



TEORIAS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM SITUAÇÕES EM CONFLITO

Amarildo Luiz Trevisan¹

Geraldo Antônio da Rosa²

“Um indivíduo consegue hoje um diploma de curso superior sem nunca ter aprendido a comunicar-se, a resolver conflitos, a saber o que fazer com a raiva e outros sentimentos negativos”. (Carl Rogers)

RESUMO: O artigo visa analisar a questão das teorias da violência do ponto de vista da sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de conflito. Para isso, investiga a tese da complementariedade entre epistemologia e hermenêutica, a verdade que vem das tradições e os achados empíricos, como forma de tencionar alguns conceitos correntes nas teorias da educação. Além disso, se preocupa como a temática da violência aparece e se constitui ponto de referência às ações educativas contemporaneamente e como é possível fazer frente a este contexto a partir da aproximação entre Epistemologia e Hermenêutica. Com isso, propõe redimensionar a relação das teorias da violência com a educação e a cultura, sugerindo outras narrativas, as quais contemplem não apenas a narrativa da civilidade, mas também a da barbárie.

Palavras-chave: teorias da violência; formação de professores; situações de conflito.

THEORY OF VIOLENCE IN EDUCATION: TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN CONFLICT SITUATIONS

ABSTRACT: The article aims to analyze the issue of violence theories from the point of view of their relation with the absence of concern, in teacher training, in working with situations of conflict. For this, it investigates the thesis of complementarity between epistemology and hermeneutics, the truth that comes from the traditions and the empirical findings, as a way of intending some current concepts in education theories. In addition, it is concerned with how the issue of violence appears and constitutes a point of reference for educational actions at the same time and how it is possible to deal with this context from the approach between Epistemology and Hermeneutics. With that, he proposes to re-dimension the relation of theories of violence to education and culture, suggesting other

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), da Comunidade de Madri; é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador PQ 1D - CNPq. Email: trevisanamarildo@gmail.com.

² Doutor em Teologia: Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST/São Leopoldo-RS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), da Comunidade de Madri, Espanha; é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: geraldorosa06@gmail.com.



narratives, which contemplate not only the narrative of civility, but also that of barbarism.

Palavras-chave: theories of violence; teacher training; conflict situations.

Considerações iniciais

A discussão sobre a violência está no coração das tragédias e catástrofes humanas, especialmente quando existe descaso ou descuido para com a dor do outro. No Brasil, os dados da violência são cada vez mais alarmantes e revelam uma verdadeira catástrofe em curso. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, versão 2016, o Brasil registrou mais vítimas de mortes violentas intencionais (ou pessoas assassinadas) em cinco anos do que a Guerra na Síria no mesmo período. Ou seja, enquanto na Síria de março de 2011 a novembro de 2015 este número era de 256.124, no Brasil, entre janeiro de 2011 a dezembro de 2015 se atingiu 279.567 casos. Outros dados preocupantes trazidos no Anuário: houve 45.460 estupros em 2015, uma pessoa foi morta violentamente no país no mesmo ano a cada nove minutos, totalizando neste ano 58.467 mortes. Segundo outras fontes, o Brasil é o sétimo país com o maior registro de mulheres vítimas de estupro e está entre os dez maiores do mundo onde há mais casos de violência doméstica contra criança e adolescente.³

Segundo dados do Relatório da Situação Global sobre Violência Escolar e *Bullying*, da UNESCO, de 2015, que mede o percentual de alunos em escolas secundárias onde se relatou que o *bullying* impediu o aprendizado dos alunos, o Brasil se encontra em 19º lugar entre todos os países do mundo com maior incidência.⁴

Informações preocupantes como estas trazem inquietações não somente para o aparato de repressão e às autoridades da segurança pública, mas também para os teóricos das Ciências Humanas e Sociais. A filósofa brasileira Marilena Chauí, por exemplo, chegou a propor a revisão da tese da autocompreensão do brasileiro como cordial e acolhedor e sugerir uma nova chave de leitura, a de que a sociedade brasileira é violenta e autoritária. No entanto, mesmo assim, “comenta Chauí (1999), os meios de comunicação costumam referir-se à violência com as palavras “surto”, “onda”,

³ Cf. o site: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/morte-garoto-bernardo-quais-os-limites-da-crueldade-humana-11093/>. Encontrado em : 15/05/2020.

⁴ Conferir estes dados em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984E.pdf>. Encontrado em: 15/05/2020.



“onda”, “epidemia”, “crise”, ou seja, termos que indicam um fenômeno anômalo, passageiro e acidental” (ROSA; TASSARA, 2004, p. 3).

Mas será que a terminologia utilizada pela mídia para definir a violência não tem algo mais a nos dizer sobre o tema? Afinal, alguns dos termos nomeados na imprensa para explicar a generalização da violência – como surto, epidemia ou crise - estão embasados no contexto biopolítico, uma vez que aproximam a violência do espectro de doença contagiosa no campo da saúde pública. Porque esses dados alarmantes ainda persistem em nosso contexto? Como é possível que sociedades tenham índice de violência irrisório comparativamente à nossa cultura? Que obstáculos dificultam o seu correto enfrentamento ou a sua superação em nosso caso?

Aí está a importância do processo epistemológico caminhar conjuntamente com o histórico e cultural, no sentido de evitar aporias que obstaculizam o seu real enfrentamento. Nesse sentido, o artigo propõe a confluência entre racionalidade e historicidade, compreensão e explicação no que diz respeito ao tratamento do tema da violência que aflige a educação. O objetivo está em analisar a desconfiança das teorias da educação em relação à questão da violência e a sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de violência e/ou conflito. Afinal, a busca da aproximação entre epistemologia e hermenêutica, a verdade que vem dos fatos e a verdade das tradições, compreensão e explicação, racionalidade e historicidade, ainda é um desafio a cumprir.

O paradoxo epistemológico da violência na educação

A epistemologia é um discurso diferente de outras áreas da Filosofia que se constituem como uma disciplina, como a Ética, Estética, a Filosofia da História ou a Cosmologia. Ela é antes um modo de investigação baseado em um problema no âmbito do idealismo, qual seja, o problema da realidade externa. Ela pode ser entendida como Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento, dependendo do país que a compreende. A sua importância é fundamental para várias áreas do saber e teve o seu auge durante o período moderno, quando se propôs a admitir como conhecimento somente o que corresponde aos critérios de clareza e distinção. Descartes se deparou com essa dificuldade e por isso apelou para a ideia do “gênio maligno” que poderia estar lhe sabotando essa possibilidade. Francis Bacon achava necessário uma verdadeira “asepsia epistemológica”, a



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

começar pelos ídolos ou fantasmas, miragens e ilusões que poderiam impedir a correta compreensão do real. Rorty (1988) designou essa busca pela clarificação e limpeza do conhecimento de metáfora da “mente como espelho”, pois o aparelho cognitivo ao procurar fazer a purificação do saber, exclui quaisquer obstáculos que poderiam obnubilar a sua representação. Esse modo de operar o conhecimento na consciência chegou até Hegel, que estendeu o espelhamento do real ao ponto máximo do modo de operar próprio do espírito absoluto, capaz de compreender toda a realidade. Daí em diante o paradigma epistemológico da representação encontrou o seu ocaso na Filosofia.

O desafio maior para essa abordagem da Epistemologia é o de como fundamentar a interioridade como pedra angular do conhecimento, sendo que várias pesquisas, inclusive no campo psicanalítico, encontraram fontes anteriores de explicação como o inconsciente. Como bem diz Habermas (1982), a dificuldade da epistemologia ou teoria do conhecimento é como afirmar um conhecimento antes do conhecimento. Aos poucos a epistemologia foi perdendo terreno para outras abordagens e se transformando assim em metodologia científica, sendo incorporada pela filosofia da ciência ou ainda pela análise da linguagem ou do discurso. Mas apesar de todas estas mudanças, a epistemologia ainda persiste bravamente em algumas áreas como a Educação e, de modo geral, nas Ciências Sociais e Humanas. A sua importância é crucial para o entendimento da questão da violência provocada pelas tragédias e catástrofes, por exemplo, haja vista a apropriação que dela fez Adorno e alguns integrantes da Escola de Frankfurt.

Mas há uma tendência na discussão epistemológica contemporânea em direção a privilegiar a tese da confluência ou da complementaridade entre racionalidade e historicidade (BOMBASSARO, 2005). Isso porque a racionalidade, principalmente de corte analítico ou positivista, que pretende extrair dos fatos as verdades do seu operar, se mostrou insuficiente para dar conta da afirmação do real em sua complexidade. Como complemento, surge a tendência da historicidade, a qual procura a verdade na história e nas tradições, prevendo que a verdade do passado se impõe como condição para a ocorrência do ato do conhecimento.

Estudos têm comprovado a proximidade histórica da educação e da escola com as práticas que produz sacrifício e trauma. E que o ideal moderno de educar sem repressão parece não conseguir superar a relação forçada entre professor e aluno que vem da tradição.



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

Manacorda, por exemplo, procura demonstrar em seu famoso livro *História da Educação* que a convivência com a violência não é somente algo próprio do mundo contemporâneo, ou que aconteceu depois que a escola se abriu à vida, como diz Mattéi (2002). Ele aduz que a função de educador já nasce sob o estigma do sacrifício e da violência: “Esses educadores arcaicos têm em comum algo de estranho: são pessoas que mataram ou tentaram matar e, por isso, tiveram que fugir de suas terras e procurar hospitalidade em outro lugar” (1995, p. 43). Bordieu e Passeron vão dizer que a escola reproduz de forma simbólica a violência instituída no sistema. Enquanto para Comênio a violência física não deixou de existir depois que passou a ser proibida, mas ela foi simplesmente substituída pela violência psicológica. Não é, portanto, de todo desesperador o quadro atual, quando nos deparamos com tanta violência intramuros da escola, uma vez que isso nunca deixou de existir do ponto de vista histórico. Talvez a biopolítica possa nos auxiliar a entender o porquê tal empreendimento, na contemporaneidade, não se ausentou por completo de nosso contexto, mas pelo contrário tende a aumentar.

Por analogia com o que ocorreu com a epistemologia, a biopolítica transpôs para o universo biológico a mesma tentativa ou o mesmo ímpeto de identificar, fazer a limpeza do aparato cognoscitivo humano para que este tivesse mais clareza e distinção, fazendo de ora em diante uma faxina externa ao sujeito. Foucault havia salientado em *História da Sexualidade* (1999) que a biopolítica ou a política da vida, que emergiu, de maneira positiva, a partir do século XVII, acabou ocasionando mais tarde guerras e catástrofes. O que havia inicialmente funcionado muito bem no campo da saúde e da medicina, quando preveniu e controlou várias doenças contagiosas através da adoção de simples medidas de higiene, como lavar as mãos, e de profilaxia, como as vacinas, ao ser levada para o âmbito do que ele chamou de “corpo-espécie”, ou do organismo social, se tornou uma prática ou técnica de extermínio em massa. Os mesmos princípios de imunização e sobrevivência do organismo do indivíduo que, ao se proteger contra as doenças, primeiro identifica, depois circunscreve, isola e mata o agente ou agressor externo, como os vírus e as bactérias, ao ser levado para a vida pública ocasionou a fobia da sociedade e, por consequência, do estado, com todos os diferentes.

Mas que fenômenos históricos se enquadrariam nesse espectro de análise? “Sem dúvida, o nazismo”, cita Foucault,

foi a combinação ingênua e mais artilosa – artilosa porquê ingênua – dos fantasmas do sangue com os paroxismos de um poder disciplinar. Uma ordenação eugênica da sociedade, como o que ela podia comportar de extensão



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

e intensificação dos micropoderes, a pretexto de uma estatização ilimitada, era acompanhada pela exaltação onírica de um sangue superior, esta implicava, ao mesmo tempo, o genocídio sistemático dos outros e o risco de expor assim mesmo a um sacrifício total (1999, p. 140).

E um pouco antes dessa reflexão Foucault já havia dado um outro exemplo, ao afirmar claramente que o: “O racismo se forma nesse ponto (racismo em sua forma moderna, estatal, biologizante)” (Id. Ibid.). Essa realidade denunciada por Foucault leva a uma leitura que vai além da simples constatação do problema da violência, posto que se observa no tratamento do tema um encurtamento teórico ainda a ser enfrentado. Isso porque, se por um lado a abordagem da epistemologia de corte analítico refinou o nosso olhar em relação à ocorrência concreta e factual da violência, em larga medida, a sua simples adoção, sem levar em consideração os elementos históricos e culturais, circunscreveu o seu tratamento à tendência a reduzi-la “a fatos objetivos e objetificados” (DEBARBIEUX, 2002, p. 63). Logo, seu tratamento sem um questionamento anterior às premissas do paradigma que norteou a sua auto compreensão explicaria, em certo sentido, a nossa histórica ineficiência no combate a este fenômeno generalizado.

Em outras palavras, ainda estamos presos a um prolongamento do paradigma da racionalidade analítica, na medida em que diante de um acontecimento violento as perguntas habituais a serem formuladas são, normalmente: quem são os culpados e porquê eles ainda não foram presos? Ou seja, queremos identificar os responsáveis e afastá-los da nossa vista ou do nosso horizonte de convívio comum; atitude essa que evita de nos perguntar pelos fatores ou as causas mais profundas que geraram o fenômeno ou que poderiam preveni-lo para que isso não mais ocorresse.⁵ Desse modo, estamos ainda atrelados ao esquema da violência mítica, da qual falava Benjamin no seu famoso artigo “Crítica da violência”; não estamos operando com o conceito de violência divina ou revolucionária.

Logo, o encontro entre racionalidade e historicidade no tratamento da questão da violência leva a induzir que encontro entre o tratamento histórico do problema e os

⁵ No artigo *Crítica da violência*, Walter Benjamin defende que a violência mítica está presa a relação meios e fins, por isso ela opera largamente no sistema, fazendo parte inclusive dos órgãos ou aparatos de repressão. E que, pelo contrário, a violência divina contraria essa visão, na medida em que é puro meio, não se atém a essa visão instrumental, sendo encontrada em algumas manifestações, como a greve geral proletária e no trabalho do educador.



levantamentos sobre a questão da violência revelam questões mais estarrecedoras ainda, uma vez que as estatísticas revelam dados alarmantes contra indivíduos de cor. De acordo com o 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, entre as vítimas de violência no Brasil “73% são pretos ou pardos” (2016, p. 6). Portanto, a criminalidade ou a violência não é um fenômeno do acaso ou algo simplesmente gratuito, mas revela uma intencionalidade biopolítica que está por trás. Ou seja, antes de epidemia ou surto, trata-se de uma verdadeira operação de “purificação da raça”, dado que se considera estes segmentos da população como seres inferiores e que, portanto, devem ser exterminados. Como afirma Lima a esse respeito: “E pouco importa que tais mortes sejam cometidas, em sua maioria, contra jovens negros das periferias brasileiras, já que estes compõem a parcela da população que fica invisível para a sociedade e para as políticas públicas” (2016, p. 21). O mito de que o Brasil aboliu a escravidão de maneira cordial, “sem nenhuma gota de sangue”, ou seja, sem violência alguma, ao contrário de outras nações como os EUA ou a Argentina que o fizeram debaixo de extrema violência e guerra, cai por terra, porque a nossa opção também foi pelo extermínio, mas por outras vias, digamos assim, em doses mais “socialmente aceitáveis”. Em função do enredamento da epistemologia analítica como os paradoxos da representação, a discussão contemporânea migrou para o campo das narrativas ou do testemunho, uma vez que este havia sido sonogado pela tradição da epistemologia normal até então⁶.

O papel do testemunho: Primo Lévi por Agamben

Retomando o que foi exposto até o presente, a hipótese defendida é que o enfrentamento da violência tem sido realizado no prolongamento do paradigma epistemológico que norteou a auto compreensão da modernidade. E que este tem encontrado os seus limites, posto que diante de uma situação absurda, que desestabiliza as condições normais de representação, desabam os esquemas habituais de apreensão do real e, em seu lugar, emerge o trauma. Cabe nesse instante investigar as possibilidades da literatura ou da epistemologia do testemunho, como forma de “reconhecer o que as vítimas têm a dizer, e a reconhecer, portanto, seu poder de colocar seu sofrimento em

⁶ Ver a este respeito o artigo *Epistemologia do testemunho: O testemunho como fonte de justificação*, de Ronaldo Miguel da Silva. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article> Acesso em: 13 /05/2020.



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

palavras” (DEBARBIEUX. 2002, p. 67). Giorgio Agamben é um continuador da discussão da obra de Foucault, em diálogo com outros autores como Hannah Arendt e Walter Benjamin e por isso vai dizer que a sobrevivência dos corpos é o lema da biopolítica contemporânea cujo protótipo ou “tubo de ensaio” foram as experiências com os prisioneiros dos campos de concentração da segunda guerra. Eles eram figuras que apenas vegetavam e que Agamben chama de “muçulmanos”, ou seja, pessoas que não tinham o mínimo direito sobre os seus corpos e que viviam em permanente processo de aniquilação na zona cinzenta entre a vida e a morte, ou seja, eram meros sobreviventes ou “homo sacer”

O *Homo Sacer* representa o homem atual que normalizou a exclusão. O filósofo italiano parte de Carl Schmitt, conservador jurista alemão do III Reich, que definia o soberano como aquele que decide sobre o estado de exceção, mas também de Walter Benjamin que, em suas teses de filosofia da história, afirmava ter a exceção virado regra. Na interpretação de Agamben, vivemos tempos em que, apesar de todos os discursos tenderem para a inclusão, a exceção literalmente virou a regra, ou melhor, se normalizou a exceção, ficando a vida nua e sem proteção da cidadania oferecida pelo estado democrático de direito.

Se denominamos forma-de-vida a este ser que é somente a sua nua existência, essa vida que é sua forma e que permanece inseparável desta, então veremos abrir-se um campo de pesquisa que jaz além daquele definido pela intersecção de política e filosofia, ciências médico- biológicas e jurisprudência. Mas antes será preciso verificar como, no interior das fronteiras dessas disciplinas, algo como uma vida nua possa ter sido pensada, e de que modo, em seu desenvolvimento histórico, elas tenham acabado por chocar-se com um limite além do qual elas não podem prosseguir, a não ser sob o risco de uma catástrofe biopolítica sem precedentes (AGAMBEN, 2010, p. 183).

Ao refletir sobre a perspectiva de como narrar o trauma a partir da epistemologia do testemunho, baseado na obra de Primo Lévi, Agamben nota um impasse, pois quem chegou ao fundo daquela experiência, quem tocou o fundo da tragédia, não voltou para contar. E quem conta essas experiências não chegou a tocar esse fundo o que deu margem para os historiadores revisionistas dizerem que tais fatos não ocorreram. Mas que papel é reservado à educação em face dessa problemática da epistemologia do testemunho, a qual é impossível escapar, especialmente se continuarmos acreditando numa concepção crítica e emancipatória de formação?

A saída para ele é explorar o testemunho não como ato ou fato já dado, mas como



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

potência de algo que ainda não se sucedeu, no sentido de falar por proximidade da experiência radical dos que não sobreviveram. Nesse sentido, ele busca compreender a estrutura do testemunho, que explora as potencialidades da linguagem entre o dizível e o indizível, como possibilidade de falar do impossível que foi Auschwitz.

Para situar em relação à discussão realizada até o momento, podemos compreender aqui esses movimentos das literaturas que problematizam e relatam a catástrofe como uma reação à filosofia hegeliana da representação da consciência? Na visão de Žižek isso é evidente, pois se trata de onipotente que a tudo consome [...], o que significa, entre outras coisas, que a arte adquire seus direitos contra a filosofia” (2013, p. 96).

Conclusões

Esse estudo se preocupou em fundamentar a discussão sobre algumas teorias da violência que emergem do contexto escolar e, a seguir, o seu equacionamento a partir da noção do paradoxo epistemológico, presente na obra de Adorno e Benjamin e, a seguir, na biopolítica de Michel Foucault e Giorgio Agamben. Por intermédio de uma imersão na obra desses autores, buscou-se alguns elementos para repensar os desafios da formação no sentido de perceber a compreensão da educação e da formação de professores no contexto das catástrofes biopolíticas. Por isso analisamos a desorganização do paradigma epistemológico da representação como algo advindo do trauma provocado pela tragédia ou catástrofe, ou seja, esta desordem é decorrente do enfrentamento de uma situação de violência limite porque passa o indivíduo. E a necessidade de transitar para o contexto da narrativa ou do testemunho como forma de melhor elaborar a relação do indivíduo com o trauma advindo do enfrentamento desses casos extremos.

Nesse sentido, a investigação buscou alguns elementos para se repensar as teorias da violência, a fim de refletir a possibilidade de compreendê-las por intermédio da tese da complementaridade entre epistemologia e hermenêutica. Sendo assim, não se trata obviamente de uma substituição de paradigma (epistemológico pelo linguístico, por exemplo), mas é preciso, segundo Habermas, perceber uma articulação histórico-dialética entre eles, com a incorporação do que há de positivo na passagem de um paradigma para outro (TREVISAN, 2006).

Ao contrário do que propõe a narrativa da biopolítica, os comportamentos violentos geralmente têm origem social – são comportamentos aprendidos. Como diz



Debarbieux, “se a violência é construída, então ela pode ser desconstruída” (2002, p. 75), o que deixa aberta a porta para pensarmos em soluções para além dos esquemas usuais de adoção da repressão, liberação ou ausência da colocação de limites (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; GONÇALVES, 2002). Se a violência é um comportamento aprendido socialmente, é preciso desaprender a violência na linguagem do reconhecimento, como bem demonstrou Honneth a partir de Hegel. Ou seja, trata-se de reaprender o testemunho de vida a partir da linguagem do amor, da estima e da solidariedade. E essa é uma luta que envolve toda a história humana vivida sob os auspícios da razão, desde a Grécia Antiga, quando opunha “violência e logos, força e razão” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 18), ou civilização e barbárie.

Por esse caminho seria preciso desvendar o papel da família, da escola e da sociedade em cada caso, onde cada instância está falhando, principalmente no sentido de considerar o outro como um estorvo, ou um vírus, algo que precisa ser exterminado, seguindo os preceitos da biopolítica, o que demanda a sua compreensão dentro da violência sistêmica meios e fins, como já criticava Walter Benjamin. Também, por uma concepção de homem/mulher e de que mundo a humanidade quer habitar, a qual passa por uma redefinição da compreensão da violência como puro meio ou a violência que se enquadra na lógica entre meios e fins.⁶

Dessa forma, a formação do espírito é compreendida não somente sob a forma de resistência, como um polo oposto do conhecimento, mas como “entre” as figuras do espírito, algo que se torna não apenas contrário, mas imprescindível para o trânsito de uma figura do espírito à outra. Nesse ponto há uma complementação do paradigma puramente epistemológico pelos aportes da arte, a psicanálise, a literatura e também a filosofia e a educação, como propunha a teoria crítica da sociedade, pois essas áreas têm muito a contribuir no sentido da elaboração crítica do evento passado. Ao opor obstáculos ou resistência para que o problema não aflore ou venha a existir, destaca-se a importância dos saberes ligados à prevenção da violência. E, caso o fenômeno tenha ocorrido, ao mesmo tempo o desenvolvimento de saberes expressivos ou narrativos, pois sem isso não haverá comunicação da experiência vivida e, assim, continuaremos presos à “catástrofe da formação”.



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de excepción**. (Homo Sacer II, I). Trad. Flávia Costa e Ivana Costa. 3ª ed. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2003.
- _____. **La potencia del pensamiento**. Trad. Flavia Costa y Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2007.
- _____. **Lo que queda de Auschwitz**. El archivo y el testigo. (Homo Sacer III). Trad. de Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Guada Impressores, 2002.
- _____. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.183.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Entre epistemologia e hermenêutica – A questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade. In.: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Filosofia e Educação: Confluências**. Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2005.
- Brasil: campeão mundial na violência contra professores. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/136798228/brasil-campeao-mundial-na-violencia- contra-professores>. Encontrado em: 15/05/2020.
- 10º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2016**. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Encontrado em 14/05/2020.
- CANAVÊZ, Fernanda. O trauma em tempos de vítimas. **Ágora**. Rio de Janeiro. V. XVIII, n. 1, jan/jun 2015, p. 39-50.
- CHAUI, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999, 14 de março.
- DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In. BLAYA, Catherine (ORGs.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.