujeitos sociais (ELIAS, 1994a, p. 143). Há um autocontrole por parte do indivíduo e sem ao menos um pouco de autocontrole das pessoas não seria possível constituir a sociedade. Assim, não tem como estabelecer uma data precisa ou aproximada do processo civilizador. Contudo, o autodomínio que surge com o monopólio da violência na mão do Estado difere do autodomínio dos momentos anteriores do processo civilizatório, havendo uma maior regulação da violência por meio do controle dos sentimentos e instintos.

O indivíduo se sente coagido a reorganizar sua estrutura psíquica, seus impulsos e comportamentos para a mesma direção das regras sociais, econômicas e políticas, pois visualiza que, se incorporar essas regras, abrem-se mais oportunidades para sua vida. Isso obriga esse indivíduo a ter um comportamento controlado, obriga-o a refletir sobre as consequências de suas ações. Nesse contexto, pacificar os medos exteriores diminuem, no entanto, os medos interiores crescem e isso leva as pessoas a sentirem as experiências umas das outras fazendo com que “grandes tensões que antes se liberam diretamente no combate de um homem com o outro, tinha que se resolver, convertidas em tensão interior, nas lutas dos indivíduos consigo mesmo” (ELIAS, 1993, p. 247).

Para Elias, a vida social passou a apresentar outro tipo de perigo. A violência e a pancadaria dão espaço para a vergonha, assim, é preciso se conter para se encaixar na sociedade (psicogênese). A zona de perigo passa a se instalar dentro do self de cada indivíduo. Assim, as pessoas estão mais sensíveis a questões que antes não tinham consciência, passando a valorizar o que é visual. O medo que se tinha diretamente da pessoa diminui e passa a ser mediado pela visão e pelo superego, o que ocasiona um aumento do medo interno (ELIAS, 1993, p. 247). Veja que esses medos externos e internos oscilam aumentando e diminuindo no processo de civilização, mas um não extingue o outro. “Em parte alguma da sociedade humana há um ponto zero de medo de potências externas ou de ansiedades internas automatizadas” (ELIAS, 1993, p. 248).

Em um processo lento, as funções psíquicas vão deixando o comportamento instintivo e se adaptando às ações sociais racionais, às condições do superego e da consciência moral (alargam-se os limites do pudor e dos escrúpulos morais). Esse processo civilizatório, segundo Elias, sob influência de contextos violentos pode causar medo e desconfiança entre os membros da sociedade e também levar a destruição de um grupo pelo outro.

O comportamento civilizado tem influência das condições de vida. Assim, as classes miseráveis e excluídas dos contextos culturais tendem a não apresentar um comportamento civilizado. O desenvolvimento do superego depende das condições sociais do indivíduo. Sem um grau razoável de segurança e de condições de vida fica difícil falar no desenvolvimento do superego ou em controle das ações instintivas. Assim, as condições precárias de vida, de desenvolvimento social e cultural, onde não há confiança uns nos outros, podem ser vistas como condições propícias para ações violentas ou períodos de incivildades, como no caso da Segunda Guerra, por exemplo.

Ainda que a etapa do desenvolvimento, na qual nos encontramos na contemporaneidade, tenha trazido grande controle das paixões e diminuído a violência física, o processo civilizatório está longe de alcançar sua plenitude e também, por um outro lado, o aumento do controle das paixões e da violência trouxe descontentamento e aumento de patologias como fobias e neuroses.

A ampliação da dependência nas relações sociais permitiu mais autocontrole das emoções e mais sensibilidade com os outros e consigo mesmo, afastando o homem do confronto violento e tornando-o mais sutil e hábil para calcular as condições de ameaça (MANZO, 2013, p. 140). Essas novas habilidades que o homem desenvolve são características marcantes daquilo que Elias chama processo civilizador. A livre concorrência dos guerreiros passa para a livre concorrência econômica, e essa livre concorrência não é oposta aos mecanismos monopolistas. O monopólio continua imperando mesmo no território pacificado.

O processo civilizador processa socialmente as pulsões libidinais, ou seja, essas pulsões são “transformadas sociogeneticamente em sua função e estrutura e, de maneira alguma, podem ser separadas das correspondentes estruturas do ego e do superego [...] o que determina a conduta são os equilíbrios e conflitos entre os impulsos maleáveis e o controle construído sobre as pulsões” (ELIAS, 1993, p.237).

As instâncias psíquicas estão entrelaçadas e se elas são, em parte, contraditórias e conflitantes, em parte são também cooperativas no modo como o indivíduo dirige sua vida. Essas instâncias estabelecem, dentro do homem, a relação entre as paixões/sentimentos, as paixões/sentimentos controlados e as agências construídas de controle dessas paixões. Segundo Elias, essas estruturas vão mudando no processo civilizador conforme vai mudando as relações sociais entre os indivíduos. A consciência vai se tornando menos permeável pelas pulsões e a direção da vida vai sendo mais comunicada.

Para Elias, ainda não atingimos a civilização, mas estamos num processo civilizatório. Para atingir o patamar civilizatório seria preciso pacificação das tensões entre os seres humanos, ou seja, é preciso resolver as “contradições que ocorrem nas estruturas das inter-relações humanas para que essas amoleçam as contradições dentro do homem” (MANZO, 2013, p. 141).

3.1.1 Violência

O fenômeno da violência, para Elias, só é compreendido na concretude das tramas humanas e sua dinâmica traz os elementos da sociogênese e psicogênese. Administrar os conflitos e a violência é uma característica que o processo civilizador traz em maior grau para a contemporaneidade e que vem se constituindo ao longo dos séculos. Mas a civilização é um processo, isto é, algo não acabado, que oscila entre momentos menos conturbados e momentos mais conturbados, em momentos de mais civilização e de incivilidades, de acordo com as forças que regulam a trajetória social. A violência se apresenta ora mais dispersa nas tramas sociais, ora mais centralizada como, por exemplo, nas mãos do Estado moderno, mas ela está sempre presente.

O processo civilizatório, para Elias, apresenta dois níveis de controle da violência: Um, como propôs os pensadores das correntes psicológicas cognitivistas e construtivistas; e Freud com criação da psicanálise, na qual as crianças são socializadas dentro de um padrão de conduta que os preparam para a vida em sociedade. Essa perspectiva levanta a questão da origem desses padrões de condutas (MANZO, 2013, p. 142). Outro nível de controle da violência seria a centralização ou monopólio da violência. Essa tendência tem uma estrutura e um

direcionamento muito peculiar, pois lida como os polos de oposição: civilizado e incivilizado, racionalidade e irracionalidade. Os planos e ações e os impulsos racionais e emocionais do indivíduo, de pessoas isoladas, que se entrelaçam constantemente, ora de modo hostil, ora de modo amistoso, dando origem a situações e ações não planejadas. Essa nova ordem social que surge “determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador” (ELIAS, 1993, p. 194). Essa ordem não é nem racional nem irracional, ela é resultado da deliberação de pessoas isoladas.

O monopólio da violência pelo Estado conduz à civilização, no entanto, pode também excluir certos grupos de sua proteção. Esses grupos excluídos estariam expostos à violência, inclusive a violência do próprio Estado, como no caso do nazismo e da escravidão negra no Brasil e na América de modo geral. O Estado pode oferecer, sob estas condições, proteção para a maioria da população e destruição para um ou mais grupo isolado. Esse seria um processo descivilizatório, pois da mesma forma, os níveis psicológicos e sociais seriam reduzidos ao serviço do Estado. A obra de Elias nos ajuda a entender o complexo fenômeno que é a violência a qual muitas sociedades contemporâneas tentam acabar ou pelo menos amenizar. Assim, para entender esse fenômeno se faz necessário levar em consideração as dinâmicas dos indivíduos que não trilham o imprevisível, já que as mudanças sociais não garantem ações racionais e intencionais do indivíduo ou do grupo. O processo civilizador não segue uma lógica coerente, pois não tem garantias de qual vai ser a ação do indivíduo diante das situações vivenciadas.

Segundo Elias as conexões entre a civilização e a violência possuem enorme complexidade. A partir das ondas civilizatórias da sociedade moderna, a democratização do funcionamento da sociedade vem fortalecendo os avanços civilizatórios, ao mesmo tempo, após alcançar certo nível de civilização, vem apresentando movimentos ou elementos descivilizados por meio de conflitos que acabam em atos de violência. Isso se dá principalmente em consequência da insatisfação dos grupos excluídos e/ou marginalização da ordem vigente.

3. 2 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS GERAÇÕES VINDOURAS

O processo de adaptação entre as novas gerações e os padrões já postos da geração adulta só podem ser compreendidos dentro do processo histórico cultural, como apontou Norbert Elias. Dessa forma, podemos afirmar que é difícil e evasivo pensar a violência na escola dissociada do contexto socioeconômico da sociedade, na qual essa escola está inserida, já que a sociedade, para Elias, produz o semelhante e o individual. Assim, cada indivíduo e cada escola tem sua particularidade, e essa é resultado das condições históricas nas quais esses indivíduos e instituições foram se relacionando ao longo de suas trajetórias. Essa trajetória molda as funções psíquicas dos indivíduos, levando o controle comportamental do indivíduo a atingir sua singularidade.

A sociedade, para Elias, seria “um modo como esses indivíduos, com suas características únicas decorrentes das próprias relações sociais, relacionam-se e propõem a sociedade no dia a dia” (LATERMAN, 2000, p. 19), sociedade e indivíduo não se configuram como antinomias, mas complementares, um resulta do outro.

No trabalho de Ilana Laterman sobre violência e incivilidade na escola, a autora propõe a compreensão desse fenômeno a partir da compreensão da “dinâmica em que o indivíduo se faz no social e o social se faz na interdependência dos indivíduos” (LATERMAN, 2000, p. 20). Portanto, ela foge de uma perspectiva individualista ou sistêmica (do sistema social). Sua proposta é mostrar como se configura a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, um construindo o outro, segundo a proposta de Norbert Elias em “O processo civilizador: a formação do Estado e civilização”.

Segundo Elias, essa interdependência entre homem e sociedade cria uma dinâmica que direciona o homem para readequar suas instituições. Assim, essa interdependência caracteriza tanto os aspectos sociais quanto os individuais. Os fatores econômicos de produção e consumo se relacionam com os sociais, portanto “não há uma coisa única para os fenômenos sociais e individuais” (LATERMAN, 2000, p. 20). Os diversos fatores se relacionam entre si e vão definindo o comportamento social e individual. As ações sociais não estão separadas dos seus contextos sociais. Podemos pensar num contexto global, pensar num contexto de ocidente, num contexto de América Latina, num contexto de Brasil, num contexto

regional: norte, nordeste, sul etc., num contexto de estado, num contexto de cidade, de periferia ou centro, de marginalização ou socialização e inclusão e, em um contexto de escola. No caso brasileiro, uma escola num contexto capitalista e neoliberal com uma série de grupos com interesse convergentes com interesses pessoais também convergentes.

Embora se propague a livre concorrência, é sabido que não há livre concorrência, nem livre negociação diante do monopólio do poder, do capital. Esse monopólio e jogo de interesse enfraquece o Estado e suas funções, que quando não estão na mão de quem tem o capital, está acuado e/ou pressionado por quem o detém. Nesse contexto, a sociedade acentua mais desigualdades econômicas, intelectuais, culturais. É a quantidade de capital e/ou o poder nas mãos que definem o homem. Há um discurso meritocrático que exclui sem dar oportunidade de ação para grande parte das pessoas que são subtraídas para determinados contextos ou mandadas para contextos excludentes.

O mérito acaba se restringindo ao acesso dos bens e conhecimentos culturalmente construídos pela sociedade ao longo do tempo. Neste contexto liberal e neoliberal, a luta pela sobrevivência perde a dimensão pública social e direciona-se para ações cada vez mais individualistas em busca daquilo que, de alguma forma, proporciona um *status quo* que é valorizado pelos demais membros da sociedade e que visa vantagens e lucro o tempo todo, pois ter sucesso é ter acesso aos bens e, para ter acesso aos bens, é preciso ter dinheiro para adquiri-los. Ives de La Taille em *Limites: três dimensões educacionais*, afirma que o “homem pós-moderno não tem interesse pela sociedade, ele é um egoísta individualista que mede a liberdade em capacidade de consumo” (1998, p. 18).

Esse individualismo restringe a convivência social fazendo com que o indivíduo não reconheça o outro como sujeito de desejo e como seu semelhante. Parece ficar esquecido em meio a esse contexto alienante que os interesses particulares podem se juntar com outros interesses particulares para se propor soluções coletivas, boas para a coletividade e, conseqüentemente, boas para os indivíduos. A mercadoria e o dinheiro passam a ocupar um lugar central na sociedade atual deixando, num segundo plano, valores como solidariedade, fraternidade e tantos outros que os discursos sociais reafirmam, mas que na prática, ficam num plano secundário.

A meritocracia põe a responsabilidade do sucesso no sujeito, cada um é responsável pelo sucesso ou fracasso, como se não houvesse diversidade cultural, exclusão social e econômica. O mérito ou esforço pessoal é muito importante, mas quase sempre não é o determinante, pois ele depende de uma combinação de diversos fatores para alcançar os objetivos. Seria muito cômodo, nessa perspectiva, responsabilizar somente o aluno, ou a escola, ou os professores pelo insucesso do aluno. O provável é que este aluno perpassa por um emaranhado de situações econômicas, sociais, culturais, religiosas, afetivas, intelectuais, familiares que direcionam esse indivíduo, sobretudo, crianças e adolescentes para caminhos e/ou comportamentos que escapam ou que ultrapassam a sua autonomia.

As tramas que o contexto social apresenta têm um papel tão importante quanto o de empenho individual no estudante. O acesso ou não aos avanços da humanidade como tecnologia, saúde, bens culturais etc., são decisivos no desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes, assim como a motivação por parte da família ou daquelas pessoas mais próximas. Esse incentivo pode se dar de várias maneiras e não somente colocando a criança ou jovem para fazer a lição de casa, que muitas vezes é feita de forma mecânica. Os incentivos podem ser: assistir a um filme ou estabelecer conexões com o assunto ou contexto escolar, discutir geografia ou história diante de uma paisagem ou relevo, incentivar ou fazer a escola e seus conteúdos terem sentido, terem nexos com o cotidiano.

A sociedade humana se encontra em meio a tantos feitos humanos como as tecnologias na área da saúde, das engenharias e de tantos produtos que facilitam a vida, mas que ao mesmo tempo segregam e excluem, gerando um estado de tensão, insegurança e esgotamento dos recursos naturais. As tramas cotidianas enfrentadas pelas crianças e jovens, em contextos escolares, sofrem influência de arranjos sociais e econômicos macro como o distanciamento de pobres e ricos, racismo, etnocentrismo e xenofobia, crise ecológica, crise econômica etc., situações pelas quais esses jovens não têm controle e que barbarizam a vida social de modo geral, impondo desafios às rotinas e às situações microssociais.

É nesse contexto de relações sociais, macro e micro, que se configuram os diversos tipos de violência. De modo geral, a palavra violência vem carregada de uma conotação bastante negativa. A mídia divulga campanhas de entidades governamentais propagando campanhas pela paz e condenado a violência. E essas

campanhas têm objetivos específicos como: acabar ou diminuir a violência no trânsito, a violência doméstica, contra mulheres, nas escolas, em patrimônios públicos etc. Assim, a violência se apresenta numa pluralidade de tipos, de acordo com quem a pratica, com quem sofre e onde acontece.

Na história do Brasil os relatos de violência e de brutalidade são muitos, passando pelo massacre dos povos nativos, a escravidão negra, a exclusão dos desprovidos de bens materiais, as revoltas ou guerras internas como a de Canudos, a condição degradada da mulher e do analfabeto etc. O contexto histórico da ditadura brasileira (1964-1985) nos permite interpretar a violência como sinônimo de violação dos direitos humanos e, sobretudo a cidadania. Com o AI-5, fica claro o desrespeito à liberdade física, pública, de expressão. Não houve respeito à integridade física (torturas e estupros) aos direitos coletivos, aos direitos sociais e aos direitos privados.

3.3 VIOLÊNCIA POSITIVA

A violência pode ser vista de forma positiva ou negativa. Num primeiro momento, poderíamos dizer que a violência nunca é positiva. Poderíamos dizer: “Mas e o policial que foi rude e bruto ao capturar o bandido?” Alguém poderia responder: “Ah, mas aí não é violência, é defesa!”. Sim, é defesa, mas não deixa de ser violência também. “E quando se comete um homicídio para defender a própria vida (direito de natureza), numa situação de matar ou morrer?” Pode-se tentar amenizar dizendo que não houve violência, mas a defesa da própria vida. Sim, de fato houve a defesa da vida, mas por um meio violento. Ou ainda poderíamos dizer que “o sujeito está morto, mas não houve violência, pois o homicídio foi em legítima defesa”. O fato é que uma coisa não exclui a outra: tirar a vida de alguém, por qualquer que seja o motivo, pode ser considerado um ato violento. No entanto, os motivos do homicídio podem ser analisados nas perspectivas moral e ética.

É a moralidade da sociedade que vai classificar a violência em positiva ou negativa, da mesma forma que classifica qualquer outra ação humana no contexto da coletividade. Desta forma, no modelo tradicional de escola da primeira metade do século XX era normal e louvável que o professor surrasse o aluno por um comportamento considerado inadequado. Hoje, isso seria inadmissível pela escola,

pelos pais, pela criança, por toda sociedade. Quantas vezes já ouvimos a seguinte frase: “Essa criança precisa de um boa surra!”, ou mais comum, “Ela precisa de uns tapas!”.

O que chamo aqui de violência positiva é um tipo de violência que é aceita por grande parte da sociedade e vista por essa parcela como benéfica, como uma medida funcional para corrigir um defeito do indivíduo. Esse tipo de violência está associado à noção de justiça construída pelos grupos que a defende. Podemos exemplificar com o escravo que levava a chicotada por não produzir o estipulado para o dia; a criança que leva palmada, varada ou chinelada porque não fez a tarefa (independente do motivo) ou porque quebrou o copo, ou ainda, porque se atrasou para algo por motivos diversos. Essa violência funciona como um reforço negativo em termos skinneriano.

Partindo do pressuposto de que a sociedade humana é uma construção histórica “consequentemente os costumes, as instituições, a linguagem, a estrutura social e política mudam ou sofrem transformações segundo os diferentes momentos de cada sociedade” (LATERMAN, 2000, p. 17). Assim, uma interpretação positiva ou negativa da violência encontra-se envolvida “na complexa teia de modelos e valores presentes na sociedade” (LATERMAN, 2000, p. 17). Esses valores compõem a noção de justiça, a organização das normas e leis, as condutas e políticas sociais etc. São os valores que norteiam as condutas das pessoas de modo individual e coletivo. Na sociedade contemporânea, as mídias eletrônicas têm um papel firme na formação e manipulação dos valores. Esses valores são passados às novas gerações que podem aceitá-los ou questioná-los, mas o processo de indagação e reformulação desses valores requer uma postura crítica que nem sempre é favorecida pelo modelo de sociedade e, muitas vezes, pelo modelo de escola.

A “violência tem um papel e um significado próprio em cada situação social” (LATERMAN, 2000, p. 26). Assim, a violência contra os indivíduos contraventores que é vista como necessária à ordem social. Estes casos de violência positiva expressam as contradições que o modo de vida e os comportamentos dos indivíduos podem apresentar como, por exemplo, acabar com a violência por meios violentos, usar a violência como recurso para alcançar a paz. Os crimes de violência contra a mulher praticados pelo marido e legitimados pela sociedade, tendo como justificativa

o fato de que a mulher era adúltera e imprudente e que o marido a espancou ou a matou em defesa da honra, mostram como é perigoso legitimar a violência.

Podemos salientar a positividade da violência no direito natural, ou seja, o direito de preservar a própria vida como teorizaram os contratualistas Thomas Hobbes e John Locke. Também os rituais sagrados são exemplos da violência positiva: sacrificam-se animais ou seres humanos em nome de uma divindade desde os povos antigos até os dias atuais. Um exemplo são os tupinambás, povos nativos brasileiros, que praticavam o canibalismo, em um ritual que, aparentemente, não expressava ódio ao inimigo.

O papel do Estado a partir da modernidade é o de controle dos impulsos, ódios, vinganças individuais. O estado estaria acima do ódio e da vingança pessoal, assumindo o papel de justiceiro o qual estipularia punições para os tipos de transgressões, o que estava presente era uma tentativa de justiça e não de vingança pessoal. O que há nestes casos de violência ritualística ou do Estado é uma legitimidade desta violência, a aceitação pelo grupo que, no discurso, prega a necessidade de paz. A violência por meio da guerra tem presença muito forte nas maiorias das sociedades primitivas. Para entender o comportamento nestas sociedades é necessário conhecer as guerras e as violências (CLASTRES, 2014). O controle social nestas sociedades é feito em cima de uma imagem negativa do outro grupo. O sentimento de nós (eu mais a coletividade) é que tem a função de garantir a união, a identidade e ao mesmo tempo a autonomia do indivíduo para enfrentar os inimigos e estabelecer as suas relações e alianças no grupo (casamentos, trocas etc.).

3.4 MICHEL DE MAFFESOLI: AS TRÊS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Segundo Maffesoli (1987), a violência é constituinte da sociedade, ela é parte da ordem social, pois embora ela aparentemente cause desordem e ausência de regras é esse fenômeno que vai garantir as regras. Assim, a violência, segundo este autor, está de forma potencial em todas as relações humanas, a prova disso são as negociações constantes no mundo social, mesmo nas relações mais íntimas e com as pessoas de mais confiança.

A necessidade das normas se constitui pela possibilidade constante da violência, por isso, conforme Maffesoli, há uma ritualização da violência para conter aquele estado de natureza, de luta de todos contra todos ou de cada um contra todos, pois na modernidade a individualidade é ressaltada constantemente, assim como na contemporaneidade, e isso se revela na mesquinhez cotidiana de cada um.

A potência é uma pulsão regida por uma lógica plural, presente em todos os níveis da existência humana, seja ela individual ou plural. O poder apoia-se na dominação e tem caráter de unidade. Para Maffesoli, a violência por ser social simboliza a força da vivência, a coletividade, os rituais que asseguram a coesão da coletividade e sanguinária que é aquela que se manifesta diante da impossibilidade de simbolização. O homem na sociedade vive o jogo do poder-potência. A potência é articulação dos elementos (força, coletividade). O poder bloqueia essa ambivalência, é o individualismo, a unidade, enquanto a potência é a coletividade, pluralismo. A relação entre poder e potência geram, segundo Maffesoli, três tipos de violências: totalitária, anômica e banal.

3.4.1 As Três Formas de Manifestação da Violência

Maffesoli (1987) aponta três tipos de violência ou três formas diferentes de manifestação da violência: a violência dos poderes/autoritária, a violência anômica e a violência banal. A violência dos poderes instituídos é o que chamamos aqui, neste trabalho, de violência positiva, é a violência legitimada pela própria sociedade. Ela traz a ideia de que a violência ser necessária para frear a própria violência e o Estado é o detentor legítimo desta violência, pois ele é uma instituição criada para deter aquilo que ameaça a vida dos membros da sociedade e, para isso, detém o monopólio legítimo da força. A violência é vista como um mal a ser contido e o Estado é o responsável por garantir a existência desta sociedade não violenta. Como? Por meio das leis. E, para garantir a funcionalidade das leis, é necessário, nas palavras de Hobbes, a espada, na linguagem atual, a força de polícia: a violência. Propaga-se então, uma visão negativa ou um terror pela violência na tentativa de justificar a função do Estado de conter a própria violência e de monopolizar a violência.

Esse tipo de violência está ligada à burocracia dos poderes do Estado que surge diante do monopólio do poder, posto numa estrutura dominante. Na tentativa de controle social das ações cotidianas da vida social causa tédio e infelicidade, este confronto cria um estado de efervescência que se manifesta nas guerras, revoluções, greves, manifestações coletivas em confronto com os poderes instituídos.

A violência anômica é aquela originada pelas condutas dissidentes, diferente da ideologizada pelo Estado ou pela sociedade, que se manifesta nos desejos individuais da imprevisibilidade do agora, da vida presente nas dinâmicas cotidianas. É uma resposta à violência totalitária da dominação dos poderes. Essas condutas dissidentes que saem dos contornos das normas e leis vigentes, constituindo-se na marginalidade do sistema legislativo imposto. A esses exemplos temos os chamados revolucionários que em seu momento histórico são tidos como marginais, dissidentes, transgressores da ordem, bandidos etc., mas que suas ações levaram, no futuro, a novas reflexões sobre a sociedade, ajudando a construir o que virá a ser.

A violência anômica se constitui em um duplo movimento na estruturação social como o de ordem e desordem sem a compreensão dos determinantes. Por falta de compreensão dos desejos sufocados e da ritualização das paixões esse tipo de violência pode se tornar sanguinária, pois relativiza o poder e distancia-se da compreensão das normas e padrões vigentes, extravasando seus sentimentos tanto de alegria como de tristeza, sem compreender os que o determinou.

A violência banal é aquela que se faz no silêncio ou na fala que está nos encontros cotidianos do universo simbólico, são os silêncios e falas alienantes nas quais as pessoas vão dirigindo suas vidas no presente, a seu próprio modo. Diante das incertezas futuras conduz-se o desejo presente com o que se tem ao alcance, com aquilo que o momento disponibiliza, atua de forma silenciosa, sem alardes no conjunto da sociedade, uma espécie de resistência ao controle social imposto pelas instituições sociais. A violência banal é a violência da resistência à homogeneidade imposta pela sociedade e sobre os indivíduos. Esse tipo de violência se expressa numa passividade aparente diante daquilo que está instituído, ela está presente na ironia, na astúcia, no silêncio. Para Maffesoli o:

[...] silêncio e a palavra podem jogar em concorrência conforme os lugares e os momentos. Deste modo, a resistência ao pedido externo pode ser afásico ou tagarela, os educadores e os animadores o sabem muito bem, pois se afligem conforme o caso de uma ou de outra. E é compreendendo bem esta ambivalência que podemos estar aptos a entender a estreita (relação) conexão que pode estabelecer-se entre a identidade social e aquilo que chamamos resistência (MAFFESOLI, 1987, p. 118).

Esse tipo de violência se configura na destruição de um futuro supostamente garantido pelas instituições, pela construção de um presente de situações inesperadas na qual o indivíduo se depara no cotidiano das relações sociais.

Nesta perspectiva, o homem sem qualificações, elemento da massa, possui uma identidade de camaleão numa selva com múltiplos obstáculos e perigos, deve trocar de pele para poder sobreviver, deve ser politeísta para agradar a todos os deuses, o que os torna ciumentos e os faz arrostarem-se mutuamente (neutralizar-se) em resumo, ele deve saber aproveitar da sombra para poder sobreviver; é nisto que reside o princípio de sua força (MAFFESOLI, 1987, p. 120).

Maffesoli apresenta como a violência se manifesta em diferentes situações na estrutura social e motivação dos atores sociais de acordo como as tramas sociais vão se dando. A violência é vista como parte da organização, das tramas sociais e das relações de poderes na configuração dessas tramas sociais. Dessa forma, as manifestações de violências na escola estão em meios a essas tramas, não é possível então, para Maffesoli, compreender o fenômeno da violência na escola sem compreender a estrutura social da qual a escola é parte.

3.4.2 O Micro: Socialidade e o Querer-viver e; o Macro: o Social e Dever-ser

O momento histórico atual, segundo Maffesoli, pode ser entendido a partir do macro e do micro. A existência dos homens pode ser explicada a partir do conjunto de regras econômicas e educacionais e, numa outra perspectiva, a existência pode ser explicada a partir das situações do cotidiano, ditas minúsculas e banais, nas quais as coisas estão fragmentadas, espalhadas e pluralizadas no corpo social. O primeiro enfoque mostra a existência de uma realidade política e econômica com regras abrangentes que permitem entender a miséria, a falência das

empresas e de outras instituições. O enfoque é global. O segundo enfoque nos ajuda a entender as experiências dos pequenos grupos, como é o contexto micro, o contexto privado das pessoas ou dos pequenos grupos, como as pessoas e em seus pequenos grupos se organizam para levar a vida num contexto moral peculiar com atitudes, muitas vezes, interpretadas como desordeiras e violentas.

O social designa de forma analítica as determinações políticas e econômicas, enquanto o termo socialidade representa uma forma analógica de representar a realidade; realidade essa que está ligada ao cotidiano micro dos agentes sociais, naquilo que é banal, que escapa da ordem (MAFFESOLI, 1985). O social com seu enfoque macro das regras segue a lógica do dever-ser. Essas determinações estão nos contextos sociais mais amplos como nos discursos religiosos, políticos, escolares, nas instituições sociais e grupos mais estáveis.

O indivíduo, nesse contexto social tem uma postura mais precisa, uma identidade definida com relação ao sexo, à religião, à família, às suas atividades profissionais, à posição política etc. Mas o que organiza as minúsculas ações do dia a dia das pessoas e dos pequenos grupos é a socialidade: o querer-viver, e isso se manifesta nas esferas microssociais, nas tribos, nos relacionamentos privados do cotidiano que envolvem a improvisação e o provisório, o passageiro, o imediato, o vago, o indeciso, de acordo com os diversos papéis que cada sujeito vai representando nas estruturas sociais. A violência social é a potência e a violência sanguinária é o poder

Na perspectiva do dever-ser, está presente a tentativa de generalização dos comportamentos, de racionalização da vida social. Essa lógica não considera a individualização, não faz diferenciação dos contrários e racionaliza as coerções. Há uma tentativa de controle racionalizado da vida social por meio da burocratização que desintegra a perspectiva da coletividade, de coesão social. A imposição de normas macrossociais sufoca as ações cotidianas, sufoca as ações microssociais, sufoca a potencialidade da coesão social. O micro e o macrossocial são dissonantes. Esse desarranjo faz surgir a violência dos poderes instituídos, a violência dos aparatos burocráticos do serviço público (MAFFESOLI, 2001).

As tensões sociais se dão no confronto da lógica do dever-ser, dos poderes instituídos na esfera macrossocial com a lógica do querer-viver, da esfera microssocial das relações cotidianas. Esse confronto faz eclodir a violência. Quando

o querer-viver se impõe sobre o dever-viver surgem as tensões entre os grupos e no interior dos grupos, impedindo assim a dominação por completo dos poderes instituídos. Quando as diferenças são neutralizadas pelos poderes instituídos, ou seja, quando há a submissão e a adaptação dos diferentes grupos deixando de considerar a força da coletividade dos grupos, surgem as rupturas que se manifestam “tanto abertamente por meio de arrombamentos e ataque de fúrias, ou de forma passiva por meio da violência banal, que são aquelas violências que aparentam integrar o instituído, mas que se opõem a esse poder instituído de maneira silenciosa” (MAFFESOLI, 1987, p. 99).

A banalidade se configura como tudo aquilo que está fora do poder exterior, aquilo que está fora do alcance do poder instituído, mas que de alguma forma sustenta o estar junto. Há uma submissão aparente, uma submissão de resistência, que levem às ações que quebrem com o que está posto. É realizar uma ação imposta para desmistificar sua ideia de ordeira ou correta, para mostrar que a regra não se sustenta, que é falha. Essa postura que se desenvolve no cotidiano das pessoas mostra, segundo Maffesoli, uma astúcia, uma resistência, uma subvenção ao dever-ser que tenta sufocar o querer-viver.

Essa passividade astuciosa apresenta duplicidade e perversão, no entanto, ela movimenta e resiste às imposições da esfera macrossocial, dos valores oficiais. A resistência está no distanciamento interior, já que não se podem vencer esses valores estabelecidos na esfera macro, procura-se distanciar deles, evitar o confronto com eles e faz-se isso de forma irônica.

A intensidade das experiências coletivas e seu contexto social permitem a manifestação daquilo que está em desordem na vida cotidiana. A indisciplina no contexto escolar e os conflitos, assim como a intensidade das experiências, mostram a incompatibilidade entre o dever-ser e o querer-viver e os confrontos entre as esferas macrossocial e microssocial. Assim, tanto a submissão como os excessos revelam resistência. Os excessos são mais visíveis, manifestando-se nas conversas agressivas em momentos inconvenientes, nas brincadeiras agressivas, no enfrentamento, na depredação etc.

3.5 HANNA ARENDT: VIOLÊNCIA E PODER

A filósofa Hanna Arendt (1906-1975) faz uma distinção entre poder e violência. Ela apresenta esses dois conceitos como opostos. O poder estaria na essência de toda a forma de governo; já a violência, não, ela é instrumental, ou seja, é usada como meio para atingir os objetivos. Arendt descarta um possível caráter essencialista da violência pela necessidade que ela tem de ser justificativa de um objetivo, de um fim que se busca, não podendo por isso ser essência de alguma coisa (ARENDR, 1985, p. 32).

A violência pode ser oriunda do ódio. O homem e a sociedade criam condições de desumanização, no entanto, os animais não fazem isso, essa é uma característica humana. O ódio não é a reação automática e instintiva, ele depende do senso de justiça, da ofensa a esse senso. A violência pode ser vista como um recurso atraente diante de um acontecimento de ultraje. O ódio se configura como um sentimento humano, a violência permeia esse sentimento. Livrar o homem de suas emoções seria o mesmo que castrá-lo, seria o mesmo que podar sua humanidade. E ainda, a ausência de emoções não promove racionalidade, o oposto das emoções não é razão. A violência é racional por seu caráter instrumental, é racional à medida que é eficaz para atingir uma finalidade que a justifica (ARENDR, 1985, p. 39).

No mundo contemporâneo, cheio de incertezas, não tem como prever as consequências da violência. Assim, a racionalidade da violência não persiste em longo prazo. Diante de tantas incertezas, a filósofa afirma que a “prática da violência, como toda a ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento” (ARENDR, 1985, p. 51). A burocratização da vida pública tende a deixá-la mais atraída pela violência, já que todos estão destituídos do poder, todos são privados de liberdade, seguem-se as regras sem discussão.

O poder está ligado à dominação e se expressa nas formas de governo, ou seja, a dominação do homem sobre o homem que pode se configurar como monarquia, oligarquia, república, democracia e aristocracia. A burocracia é uma forma de domínio da atualidade que, pois é o domínio de ninguém, ao contrário da monarquia e oligarquia, que é o domínio de um ou de poucos e a aristocracia, democracia e república, que é o domínio de muitos. A burocracia é como um estado

de coisas que torna “impossível a localização da responsabilidade e a identificação do inimigo, que figura entre as mais potentes causas da inquietação rebelde que reina em todo o mundo, de sua natureza caótica, e de sua perigosa tendência a descontrolar-se” (ARENDR, 1985, p. 24). O poder é a capacidade do ser humano de agir e de agir em comum acordo.

A violência e o poder para Arendt não são conceitos comuns. A violência é um instrumento que pode destruir o poder, tornando-o obediente e o poder jamais nascerá dela. A violência gera o terror quando destrói o poder. Arendt afirma ainda que “não basta dizer que violência e poder não são a mesma coisa. Poder e violência se opõem, onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo” (1985, p.35). Ela afirma ainda que a “violência pode destruir o poder, mas é totalmente incapaz de criá-lo” (1985, p.35).

Arendt crítica a concepção de que o poder político é manifestação da violência. A força não faz o poder perpetuar, pois uma vez que a força cessa o poder cessa também. Para a contemporaneidade, esse conceito de poder ligado à força não se sustenta mais. O Estado não é mais visto como o detentor da força e poder como outrora. Poder, força, autoridade, violência são meios pelos quais os homens governam outros homens e, por terem essa função, são considerados sinônimos, mas não o são. A força designa um movimento da natureza ou das circunstâncias sociais. Esse termo, segundo Arendt, deveria ser usado para apontar as energias liberadas por meio dos movimentos físicos e/ou sociais e simplificado, como sinônimo de violência coercitiva.

A autoridade, que comumente se confunde com autoritarismo, é o reconhecimento dado pelo outro, sem coerção e sem necessariamente persuasão para ser respeitado pela autoridade. Sua conservação se dá pelo respeito dado à pessoa ou cargo por ela exercido. O poder justifica-se por si mesmo, ele tem seu fim em si mesmo e, embora algumas vezes ele seja usado para atingir um fim, ele não precisa de justificativa, como a violência, mas precisa de legitimidade. O poder depende do outro, não é uma ação ou propriedade individual como a violência; o poder se conserva conforme a união do grupo. É uma condição da pluralidade humana, ele se constitui no conjunto, dependente da persuasão do discurso e não da violência. Embora haja uma combinação entre esses conceitos, eles não podem ser vistos simplesmente como sinônimos, cada conceito tem sua peculiaridade. Por

exemplo: quando se obedecem às ordens, os instrumentos violentos não são desprovidos de utilidades. A esse exemplo tivemos, durante a colonização brasileira, muitos nativos que preferiram a morte à condição de escravidão; nesse contexto a violência não atingiu sua finalidade, ela não alcançou o poder. Por isso governo algum se mantém somente com base na violência.

A vitória da proposta de não violência (Satyagraha) de Mahatma Gandhi na Índia dominada pelos ingleses ajuda a entender que violência e poder são coisas distintas. A violência foi um meio, um instrumento do qual Gandhi abdicou para alcançar seu objetivo. “A forma extrema do poder resume-se em Todos contra Um, e a extrema forma de violência é Um contra Todos. E esta última jamais é possível sem instrumentos” (ARENDRT, 1985, p. 26). A conclusão de Arendt é que todo o governo tem como base o poder e não a violência. Esta é sempre um meio para atingir o poder sobre algo ou alguém.

O poder legítimo deriva do poder íntegro que é aquele que se funda no livre consentimento, no apoio popular, na liberdade de opiniões entre iguais. Assim, a obediência às leis e às instituições políticas de um Estado se legitimam no reconhecimento das determinações legais. A função maior das leis não é imposição, mas direção. Quando as leis são obedecidas por meio das punições o poder é fraco, quando são obedecidas pelo consentimento e reconhecimento, há legitimidade maior do poder. A tendência então, para Arendt, é de quanto mais poder, menos violência, contrariando o senso estabelecido de que o poder leva à violência e de que a violência é fonte de poder.

3.6 MARILENA CHAÚÍ: A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para Marilena Chauí, Freud explicou o sentido psíquico da violência: a violência como exercício do poder. Para Freud há dois tipos de instinto: a tendência de preservação (amor) e a tendência de destruição (ódio). A psique é resultado do embate entre essas duas pulsões. E, assim como os animais, os seres humanos resolvem seus conflitos por meio da violência. A preservação (amor) e a destruição (ódio) têm, necessariamente, uma conotação moral de bem e mal. Essas pulsões ou instintos têm papéis importantes na vida do homem.

O instinto de destruição é direcionado para o mundo externo. A agressividade ou o instinto agressivo colabora para a preservação da vida. O instinto destrutivo:

[...] merece, com toda sinceridade, ser denominado instinto de morte, ao passo que os instintos eróticos representam o esforço de viver. O instinto de morte torna-se instinto destrutivo quando, com o auxílio de órgãos especiais, é dirigido para fora, para objetos. O organismo preserva sua própria vida, por assim dizer, destruindo uma vida alheia (FREUD, 1969, p. 193).

O ser humano luta contra sua própria natureza. A resistência a essa natureza ou a civilização leva o ser humano a definir regras, criando o mundo da cultura, com a pretensão de dominar os aspectos biológicos. O instinto de morte está presente, segundo Freud, em toda criatura viva, e o ser humano não foge à regra.

Marilena Chauí parte dessa perspectiva freudiana, da relação entre poder e violência, para explicar como violência e poder estão unidos no contexto da história do Brasil. Ela nos apresenta que a violência está na estrutura social e econômica brasileira. A violência possui uma dimensão física e psíquica. Segundo Chauí, ela traz consigo o exercício da crueldade. A violência é o oposto da ética: “porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos, instrumento para o uso de alguém” (CHAUÍ, 2018b, p. 36).

A ética pode ser entendida como característica dessa forma racionalização, assim, à racionalidade também faz oposição à violência. A violência faz oposição à ética, à racionalidade e também à democracia, à política, pois a democracia se define pela “figura do sujeito político como sujeito de direitos que age pela criação e conservação de direitos contra a dominação dos privilégios, e impede o poder exercido pela força, pela opressão, pela intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ, 2018b, p. 36).

Chauí enfatiza o mito da não violência no Brasil, explicando porque ela usa a expressão mito e não ideologia. O mito opera com tensões e contradições, cristaliza-se em crenças e resulta de ações sociais. O mito é também uma forma de agir e não só de pensar. Esse mito ajudaria também a conter a violência a criar na população uma passividade diante do contexto de exclusão. A exclusão é uma forma de

violência, ainda mais quando é realizada com o discurso de conter a violência. Os mecanismos que operam para fomentar a ideia de não violência são: a exclusão, a distinção, o jurídico, o sociológico e a inversão do real.

A distinção categoriza a violência em acidental e essencial, ou seja, brasileiro não é violento na sua essência, as ações violentas são efêmeras, uma espécie de surto ou epidemias momentâneas.

No aspecto jurídico a violência se restringe a ações delinquentes e criminalidade, dessa forma, o crime é definido como ataque à propriedade privada (furto, roubo, depredação). Nessa perspectiva determinam-se quem são os agentes violentos (ladrões e assassinos) e quem são os agentes que possuem o poder legítimo da violência para contê-la; e isso acaba por legitimar a ação policial contra a população pobre, os sem-terra, os negros, os indígenas, as crianças sem infância, os moradores de rua, os favelados (Cf. CHAÚÍ, 2018b, p. 40). Salvo raras exceções, a violência policial é considerada normal e natural, porque os policiais são vistos como protetores.

Os mecanismos sociológicos veem a violência como transitória e a atribuem-na à população pobre, pois a violência é entendida como um período de transição de um tempo para o outro, como na Revolução Francesa; ou de um espaço para o outro, no caso dos imigrantes, que causaria temporariamente um estado de anomia até que essas pessoas reestabeleçam seus laços sociais.

Nos casos extremos de linchamento ou nos casos em que se mata com a justificativa de legítima defesa da honra, o mecanismo de inversão do real é a dissimulação social. As máscaras sociais permitem dissimular comportamentos violentos como se esses não fossem violentos: como o machismo que aparenta proteger a fragilidade feminina, o paternalismo branco para proteger a inferioridade negra, a destruição do meio ambiente como sinal de progresso etc.

Chauí afirma que

[...] a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda a ideia que realiza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, isto é, de ausência de direitos (CHAÚÍ, 2018b, p. 41).

A autora enfatiza ainda que a sociedade brasileira não se dá conta que as próprias explicações dadas à violência brasileira são violentas, uma vez que deixa encoberto o lugar onde essa violência é produzida, ou seja, desvia a atenção da própria estrutura da sociedade na qual a violência acontece. Assim,

[...] as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o machismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície (CHAUÍ, 2018b, p. 41).

Essa violência é constituída no contexto do patriarcalismo patrimonialista que, através da cordialidade, resolve seus problemas deixando de fazer uso da racionalidade: o famoso jeitinho brasileiro. As marcas da sociedade colonial escravista arrastam-se até os dias de hoje na figura de um patriarca déspota que se mantém numa postura autoritária e que se impõe numa relação entre superior – mando - e, inferior – obediente -, na qual o outro que obedece “jamais é reconhecido como sujeito, tanto no sentido ético quanto no sentido político, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade e muito menos como cidadão” (CHAUÍ, 2018b, p. 43).

Essas relações de mando permeiam toda a sociedade, dessa maneira,

[...] micropoderes despóticos capilarizam em toda a sociedade a violência, que, partindo da e na família, se espalha para a escola, o hospital, as relações de trabalho, os meios de comunicação, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado ao cidadão pela burocracia estatal vem cristalizar-se nas instituições públicas, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (CHAUÍ, 2018b, p. 43).

O autoritarismo social brasileiro se caracteriza, então, pela estrutura do modelo familiar nuclear da classe dominante, e pelas relações de mando, impostas por essas famílias. Há uma negação dos conflitos sociais abafando-os como algo negativo: as disputas armadas, pela posse de terra resolvidas com assassinatos; divisão dos centros urbanos em região central e periferia; rotulação dos negros afrodescendentes como ignorantes, safados ou indolentes; extermínio dos povos indígenas considerados preguiçosos e irresponsáveis; as crianças sem infância,

como criminosas; trabalhadores, sobretudo os rurais, considerados ignorantes e atrasados; entre outros que carregam o estigma da suspeita, isso porque a miséria é vista como forma da violência e essa ideia é fortificada a todo instante pelos meios de comunicação de massa com programas sensacionalistas.

A violência no contexto social, interiorizada na desigualdade entre as camadas populares e os grupos privilegiados, distanciam a concretização dos direitos. Para Chauí, o mito da não violência trouxe efeitos brutais na sociedade brasileira que bloquearam a “concretização de um sujeito ético e de um sujeito político, isto é, de uma subjetividade e de uma intersubjetividade verdadeiramente éticas e da cidadania verdadeiramente democrática” (CHAUÍ, 2018b, p. 48).

3. 6. 1 Ética e Violência

A oposição entre violência e ética enfatizada por Chauí se dá na medida que o sujeito ético é inseparável do sujeito racional, livre, voluntário e responsável. A violência não enxerga o sujeito como humano, mas como coisa. A condição de violência na atualidade leva a sociedade a um discurso de retornar à ética perdida. Esse discurso, no entanto, é um tanto quanto dogmático, pois não propõe um retorno à ética e sim para uma moral. O problema é que a ética tem uma tendência universalista devido ao fato de ser racional, mas a moral não.

A moral está ligada aos costumes de um grupo e esses costumes podem variar muito no tempo e no espaço. O que estaria por de trás desse discurso seria restaurar valores que supostamente são bons e se perderam. Um saudosismo a um passado que talvez nem tenha existido e imagina-se que foi bom. Assim, o que se quer estabelecer não é a análise das condições presentes das ações humanas, mas a imposição de normas supostamente boas que se perderam, ou seja, a imposição sobre todos de um ideal de poucos. Essa não é uma perspectiva ética, mas ideológica, pois “se volta para um passado imaginário em vez de compreender as exigências éticas do presente” (CHAUÍ, 2018a, p. 255).

A ética como ideologia também pode ser percebida na dispersão do uso do termo sem uma pretensão de universalidade e sem crítica como nas expressões: ética profissional, ética da empresa, ética médica etc. Isso, segundo Chauí, expressa “a forma contemporânea de alienação, isto é, de uma sociedade totalmente

fragmentada e dispersa” (CHAUÍ, 2018a, p. 256). Essa fragmentação também pode ser vista nas chamadas comissões de ética que acabam fazendo julgamento a partir dos padrões de um dado grupo, destruindo a autonomia que é a principal característica do sujeito ético.

A ética pensada como assistencialismo humanitário ou como indignação diante da política, da ação policial, torna-se também ideologia, pois propicia o exercício da violência. A condição do sujeito nesse caso, para Chauí, é de um sujeito cindido em dois: “de um lado, o sujeito como vítima, como sofredor passivo, e, de outro, o sujeito ético piedoso e compassivo que identifica o sofrimento e age para afastá-lo” (CHAUÍ, 2018a, p. 256).

A vitimização leva a ação para as mãos das não vítimas, dos não sofredores, ou seja, a justiça vem de fora, pois são os que não sofrem injustiça que vão trazer a justiça aos injustiçados, dessa forma, a vítima perde sua condição de sujeito ético passando a ser sujeito de compaixão do outro. Isso, segundo Chauí, “significa que para que os não sofredores possam ser éticos é preciso duas violências: primeira, factual, é a existência de vítimas; a segunda, o tratamento do outro como vítima sofredora passiva e inerte” (CHAUÍ, 2018a, p. 256-257). O bem, nesse contexto passa a ser o não mal. “O bem se torna a mera ausência do mal ou privação do mal, não é algo afirmativo e positivo, mas puramente relativo” (CHAUÍ, 2018a p. 257). O discurso ético passa a ser: “Somos todos contra o mal”, no entanto, não há um consenso sobre o que é o mal e o que é o bem, como por exemplo, na expressão “cidadão de bem”, que divide opiniões. Marilena Chauí salienta também o papel da mídia, que faz da notícia um espetáculo que pode ser apresentado tanto com indignação como com compaixão. A manipulação midiática também nos prende a um passado que pode não ter existido. E esse passado entendido como bom, prende as pessoas em algo que está no imaginário, tirando delas a autonomia de construir um presente e enfraquecendo a condição do sujeito social.

Essa concepção de ética: ética como ideologia é, para Marilena Chauí, um exercício da violência, pois impede a liberdade do sujeito de atribuir novos significados para a realidade presente. Preso a um passado que talvez nunca tenha existido, o sujeito vai perdendo a condição de agir de modo criativo e de trazer novas perspectivas para o porvir.

3.7 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Na perspectiva contemporânea da crise das instituições sociais e das certezas tanto no campo social como científico, da crise da autoridade, a escola pode ser vista como vítima de todo o contexto dessas crises na sua própria condição de instituição social. E pode também ser vista como instituição violenta, impositiva, autoritária reproduzindo as desigualdades, cumprindo uma função social acrítica meramente reprodutivista, tendo sua parcela de responsabilidade na violência social e econômica. Numa outra perspectiva, podemos entender a escola como a instituição com maior potencial de romper as relações de violência, porque é o lugar do discurso, do diálogo, da palavra, da não exclusão, “é também o lugar da superação das desigualdades sociais, da construção da democracia e dos direitos humanos” (SCHILLING, 2004, p. 61). Ao indagar sobre a finalidade da escola, Flavia Schilling afirma que o sentido, significado e papel da educação materializa-se na escola o que nos permite, por ora, entender essa instituição como promotora de justiça social, capaz de construir a democracia e potencializar os talentos existentes, contrariando o objetivo de uma educação para a compreensão e obediência da ordem social. A escola democrática ultrapassa esse objetivo, seu intento é educar para a compreensão da ordem social e questionamento dessa ordem. Não é a reprodução cega daquilo que está estabelecido. A proposta de uma educação democrática ou de uma educação para a democracia é a de uma escola pautada no diálogo na igualdade entre as pessoas, na autonomia, na fé na humanidade, como propuseram Paulo Freire e John Dewey, grandes filósofos da educação.

Na contemporaneidade, o ato de a escola ainda ser privilégio de alguns, coloca na pauta de reivindicações a necessidade de universalização para ser direito de todos. Havendo então uma ampliação de seu público, que era em sua maioria do sexo masculino e de classes mais abastadas. Isso foi sendo superado com a concretização dos Direitos Humanos nas práticas diárias que levam meninos e meninas, filhos e filhas de trabalhadores operários a ocupar os bancos escolares e participar das práticas escolares, das práticas culturais, da cidadania e refletindo sobre essas práticas fruindo das artes e das ciências.

Diante da fluidez e da efemeridade da sociedade pós-moderna vão surgindo novas indagações acerca da escola e do processo educativo formal: Como fica a

condição da educação? Como educar numa sociedade tão líquida? As escolas que não acompanham a fluidez da pós-modernidade tendem a sofrer com a falta de alternativa e criatividade nas situações inusitadas. Essas escolas tendem a ser violentas e a sofrer violências também. A crise da autoridade e as incertezas do momento contemporâneo fazem da escola uma instituição com grande responsabilidade social da qual a sociedade e as outras instituições cobram resultados. No entanto, é subtraída a sua autonomia para resolver seus próprios problemas. Algo um tanto contraditório do ponto de vista moral: ausência de autonomia e a presença de responsabilidade.

Condutas que eram resolvidas mediante a autoridade escolar, atualmente precisam da presença da polícia, do Conselho Tutelar, do promotor, do sistema judiciário. As contradições e os desafios são muitos e há muito medo por causa das incertezas, instabilidades e insegurança. Buscou-se universalizar a educação e houve êxito nessa busca, no entanto, isso se deu, por vezes, em condições precárias, tanto no que diz respeito à estrutura física das instituições de ensino, como nas políticas de formação de professores e na criação de políticas públicas diversas que atendem as novas necessidades da escola.

Uma resposta comum para a questão da violência é culpabilizar as drogas. A medicina apostaria nas drogas como geradora da violência, vista como um sintoma das reações químicas no corpo etc. Esse seria o mal mais comum que daria origem à criminalidade, portanto à violência. Outra resposta plausível é a corrupção. O problema da violência então reduziria a um problema de caráter; a violência seria uma deficiência moral. Esses discursos acabam por segregar ainda mais a sociedade, pois faz uma dicotomia entre os bons e os maus, os corretos e os imorais, os corruptos e os honestos etc. Esses discursos promovem uma visão de sociedade “que implicam determinadas ‘soluções’ que fortalecem modos específicos de governar, de exercer o poder” (SCHILLING, 2004 p. 46).

O contexto da violência faz-se calar e a democracia é o espaço da fala, do diálogo. Dessa forma, quanto mais violento é o Estado com seu monopólio legítimo da força (violência), menos democrático ele é. A violência gera insegurança e a insegurança, no contexto social, leva as pessoas ao isolamento de seus lares, afastando-se dos espaços públicos e dos espaços políticos.

Os altos índices de violência criaram uma forte relação com o setor econômico-financeiro. Há um mercado para a violência, ela gerou um segmento econômico, uma indústria que gera muito lucro: carros blindados nos grandes centros urbanos, sistemas eletrônicos de monitoramento e alarmes, muros altos, seguranças particulares, armas munições, os esquemas de lavagem de dinheiro, manutenção dos sistemas penitenciário e judiciário etc. Ter consciência da relação do sistema econômico é, segundo Flavia Schilling, um ponto básico para que nossas ações não sejam ingênuas: “o crime é uma das atividades econômicas mais importantes no sistema mundial” (SCHILLING, 2004 p. 49-50).

A contemporaneidade é um momento que está permitindo para nós brasileiros, lidar com a violência histórica que permeia nosso país. É um momento que traz a sensação de que a violência tomou conta do país e do mundo, mas a história revela que ela sempre esteve presente e de forma bastante vivaz nos percursos da humanidade. Estamos vivendo um momento histórico no qual estamos encarando a face violenta da sociedade “com seus preconceitos de classe, de raça, com sua violência estrutural. Há dimensões da violência que deixaram de ser invisíveis; há tipos de vitimização coletiva e individual que começam a ser vistos.” (SCHILLING, 2004, p. 8). Muitos conflitos sociais e familiares são respostas para situações violentas, são quebra de silêncios de situações que antes ficavam na esfera do privado e hoje começam a serem vistas como questões públicas e de soluções por meio de políticas públicas.

Estamos num período de incertezas, como acentuou Zygmunt Bauman (1925-1917) em o *Mal-estar na pós-modernidade* e em *Modernidade líquida* e, a escola ou a escolaridade, oferece pouca ou nenhuma estabilidade econômica e social aos indivíduos. Não sabemos se:

[...] aquilo pelo que nos esforçamos, nosso diploma, por exemplo, manter-se-á como fonte de orgulho e respeito ou será desqualificado. Se nossa vida construída em torno do esforço e do estudo, por exemplo, será digna de admiração ou de sermos qualificados de “otários”. Se a honestidade é um valor a ser passado para nossos filhos nem quais serão os padrões do considerado “adequado” para enfrentar os desafios da vida. Não sabemos a diferença entre o que é “razoável” ou “tolo” (SCHILLING, 2004, p. 14).

Ser honesto e ter escolarização passaram a não ser objetivos da sociedade contemporânea capitalista que está em busca de satisfação rápida. Toda a flexibilização do mundo atual não é favorável à igualdade de condições para as pessoas. Os que pregam a flexibilização “não buscam a liberdade de movimento para todos, mas a estimulante leveza do ser para alguns, que redundam em insuportável opressão do destino para outros” (BAUMAN, 2000, p. 33-34).

Não há igualdade de acesso aos bens nem às oportunidades que a sociedade oferece. O que se oferece está restrito para poucos. “Se o capital está mais fluido do que nunca, o trabalho está mais aprisionado do que nunca ao local” (SCHILLING, 2004, p. 17). A flexibilização e mobilidade do capital financeiro e industrial aumentam a concentração de renda e desmobiliza a política sindical da população envolvida. São muitas as incertezas e, segundo Flavia Schilling, os direitos sociais conquistados com muitas lutas nos séculos XIX e XX atuaram como redutores de incertezas. Com o fim desses direitos essas incertezas são mais latentes. Na situação atual brasileira quem está desempregado não tem garantia de conseguir um emprego e quem está empregado não tem garantia de permanência no emprego, tampouco garantia de aposentadoria futuramente. Essa é a pós-modernidade.

Flavia Schilling defende que o discurso da violência como anomalia social ou resultado de um desvio, ou ainda, como fruto de mentes perturbadas não se sustenta mais. A violência na sua dimensão e estrutura atual coloca-se sob outro discurso que permeia o seguinte problema: “Quem pode falar, contra quem, a favor de quem, de que maneira?” (SCHILLING, 2004, p. 32). Nessa estrutura a vítima é a mais silenciada. Outros falam por ela.

3.7.1 Violência e Escola

A violência é tratada como uma epidemia na sociedade brasileira atual (SCHILLING, 2004, p. 45-46). Ela virou ponto nos discursos políticos, na psicologia e psicanálise, na antropologia, nas questões jurídicas, nas questões médicas etc. Qual seria a condição da escola diante de tanta rapidez nas mudanças que a sociedade enfrenta? Qual o papel da escola e suas condições para preparar os sujeitos, os agentes sociais que darão continuidade à sociedade? As escolas não são

homogêneas, há aquelas escolas que “por não terem mais centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização dos direitos humanos à educação” (SCHILLING, 2004, p. 70) assemelham-se às prisões e, como tal, surgem rebeliões; e há escolas que lidam com a educação levando em conta a diversidade nessa mesma sociedade. Esse tipo de escola propõe uma reflexão sobre as contradições existentes na sociedade e na escola. “São escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abre-se as vizinhanças, descriminalizam condutas e acolhem” (SCHILLING, 2004, p. 71). Flavia Schilling entende que a crise do trabalho assalariado como consequência do predomínio do capital financeiro permeia a crise da instituição escolar.

O que é violência? De modo geral podemos afirmar que violência é aquilo que traz desordem, que desregulamenta a ordem vigente. A violência de que se trata esse trabalho é a violência humana, ou seja, são ações abruptas dos seres humanos contra outros seres humanos ou contra aquilo que os cercam. Para Michaud, a violência está presente quando:

[...] numa situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa causando danos à uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.13).

A definição de Michaud tem um aspecto amplo e social, não se restringindo ao físico, estendendo-se à moralidade, ao simbólico e cultural. Michaud, assim como Chauí concebem a violência como uma ação que não é restrita à agressão, à desordem física, podendo ser psíquica ou moral. Dessa forma, são atos de violência as ações humilhantes, ou com o objetivo de humilhar: os constrangimentos, vergonha e discriminação.

A efemeridade do momento histórico atual faz da escola um lugar de múltiplas possibilidades e modos de ser. Da mesma forma, a violência toma definições e contornos diferentes em cada época, como podemos ver por meio do conceito de violência positiva. Atos e práticas que em um dado momento não eram considerados violentos, mas que na contemporaneidade passaram a ser, como por exemplo, a violência contra a mulher, era um direito do homem bater na mulher. Também a violência do professor para com o aluno não era violência, mas uma ação

educativa e disciplinadora, assim como a violência dos pais para com os filhos. Então o que chamamos de violência não é um sintoma da contemporaneidade, mas da humanidade.

CAPÍTULO 4 - PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E PERCURSOS

*O que é o mal no ambiente escolar?
“Aquilo que destrói de alguma maneira
os objetivos do ambiente escolar”
(Professor da educação básica da rede
estadual do Paraná)*

4.1 OBJETIVOS E PERCURSOS DA PESQUISA

O objetivo dessa pesquisa é apresentar e discutir a violência na escola a partir do ponto de vista do professor; qual a percepção do professor sobre a violência no ambiente escolar no qual ele está e/ou já esteve inserido no percurso de sua carreira no magistério; é ouvir e abordar o problema da violência na escola sob o olhar dos professores, tomando-os como sujeitos que sofrem tal violência, independente se essa violência é proveniente do alunado, dos familiares desse alunado ou dos outros profissionais da educação; e entender algumas das possíveis causas que a desencadeiam.

Na expectativa de angariar dados para melhor compreender *in loco* o fenômeno da agressividade e violência na escola, foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários formulados com questões de múltiplas escolhas e descritivas, com o intuito de coletar as impressões dos professores acerca do tema desta pesquisa. Esses questionários foram respondidos por professores de uma escola da região central no município de Apucarana (121 mil habitantes) da rede pública da educação básica do estado do Paraná, somando um total de quarenta e quatro questionários respondidos, sendo que trinta e cinco foram respondidos por professores do sexo feminino e nove por professores do sexo masculino. Desses quarenta e quatro professores entrevistados, trinta e oito afirmaram ter sofrido ou presenciado caso de violência no ambiente escolar.

Por que essa escola? A decisão de pesquisar numa ou outra escola tem um fator decisivo: a acolhida dos gestores. Acreditando que seria mais profícuo pesquisar em um ambiente escolar público que trabalhasse tanto com ensino fundamental II como ensino médio, elenquei alguns colégios estaduais do município com o intuito de contatar a equipe diretiva e apresentar minha proposta de pesquisa. Meu primeiro contato foi num colégio da região central, no qual fui muito bem

recebida pelo diretor, que apresentou uma compreensão positiva em relação ao papel social da escola e da importância dos processos de extensão e pesquisa entre a universidade e a escola. As palavras da direção foram 'Nossa escola está de portas abertas para a universidade, sua pesquisa é muito bem-vinda [...]'. Essa acolhida foi decisiva para que a pesquisa se concretizasse nessa escola. O primeiro desafio, encontrar uma escola ou uma equipe diretiva que permitisse as visitas, as conversas e as entrevistas de forma aberta, foi superado. O segundo desafio consistiu em encontrar essa mesma boa disposição entre os professores.

No primeiro semestre de 2017, durante a formação pedagógica, prevista em calendário escolar, a direção convidou-me para ministrar uma palestra sobre violência na escola para os professores e demais funcionários e, logo após a palestra havia um espaço no cronograma para um diálogo com o grupo de professores acerca do tema violência, ou seja, uma interação planejada com esses educadores. No final das atividades esses profissionais teriam ainda trinta minutos para responder o questionário da pesquisa. Além dessas atividades, houve mais duas conversas em grupo, com roteiro de perguntas semiestruturada acerca da violência e da violência na escola. O roteiro de questões semiestruturadas tinha por objetivo não deixar as discussões do grupo fugir do tema (a violência) para a partir das discussões trazer elementos para a construção da pesquisa a partir dos registros no caderno de bordo. Assim, uma das metodologias usadas para colher informações foi o grupo focal que, consiste em reunir um grupo de pessoas com a finalidade de discutir e/ou comentar um tema a partir da experiência pessoal desse grupo. O tema e o grupo são definidos e organizados pelo pesquisador de acordo com seu objeto de pesquisa. (GATTI, 2005).

Os relatos de violência narrados pelos professores nos diálogos em grupos e posteriormente descritos nos questionários não aconteceram necessariamente na escola pesquisada, já que esses professores dividem ou dividiram, em anos anteriores, sua jornada de trabalho em outras escolas da rede estadual de acordo com o número de aulas que cada escola disponibiliza anualmente conforme as turmas são formadas. Assim, vale ressaltar que a descrição dos casos de violência não se restringe aos casos da escola pesquisada, mas entre grupos de professores dessa escola. Esses relatos descrevem casos que ocorreram em escolas da rede estadual do município. Com essa pesquisa, procuramos, portanto, identificar uma

amostragem do que seria a violência nessa escola ou de como um determinado grupo de professores a compreende.

Os questionários foram elaborados de maneira que possam oferecer dados quantitativos e descritivos como anunciado na introdução e como poderá ser verificado em anexo no final desse trabalho. Esta pesquisa apresenta a descrição e análise dos casos de violência descritos pelos professores participantes à luz das teorias e conceitos levantados na pesquisa bibliográfica. Um dos objetivos do questionário aplicado é buscar evidências entre os professores daquilo que seria o mal, algo ruim e/ou degradante presente no ambiente escolar e o que é, para esses professores, a violência, já que esta pode ser compreendida de diferentes maneiras. Se o conceito de violência apreendido por eles abrange somente as agressões físicas ou se também envolve a linguagem, ou seja, ofensas verbais? Outro aspecto importante para a compreensão do tema é saber quem comete violência no ambiente escolar. Será que os envolvidos nos casos de violências são somente professores e alunos? Qual o papel da escola, enquanto instituição social? Será que ela pode colaborar para evitar os casos de violência em seu ambiente? E a equipe diretiva, qual a expectativa dos professores com relação a equipe diretiva diante de casos considerados agressivos e/ou violentos pelos professores? Se é possível uma intervenção da escola, até que ponto está pode efetivamente ajudar a resolver tal problema?

Também é objeto dessa pesquisa de campo aprofundar a discussão acerca da violência no ambiente escolar a partir dos casos relatados na discussão em grupo, das descrições nos questionários aplicados, dos relatos descritos de caso de violência e por meio de conversas formais e informais com os educadores, confrontando esses dados empíricos coletados com as perspectivas teóricas dos autores abordados no referencial teórico. A expectativa é que a observação e relatos dos professores de uma escola específica leve a reflexão das condições específicas de outras escolas trazendo assim contribuições para melhor compreensão das causas da violência ambiente escolar. Conhecer casos específicos pode oferecer uma boa base para pensarmos a causas e consequências da violência tanto no ambiente escolar como fora dele. Conhecer casos particulares também nos permite um bom senso para generalizarmos (ou não) as causas e consequências dos fenômenos sociais. E, dessa maneira, facilitar a criação de possíveis alternativas que,

de alguma forma, possam contribuir para estruturação e reestruturação de ambientes escolares nos quais os processos educativos se desenvolvam dentro das perspectivas da sociedade democrática. O objetivo é levantar possibilidades que ajudem a chegar mais próximo de um entendimento do porquê da violência na escola e se há alguma coisa que pode ser feita para frear a violência ou redirecionar a energia nessa dispendida para atividade menos prejudicial para a sociedade e também para o agente causador, sobretudo na esfera microsocial.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

4.2.1 Análise Crítica do Ambiente Físico

A escola na qual se realizou a pesquisa encontra-se situada num bairro central da cidade de Apucarana/Pr. Município com 120.919 habitantes e com área de 558.389 Km² (IBGE). A primeira questão levantada para delineamento do ambiente físico foi se o espaço no qual se localiza a escola é compatível com o acesso do alunado? A resposta é não, pois somente uma pequena parte dos estudantes pertence ao bairro no qual se localiza a escola. Esta escola estadual se localiza numa área central e a maioria dos estudantes do entorno da escola estudam em escolas particulares da região. Um dado interessante é que muitos alunos dessa escola são da área rural do município.

Quanto à adequação do espaço físico à proposta pedagógica da escola, foi percebido que atende as necessidades em partes, devido ao fato de ser um prédio antigo, com mais de 50 anos, em que a estrutura deixa um pouco a desejar no quesito acessibilidade. Falta espaço físico nas áreas comuns: o pátio interno e externo é pequeno em relação à quantidade de alunos e, durante o intervalo, ou seja, o momento de recreio há uma grande aglomeração de crianças e/ou adolescentes nas áreas disponíveis. Os acessos à quadra de esportes e em outras áreas da escola são acidentados.

Os espaços das salas de aulas são compatíveis com o número de alunos. A escola sempre segue a resolução da Secretária de Educação quanto ao número mínimo e máximo de alunos e, como há muita procura, a escola sempre trabalha com o número máximo de alunos por sala.

O conceito de biblioteca que o currículo invisível passa parece ser um conceito distorcido, isso foi enfatizado por algumas pessoas do quadro de professores da escola. A biblioteca é predominantemente entendida somente como local de empréstimo de livros, no entanto, houve relatos em conversas formais sobre um projeto no qual a biblioteca estaria sendo utilizada para leitura e desenvolvimento de atividades com os nonos anos, na disciplina de Língua portuguesa. O projeto propunha atividades juntamente com os alunos acerca das variações da oralidade da língua portuguesa brasileira e reforçando a escrita padrão da língua. Entre os exemplos expostos em cartazes confeccionados pelos alunos estavam *bassora/vassoura*, *barri/varre*, *trabissero/travesseiro*.

Quanto à existência de salas-ambiente e suas finalidades, pode-se constatar que há sim salas ambientes. Há um laboratório de informática bem equipado que é utilizado por diversos professores, para diversas atividades de pesquisa e trabalho com imagens. Tem também um laboratório de química e física que, nas primeiras visitas dessa pesquisa ao colégio estava sendo reorganizado pela gestão atual para complementar as aulas de biologia, física e química e, atualmente, já está sendo utilizado por professores dessas áreas. Há ainda uma sala denominada: *sala de arte*, que consiste num grande espaço utilizado para as atividades desenvolvidas nas aulas de artes: atividades com argilas, pintura, dança, teatro e colagem. A sala de artes é utilizada por algumas professoras de arte e raramente por outros professores. Poucas atividades são desenvolvidas na biblioteca. Uma das professoras de língua portuguesa do período vespertino tem um projeto de leitura com atividades desenvolvidas na biblioteca como descrito no parágrafo anterior.

Professores e alunos usam essas dependências, mas os próprios professores e a direção reconhecem que esses espaços deveriam ser melhor aproveitados. Alguns professores usam uma vez ao ano, outros duas ou três vezes ao ano. A maioria, nenhuma vez ao ano. No entanto, é possível perceber que esse hábito vem mudando a partir de 2016, com reformas e restauração desses ambientes e incentivos por parte da equipe diretiva para um melhor aproveitamento dos espaços que a escola oferece. Embora nem todos os professores usem esses espaços, os que se dispõem a usar geralmente têm aulas bem planejadas atingindo os objetivos da presença desses recursos materiais na escola.

Quanto aos elogios pode-se ressaltar disposição de alguns professores em querer reorganizar o laboratório de química e física e o apoio da equipe diretiva para que essa reorganização aconteça. As críticas ou aspectos negativos é que esses espaços poderiam ser aproveitados por mais professores. Categorizo a escola como bem organizada.

4.2.2 Características da Gestão Escolar

Tanto a gestão atual e a anterior parecem ser bem democráticas. As decisões são abertas, mas nem todos estão dispostos a participarem. A participação dos diversos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica e do regimento escolar é aberta e toda a comunidade escolar é convidada a participar. No entanto, é possível perceber que ainda o conceito de escola democrática precisa amadurecer mais, tanto entre os pais de alunos, como entre os profissionais envolvidos no contexto escolar.

Existe um conselho escolar e há participação dos alunos e dos pais. E também APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários. As atividades com a comunidade escolar são feitas de forma democrática, mas há pouca adesão de acordo com o número de alunos. A gestão atual está organizando a escola de pais, para fazer da escola um espaço ainda mais democrático. Uma decisão importante como a reposição das aulas após os períodos de greve, são anteriormente discutidas com toda a comunidade escolar, alunos, pais e professores e funcionários de modo geral. Foram apresentadas algumas possibilidades de reposição e o alunado teve uma participação ativa nos resultados.

A proposta pedagógica, o regimento escolar, entre outras diretrizes e documentos são debatidos e reelaborados numa reflexão conjunta com professores e comunidades escolar. Os professores participam ativamente no desenvolvimento dessas atividades, assim como o alunado e a comunidade escolar. Pois a elaboração de uma proposta pedagógica leva à reflexão de quem é o aluno, para daí definir o currículo que melhor atende as necessidades desse alunado. Recentemente houve mudança na organização do sistema avaliativo. E houve participação ativa dos professores.

4.2.3 Organização Administrativa e Pedagógica

A estrutura administrativa da escola segue as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, por meio dos Núcleos Regionais de Educação. O representante legal é o diretor e na sua ausência o vice-diretor, aos quais estão subordinados os demais profissionais da educação.

Os cursos oferecidos são ensino fundamental e médio. O ensino fundamental é ofertado no período matutino (9º ano) e vespertino (6º, 7º e 8º anos). O ensino médio é oferecido no período matutino nas modalidades: educação geral (3 anos) e técnico em administração (4 anos) e no período noturno na modalidade Educação geral. No período noturno a escola tem uma turma para cada série (1º, 2º e 3º). No período vespertino são cinco turmas de 6º anos; cinco turmas de 7º anos e cinco turmas de 8º anos. No período matutino são quatro turmas de ensino médio técnico (uma turma para cada série) e quatro turmas de 1º anos, quatro turmas de 2º anos e 3 turmas de 3º anos do ensino médio educação geral.

As chamadas permanências ou hora-atividade dos professores são cumpridas na escola, poucas vezes são destinadas a formação desses profissionais. Esse tempo de permanência é controlado por livro ponto e por um profissional administrativo delegado pela equipe diretiva para fazer o controle. Alguns professores acabam colaborando com a equipe diretiva atendendo salas neste horário, pois os Núcleos de Educação não enviam substitutos para professores com menos de três dias de atestados. Essa é uma política da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Os planos de ensino são elaborados coletivamente com os professores das áreas ou disciplinas. O sistema de notas é trimestral. São três trimestres anuais. A nota trimestral é composta por avaliação no formato de prova com questões escritas e de múltipla escolha, trabalho de pesquisa e atividades continuadas. São várias avaliações que compõem a nota trimestral. No final de cada trimestre acontecem aulas de recuperação de conteúdos para todos os alunos e uma avaliação no formato de prova escrita e/ou de múltipla escolha de recuperação de nota. Há então, no sistema de avaliação tanto uma recuperação de nota, como de conteúdo.

A comunicação da escola com a família dos alunos é feita por meio de comunicados escritos, reuniões de pais, telefonemas e boletins trimestrais com o

desempenho do aluno. Os pais são chamados a comparecer à escola sempre que a equipe de ensino julgar necessário. Os motivos podem variar de problema com notas baixas ou indisciplinas.

A escola possui todas as instâncias colegiadas: grêmio estudantil, no qual os alunos são incentivados a participar das outras instâncias colegiadas; APMF - associação de pais, mestres e funcionários; conselho escolar; e conselho de classe. A escola vinha discutindo a criação da escola de pais, o que a partir de 2016 vem sendo implantado e tendo uma participação de pais acima do esperado pela equipe escolar. A escola também possui projetos como o Celem - Centros de línguas estrangeiras modernas - oferecendo o curso de língua espanhola que, por resolução da Secretaria Estadual de Educação, pode ter uma participação de 10% de alunos que não são de rede pública. Então alguns pais podem - e fazem - esses cursos na escola em horários intermediários alternativos.

Um aspecto que merece destaque positivo é a criação da “escola de pais”, pois num contexto de pouco envolvimento dos pais com a escola de seus filhos e qualquer ideia que incentive este envolvimento tende a ser relevante para a proposta educacional brasileira.

Durante as visitas na escola tive a oportunidade de conversar formalmente com alunos e professores. Quanto aos alunos, esses demonstraram ter expectativas positivas em relação a escola. Eles esperam aprender coisas novas, fazer amizades, esperam ser ajudados, ser compreendidos. Por meio de conversas informais foi possível perceber que muitos alunos, tanto do ensino médio, como do fundamental, têm expectativas positivas em relação à escola, mas estavam presentes também vários casos de relatos negativos com relação à escola.

4.2.4 Comunidade Local

A escola na qual se realizou a pesquisa situa-se na região central da cidade, num bairro nobre. E por ter essa localização, há bastante acessibilidade a hospitais, clínicas, há um posto de saúde bem próximo. Durante a noite é comum assaltos e pequenos furtos, algumas vezes os estudantes são assaltados nas proximidades. Já houve relatos de furtos de carros que estavam estacionados na rua, em frente ao colégio. Há também uma praça há duas quadras da escola que, ao entardecer, é

frequentada por pessoas que fazem atividades físicas como, por exemplo, caminhadas, mas no período da noite é comum haver usuários de drogas e prostituição. Os usuários de drogas variam entre pertencentes às classes mais humildes como das classes mais altas.

O perfil econômico da população do entorno se classifica de modo geral como classe alta dentro da perspectiva da cidade. O uso do solo que predomina na comunidade é residencial. A comunidade do entorno geográfico não tem muitas expectativas em relação à escola, pois é raro o filho de alguém do bairro estudar nesta escola. A preocupação da comunidade consiste somente se o alunado vai fazer vandalismo pelo bairro.

4.2.5 Professores

A escola conta com uma média de 80 professores distribuídos nos três turnos. Esses professores também ministram aulas em outras escolas da rede estadual para complementar sua carga horária e, vários desses profissionais lecionam também na rede privada da região. Os questionários foram respondidos por quarenta e quatro professores, portanto mais da metade dos professores da escola participaram da pesquisa escrita, além de contribuir com discussões, relatos e questionamentos durante as visitas de sondagem que fiz à escola. Mesmo os professores que atualmente exercem o magistério somente nessa escola relataram a odisséia de trabalhar em várias escolas num mesmo período letivo. Alguns professores relataram que já tiveram sua carga horária distribuída em até cinco escolas.

É comum encontrar professores com as aulas distribuídas em três escolas. Poucos exercem suas atividades em duas escolas e uma pequeníssima quantidade, que eles mesmos denominam “sortudos”, conseguem organizar sua carga horária em uma mesma escola. Alguns possuem uma carga horária de vinte horas na escola pública, por isso têm mais facilidades em ser lotados numa mesma escola. A maior parte dos professores da rede pública possui carga horária de quarenta horas; esses geralmente têm de suas aulas distribuídas em três ou mais escolas. Com isso conclui-se que os relatos de casos abordados pelos professores não se restringem

ao espaço da escola pesquisada, mas podem ser oriundos das mais diversas escolas pela qual esses professores transitaram e transitam.

A maioria dos professores, não só da escola pesquisada, como de toda a rede pública do estado do Paraná são do sexo feminino. Também no questionário optei por definir o sexo e não o gênero, já que ainda existe um preconceito com relação às mulheres que são mais suscetíveis à violência, embora não seja objetivo desta pesquisa discutir questões de gênero ou sexo. Dos quarenta e quatro professores entrevistados, trinta e cinco são do sexo feminino e nove são do sexo masculino. Desses, trinta e sete afirmaram que já sofreram algum tipo de violência na escola e, sete afirmaram não ter sofrido violência na escola.

4.3 DESCRIÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS

Os dados foram coletados com os professores da rede estadual da educação básica, em uma escola localizada no município de Apucarana no estado do Paraná, por meio de questionário objetivo e subjetivo. Foram entrevistados quarenta e quatro professores.

Tabela 1 – Sexo

	Freq.	%
Masculino	9	20%
Feminino	35	80%
Outro	0	0%
TOTAL	44	100%

Fonte: Autora do trabalho.

Embora o foco desta pesquisa não seja questões de gênero ou sexo é interessante ter esse dado, uma vez que, na sociedade brasileira, a mulher parece estar mais propícia a sofrer violência que o homem.

**Tabela 2 – Sofreram algum tipo
violência na escola?**

	Freq.	%
Sim	37	84%

Não	7	16%
TOTAL	44	100%

Fonte: Autora do trabalho.

Dos quarenta e quatro professores entrevistados somente sete afirmaram não ter sofrido violência no ambiente escolar. Então cerca de 85% dos professores pesquisados sofreram algum tipo de violência, um número bastante alto, principalmente levando em conta que a escola deveria ser um espaço de socialização e promoção do ser humano. Se compararmos essa amostragem com a realizada pelo Instituto Locomotivas, encomendada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, vemos na rede paulista 51% dos entrevistados que afirmaram ter sofrido agressões físicas ou verbais. A APEOESP destaca o crescimento de comportamentos violentos contra os professores no ambiente escolar passando, em três anos, de 44% para 51% em 2017.

Tabela 3 – Quem cometeu violência –
Referente a tabela 2

	Freq.	%
Professores	7	19%
Alunos	30	81%
Diretores	10	27%
Pedagogos	3	8%
Pais	6	16%
TOTAL	-----	-----

Fonte: Autora do trabalho.

Entre os trinta e sete professores que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, trinta revelaram já ter sofrido violência proveniente de aluno e dois disseram já ter sofrido violência proveniente de pais de alunos. Sete dos entrevistados afirmaram ter sofrido violências dos próprios colegas professores e, outros três, dos colegas pedagogos.

Um número que chama a atenção é que dez professores registraram que já sofreram algum tipo de violência proveniente de equipe diretiva. A definição de

violência descrita por esses professores apresenta o conceito de forma bem abrangente como, por exemplo: 'Tudo que causa medo. Vive-se num mundo onde se é cobrado demais. E a própria pessoa estuda e age a procura de se aproximar da perfeição. É absorver tudo. É cobrar e suportar' (Questionário 1). 'Tudo que agride o outro de maneira bruta' (Questionário 2) 'Violência para mim é quando você é desrespeitado verbalmente e até fisicamente' (Questionário 3). 'Falta de coletividade, de respeito, de compreensão, de compromisso, de amor ao outro' (Questionário 4) 'A violência para mim pode ser física ou moral, onde muitas vezes a moral chega a ser mais rotineira no ambiente escolar, pois falo por mim mesma, pois já sofri de alunos e até mesmo da direção de escola' (Questionário 4). 'Agressões psicológicas e físicas' (Questionário 5). 'Quando você é coagido, ou até desrespeitado como pessoa, além de agredido fisicamente e moralmente' (Questionário 6). 'Física, verbal, falta de respeito' (Questionário 7). 'Violência é aquilo que atinge física e psicologicamente' (Questionário 8). 'Violência pode ser psicológica ou física, quando o outro te fere com palavras, atos ou fisicamente' (Questionário 9). 'Falta de coletividade, de respeito, de compreensão, de compromisso, de amor ao outro' (Questionário 10). O conceito de violência nesses casos parece muito mais atrelado às imposições nas relações de poder que à violência física. Assemelhando ao que Maffesoli denominou violência dos poderes instituídos, pois impõe uma racionalização para a vida social, mas essas imposições passam por aqueles que estariam nos cargos diretivos, pois terão de seguir um caminho já determinado burocraticamente. A burocratização é uma imposição sobre as paixões, todos estariam submetidos a ela, inclusive a direção. Assim, as posturas totalitárias fracassam diante do querer-viver social que desgasta as imposições e coibições.

Tabela 4 – Atendimento - Referente a tabela 2

	Freq.	%
Psicológico	2	5.5%
Médico	2	5.5%
Não teve	27	73.%
Médico e psicológico	4	11%
Não responderam	2	5.%

TOTAL	37	100%
--------------	----	------

Fonte: Autora do trabalho.

Dos trinta e sete professores que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência na escola, quatro relataram ter tido atendimento médico e psicológico, dois receberam somente atendimento médico e outros dois tiveram somente atendimento psicológico. Constatou-se que vinte e sete professores não tiveram nenhum tipo de atendimento especializado devido ao acontecimento. Cabe aqui questionar a acomodação ou falsa acomodação dessas pessoas de não procurarem ajuda. Será que há um conformismo? Se há um conformismo o que ele representa ou significa? Um medo, como na teoria hobbesiana, ou uma estratégia prudente e astuciosa para enfrentar as imposições e o controle social, como destacou Maffesoli com seu conceito de violência banal. Não há uma luta aberta contra os valores estabelecidos, mas procura-se ganhar distâncias deles, e isso se dá de forma irônica, com máscaras sociais e aparências, com cinismo muitas vezes. A teatralização da vida social está presente na política, na família, em todos os espaços. É essa teatralização, troca e inversão de papéis sociais que permite a experiência ética, que permite o querer-viver.

Com um outro olhar podemos pensar nas consequências e nos motivos do 'não buscar ajuda psicológica', não como estratégia para enfrentar as intempéries do mundo social, mas como um desamparo social, como uma falta de estrutura das instituições. Chauí (2018b) destaca que a sociedade brasileira mascara a violência quando tenta explicá-la, pois encobre as condições em que a violência é produzida. A atenção é desviada da estrutura social na qual esse fenômeno se manifesta. As desigualdades sociais e econômicas, a corrupção no sistema de funcionamento das instituições sociais, o preconceito e a intolerância, não são vistos como forma de violência e nem como condições que deflagram ação violentas.

Tabela 5 – Presenciaram algum tipo violência na escola

	Freq.	%
Sim	37	84%
Não	5	12%
Não responderam	2	4%

TOTAL	44	100%
--------------	----	------

Fonte: Autora do trabalho.

A tabela 2 informa o número de professores entre os pesquisados que sofreram algum tipo de violência; já a tabela 5 traz o número de professores que presenciaram algum tipo de violência, mas que não necessariamente sofreram violência na escola. Dois dos professores não responderam a essa pergunta e outros dois dos que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência (tabela 2) registraram não ter presenciado nenhum tipo de violência, desta forma, acredito que podemos entender que eles não presenciaram nenhum outro caso de violência na escola além da sua, no entanto, estão tabulados entre os que responderam não.

Tabela 6 – Quem cometeu violência na escola – Referente a tabela 5

	Freq.	%
Professores	15	40%
Alunos	35	94%
Diretores	10	27%
Pedagogos	2	5%
Funcionários	4	11%
Pais	6	16%
TOTAL	----	-----

Fonte: Autora do trabalho.

Entre os professores que responderam já ter presenciado algum tipo de violência na escola, ou seja, trinta e sete, quinze afirmaram já ter presenciado atos de violência provenientes dos próprios colegas professores; dois dos colegas pedagogos; e quatro dos outros colegas funcionários da escola. Trinta e cinco, o maior número, presenciaram situações de violência proveniente de alunos, ou seja, 95% dos professores que presenciaram violência na escola, presenciaram situações de violência na qual o agente causador foi o aluno.

Chama a atenção também o fato de dez professores afirmarem ter presenciado ou sofrido algum tipo de violência por parte da direção ou equipe diretiva, isso corresponde a quase 30%. Seis dos entrevistados afirmaram ter

presenciado violência proveniente de pais de alunos, o que também merece destaque já que não faz parte do cotidiano da escola brasileira a presença constante dos pais nesse ambiente. Isso dá pistas para o entendimento de que a escola é um espaço social e como tal recebe os reflexos da sociedade.

Flavia Schilling (2004) nos chama a atenção para o contexto contemporâneo de crise das instituições sociais e, de modo geral, a filosofia contemporânea aponta essa crise, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, também discutida por Hanna Arendt. Esse contexto nos permite compreender a escola também como uma instituição em crise, que precisa se ajustar e se refazer a todo instante. Elas se estruturam de acordo com a sociedade, uma implica a outra. Elas se entrelaçam e os valores e postura de uma refletem na outra. Se a contemporaneidade traz novas interpretações e delimitações para o fenômeno da violência no contexto das instituições sociais, como isolar esse fenômeno dessas instituições, sobretudo, como isolar a instituição escolar do contexto da violência, se nela se refletem as mazelas e as conquistas da sociedade. A escola se delinea como uma instituição que reproduz o autoritarismo, a violência e as desigualdades sociais, mas se olharmos para ela com uma acuidade maior podemos enxergar na escola a instituição com o potencial de romper com esses padrões produtivistas estabelecidos dando abertura e voz aos envolvidos. A escola é o lugar do discurso, do diálogo. É o protagonismo daqueles que fazem parte dessa instituição que pode colaborar com o estabelecimento de um espaço mais democrático e, conseqüentemente, menos violento.

Mas qual seria o protagonismo do professor diante dos casos de violências na escola? Dispor-se a compreender as causas, dialogar acerca da situação, de forma a desenvolver uma postura democrática, potencializar os talentos existentes, educar para a compreensão da ordem social e para questionar as condições dessa ordem. As tentativas históricas de combater a violência com mais violência não tiveram muito êxito. O diálogo se apresenta como uma boa alternativa para a superação, pois “[...] a teoria e prática pedagógica são efeitos da linguagem e da fala. A primeira revela-se como um discurso estruturado e a segunda como um discurso em estruturação” (MRECH, 2003, p. 4). Compreendemos a escola como o espaço da fala, como um espaço de estruturação, de construção coletiva. “A Educação se apresenta como um processo em um movimento contínuo. O que possibilita a criação da própria realidade social e educativa” (MRECH, 2003, p. 29).

Portanto, professores e alunos são causa e consequência dos processos educativos que vão se construindo. As relações educativas são os frutos plantados pela sociedade. Se insistimos na criação de processos educativos é porque de alguma forma vemos bons frutos ou possibilidades de bons frutos neles.

Tabela 7 – Quem comete violência na escola

	Freq.	%
Professores	15	34%
Alunos	35	80%
Diretores	10	23%
Pedagogos	3	7%
Funcionários	4	9%
Pais	6	14%
Não responderam	7	16%
TOTAL	----	-----

Fonte: Autora do trabalho.

Essa tabela reflete a resposta de todos os quarenta e quatro entrevistados. É importante atentar para o fato de essa questão, assim como várias outras, não apresentava alternativas para o professor escolher (como já foi salientado anteriormente), portanto aberta, a fim de direcionar o mínimo possível as respostas e obter dados que revelem a percepção dos professores. Na categoria pedagogos foram incluídas também respostas como coordenadores e supervisores.

Se a categoria pais encaixa-se entre aqueles que cometem a violência no ambiente escolar e, como podemos observar no anexo a questão não oferece essa alternativa fechada, fica ainda mais claro como a escola reflete o contexto social e como o dever-ser, que é uma tentativa de generalizar os comportamentos morais, perde espaço para o querer-viver, pois o dever-ser é imposição de normas macrossociais que sufocam as ações cotidianas, e essas nem sempre se juntam ao conjunto das violências banais, (MAFFESOLI, 1987) mas destacam-se na contradição, na não compreensão ou no sufocamento das condições sociais e das palavras não ditas, saem da ordem dos discursos e passam para a ordem das ações físicas, como discute Lacan (1999).

A imposição das normas macrosociais reprime as práticas cotidianas, ou seja, sufocam as ações microsociais minimizando as possibilidades de coesão social. O micro e o macrosocial não se colocam no mesmo ritmo causando desarranjo e fazendo surgir a violência dos poderes instituídos, a violência dos aparatos burocráticos do serviço público (MAFFESOLI, 2001). É das tensões entre o microssocial e o macrosocial que, segundo Maffesoli, faz surgir a violência entre os grupos. Nem todos os grupos são submissos à racionalização burocrática das instituições sociais (MAFFESOLI, 1987, p. 99).

Esse dado pode nos revelar o quando a escola e a família estão desintegradas enquanto instituição social. Vários professores relataram esse distanciamento em conversas e entrevistas afirmando 'Escola e família precisavam estar mais unidas' (Professor A); 'Muitas vezes os pais são mais ríspidos e grossos conosco que os alunos' (Professor B); 'Alguns pais nos veem como se fôssemos babás de seus filhos, como se fôssemos um empregado deles e não é bem assim não [...] A função social da escola é muito ampla, muitos pais não entendem qual é a função da escola' (Professor C).

Partindo da crítica de Marilena Chauí, nossa sociedade está marcada pelo histórico colonial escravista que mantém a figura déspota e autoritária do patriarcado nas relações sociais. De acordo com Chauí, essas relações de mando permeiam a sociedade, distribuindo a violência para todas as instituições sociais. Essa violência parte da família e vai se estendendo à escola, aos hospitais, se fazendo presente também nas relações de trabalho e permeando os meios de comunicação, o comportamento social nas ruas, o tratamento oferecido ao cidadão que busca atendimento no serviço público, cristalizando-se "nas instituições públicas, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor" (CHAUÍ, 2018b, p. 43). Segundo Chauí, são as relações de mando estruturadas pelo modelo nuclear de família que caracteriza o autoritarismo social brasileiro que se manifesta na relação escola-família.

Norbert Elias enfatiza que o processo de adaptação entre as gerações, entre os padrões já estabelecidos da geração adulta e os novos padrões que vêm surgindo com a geração jovem, só é compreendido a partir de dentro do processo histórico cultural de cada grupo. Assim, compreender a violência da família contra a escola ou dos pais contra os professores também careceria da compreensão do

processo histórico cultural da sociedade em que esses fenômenos de violência surgem de forma tão peculiar. Toda a trajetória histórica social/cultural, política e econômica do indivíduo influi nas funções psíquicas. As singularidades do comportamento de cada um estão ligadas a uma série de fatores; entre esses fatores está o modo como esses indivíduos se relacionam diante das condições sociais que se apresentam no cotidiano e das singularidades de cada um diante dessas situações. Dessa forma, Elias nos mostra que o indivíduo é resultado da sociedade e a sociedade é resultado do indivíduo. A relação não é de antagonismo, mas de completude. Indivíduos violentos fabricam uma sociedade violenta e uma sociedade violenta fabrica indivíduos violentos. Se as relações familiares são agressivas e violentas isso acaba por refletir na escola também. São os reflexos da incivilidade fora do ambiente escolar se manifestando no ambiente escolar, como apontou Ilana Laterman em sua pesquisa intitulada: *Violência e incivilidade na escola*.

É todo um emaranhado de situações sociais, culturais e econômicas com influxo na formação das estruturas psicológicas que vem culminar nessas situações onde falta a fala e sobressai a ação impulsiva violenta. Laterman propõe a compreensão da violência a partir da compreensão da “dinâmica em que o indivíduo se faz no social e o social se faz na interdependência dos indivíduos” (LATERMAN, 2000, p. 20). Essa interdependência entre os indivíduos ou entre indivíduos e sociedade se dá no que Freud e Elias denominaram processo civilizador.

A dinâmica do processo civilizatório redireciona o homem a readequar suas instituições sociais. Entre essas instituições está a escola e seu processo educativo formal e a família e seu processo educativo informal. Os problemas e insatisfações que essas instituições apresentam levam a sociedade a repensá-los e redirecioná-los de acordo com suas crenças e valores.

Isso reafirma a continuidade e dinamicidade dos processos educativos e a crença nos frutos desse processo. Criamos a nossa própria realidade social e educativa e as condições nas quais a criamos são decisivas para seu sucesso ou fracasso. Por isso, quanto mais fatores levarmos em consideração nas readequações das instituições sociais, mais essas readequações tenderão para o sucesso. Assim, pensar a escola envolve a escuta dos mais envolvidos nela: o

professor, pelo seu longo percurso nessa instituição, que é maior inclusive que o percurso do estudante.

Hobbes nos diria que as relações sociais são desprazerosas. Desta forma, a escola teria de ser pensada na proposta hobbesiana como uma instituição autoritária, com a finalidade de impor o respeito nas suas relações. No entanto, esse modelo autoritário é criticado nos dias atuais e a escola dos nossos dias pressupõe um dinamismo cada vez mais democrático e menos autoritário. O processo civilizador pressupõe o enfraquecimento do egoísmo e isso nem sempre é alcançado. As pessoas são egoístas e esperam que as outras pessoas atribuam a si o mesmo valor que ela própria a atribui. A violência, dentro dessa perspectiva, é uma tentativa de autoafirmação. Então, essa pessoa na condição de pai, mãe, gestor, gestora, entre outros, na visão hobbesiana, age de modo agressivo ou violento na tentativa de se autoafirmar em sua condição social. O professor, nesse caso, é visto como o objeto ou elemento externo impeditivo para a satisfação de sua felicidade.

Há também por parte da mídia uma depreciação da escola e, concomitantemente, uma depreciação do professor o que acaba por enfraquecer sua autoridade diante dos saberes escolares. E como professor, na sua condição humana, também é egoísta e tem suas vaidades e espera o reconhecimento e prestígio social daqueles que compõem a sociedade. É igualmente frustrante para o professor não ter esse reconhecimento. Já que, de acordo com Hobbes, o homem busca a ciência a fim de satisfazer uma vaidade, a fim de ser reconhecido no seu papel social. Diferentemente de Maffesoli, Hobbes e Freud têm uma visão negativa da sociedade/civilização.

A violência por parte dos alunos, poderia ser explicada, a partir de Freud, pela ausência de amor. Os alunos não cumprem as regras impostas pela escola por que não há uma preocupação em perder o amor e a proteção dos professores e demais pessoas do ambiente escolar. Não há uma preocupação em desagradar o outro. Será que essas crianças e jovens não se sentem amados? E por isso não têm medo; não têm medo de perder o que já não têm. Não há uma ansiedade pelo social, o individualismo torna-se selvagem. Se há violência, seja física ou psicológica, vem de pais, diretores, pedagogos. Esses a cometem, diria Freud, porque se sentem seguros em relação àqueles que poderiam punir. Sentem-se seguros de que aqueles que podem punir não saberão ou não punirão.

Os professores, enquanto sujeitos que sofrem a violência, encontram-se numa condição precária no conjunto das relações humanas, pois a construção simbólica das relações sociais, aquilo que se constrói como o correto e adequado, rasga-se. E no contexto atual das relações sociais capitalistas, dos meios de comunicação de massa e da criação de necessidades para o consumo, a afirmação latente da individualidade e dos desejos ludibria o discurso consciente do sujeito.

A autoridade desejada pelo professor não depende de seus esforços pessoais, mas do reconhecimento desses esforços dado por outros sem imposição. A conservação da autoridade do professor se dá pelo respeito à pessoa ou ao cargo que ela ocupa e, num contexto brasileiro de malhação da figura do professor, no qual o próprio Presidente da República se acha confortável para atribuir aos professores o adjetivo de idiota e, ao ambiente educacional, um lugar de balbúrdia, essa autoridade fica cada vez mais fragilizada. A autoridade e/ou o poder sempre depende do reconhecimento do outro. Assim, o poder ou autoridade do professor sempre depende do reconhecimento do outro (pais, alunos, gestão, etc.); já a violência não depende do outro, ela se configura como ação do indivíduo que a comete. A violência é como uma ação ou propriedade privada, independente da aprovação ou não do outro, ou do grupo enquanto a autoridade e poder depende do reconhecimento do outro.

Tabela 8 – Tipos mais comuns de violência na escola

	Freq.	%
Intimidação	4	9%
Física	25	57%
Verbal	21	48%
Psicológica	11	25%
Outras	7	16%
Não responderam	5	11%
TOTAL	----	-----

Fonte: Autora do trabalho.

Esta tabela foi feita a partir da questão: “que tipo de violência” foi sofrida ou presenciada e, também não havia alternativas direcionando às respostas. Os tipos

de violência elencados foram os que mais apareceram nas escritas dos professores participantes do questionário. Vários professores apresentaram mais de uma resposta o que demonstra que sofreram e/ou presenciaram mais de um caso de violência.

Os outros tipos de violência que apareceram foram desrespeito, agressão (mas não havia especificação se física ou verbal), preconceito, *bullying* e um relato no qual se descreve ter sofrido preconceito racial proveniente dos alunos.

Embora na tabela, as categorias verbal e psicológica estejam separadas, pressupomos que em alguns casos elas se confundam. Uma diferenciação rasa que podemos fazer é que a violência verbal estaria mais próxima de palavras ofensivas e grosseiras e a violência psicológica não apresentaria necessariamente palavras ofensivas, mas uma condição de pressão e sufocamento sentida por aqueles que a sofrem. Isso leva a crença de que o conceito de violência psicológica esteja mais próximo do conceito de intimidação que do conceito de violência verbal.

A violência física foi a mais indicada como tipo de violência comum na escola, sendo apontada por 57% dos participantes. Vemos também que 11% dos participantes não responderam essa questão. Podemos pensar nesses 11% como adeptos da resistência, adeptos da violência banal (MAFFESOLI, 1987), uma passividade que foge do instituído, que subverte o poder.

Para Freud, há uma distinção entre a realidade e a realidade psíquica que, posteriormente é enfatizado por Lacan como real e realidade (constituída pelo simbólico e imaginário). Estamos pensando a escola como uma realidade e não como o real, pois o real nos escapa ao entendimento segundo Lacan. Estamos fazendo um exercício de entender a violência na escola na perspectiva do simbólico e do imaginário dos professores à luz de pensadores apresentados que discutem o tema da violência.

Tanto para Freud e Lacan, como para Elias, o processo civilizador não segue uma lógica coerente, pois não tem garantia de qual vai ser a ação do indivíduo diante das situações vivenciadas. O processo civilizatório traz consigo uma grande complexidade entre as relações sociais. Com a modernidade, as crescentes ondas de democratização da sociedade vêm fortalecendo, segundo Elias, o processo civilizatório, no entanto, em meio a tantos avanços a violência se apresenta

como um elemento descivilizado que pode ser visto como consequência da atribuição e insatisfação dos grupos marginalizados da ordem social em vigência.

Tabela 9 – Acreditam que a escola pode fazer alguma coisa para evitar a violência

	Freq.	%
Sim	44	100%
Não	0	0%
TOTAL	44	100%

Fonte: Autora do trabalho.

Todos os quarenta e quatro entrevistados responderam à questão número seis que consistia em: “O que você acredita que a escola pode fazer para evitar a violência em ambiente?”. Todos apresentaram uma proposta, embora houvesse uma dose de criticidade em algumas respostas afirmando que a escola sozinha pode pouco, que é preciso a participação da família. Desta forma, é possível afirmar que todos os professores entrevistados acreditam que, de alguma forma, a escola pode colaborar para um ambiente menos violento. Algumas respostas estão ligadas à necessidade de políticas públicas, vejamos: ‘Conscientização por meio de palestras, teatros e outros’ (Questionário 5); ‘Iniciativas da escola que atinjam outros aspectos da sociedade’ (Questionário 8); ‘Trabalhando com palestras e sensibilização através de debates’ (Questionário 9); ‘Trabalho incansável de conscientização sobre respeito ao outro’ (Questionário 10); ‘É complicado colocar toda a responsabilidade na escola, pois esta é uma tarefa conjunta da família e de entidades sociais e governamentais. Contudo, a escola sempre promove palestras e debates, sobre o assunto, alguns colégios têm abordado o assunto em suas “escolas de pais”, em parceria com a patrulha escolar’ (Questionário11); ‘Proporcionar palestras, cartazes, vídeos etc. Ou seja, conscientizar todos os alunos’ (Questionário 13); ‘(A violência) Poderá ser evitada por meio da conscientização no dia a dia escolar e familiar’ (Questionário 14); ‘Diminuir o número de alunos em cada sala para podemos trabalhar melhor dando mais atenção para cada um’ (Questionário17); ‘Palestras com Ministério Público, Conselho Tutelar, parcerias com família e igrejas’ (Questionário 18); ‘Não aceitar alunos problemas na escola. Porém, o governo deveria criar uma escola apropriada para o atendimento desses alunos, separado

dos alunos normais' (Questionário 20); 'Realizar palestras de conscientização sobre os diversos aspectos do que ocorre no ambiente escolar e que prejudica o outro' (Questionário 21); 'Punições. Infelizmente não vejo outro modo ou não vejo que se deve descartar essa medida' (Questionário 22); 'Trabalho específico com as famílias e um trabalho com profissionais especializados e capacitados no assunto' (Questionário 24); 'A violência está presente na sociedade e a escola atende a sociedade. É preciso estudo para sabermos lidar com esse novo padrão social' (Questionário 26); 'Propiciar momentos de reflexão (atividades em grupo). Palestras com pessoas da comunidade' (Questionário 27); 'Envolver os alunos em cursos e atividades no contra turno (cursos de informática, formação e prática, inclusive esporte' (Questionário 31); 'Trabalhar com a família essa temática para que haja maior elo entre todos' (Questionário 33); 'A presença da família na escola' (Questionário 34); Integrar escola, família e sociedade. Debater temas como: a vida em coletividade, pluralidade de ideias, respeito pelas diferenças etc. (Questionário 37); 'Ter palestras contra a violência para poder conscientizar as pessoas' (Questionário 39); 'A escola deve desenvolver ações com os alunos, família e profissionais da educação' (Questionário 40); 'Promover ocasiões para que a comunidade escolar reflita sobre a questão da violência, compreenda suas causas e aprenda a neutralizar situações que possam redundar em atitudes violentas' (Questionário 41).

Todas essas sugestões esbarram com mais ou menos intensidade em políticas públicas, municipais, estaduais e federais para que deem apoio às instituições escolares na criação de estratégias para combater a violência no ambiente escolar. Vemos também que salas superlotadas e rotinas diárias desgastantes para o professor contribuem para intensificar o nível de estresse nas relações entre professor e aluno e nas demais relações sociais no ambiente escolar.

A participação da família na vida escolar dos filhos aparece de forma bastante clara nas sugestões dos professores como forma de amenizar as condições de agressividade e violência na escola. A participação da família no apoio às atividades escolares se apresenta cada vez mais como fonte de sucesso escolar. As crianças e a escola, e toda a sociedade, alcançam bons resultados quando as relações entre essas duas instituições, escola e família, estão alinhadas com o princípio da dignidade humana e demais Direitos Humanos.

Podemos identificar esse discurso humanitário em registros como: 'Ser mais compreensivos' (Questionário 30); 'A escola deve seguir com sua filosofia respeitando e fazendo respeitar todos os direitos humanos' (Questionário 32); 'Seremos mais cordiais e tolerantes' (Questionário 29); 'Exercitar de forma coletiva e em todos os setores da escola as boas maneira, a cordialidade, ou seja, o respeito ao próximo e as demais coisas serão acrescentada no diálogo' (Questionário 28); 'Apresentar oportunidades para que os valores sejam aplicados, por exemplo, criando apresentação de teatro, semana do trânsito consciente, visitas em asilos etc.' (Questionário 19); 'Acredito que toda disciplina pode trabalhar esse assunto (violência) e realizar reflexões, apresentar dados, pesquisas, enfim a questão da violência está ligada a existência humana, pode ser involuntária, mas de modo quase geral, a violência é construída, formada. Eu sei que não é 'legal', mas a faço. Então saber não é tudo é preciso descobrir o valor da não violência' (Questionário 16).

O participante de número dezessete afirma que diminuir o número de alunos por sala seria uma medida importante que ofereceria melhores condições para o professor atender os alunos. Essa seria uma atitude que depende de uma política do governo estadual, pois a escola pesquisada pertence à rede estadual. A direção da escola não tem autonomia para tomar esse tipo de decisão, pois as ordens vêm da Secretaria de Educação e podem variar de um governo para o outro ou de um secretário da educação para o outro, ou ainda, de um ano para o outro. Esse mesmo participante enfatiza o estado de carência dos estudantes no dia a dia e acredita que '[...] e essa carência pode desencadear muitas atitudes que podem causar violência e, se o professor puder dar mais atenção e estar mais próximo da realidade de cada aluno acredito que isso irá diminuir a violência' (Questionário17).

Esse registro nos remete novamente a Freud. Essa carência ou ausência de amor poderia explicar as manifestações de violência. Se não há alguém que ama, não há medo de perder o amor e a proteção. Essa criança ou adolescente não se sente amado ou protegido de alguma forma. Não há uma preocupação em desagradar o pai ou a mãe ou um terceiro que ama e protege. O participante número dezessete, ciente ou não, trabalha com uma resposta freudiana. Diante de tantas possibilidades das causas da violência a ausência de amor e desamparo é apontada entre os professores como possibilidade.

A necessidade de debates, de diálogos, da escuta e da fala também foi apontada por muitos participantes. Entre eles o participante de questionário número dezesseis afirma: ‘Acredito que toda disciplina pode trabalhar esse assunto (violência) e realizar reflexões, apresentar dados, pesquisas, enfim, a questão da violência está ligada a existência humana, pode ser involuntária, mas de modo quase geral, a violência é construída, formada. Eu sei que não é ‘legal’, mas a faço. Então saber não é tudo. É preciso descobrir o valor da não violência’ (Questionário 16). Se interpretarmos o involuntário nessa descrição como o inconsciente, aproximados essa compreensão da compreensão psicanalítica que busca uma aproximação entre as características inerentes à natureza humana e o contexto social no qual esse humano se constitui. O participante salienta a dificuldade de mesmo sabendo, o que deve e não deve fazer no plano moral, há algo que leva a ação indesejada conscientemente.

Temas tão urgentes, na sociedade contemporânea, como a violência, de fato podem e, num plano moral, devem ser abordados e trabalhados por todas as disciplinas do currículo. Dentro de uma expectativa lacaniana, quanto mais falarmos sobre ela, menos ela se manifestará enquanto fenômeno, enquanto ação. A violência é algo inerente à natureza humana, como afirmaram Hobbes, Schopenhauer, Freud e Lacan. Esses mesmos pensadores, embora apontando toda a fragilidade da possibilidade de educação, admitem que novos direcionamentos podem ser dados para as paixões e impulsos.

Tabela 10 – O que é o mal no ambiente escolar

	Freq.	(%)
Violência	3	7%
Desrespeito	7	16%
Indisciplina	5	11%
Desinteresse	9	20%
Org. Administrativa	3	7%
Não responderam	4	9%
TOTAL	----	----

Fonte: Autora do trabalho.

O que é o mal no ambiente escolar foi a primeira pergunta do roteiro, para que a sua resposta não fosse influenciada pelas outras questões que versavam especificamente sobre violência. Se essa questão fosse a última do roteiro, haveria uma grande possibilidade de as respostas serem induzidas pelo conteúdo das outras questões.

Lembrando que esta questão também não tinha alternativas definidas para o professor escolher. Dos termos que aparecem na tabela, dez foram os que mais apareceram na escrita dos professores: por isso, e pelo fato já salientados anteriormente de ser uma análise quantitativa, não haver uma preocupação em colocar no mesmo patamar, por exemplo, as expressões “Desrespeito” e “Indisciplina” ou “Desrespeito” e “Violência”. Esses termos foram colocados na tabela levando em conta a quantidade de vezes que apareceram na escrita dos professores ao responderem à questão.

Embora a palavra violência tenha aparecido três vezes - o que estaria abaixo da expectativa numa pesquisa sobre a violência -, expressões como: indisciplina, desrespeito e discriminação revelam traços de um ambiente desconfortante, agressivo e/ou violento na percepção dos professores. A expressão “organização administrativa” diz respeito à forma como a escola está estruturada pelos agentes governamentais, diz respeito a estrutura normativa imposta pelo governo ou secretaria de educação que acaba por engessar grande parte do processo de ensino.

Outras respostas isoladas que apareceram foram sobre o que seria o mal no ambiente escolar. São elas: ‘tudo que atrapalha a escola a alcançar seus objetivos, tudo que vai contra o saber e o ensinar’ (Questionário 34); ‘salas lotadas (Questionário 17); ‘o aluno não conseguir aprender’ (Questionário 15); ‘falta de objetivo’ tanto do professor como do aluno (Questionário 40); ‘ambiente estressante’ (Questionário 25); ‘intolerância’(Questionário 30; ‘celular (Questionário 42)’; ‘falta de educação’ (Questionário27); ‘discriminação racial’(Questionário 10); entre outros.

A responsabilidade atribuída à escola pelos males sociais, isentando as outras instituições sociais foi apontada direta e indiretamente pelos professores participantes em relação ao que seria o mal no ambiente escolar: ‘A responsabilidade colocada apenas na escola’ (Questionário 33); ‘O sistema educacional e o governo’ (Questionário 32), salienta a falta de compreensão dos

governantes com a escola brasileira; 'Ausência de boa administração e gestão' (questionário 35); 'Falta de comprometimento com a educação (Questionário 28); que pode ser entendida por parte dos envolvidos diretamente no processo educativo como professores e alunos e equipe diretiva da escola e por parte dos dirigentes políticos e da comunidade em geral como os pais; 'O sistema, muitas ordens e regras de pessoas que se quer vivenciam o ambiente escolar' (Questionário 11).

Em entrevistas com os professores durante o período de pesquisa à escola *in loco*, os professores salientaram várias vezes a importância de ouvir quem está no dia a dia da escola, pois essas pessoas ou professores conhecem o sistema, suas falhas e acertos, tendo condições de oferecer boas sugestões para a melhoria do sistema. 'Os reflexos de uma sociedade injusta' (questionário 8).

O medo também aparece como um mal: 'O medo dos alunos, pais, direção, auxiliares' (Questionário1). Em entrevista, alguns professores salientaram que a insegurança causa medo. Medo de enfrentar as regras, às vezes incoerentes, que vêm de cima; medo de trazer coisas novas para a sala de aula e ser mal compreendido pela equipe diretiva; medo de serem denunciados por alguma atitude que possa não agradar a todos. A escola é um ambiente no qual alguns professores destacaram como lugar de medo. Por parte dos alunos, medo de não ser aceito entre seus pares, medo de notas baixas, medo do mercado de trabalho. Hobbes atribuiu ao medo e à insegurança as causas que levam o homem a sair de seu estado de natureza e ingressar na sociedade civil. No entanto, esse mesmo medo e insegurança acabam provocando insatisfação na sociedade civil.

4.3.1 Relatos dos Professores de Casos de Violência

Os casos de violências apresentados a seguir foram descritos pelos professores no item sete do questionário.

Relato do questionário 2:

'Fui chamada de inútil e que não valia nada por ser professora readaptada e não poder ir mais para a sala de aula, por dois diretores de duas escolas diferentes'.

Relato do questionário 3:

‘Um aluno xingou e me ameaçou dizendo que não tinha medo de mim, pelo contrário eu que deveria ter medo dele. Fiz um registro de ocorrência e desde esse dia o aluno é outra pessoa comigo’.

‘Quando eu estava grávida, um aluno veio para cima de mim e começou a me xingar’.

Relato do questionário 4:

‘Desde o início do ano algumas alunas estavam fazendo calúnias a meu respeito para a direção e para as pedagogas, porém, ninguém me chamou para conversar sobre o que estava acontecendo. Fiquei sabendo no fim do ano quando me chamaram para uma conversa já me acusando de chamar o aluno de ‘leite’, me acusando de colocar apelido de aluno. Fiquei muito triste já que ‘Leite’ era seu sobrenome. Foi horrível a pressão que sofri naquele dia’.

Relato do questionário 5:

‘As caras feias contra o professor, risadas, cochichos. Alunos indisciplinados quando recebem broncas, muitas vezes, as recebem com violência’.

Relato do questionário 7:

‘Fui separar uma briga e acabei levando um soco na minha mama’.

Relato do questionário 8:

‘Numa dessas semanas pedagógicas, ao propor uma reflexão sobre estado-laico, logo após a oração da reza ‘universal’ fui denunciado no NRE (Núcleo Regional de Ensino). Para mim, o fato de rezarem num espaço público na minha presença já seria uma grande violência’.

Relato do questionário 9:

‘Presenciamos sempre agressões verbais entre os alunos e procuramos resolver. Também existem alguns casos em que entram nas vias de fato, agredindo fisicamente uns aos outros, neste caso é acionada a equipe pedagógica e a patrulha escolar’.

Relato do questionário 10:

‘Agressão verbal de aluno dirigida à agente educacional que acabou gerando violência física após a família ter sido chamada na escola. O pai começou a bater no filho, empurrou a esposa e, ao ser impedido, foi dar murro no filho e acertou a pedagoga’.

Relato do questionário 11:

‘Presenciei brigas entre alunos por motivos banais’.

Relato do questionário 12:

‘A aluna dormia em sala. Ao acordá-la ela me mandou ‘se fudê’. Irritada lhe disse que estava descomposta, babada e com o cabelo escroto. A mãe veio à direção e se ateve apenas ao fato de eu ter pronunciado a palavra escroto. O diretor apoiou a mãe e me humilhou perante ela dizendo que eu era desbocada. Obrigando-me a assinar uma advertência e a me desculpar com a mãe e a filha o que fiz entre lágrimas’.

Relato do questionário 15:

‘Eu trabalhava como inspetor no turno da noite e, ao tocar o sinal encerrando o intervalo, solicitei a uma aluna que fosse para a sala de aula reiteradas vezes. A aluna, que já estava em discórdia com outro aluno, e com isso ela já estava nervosa, no ímpeto, me respondeu ofensivamente. Eu me descontrolei psicologicamente com a ofensa moral da aluna. Na ocasião a diretora veio e agiu de maneira positiva, mais tarde a aluna veio me pedir desculpa, eu a desculpei e não reincidimos mais em discussões’.

Relato do questionário 17:

‘O caso de violência que eu sofri não gostaria de relatar, porque isso me causa certa angústia. Um caso que presenciei foi uma briga entre dois alunos onde um deles teve que ir ao hospital para dar pontos no rosto. E o outro caso que presenciei foi um em que duas meninas, onde uma esfregou o rosto da outra no asfalto por uma despeita por um garoto. Isso aconteceu em frente à escola’.

Relato do questionário 18:

‘O aluno e a mãe haviam passado por seis colégios. Nenhum aceitou o aluno. A mãe foi ao NRE que nos obrigou a aceitá-lo fora do seu georreferenciamento. No primeiro mês fui ameaçada três dias sucessivos e, no quarto dia, enfartei no colégio. Ao longo do tratamento fui obrigada a ir à Curitiba fazer perícia, pois Londrina não ia mais assinar licenças médicas. Lá tive de passar por 5 peritos dos governos. Isso foi uma outra violência’.

Relato do questionário 19:

‘Presenciei agressões físicas entre alunos e os motivos eram geralmente os mesmos: *bullying* sobre aspectos físicos e sobre a família’.

Relato do questionário 20:

‘Aconteceu comigo mesmo, o aluno me enfrentou sem demonstrar um pingão de medo da minha reação. O resultado foi uma reunião com a patrulha escolar’.

Relato do questionário 21:

Ao chamar atenção de uma aluna que estava atrapalhando a aula, esta disse: ‘O que aconteceu, professora? Dormiu de bunda descoberta?’.

Relato do questionário 22:

‘A aluna simplesmente não respeitou a autoridade do professor em sala, não entregou trabalho no prazo solicitado, respondi educadamente falando que poderia aceitar, porém valendo menos, a aluna retrucou de forma grosseira. A sala começou a “ferver” com mais discussão. Pedi a ela que se retirasse e ela se negou. Chegou bem próxima de mim com um ar impetuoso. Achei que seria agredida fisicamente’.

Relato do questionário 23:

‘O aluno colocou imposição constrangedora quando estava explicando o conteúdo, o mesmo enfrentou o professor de forma muito grosseira, com palavras que teve que ter a intervenção policial’.

Relato do questionário 24:

‘Ao separar uma briga de alunos acabei levando um pontapé’.

Relato do questionário 26:

‘Sofri o que a maioria dos docentes sofrem, provocação dos educandos com intuito de destruir sua aula, e já presenciei alunos batendo em outros, bullying e abusos de autoridade’.

Relato do questionário 28:

‘Presenciei discussões entre alunos por divergirem opiniões sobre assuntos do cotidiano onde um dos alunos, para fazer valer sua opinião, utilizava palavras depreciativas em meio a gritos com o intuito de diminuir o colega e, foi expondo algumas limitações que este possuía, colocando apelido para que sua vontade prevalecesse’.

Relato do questionário 29:

‘Eu estava com problema de indisciplina em sala de aula quando chamei a pedagoga para ajudar. Ela me chamou a atenção e falou que era problema meu. Saiu e me deixou ali’.

Relato do questionário 30:

‘Certo professor, talvez devido à situação em que se encontrava, agrediu verbalmente um aluno, que o revidou a mesma proporção’.

Relato do questionário 31:

‘Estava alertando alunos sobre uso de aparelho celular em sala de aula e, após a conversa fui recolher os aparelhos para entregá-los à coordenação para as devidas providências, foi quando um aluno apertou meu pulso, que ficou roxo devido às marcas de sua mão. Os pais compareceram à escola dizendo que não havia ambiente agressivo na família e que o filho era tranquilo. Pediram que eu não registrasse o B.O. mas afirmei que eu o faria e o fiz. Procurei auxílio médico e registrei um boletim de ocorrências na Polícia Civil’.

Relato do questionário 32:

‘Além de brigas e discussões entre os diversos integrantes na escola, presenciei um caso em que um aluno disse para mim: ‘Se fosse em outro momento, o senhor não estaria mais aqui’, essa frase me foi dita após sair da sala e buscar o aluno pedindo para que ele tentasse fazer algo da prova’.

Relato do questionário 33:

‘Cotidianamente presencio e sofro diversas formas de violência nos colégios em que trabalho. Ando sendo barrada ao tentar fazer o meu trabalho, pois tenho que acalmar turmas agitadas, sendo que essas turmas estão atrapalhando o meu direito de trabalhar, muitas vezes resguardando, acudindo alunos que acabam brigando com outros professores ou colegas’.

Relato do questionário 34:

‘Minha esposa, que é pedagoga em uma escola no vespertino, relata diariamente que os alunos fazem o uso de drogas dentro e fora da escola. Relata ainda que a escola pode fazer pouca coisa ou nada a respeito. Dessa forma, o ambiente de trabalho é bem pesado e constantemente tenso, pois sempre há problemas em decorrência disso’.

Relato do questionário 35:

‘Presenciei violência verbal e violência física. A professora apagou o quadro e o aluno não havia copiado a tarefa, então começaram a falar palavrões e a xingarem muito a professora’.

‘Presenciei também alunos jogarem uma cadeira propositalmente nos pés da professora quando ela entrou na sala. A professora quebrou o dedo e o um dos alunos levou uma suspensão de somente 3 dias’.

Relato do questionário 36:

‘Na sala de aula, um aluno fez um comentário sobre algo ocorrido no intervalo, o outro não gostou e se exaltou partindo para cima do colega com socos’.

Relato do questionário 41:

‘O professor exigiu silêncio da turma para começar a exposição dos

conteúdos. Depois de alguns instantes um aluno que não queria colaborar com o professor foi chamado a atenção e respondeu com hostilidade dizendo que não faria porcarias nenhuma. Como os ânimos se acirraram, foi chamada a patrulha escolar para solucionar a disputa’.

Relato do questionário 42:

‘Certa vez riscaram meu carro sem ter motivos. Numa outra ocasião, uma mãe na reunião me tratou com muito desrespeito por causa das notas baixas do filho, sendo que o filho nem copiava as tarefas do quadro’.

4.3.2 O que os Professores nos Dizem Sobre a Violência na Escola

Os professores que participaram dessa pesquisa, de modo geral, lastimam a situação de violência na qual a escola se encontra. Alguns apostam no respeito e na tolerância, outros em leis mais severas ou na segregação de alunos. Há também aqueles que apostam nas habilidades dos professores na lida do cotidiano escolar.

É senso comum que a violência é um mal que precisa ser erradicado, senão atenuado, ‘já que ela é provocada por vários fatores e não pode ser completamente erradicada das relações humanas’ (Questionário 41). Ela pode ser desencadeada por fatores sociais, psicológicos e até pessoais, dessa forma, é ‘preciso que os professores saibam desarmar situações que podem gerar violência ainda que para tal tenham que aprender a lidar com as próprias emoções em situações que o levem aos limites de sua condição física e psicológica’ (Questionário 41).

Que a violência é um desrespeito, dentro e fora da escola também é consenso, no entanto, há quem assinala para a necessidade de ‘analisar se o professor que sofreu a violência também não a pratica com os demais’ (Questionário 44). Pois, ‘qualquer forma de violência é absurda’ (Questionário 43), seja contra o professor, contra o aluno ou contra qualquer outro ser. Da mesma forma, os alunos violentos podem estar inseridos em contextos familiares violentos, pois “muitas vezes, dentro de casa, os pais já nos desvalorizam não ensinando os filhos a nos respeitar. Esses vêm para o colégio já com essa mentalidade e começam a insultar. Somos vistos por muitos como subclasse’ (Questionário 3). Há também a “pressão de uma sala superlotada com indisciplina. Nenhuma outra profissão atende tantas

peças juntas ao mesmo tempo e tão diferentes, e ainda assim, temos que atingir o mesmo nível em todos. Como?’ (Questionário 11).

Assim como Schopenhauer e Freud tem uma visão desesperançosa, há entre os professores os pessimistas com a perspectiva de que ‘cada vez mais ficará pior, porque os pais não estão cumprindo seu papel na educação de seus filhos’ (Questionário 35). A acusação é de que há uma falha no processo de socialização primária que compromete os processos secundários de socialização. ‘Os pais (não todos) não valorizam o professor e a escola, tudo em primeiro lugar, menos a educação [...] O professor sofre violência, porque não se comporta eticamente como deveria’ (Questionário 36). Nesse ponto de vista o professor também é responsabilizado pela sua própria depreciação e, muitas vezes, ‘o professor que sofre a violência é aquele que é intolerante’ (Questionário 30). ‘Infelizmente a violência contra o professor vai aumentar, porque não tem uma lei que nos protege’ (Questionário 29), ou que ‘as leis que existem em nosso país, não são respeitadas não são praticadas’ (Questionário 25). ‘Precisamos com urgência, que as leis sejam cumpridas’ (Questionário 23), mas mesmo sendo cumpridas, pouco adianta, pois, ‘o grande responsável é o Estado por não ter políticas na gestão social’ (Questionário 20).

A ação ou desorganização do Estado tem impacto na estrutura familiar, pois tanto a falta de emprego como os baixos salários criam a necessidade dos pais ‘ter de sair para trabalhar deixando seus filhos ainda muito novos em casa e ainda na maioria das vezes sozinhos, deixando seus filhos serem criados pelo mundo, perdendo valores básicos de convivência’ (Questionário 17). O pessimismo coloca a violência como algo que não é possível extinguir, mas uma dose de otimismo nos mostra que se não é possível acabar com a violência, ‘é possível mitigar os efeitos nefastos nessa categoria’ (Questionário 8), ou seja, é possível diminuir a violência contra os professores.

Há também quem atribui a culpa ‘na corrupção dos valores e na manutenção do poder a qualquer preço’ (Questionário 28). Esses valores apresentados como corrompidos são descritos como a dignidade do ser humano, assim, ‘um adolescente que não respeita um professor, não respeita os pais, os idosos, as instituições ou as leis’ (Questionário 12). Acusam os jovens de serem violentos, mas o meio em que esses jovens estão se formando também é violento. ‘Acusamos os jovens de serem

violentos, mas o que é apresentado a eles?’ (Questionário1). O Estado se apresenta com represálias contra os professores e os discursos políticos os desqualificam. Como esperar que esses jovens respeitem os professores diante de tanta degradação por parte das autoridades políticas. O desgaste pela mídia também é acentuado. Não podemos deixar de lembrar que os meios de comunicação são empresas e, como tal, estão em busca de lucro. Dessa forma, as notícias são bens comercializáveis. Para combater a violência contra os professores é ‘necessário a ajuda de vários segmentos da sociedade: mídia, polícia e políticos, além da preciosa ajuda dos pais ao educar bem seus filhos, nossos alunos’ (Questionário 19). Ser professor envolve muita disposição e responsabilidade. Dessa forma, ‘é lastimável que o professor seja tratado como inimigo quando chama a atenção do aluno e o direciona para os conteúdos das disciplinas’ (Questionário 27).

A chamada violência positiva também está presente no discurso segregacionista da escola dual acreditando que ‘deveria ter uma escola só para os maus educados, que só pelo fato da discriminação já seria um castigo, alunos após qualquer delito seriam mandado para essa escola’ (Questionário 42). Contextos violentos tendem a gerar pessoas violentas. Talvez o agravante seja a violência velada. Marilena Chauí apresenta a exclusão como forma de violência e como essa exclusão muitas vezes é colocada como uma forma de conter a violência. O contexto violento também pode gerar reféns, pessoas com medo de agir, com ‘medo de ser a próxima vítima e não saber como agir’ (Questionário 24).

Ademais, muitos professores esperam dos colegas professores uma postura mais proativa, com menos espaço para a violência contra os professores, assim, ‘professores devem valorizar mais o seu trabalho e sua profissão e evitar confronto com alunos’ (Questionário 24). ‘Ninguém deseja a violência, é preferível evitá-la sempre’ (Questionário 16). ‘Vivemos a violência diariamente, muitos alunos nos desacatam com palavras de baixo calão. Penso que devemos trabalhar para mudar essa realidade’ (Questionário 9). ‘Mesmo sendo mal compreendida, às vezes, acredito que devemos ensinar e discutir em sala o respeito, a ética e a importância do conhecimento’ (Questionário 5). ‘O professor deve se inteirar sobre o assunto, seus direitos e deveres, pois muitas vezes é ele que agride o aluno’ (Questionário 31). ‘É a educação que pode mudar os valores violentos da sociedade’ (Questionário 32). Vemos nessas descrições que há uma crença, por parte dos professores, no

próprio processo educativo em conter a violência, há uma crença dos próprios professores na sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Hobbes o que melhor parece definir a natureza humana é o egoísmo. No seu estado natural, o homem é direcionado por esse egoísmo à competição, discórdia e vontade de poder, vivendo em meio às guerras, o que faz da necessidade de preservar a vida uma ameaça para a própria vida. A natureza humana é entendida por Hobbes como egoísta e por isso, conseqüentemente, violenta e individualista. Outra característica é a passionalidade ou ação voluntária, isto é, o que dá movimento ao homem ou o que o guia em direção a autoconservação. Essas características impedem o homem de se organizar socialmente dando-lhe mais uma característica: o homem é antissocial. Todas essas características estão ligadas ao seu instinto de sobrevivência, à sua natureza egoísta e seu desejo pelo poder que só termina com a morte e é uma tendência em todos os homens (Cf. HOBBS, 1997, p. 91).

Todos os animais são movidos pelo desejo e aversão, no entanto, a imaginação e a linguagem humana tornam complexo e infinito o universo das paixões humanas, segundo Hobbes. Desta forma, a luxúria, glória, ira, cobiça, orgulhos, riqueza etc. aparecem de maneira insaciáveis na natureza humana. O poder, devido ao egoísmo, como motor gerador de um incessante desejo, realimenta as paixões conforme as conquistas vão acontecendo. Cada conquista desperta desejos de novas conquistas. O objeto a conquistar muda, mas o desejo de conquista permanece. Quando duas ou mais pessoas desejam um mesmo objeto ou glória, uma há de prevalecer sobre as outras que desejam o mesmo objeto e essa preponderância é alcançada por meio do emprego da razão e experiência na conquista do bem almejado. Porém, quem conquistou o objetivo e quem foi dominado e teve de se submeter, não cessam seus desejos, mas os redirecionam para outros objetos ou objetivos. Novas batalhas surgirão e os homens continuarão disputando.

O poder é um movimento em busca de mais poder, e esse movimento é contínuo, o que torna impossível estabelecer e garantir a paz entre os homens, pois quanto mais poder, maior o desejo de ampliá-lo. Isso gera um estado de competição entre os homens em busca de glória, riqueza etc., um dominando o outro; um tolhendo a liberdade do outro. Mesmo que os homens tenham paixões diferentes e

alguns tenham predisposição para a paz e para a cooperação, eles acabam tendo sua liberdade subjugada por outro.

Os movimentos que direcionam para a satisfação do desejo, como ressaltamos, geram competição, e todos esses meandres vão tornando o modo como o homem lida com essas paixões algo muito complexo. Com a sofisticação da linguagem humana vai-se introduzindo uma nova necessidade ou estratégia de sobrevivência, que seria a sociedade civil. O homem guiado pela paixão do medo e a insegurança que se instaura no estado de natureza seria levado a criar uma nova ordem social que pudesse oferecer paz e tranquilidade, mesmo que por um preço alto: a perda da sua liberdade ou de parte dela. Arelado a esse medo há uma outra paixão, a esperança, que acompanha e direciona o homem na tentativa de sair do estado de natureza, do estado de guerra de todos contra todos, em busca de uma estratégia melhor para a garantia da vida.

Assim, medo e esperança direcionam o homem para a criação do estado civil que, na visão de Hobbes, é o estado de paz. Paz essa que é garantida pelo poder da espada, ou seja, pela força. A saída do estado de guerra, de agressividade, é estabelecida mediante o poder da espada, mediante a força, mediante o uso legítimo da força pelo Estado.

A agressividade em Hobbes é ocasionada pelo ímpeto dos desejos e a competição é uma fonte contínua de guerra. Tanto no estado de natureza como na sociedade civil, o homem é movido por paixões. O desejo é um movimento incessante. A ação humana é sempre impulsionada por uma paixão, o movimento é sempre dado pela paixão. A própria razão é movida pela paixão. A ciência, por exemplo, é dada pela paixão da curiosidade. É a curiosidade que leva o homem a criar a língua e desenvolver a razão. A própria razão se desenvolve para satisfazer a vaidade humana. O bem e o mal ou o bom e o mau em Hobbes não são valores absolutos, o que os define são o desejo - bom/bem, e o ódio – mau/mal. O mal é aquilo que separa ou distancia o homem do seu objeto de desejo.

Quando Hobbes afirma que as experiências direcionam as paixões e a diferença das paixões são derivadas “em partes da diferente constituição do corpo e em partes das diferenças de educação” (HOBBS, 1997, p. 74), o autor dá credibilidade aos processos educativos como um recurso que direciona as paixões humanas, portanto, uma possibilidade de direcionar a agressividade e a violência.

Posteriormente esse tema vai ser retomado e discutido por Freud que descreve o preço pago pela humanidade ao entrar no processo civilizatório.

Arthur Schopenhauer traz a vontade (impulso cego e irracional) como o elemento intrínseco e essencial a toda forma de vida. Com o conceito, o filósofo coloca a consciência (elemento até então entendido na filosofia como fundamental na definição do homem) como um elemento secundário, já que ela revela apenas a superfície do espírito humano. A vontade seria um impulso voltado para a reprodução.

A vontade, além de manifestar sua natureza reprodutiva na atividade sexual, pois é a atividade sexual que garante a reprodução da vida na qual a vontade se manifesta, também se manifesta no desejo de possuir, consumir e dominar. A satisfação dos desejos nunca é concluída. Há um movimento contínuo pela busca de novos desejos, o que demonstra uma insatisfação constante e, se esse desejo é saciado, reina o tédio e a languidez da vontade que traz ainda mais sofrimento que o desejo de ter. Assim, a vontade é um querer que causa sofrimento. Quando o querer é atendido, o ser humano cai no tédio o que também lhe causa sofrimento. Dessa forma, o homem oscila entre a necessidade e o tédio num constante estado de sofrimento.

Schopenhauer conclui que a vida seria a um sofrimento constante, uma guerra constante travada entre os fragmentos da manifestação fenomênica da vontade, responsável pela agressividade nela contida. Ao se manifestar no mundo, a vontade se fragmenta, e cada um de seus fragmentos tem a falsa noção de que representam a vontade em si mesma, o que leva ao egoísmo, pois essa falsa noção ou consciência faz com que cada um, que representa o fragmento da vontade, aja pensando em si e ignorando a realidade dos outros, ou seja, ignorando a realidade dos outros fragmentos da vontade. Cada fragmento, isto é, cada ser, age como se fosse a totalidade da vontade. O descontentamento seria explicado a partir dessa separação, desse conflito da vontade consigo própria.

O egoísmo juntamente com a maldade e a piedade (elementos intrínsecos da natureza humana) direcionariam as ações dos homens. No entanto, é possível ao ser humano alcançar meios para a satisfação de seus desejos e anseios. Schopenhauer aponta a arte ou contemplação estética como alternativa. Assim, a tragédia enquanto forma poética seria capaz de representar esse estado, pois

mostra o lado terrível da vida: o “sofrimento, a miséria humana, o triunfo da maldade, o império cínico do acaso, a queda inevitável do justo e do inocente” (SCHOPENHAUER, 2013, p. 292).

Esse apetite infindável, esse querer irrefreável, que é característica da vontade, atua como um impulso garantidor da sua própria manutenção e, em cada ser em que se manifesta, atua como um impulso que quer garantir sua própria manutenção e agregar aquilo que possa fortalecer, absorvendo tudo que encontra e, como não é possível desfrutar de tudo, ele tenta dominar. Dessa forma, Schopenhauer entende que o ódio, a ira e o mau humor são originários de tudo aquilo que se opõe a esse ímpeto egoísta e irrefreável do homem que tem como lema “tudo para mim e nada para os outros” (SCHOPENHAUER, 2005, p.74). Essa visão e interpretação do egoísmo humano, assim a de Hobbes, iria influenciar mais tarde a teoria psicanalítica.

A função do Estado, diante do egoísmo humano, não teria para Schopenhauer a função de eliminar as disputas e promover a justiça entres os homens, mas apenas discipliná-los, pois a justiça não depende de uma conduta moral ou religiosa ou de um sistema de educação, mas de uma disposição que resulta das relações mais profundas que a vontade possui com o conhecimento e que não depende de qualquer deliberação consciente do indivíduo. Diferentemente do egoísmo e da maldade que podem ser encontradas em toda parte, pois constituem o que há de comum no modo pelo qual a vontade opera no mundo.

A origem da violência, para Schopenhauer estaria subentendida na vontade, ou seja, própria constituição da vida. A vontade é sempre uma vontade de vida, assim, situações de violência podem surgir de desejos simples, por vingança ou por crueldade. Dessa forma, é possível concluir que, para Schopenhauer, a disposição para o egoísmo e também para a violência é inata e não pode ser desenraizada da natureza humana. O que talvez fosse possível seria redirecionar o ímpeto agressivo para outras atividades não violentas ou não prejudiciais ao outro.

Rousseau, assim como Hobbes e Schopenhauer, também dá à razão um papel secundário na identidade humana. Ele afirma que o fundamento da natureza humana são os sentimentos. A razão deve se deixar guiar pelos impulsos que derivam dos sentimentos, pois eles sempre são adequados. No entanto, no contexto do Estado esses impulsos e inclinações naturais foram substituídos por outros

artificialmente criados. As relações sociais no contexto da organização civil são artificiais, portanto, falsas, e isso tem um preço. Essa falsidade pode ser percebida na substituição da espontaneidade do agir do homem natural pelas “boas maneiras” que permeiam a conduta do homem civilizado. Essa substituição rompeu com a disposição espontânea do homem que seria derivada de uma autêntica fonte da bondade sendo que foi trocada por uma noção artificial de bondade comprometida com interesses estranhos ao verdadeiro sentido daquilo que é bom.

A piedade daria origem à verdadeira disposição para a prática do bem, da qual nasceriam a solidariedade e a capacidade para superar a vaidade e egoísmo que surgem quando a razão desvia o homem de seus sentimentos. Virtude e razão não são conceitos excludentes em Rousseau. Ser virtuoso não significa não ser racional, no entanto, a razão teria o papel secundário, devendo se harmonizar com os impulsos que têm sua origem nos sentimentos dos quais brotariam a verdadeira disposição para a prática do bem.

No estado de natureza, o homem é guiado por suas sensações e por seus instintos, mas diante das dificuldades e de sua curiosidade foi desenvolvendo sua criatividade para superá-las e dando complexidade às atividades e às interações entre os indivíduos. A linguagem se configura, nesse contexto rousseauiano, como um produto sofisticado das paixões, elemento que transformou a vida simples em uma vivência complexa com a intensificação das relações sociais. A Linguagem é entendida pelo filósofo como uma criação humana que impulsiona o homem para o desenvolvimento de formas sociais cada vez complexas que acompanham as demandas dos desejos humanos.

Os sentidos aproximam homens e animais e as características psicológicas os distinguem. Existe na espécie humana uma abertura, uma liberdade ou potencial de aperfeiçoamento denominado *perfectibilidade*, por Rousseau. É essa *perfectibilidade* que oferece ao homem a possibilidade e as condições para o desenvolvimento da razão. Para Rousseau, o homem não estaria então preso às condições imutáveis.

A função do Estado para Rousseau seria de direcionar o homem para uma condição de maior igualdade e liberdade, superando as desigualdades que a propriedade privada implantou. No entanto, essa ideia de Estado foi pervertida pelos ideais liberais e egoístas da burguesia na modernidade. Mesmo não criticando

diretamente o desenvolvimento cultural, Rousseau aponta o processo civilizatório como responsável por distanciar o homem de sua natureza originalmente boa e induzindo-o a trocar sua generosidade pelo egoísmo e a sua espontaneidade pela dissimulação e hipocrisia. As ações humanas, para Rousseau, na sua originalidade são movidas pela autodefesa e não pelo egoísmo e vaidade como propôs Hobbes.

Se para Hobbes, o homem no seu estado de natureza é mal e egoísta; para Rousseau, no estado de natureza, o homem é inocente e bom e suas paixões são facilmente saciadas. Quando saciada a necessidade, extingue-se a paixão ou o desejo, diferentemente da filosofia shopenhauriana que apresenta a dificuldade humana de saciar um desejo e, quando esse é saciado, é rapidamente substituído por outro.

A agressividade, no estado de natureza, é entendida por Rousseau como defesa natural, mas passa a ter contornos maléficos e perversos, tomando a forma de violência construída em função das novas necessidades de busca que a sociedade põe sobre os indivíduos. Dessa forma, o sentimento de amor de si transforma-se em amor próprio, gerando ódio, ciúmes e contendas. Gerando violência. Para Rousseau, a violência não tem sua origem na natureza do homem, mas é resultado das convenções sociais estabelecidas na artificialidade das relações sociais.

A perfectibilidade é o caminho, segundo Rousseau, para que o homem rompa com o estado de violência, pois ela (a violência) não é uma condição necessária para o desenvolvimento social. A sociedade pode ser constituída de forma não violenta a partir da liberdade e do aperfeiçoamento das faculdades morais, direcionando e auxiliando o homem a refletir e criar novas estruturas mais igualitárias e justas.

Podemos ver muitos dos elementos, conceitos e formas de interpretar desses autores nas explicações psicanalíticas do funcionamento da mente. Freud, fundador da psicanálise, definiu a realidade como construção psíquica e social que permite o desenvolvimento futuro e a capacidade para o afastamento daquilo que ameaça e causa desprazer ao sujeito constantemente. A realidade na qual o indivíduo se depara é dominada pela necessidade e pela escassez. Assim, o indivíduo se depara com os antagonismos da realidade: eu/outro, espontaneidade/pressão social individual/coletivo etc. O princípio de realidade se contrapõe ao princípio do prazer,

que direciona o indivíduo a buscar o prazer para evitar a dor. O princípio de realidade ensina o indivíduo lidar com as frustrações e a buscar um caminho para a sobrevivência.

Diante de diversos casos clínicos, Freud observa que, nos casos de agressões humanas, essas agressões se voltam tanto para o próprio indivíduo como para o mundo exterior. E, ao procurar uma explicação para a origem da violência humana, aponta que as condições sociais, econômicas e financeiras não são os únicos elementos que regem os homens. Ele explica o comportamento humano a partir das três instâncias do aparelho psíquico: id, ego e superego. O id corresponde aos impulsos irracionais; o superego, ao conjunto de regras de todo tipo que vai sendo acumuladas ao longo da vida e que controlam e reprimem as ações mostrando as consequências, ou seja, é a parte consciente do aparelho psíquico; o ego é o equilibrador das forças irracionais do id com a razão do superego. Ele é a instância intermediária entre as pulsões internas e o mundo.

Assim como para Schopenhauer, para Freud (contrariando a perspectiva religiosa), a vida não tem propósito algum e muitas pessoas teriam dificuldades para lidar com essa ideia. Para Freud, o que os homens esperam da vida é encontrar a felicidade. Essa busca pela felicidade pode ser entendida como ausência de sofrimento ou como prazer. Assim, os homens empregam suas vidas em busca do prazer ou de afastarem-se de sofrimento.

A vida se configura no constante conflito dos impulsos do id e da repressão do superego. Esses impulsos poderiam ser amenizados ou sublimados voltando suas energias para a produção do prazer intelectual, como a criação artística e descoberta científica, assim como propôs Schopenhauer. Freud aponta essas alternativas, mas é pessimista em relação à condição humana, afirmando que o prazer obtido com tais atividades se apresenta de forma muito tênue, se comparado à satisfação por meio dos impulsos instintivos. Outra alternativa apresentada por Freud é o rompimento com a realidade e a recriação de novos elementos ou de uma nova realidade sem os elementos insuportáveis para o indivíduo, assim como o eremita faz. Os tachados de loucos ou delirantes são pessoas que, para Freud, muitas vezes buscam afastar-se do sofrimento e alcançar a felicidade por meio de um remodelamento delirante da realidade.

Apostar no amor ou na experiência estética como alternativa para alcançar felicidade também pode não oferecer proteção contra as ameaças de sofrimento. A conclusão de Freud é que o projeto de felicidade, imposto pelo princípio do prazer, não é possível de ser realizado. No entanto, ele aconselha a não abandonar os esforços para ao menos aproximarmos de sua consecução, pois isso constitui uma redução ou uma economia na libido do indivíduo. A singularidade de cada um impediria a criação de uma regra geral.

As necessidades humanas vão sendo substituídas pelas invenções humanas, por exemplo: a escrita substitui a voz, a casa substitui o útero materno etc. E mesmo diante de todas as façanhas e invenções, os homens não se encontram em estado de felicidade. O processo civilizatório desloca o objeto de satisfação das pulsões para outros caminhos tentando sublimar as pulsões e tornando possíveis as atividades científicas, filosóficas, artísticas, ideológicas etc. Esse processo civilizatório se fundamenta na compulsão para o trabalho, no qual o homem está ligado; e no amor, no qual a mulher está ligada. Assim, o objeto sexual transforma-se em objeto de amor e esse objeto de amor pertence ao mundo exterior que é fonte de sofrimento, pois os objetos escapam do controle do homem. Para Freud, assim como para Hobbes e Elias, a civilização se forma mediante a violência que impõe a ordem cultural. É ela (a violência) que garante a obediência às leis.

A violência é uma consequência da agressividade instintiva do homem, mas não é condição necessária. Esse impulso pode ser direcionado para outros fins. E contrariando Rousseau, Freud afirma que a propriedade privada não é a causadora da agressividade humana. E que em tempos e lugares no qual a propriedade privada era praticamente inexistente, a agressividade e violência já estavam presentes, inclusive entre as crianças. Freud acredita que, mesmo em condições de igualdade, permaneceriam prerrogativas para a agressividade. Mesmo que a humanidade tomasse novos caminhos, para Freud, a agressividade e a violência, continuariam presentes. Talvez elas poderiam ser amenizadas, mas extintas não, pois fazem parte da constituição do eu.

A civilização controla ou tenta controlar o desejo de agressividade do indivíduo criando em seu interior uma consciência para enfraquecer esse desejo. O ego, instância intermediária entre o id e mundo externo internaliza a agressividade, que passa ser conhecida pela consciência, a qual controla a parte assimilada. O

superego, que tem internalizadas as regras da civilização, controla o ego por meio da punição ou do sentimento de culpa. Mas o superego impõe condições éticas e culturais sem avaliar as condições naturais, gerando os conflitos.

O problema apresentado por Freud e depois reforçado por Lacan, se configura no fato de a psicanálise compreender a agressividade como uma inclinação constitutiva do ser humano, daí a indagação de até que ponto a civilização “conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição” (FREUD, 1978b, p. 194)? Diante dos avanços tecnológicos fica claro para todos o poder de destruição do desenvolvimento cultural e científico da humanidade. O que cabe à educação, do ponto de vista psicanalítico freudiano, considerando esse poder de destruição da civilização, é tentar reprimir a energia sexual direcionando-a para sentimentos que contribuam com a harmonia social.

Lacan, a partir da psicanálise freudiana também procura entender a agressividade e a violência e vai propor uma explicação fundamentada no narcisismo e na estrutura do *eu*, que é explicada por meio da metáfora do estágio do espelho. Essa metáfora propõe uma identificação do *eu* com a sua imagem refletida no espelho. Essa imagem produziria no sujeito uma transformação, pois o reflexo no espelho, no imaginário do *eu*, é concebido como uma elevação de si mesmo, uma assunção. Isso acontece porque essa imagem é criada por uma força libidinal narcísica.

A imagem é uma projeção perfeita, um eu ideal, uma antecipação daquele ser que ainda se encontra num espaço físico limitado de incapacidade motora e de necessidade de amamentação. Lacan se desprende das explicações biológicas freudianas e tenta explicar a agressividade por meio do narcisismo procurando esclarecer como acontece a constituição do sujeito, ou seja, a constituição do *eu*. O estágio do espelho é um estágio da maturação natural que faz ligação do *eu* com o social.

Na imagem projetada, esse *eu* evoca no homem a todo instante um ideal que não é alcançado, que nunca se acha, porque não é real, é imaginário. Assim, o homem sempre está alienado a si mesmo. As ações dos indivíduos são determinadas por imagens que não correspondem ao real. As ações são guiadas por essas imagens simbólicas que confrontam o mundo concreto, gerando restrições

reais que implicam em agressividade. Elementos como a tatuagem, os piercing, os brincos, a circuncisão judaica, as cirurgias plásticas nos dias atuais, e outras práticas que modificam corpo do seu estado natural são, para Lacan, elementos da agressividade humana, ligados ao simbólico do mundo.

A agressividade se constitui na relação do *eu* com o outro, na rivalidade do eu consigo mesmo e na rivalidade do *eu* com o mundo externo. Ela é o estranhamento com o próprio corpo que não corresponde à imagem projetada no espelho. A agressividade é resultado da alienação no estágio do espelho, faz parte da constituição do eu, assim como em Freud.

Os padrões sociais impõem evitar conflitos causando um incômodo interno cuja violência é um dos sintomas: um sintoma da falta de palavra; ela é o gozo da palavra não dita. O elemento pacificador, para Lacan, seria o simbólico, ou seja, a cultura e a linguagem.

A abordagem psicanalítica apresentada no segundo capítulo apresenta um alargamento na tentativa de compreender o fenômeno ou sintoma da violência, pois apresenta um equilíbrio entre as características constitutivas do sujeito e o meio no qual esse sujeito se constitui. Com o terceiro capítulo reforçamos o caráter interdisciplinar que o tema violência abrange, enfocando aspectos políticos, históricos e sociológicos agregando novas conexões com os pressupostos filosóficos e psicanalíticos apresentados anteriormente.

No percurso do trabalho foi possível perceber a dificuldade de estabelecer uma definição objetiva para violência, pois o uso dessa palavra permeia uma diversidade de contextos e formas, sendo atribuída para representar situações e ações voluntárias e involuntárias, falas que não agradam ou atitudes que não agradam alguns, mas que agradam outros. A finalidade de uma ação, muitas vezes, a define como violenta ou não. Medir a violência também se apresenta com uma proposta pouco objetiva, pois os aspectos culturais variam muito no tempo e no espaço, mesmo em meio aos avanços dos meios de comunicação de massa. Contudo, principalmente enquanto profissionais da educação, reduzir o fenômeno da violência ao contexto social é importante e pode apontar saídas para contê-la, mas não é suficiente. Portanto, é relevante também atentar-se às condições singulares de cada sujeito.

O que é ou não violência depende da classificação de uma comunidade ou sociedade, como salienta Crettiez. No entanto, segundo o próprio autor, essa nomeação e redução a um contexto social também não é suficiente para entendermos esse fenômeno. Norbert Elias vai nesse sentido, afirmando que a sociedade se constitui das relações entre os indivíduos, cada um com suas características próprias e essas características próprias se constituindo no contexto das relações sociais, um complementando o outro. Elias mostra os múltiplos movimentos e formas de interpretação da violência enquanto fenômeno social.

Com Norbert Elias, percebemos como as forças sociais estão imbricadas. O monopólio da força pelo Estado se junta ao monopólio dos tributos, que se junta ao monopólio do capital simbólico amarrando as tramas sociais e impondo regras e uma situação de controle para a sociedade. Há uma imposição por parte do processo civilizatório de que as pessoas se autodominem, ou seja, controlem seus sentimentos e instintos. Deste modo, o indivíduo sente-se pressionado a reorganizar sua estrutura psíquica e direcionar seus impulsos para aquilo que as regras sociais e econômicas permitem. O perigo agora, segundo Elias, se aloja no *self* do indivíduo. A ameaça é interna e não mais externa. Com esse controle, as pessoas passaram a ser mais sensíveis. Assim, o medo das pessoas físicas diminuiu, passando a ser mediado pela visão e pelo superego, o que ocasiona um aumento do medo interno (ELIAS, 1993, p. 247).

As condições de vida, econômicas e sociais, têm influência no comportamento exigido pela civilização. Se há grupos marginalizados social e economicamente, eles também estão marginalizados dos modos e comportamentos da civilização. Assim, as classes miseráveis e excluídas do contexto cultural tendem a não apresentar um comportamento civilizado. Para Elias, o desenvolvimento do superego desses excluídos não atenderá às expectativas da sociedade, pois sua formação ou desenvolvimento depende das condições sociais. Assim, não dá para esperar dos grupos marginalizados o comportamento tido como civilizado. Isso acaba por endossar o discurso inclusivo e a proposta de uma escola democrática. A escola, se democrática e inclusiva, é a instituição social acessível para esses grupos. Talvez a única com possibilidade de incluí-los no processo civilizatório.

A contemporaneidade é um período em que o controle das paixões se apresenta com um grande propósito e, em relação aos demais períodos históricos, a

violência física diminuiu, mas, assim como propõe Elias, está longe de alcançar sua plenitude. Juntamente com o controle maior das paixões ou impulsos há descontentamento, insatisfação, fobias, neuroses e tantos outros transtornos que se manifestam, sobretudo, na escola.

Michel de Maffesoli, ao apresentar os conceitos de violência totalitária, anômica e banal, ajuda-nos a entender como a violência se manifesta nas diversas situações da estrutura social, e como as tramas sociais motivam as pessoas nas suas ações cotidianas, numa tentativa de não se opor ao instituído para não sofrer diretamente as consequências, mas também levando em conta as necessidades que aparecem no contexto microssocial do cotidiano. Maffesoli nos ajuda a compreender e conclui, a partir do conceito de violência totalitária, como as questões do macrossocial refletem nas a tramas diárias das pessoas. O autor nos ajuda a perceber a violência como parte da organização, das tramas sociais e das relações de poderes, levando-nos a conclusão de que a violência que se manifesta na escola, manifestada contra o professor, está em meio às tramas da estrutura social da qual a escola faz parte.

A violência na perspectiva apresentada por Maffesoli, e também por Pierre Clastres, mesmo se apresentando em diferentes situações sociais esses autores, acabam por mostrar o papel da violência na estrutura social e sua relação de poder. É a perspectiva de permanência da violência que leva a sociedade a se constituir e se estruturar. Assim, a violência se configura como parte integrante da organização social. Por isso discutir violência na escola não está dissociada do funcionamento da sociedade, a estrutura social da escola está imbricada na estrutura do Estado, na estrutura das leis, na estrutura do poder, na estrutura da família, etc. Ao mesmo tempo em que a escola procura adequar o indivíduo à ordem vigente da sociedade ou mudar essa ordem vigente, ela se mistura a tudo isso.

Não podemos mais considerar que a escola seja um ambiente de socialização secundário, pois cada vez mais cedo os cuidados das crianças estão sendo delegados à escola. As crianças, como apontaram Freud e Elias, são socializadas dentro de um padrão de cultura que as prepara para a vida em sociedade. Cabe refletirmos, diante da centralização do monopólio da força, que divide a sociedade em civilizados e incivilizados, sobre que padrões são esses e qual suas origens. Elias mostra o caminho quando afirma que o monopólio estatal da

força pode excluir certos grupos da proteção social. Esses grupos estariam mais expostos à violência. A violência como meio de resolver os problemas imediatos pode ser vista como o único recurso para as pessoas desses grupos, já que não há nenhum poder social e econômico.

O contexto escolar brasileiro pode ser levado em consideração a partir das falas dos professores que participaram da pesquisa de campo descrita no quarto capítulo, pois oferecem uma amostra - mesmo que pequena - da realidade brasileira. Sobre quem são os excluídos, e excluídos de quais processos sociais, de quais instituições sociais. Se quisermos ir mais longe, podemos procurar entender qual a condição de exclusão do professor. Por que a violência contra o professor? Poderíamos dizer que ele é o mais exposto no contexto escolar ou que é despreparado e tantas outras coisas, colocando o professor numa situação de vilão ou de vítima, mas muitos relataram desamparo diante de medidas legais. Será isso uma peculiaridade do contexto brasileiro como apontou Chauí? A resposta pode ser sim. O Brasil tem muitas particularidades na sua formação histórica, mas podemos pensar também no poder da mídia brasileira que nos últimos anos tem se ocupado em criticar e desqualificar o professor.

Outro ponto a considerar é o consumismo desenfreado, disseminado pela mídia, criando desejos e propagando o individualismo e exclusão, deixando no esquecimento do contexto alienante do desejo que interesses particulares podem se conectar e deles surgirem soluções coletivas boas para todos. A agressividade, com a qual a estrutura capitalista cria o desejo de consumir, direciona as pulsões e paixões para o desejo de consumo ligando-o muito mais à sensibilidade da visão que ao discurso. Assim, o apelo para o consumo se intensifica no visual e a palavra é cada vez menos pronunciada, como assinalou Elias e Lacan. E essa dificuldade de colocar as coisas pela palavra, põe o sujeito numa condição de desamparo que se manifesta na ação. Ação que pode ser violenta.

O contato com os professores nos revelou, a partir da amostragem, a escola como um espaço de pouco diálogo, dessa forma, efetivá-la como lugar do discurso, do diálogo, da palavra, buscando fazer dela um espaço de construção da cidadania e de superação das desigualdades, é uma busca necessária, pois não alcançamos tais ideais ainda.

Para a efetivação da democracia e dos direitos, para a construção de uma sociedade mais aberta e inclusiva que contemple a diversidade, o diálogo se apresenta como uma condição necessária. A escola nessa perspectiva tem atuação importante, pois ela não é somente um ambiente que recebe os reflexos da sociedade, mas também um ambiente que exerce influência sobre a sociedade.

Quando compreendemos as causas da violência fica mais fácil resolvê-la ou, pelo menos, criar estratégias e políticas públicas mais eficazes para enfrentá-la. O professor tem um papel importante diante dos casos de violência porque tem condições de estabelecer diálogos acerca dos problemas estruturais da sociedade que impactam o cotidiano dos estudantes e, esses estudantes, assim como os professores, atuam em outras instituições sociais e assumem outros papéis sociais. O professor pode colaborar com a compreensão das causas da violência devido à interação com o aluno que a sala de aula proporciona.

Nas discussões no grupo focal alguns professores apresentaram queixas, que reapareceram no questionário, que indicam que a violência não era provocada somente pelos alunos. O contexto conturbado das escolas se reflete na conduta dos profissionais que atuam na escola, pois 'vive-se num mundo onde se é cobrado demais' (Questionário 1). Uma das conclusões que o grupo focal apresentou foi que embora na escola haja um discurso que reforce a constante necessidade de cooperação, nas práticas rotineiras, o individualismo aparece como uma conduta corriqueira nas várias escolas em que esses professores trabalham, afirmam eles.

O grupo de professores concordou que há uma pressão por parte dos representantes das estruturas maiores que administram e estabelecem regras e metas para o sistema de ensino. A função educadora da escola fica enfraquecida quando a autoridade (diferente do autoritarismo) do professor é menosprezada. Se a família, algumas vezes, negligencia a educação dos filhos, a escola não pode negligenciar sua função educadora e, essa função, é construída por meio da linguagem, isso explica a necessidade de dar voz aos estudantes. Quando o professor concede ao estudante a possibilidade do uso da palavra ele se apropria da pergunta e discute possíveis respostas, isso o leva a se perceber e a se reconstruir enquanto sujeito social que recebe influência do meio e, que também, pode alterar conscientemente o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. *Da violência*. Trad. Maria Cláudia Drummond. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

APEOESP - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/24/>>. Acesso: 20 de novembro de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*. Campinas: 2004. vol. 25, n. 87, p. 575-598.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência ou a ética como ideologia. In: *Sobre a violência* (orgs.) E. M. Itokazu; L. C. Berlisch. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 249-258.

_____. O mito da não violência brasileira. In: *Sobre a violência* (orgs.) E. M. Itokazu; L. C. Berlisch. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 29-50.

CHAVES, Induina Mont'Alverne Braum. A formação do professor e a violência na escola: entre o poder e a potência. In: TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. (Orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004. p.35-49.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

CRETTEZ, Xavier. *Las formas de la violencia*. Buenos Aires: Vadhuter Editores, 2009.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

ELIAS, Norbert. Civilización y violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 65, enero-marzo, 1994a, pp. 141-152.

_____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização* Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.49-62, 2006.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Trad. Trad. Luiz Alberto Hanns. In: *Obras completas*, v. II. Rio de Janeiro: Imago, 1976a

_____. *O futuro de uma ilusão*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Trad. Jose Octavio de Aguiar Abreu. In: *Obras completas*, v. XIX. Imago; 1976c.

_____. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. Por que a guerra? Trad. XXII. In: *Obras completas*, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. *Totem e Tabu*. Trad. Órizon C. Muniz. In: *Obras completas*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, Luiz. F. B. Agressividade no espelho de Lacan ou sobre a agressividade como resultado da formação do eu. *Revista Humanidades em Diálogo*, vol, IV, n.1, jun, 2011. p. 149-163.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Do cidadão*. Trad. Fransmar Costa Lima. São Paulo: Martin Claret, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama>. Acesso: 20 de maio de 2016.

LACAN, Jacques. *A agressividade em psicanálise*. Em *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 104-126.

_____. Introdução ao comentário de Jean Hyppolite sobre a 'Verneinung' de Freud. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p.370-382.

_____. *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos e revelada na experiência psicanalítica*. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p. 93-103.

_____. Os circuitos do desejo. In: *O seminário, livro 5: A formação do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 468-484.

_____. *O seminário, livro 23: O sintoma*. Trad. Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. O sonho da injeção de Irma. In: *O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Trad. Marie Christine Laznik Penot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995a. p. 205-217.

_____. *Resposta ao comentário de Jean Hyppolite sobre a "Verneinung" de Freud*. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d. p. 383-401.

_____. Uma definição materialista do fenômeno da consciência. In: *O seminário, livro*

2: *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Trad. Marie Christine Laznik Penot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995b. p. 57-72.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis, Letras contemporâneas, 2000.

LA TAILLE, Ives de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

LIMA, Andrea Pereira. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo: vol.37 n.6, 2010.

LIMONGI, Maria Isabel. A Vontade como Princípio do Direito em Hobbes. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, Série 3, v. 12, n. 1-2, p. 89-104, jan.-dez. 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. Trad. Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

_____. *A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. Trad. Aluizio Ramos. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *A violência totalitária: ensaio de antropologia política*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Porto Alegre: Sulinas, 2001.

MANZO, Enrique G. Civilización y violencia en la obra de Norbert Elias. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* . n. 74, ano 34, enero-junio de 2013, pp. 129-154.

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

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 2003.

PRADO Jr. Bento. *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. *Ao Leitor sem Medo: Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens* - Discurso sobre as ciências e as artes. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova cultural, 1997a.

_____. *Do Contrato Social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997b.

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova cultural, 1997c.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo Moderna, 2004.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de insultar*. Trad. Eduardo Brandão e Karina Jannini. São Paulo: Martins fontes, 2005.

_____. *Manuscritos Berlineses: sentencias y aforismos*. Trad. Roberto R. Aramayo. Valencia: Pré-textos, 1996.

_____. *O mundo como vontade e como representação*. 1º tomo. 2. Ed. Trad. Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2013.

_____. *O mundo como vontade e como representação*. 2º tomo. Trad. Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2015.

SILVA, Hélio A. *As paixões humanas em Thomas Hobbes: entre a ciência e a moral, o medo e a esperança* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOREL, George. *Reflexões sobre a violência*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TANUS, Maria Agnez Joffre. *Imaginário da violência escolar: trajetos*. In: TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. (Orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004. p. 25-33.

TEIXEIRA. Maria Cecilia Sanches. Entre grades e cadeados: a violência na escola. In: TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. (Orgs.). Imaginário do medo e cultura da violência na escola. Niterói: Intertexto, 2004. p. 9-18.

WEBER. Max. Sociologia da burocracia. Trad. Edmundo Campos. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Universidade de São Paulo



FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Pesquisadora: Maria A. L. Piai
 N. USP:9036264
 e-mail: maria-piai@usp.br

Sexo

() feminino () masculino () outro

1. O que é o mal no ambiente escola? _____

2. Como você define a violência ou o que é violência para você?

3. Quem comete violência no ambiente escolar?

4. Você já **sofreu** algum tipo de violência na escola? () sim () não

4.1 Que tipo de violência? _____

4.2. Quem a praticou? _____

4.3 Você teve atendimento médico () ou psicológico () devido ao caso? () não

5. Você já **presenciou** algum tipo de violência na escola? () sim () não

5.1. Que tipo de violência? _____

5.2 Quem a praticou? _____

6. O que você acredita que a escola pode fazer para evitar a violência em seu ambiente?

7. Relate um caso de violência que você sofreu ou presenciou.

8. O que você tem a dizer sobre a violência contra o professor?

