

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Rosí Prohmann

**VIOLÊNCIA MÍTICA OU DIVINA NA EDUCAÇÃO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS

2018

**Patrícia Rosí Prohmann**

**VIOLÊNCIA MÍTICA OU DIVINA NA EDUCAÇÃO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Temática Violência e mediação de conflitos na formação docente, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS

2018

**Patrícia Rosí Prohmann**

**VIOLÊNCIA MÍTICA OU DIVINA NA EDUCAÇÃO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 09 de agosto de 2018.**

---

**Amarildo Luiz Trevisan, Dr (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Valdo Barcelos, Dr (UFSM)**

---

**Maurício Cristiano de Azevedo, Dr - IFFarroupilha - Campus Santo Augusto**

Santa Maria, RS  
2018.

Ao Ricardo e aos nossos filhos, com amor

## AGRADECIMENTOS

A conquista deste mestrado não teria sido possível sem a compreensão, interação, aprendizado e ajuda de várias pessoas, entre as quais destaco:

- Meu esposo, Ricardo, pelo constante e amoroso apoio, refazendo leituras e pelas horas de diálogo filosófico e questionamentos divinos durante o chimarrão;
- Nossos filhos Mariana, Sophia e Pedro pelo apoio, amorosidade e paciência, na espera de cumprir mais esta etapa de aprendizado;
- Meu pai e minha mãe, que me deixaram a marca do seu amor como força de vida (in memoriam);
- Meu orientador, Prof. Amarildo, pela coragem e paciência, por aceitar partilhar seus conhecimentos e sabedoria durante essa caminhada comum;
- À UFSM, especialmente, ao PPG em Educação, onde foi possível o encontro de amigos inesquecíveis que ficarão para o resto da vida, que a educação pública possa continuar e sobreviver ao atual desgoverno.

## Incêndios

Se a raiva se esvai em vão  
Sem laço, sem chão, sem voz  
Marcha veloz rumo ao abismo

Se a vida atropela, então  
O que há de melhor em nós  
Um passo atrás talvez revele outro caminho

Escreve a frase no espelho, para que se confunda com  
teu próprio rosto e cada olhar sobre si mesmo traga à  
boca o gosto. Não esquecer!

Um corpo que cai do penhasco, engana-se como convém  
Ao longo da queda, repete pra si: “até aqui tudo bem”

Lá, onde dorme a chama  
Quero ir lá, onde cala a voz

Por baixo das máscaras, do peso que esmaga, mesmo  
desfigurada a vida ainda pulsa e estende o braço  
Abra espaço!

Não há solução dentro do teu conforto!  
Não há solução sem um passo atrás!

Vela a passagem do tempo  
Pesa o que se desperdiça  
O que se fez do teu canto, que já não mais expressa  
espanto e cala conivente enquanto a vida grita

Abre o sentido da angústia  
Ao drama da dor coletiva  
Sopro de chama que acende, em meio a farsa não se  
rende, um aviso de incêndio indica uma saída

Desce até a origem das coisas, encara a ferida que liga  
a desgraça a você  
Tece, com raiva e paciência, as tramas da fuga pra  
além dos pulmões do poder  
Jura vingança ao massacre, cultiva a recusa e abraça  
aqueles que estão sempre a contravento em contramão

El Efecto (Tomás Rosati e Bruno Danton)

CD Memórias do Fogo (2018)

## RESUMO

### **VIOLÊNCIA MÍTICA OU DIVINA NA EDUCAÇÃO? CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

AUTORA: Patrícia Rosí Prohmann  
ORIENTADOR: Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Esta pesquisa estabelece a compreensão dos conceitos de violência mítica e divina no pensamento de Walter Benjamin, defendendo sua validade para o campo da Educação, e, nesse sentido, sua necessária inserção para contribuir no processo que chamamos formação de professores. Para tanto, trouxemos além de Walter Benjamin a contribuição de autores que dialogam com a reflexão benjaminiana, traçando um caminho que vai da análise dos conceitos envolvidos com o tema, até a exposição de uma possível nova relação de compreensão entre violência e educação. Desenvolvemos um estudo sobre o fenômeno da violência para o campo da educação, fazendo uma crítica a sua interpretação e uso instrumental. A necessidade deste estudo se justifica pela atualidade dos conceitos aqui discutidos e suas reverberações na sociedade em geral, e nos espaços educativos em particular. O referencial teórico que nos orientamos está presente em estudos de autores referência da filosofia da educação, tais como Benjamin, Arendt, Bourdieu e Agamben. Trabalhamos, na construção do texto, na perspectiva de uma abordagem no viés da hermenêutica filosófica. Quase um tabu na educação, a violência muitas vezes permanece no horizonte acrítico do senso comum: um mal em si. Encontramos em Benjamin um estudo sério sobre a violência (mítica/divina) em que esta comparece como fenômeno, e neste sentido, como categoria de análise promissora para desvelar equívocos sobre o lugar que ocupa a violência na Educação. Benjamin chama a atenção que essa força, na educação, se encontra fora do direito, ou seja, fora do constituído, fora do que está estabelecido pelo sistema de leis e regras do Estado. Percebemos, em Benjamin, que o conceito de violência é revisto, levando em consideração meios e fins, e nesta crítica, o autor nos remete para dois tipos de violência: a violência mítica e a violência divina. A primeira como justificação dos meios e dos fins, a serviço do Estado, do direito; a segunda como manifestação pura, sem interesse por alcançar fins ou justificar meios. Nessa reflexão pensamos contribuir no processo dialógico e permanente de propor uma escola que seja base e espaço de transição para a vida em sociedade, plena e cidadã, que não seja mais mera vida (*zoé*) mas vida que vale a pena ser vivida (*bios*), como ensinaram os gregos.

**Palavras-chave:** Violência. Formação. Hermenêutica. Educação. Biopolítica

## ABSTRACT

### MYTHICAL OR DIVINE VIOLENCE IN EDUCATION? CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING

**AUTHOR: Patrícia Rosí Prohmann**  
**ORIENTER: Dr. Amarildo Luiz Trevisan**

This research establish the understanding of the concepts of mythic and divine violence in Walter Benjamin's thinking, defending its validity in the field of Education, and, in this sense, its necessary insertion to contribute in the process that we call teacher training. To that end, we have brought along the contribution of authors who dialogue with Benjaminian reflection, trying to trace a path that goes from the analysis of the concepts involved to the theme, to the exposition of a possible new relationship of understanding between violence and education. For this, we intend to develop a study on the phenomenon of violence, criticizing its interpretation and instrumental use. The need for this study is justified by the actuality of the concepts discussed here and their reverberations in society in general, and in educational spaces in particular. The theoretical framework that will guide us is present in studies of reference authors of the philosophy of education, such as Benjamin, Arendt, Bourdieu and Agamben. We work, in the construction of the text, in the perspective of an approach in the bias of philosophical hermeneutics. Almost a taboo in education, violence often remains on the uncritical horizon of common sense: an evil in itself. We find in Benjamin a serious study about violence (mythical/divine) where it appears as a phenomenon, and in this sense, as a category of promising analysis to unveil misconceptions about the place of violence in Education. Benjamin points out that this force in education lies outside the law, that is, outside the constitution, outside of what is established by the system of laws and rules of the State. We see in Benjamin that the concept of violence is revised, taking into account means and ends, and in this critique, the author refers us to two types of violence: mythic violence and divine violence. The first as justification of means and ends, at the service of the State, of law; the second as pure manifestation, with no interest in achieving ends or justifying means. In this reflection we intend to contribute in the dialogical and permanent process of proposing a school that is the base and space of transition for life in society, full and citizen, no longer a mere life (*zoé*) but life worth living (*bios*) as the Greeks taught.

**Key words:** Violence. School. Hermeneutics. Biopolitics. Education

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	10
1.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	15
2 SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA .....	22
2.1 WALTER BENJAMIN E A CRÍTICA DA VIOLÊNCIA.....	23
2.2 HANNAH ARENDT E A BANALIDADE DO MAL.....	30
2.3 BOURDIEU E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	35
2.4 AGAMBEN E A VIOLÊNCIA: HOMO SACER E O ESTADO DE EXCEÇÃO.....	38
3 SOBRE A VIOLÊNCIA MÍTICA .....	41
3.1 ACERCA DO CONCEITO DE MITO E DA VIOLÊNCIA MÍTICA.....	42
3.2 OS INDÍCIOS DA VIOLÊNCIA MÍTICA.....	50
3.3 VIOLÊNCIA MÍTICA E O NÓ GÓRDIO.....	53
3.4 HOMO SACER.....	57
4 PARA UMA COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA DIVINA NA EDUCAÇÃO .....	61
4.1 O CAMPO COMO PARADIGMA BIOPOLÍTICO.....	62
4.2 VIOLÊNCIA DIVINA: COMO PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO.....	66
4.2.1 No desvio benjaminiano: violência e educação em “A Benfazeja”.....	68
4.2.2 No desvio benjaminiano: a potência de não se submeter.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	80

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Que poderoso obstáculo à civilização a agressividade deve ser, se a defesa contra ela pode causar tanta infelicidade quanto a própria agressividade!

Sigmund Freud

Para a realização desta dissertação de mestrado<sup>1</sup> pretendemos desenvolver estudos sobre o fenômeno da violência. Quase um tabu na educação, a violência muitas vezes permanece no horizonte acrítico do senso comum: um mal em si. Seria o conceito de violência em Walter Benjamin passível de contribuir para os processos formativos na Educação? Pensamos que sim ao verificarmos em Benjamin um estudo sério sobre a violência (mítica/divina) em que esta comparece como fenômeno, e neste sentido, como categoria de análise promissora para desvelar equívocos sobre o lugar que ocupa a violência na Educação.

Benjamin chama a atenção de que essa força, na educação, pode se encontrar fora do direito, ou seja, fora do constituído, fora do que está estabelecido pelo sistema de leis e regras do Estado.

Esta violência divina não é atestada apenas pela tradição religiosa, mas encontra-se também na vida presente em pelo menos uma manifestação consagrada. O poder que se exerce na

---

<sup>1</sup> A dissertação em questão nasce apoiado e é um desdobramento de outro projeto de pesquisa intitulado “Violência na educação: Repressão, liberação ou ausência de limites?” - aprovado na Chamada CNPq N ° 12/2016 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ - SIGLA: PQ-1D, com período de execução de 01.03.2017 a 28.02.2021, o qual prevê, entre outros objetivos, investigar a tese exposta no artigo *Para a crítica da violência*, de Walter Benjamin, de que há um tipo de violência que não se enquadra nas categorias tradicionais da coerção, e que é puro meio, não fim, citando o caso da educação, como forma de tensionar o conceito corrente sobre a violência nas teorias da educação. Vários filósofos contemporâneos como Marcuse, Derrida, Bernstein, Žižek, Butler e, inclusive, Agamben e Honneth têm-se debruçado diretamente sobre esse texto para escrever sobre o tema da violência, porém a discussão ainda não foi suficientemente enfocada pela educação.

educação, que **em sua forma plena** (grifo meu) está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas. (BENJAMIN, 2011, p.152).

Ressaltamos esta passagem do texto de Benjamin, primeiro por ser uma das poucas vezes que ele referencia a educação neste ensaio, ao menos diretamente. Segundo porque ele enfatiza o fato da educação em sua forma plena, ou seja, fora da alçada do direito. Para a educação ser exemplo de violência divina ela precisa estar descolada das normas e leis estabelecidas pelo direito. Como veremos no decorrer deste texto, o direito está atrelado a uma violência instauradora e mantenedora, que seria o oposto da violência divina. Como pode então a educação ser essa força, se ela está permeada de regras e normas oriundas do Estado? E como poderíamos definir o que seja sua forma plena? Talvez sua forma plena seja justamente aquela em que ela se encontra livre das peias oriundas da violência do direito, da violência mítica.

A medida em que vamos aprofundando na análise deste contexto da educação, vamos percebendo a complexidade a que estas perguntas nos levam, com um indicativo de lampejo que nos leva a entender o quanto a educação está comprometida e ao mesmo tempo em disputa por estas duas violências.

Com este texto benjaminiano pretendemos tecer o fio condutor da dissertação por dentro dos meandros do fenômeno da violência. A escolha deste ensaio se deve especificamente à singular crítica, que foge do senso comum e da mera visão instrumental do tema da violência, presa ainda em uma análise moral. Trata-se de um texto escrito em 1921, mas que ainda resta muito atual, embora pouco discutido dentro da Educação.

Por isso, pensando sobre questões da Educação, observamos a necessidade de teorizar sobre biopolítica e hermenêutica<sup>2</sup> como horizontes profícuos de novas formas de debater sobre os problemas da violência na Educação, entrelaçando estes conceitos com a teoria de Walter Benjamin.

A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística. (HERMANN, 2002, p.15).

Nunca foi tão urgente apreender a historicidade de nosso processo político contemporâneo, aprender a dialogar com os diversos setores da sociedade e compreender processos que interferem

---

<sup>2</sup> Discutimos biopolítica através dos referenciais de Foucault e Agamben e o referencial da hermenêutica através da teoria de Gadamer.

nas formas de educar. A violência nas escolas vêm sendo alvo de diversas pesquisas, no Brasil e no mundo, os dados refletem uma realidade preocupante:

A violência em escolas brasileiras tem sido motivo de investigações científicas (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2005; Codo, 2006) e discussões na mídia (Góis, 2008; Pereira, 2008; Takahashi, 2008). Contudo, não se tem claro o que comporta o fenômeno da violência escolar. É comum que trabalhos científicos nacionais e internacionais investigando o tema da violência na escola, seja sob a forma de artigos, capítulos de livros ou apresentações orais em congressos, exponham os diversos conceitos de violência escolar e apontem a dificuldade em se encontrar um consenso entre os pesquisadores a esse respeito. Alguns exemplos de trabalhos que assim o fizeram são o de Abramovay e Rua (2002), Debarbieux e Blaya (2002) e Ruotti, Alves e Cubas (2006). (STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A., 2010).

Apesar da violência vir sendo debatida na escola, como vimos acima, essa discussão é insuficiente para colocar em xeque os pressupostos de análise no campo da Educação sobre a violência. A educação não consegue ainda pensar a violência enquanto categoria, pois a analisamos apenas em seu aspecto negativo.

Pretendemos analisar as formas de violência que ocorrem na educação, preliminarmente a partir das leituras de Walter Benjamin, não só com o objetivo de contribuir com reflexões sobre novas formas de pensar a Educação, mas também para questionar a maneira banalizada como a Educação vem sendo realizada em paradigmas anacrônicos e descontextualizados.

O conceito de violência é bastante debatido, porém geralmente aparece sob uma forma negativa, em que esta não é analisada como categoria. O entendimento trazido por Paviani, na citação abaixo, coloca a questão de forma mais ampla, indicando o caminho pela filosofia e pela ética, o que vem ao encontro do ensaio de Benjamin.

O conceito de violência é ambíguo, complexo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação. As formas de violência são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório. Diversos profissionais, especialmente na mídia, manifestam-se sobre ela, oferecem alternativas de solução; todavia, a violência surge na sociedade sempre de modo novo e ninguém consegue evitá-la por completo. Nesse panorama, cabe à filosofia, de modo especial à ética, refletir sobre suas origens, a natureza e as consequências morais e materiais. (PAVIANI, Jayme in: MODENA, 2016. p.8).

Veremos, por exemplo, que em Benjamin, o conceito de violência é revisto, levando em consideração meios e fins, e nesta crítica, o autor nos remete para dois tipos de violência: a violência mítica e a violência divina. A primeira como justificação dos meios e dos fins, a serviço

do Estado, do direito; a segunda como manifestação pura, sem interesse por alcançar fins ou justificar meios. Intentamos, no capítulo específico sobre Benjamin, explicitar sobre o autor, sua obra, principalmente o texto Para uma crítica da violência, e como seu conceito de violência pode contribuir para a educação.

Com isso, pensamos somar esforços no processo dialógico e permanente de construção de uma educação que seja base e espaço de transição para a vida em sociedade, que não seja mais, mera vida *zoé*<sup>3</sup>, mas no pertencimento da *bios*, como nos ensinaram os gregos. Trazendo para a educação o aparato da análise da crítica da violência como um suporte para o entendimento do fenômeno da violência como parte constituinte da realidade educacional.

Para a constituição desta realidade educacional procuramos intencionalmente que esta pesquisa some esforços no sentido de auxiliar na formação de novos profissionais da educação, indo de encontro aos esforços pleiteados como meta pelo Conselho Nacional de Educação:

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar. Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional. (Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília/DF, 2001. p.53).

Importante destacar que para a pesquisa ir ao encontro desta realização no contexto educacional, abre-se o questionamento sobre os caminhos como estes estudos chegam nos educadores. No texto sobre o impacto da pesquisa educacional<sup>4</sup>, de Alda Judith Alves-Mazzoti, a autora aponta a falta de “aplicação”<sup>5</sup> nas escolas, das pesquisas realizadas nas universidades. Alves-Mazzoti se pergunta como isso se dá e de que forma podemos ampliar a inserção das descobertas das pesquisas como melhorias para as instituições de ensino médio e fundamental.

---

<sup>3</sup> “Temos aqui, a distinção entre mera vida, a *zoé*, e o viver bem, a *bios*. A vida enquanto *zoé* é entendida como a vida meramente natural. Para os gregos antigos, a *zoé* significa a vida como o simples fato de viver, comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses). Já a *bios* significa a vida enquanto forma própria de um indivíduo ou de uma comunidade. A vida enquanto *bios* é a vida social, a vida da pólis, a vida que possui qualidade política, onde o poder da palavra é exercido”. Texto extraído do artigo: Sobre a distinção entre *zoé* e *bios* na “Política” em Aristóteles [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_56528/artigo\\_sobre\\_a-distincao-entre-zoe-e-bios-em-aristoteles](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_56528/artigo_sobre_a-distincao-entre-zoe-e-bios-em-aristoteles). Acessado em 02/04/2018.

<sup>4</sup> Impacto da pesquisa educacional sobre práticas escolares, em 2003.

<sup>5</sup> Embora não acreditemos na aplicabilidade metodológica, entendemos como fundamental o diálogo fecundo e contribuição potencial das descobertas científicas para todos os atores e instituições que lidam com a educação.

Uma das questões levantadas é que através da pobreza teórico-metodológica, a pesquisa deixa de analisar em profundidade seu tema e fica restrita à sua área prática, não podendo ser utilizada em outros casos e situações análogas, ela não se expande para poder ser trabalhada.

No conceito de narcisismo investigativo, temos uma crítica bem fundamentada, ao processo de construção das pesquisas de mestrado ou doutorado, onde estas aparentam ter inaugurado as investigações daquele tema, naquela investigação, sem se preocupar em citar ou pesquisar outras fontes análogas. Na verdade, sabemos que poderiam situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica, apontando corroborações e discordâncias para o crescimento e interesse no campo desta pesquisa.

A utilização dos resultados da pesquisa com a possibilidade de transferência ou utilização das conclusões de um estudo para outro é chamada de generalização analítica. Porém, a relevância e a transferibilidade, assim como a comunicação clara dos resultados das pesquisas, não garantem sua apropriação pelos professores, o que deixaria margem para a necessidade de analisar os obstáculos a essa apropriação da pesquisa pelas escolas.

Os seguintes problemas são relacionados ao sistema escolar, no conjunto do texto de Alves-Mazzoti: a pesquisa não é persuasiva; a pesquisa não é relevante para os professores; acesso difícil aos resultados da pesquisa; o sistema escolar é resistente à mudança, não se engaja num processo sistemático de mudança.

Os professores adaptam os resultados das pesquisas que lhes interessam e lhes chegam, segundo Alves-Mazzoti. Existe um saber prático, que está incorporado à prática dos docentes que vai filtrar os resultados das pesquisas conforme lhes faça sentido. A pergunta que fica é se esses saberes práticos são repensados e se são passíveis de críticas e mudanças por parte dos professores, ou se esses saberes são incorporados e se tornam a partir daí “inquestionáveis”.

Para poder contribuir e pensar a incorporação de novos saberes na formação de professores, trouxemos à tona o fenômeno da violência e propusemos uma análise baseada na interpretação desta como categoria para auxiliar a pensar como esse fenômeno atua para a educação. Benjamin pensou a violência como categoria em seu ensaio “Para uma crítica da violência”, neste sentido ele contribui de forma a nos auxiliar a perceber como violência e educação estão imbricados.

Importante ressaltar que quando Benjamin fala de crítica (*Kritik*, em alemão) ele não está dizendo no sentido de um julgamento moral, mas no sentido de um estudo crítico ou analítico do

conceito violência, ou seja, crítica no sentido kantiano de “delimitação de limites”, como apontado no próprio texto, em nota de rodapé.

Ao pesquisar novas perspectivas de análise na educação do fenômeno da violência, alavancamos a discussão acerca da forma com que tratamos a violência. Este fenômeno, que ainda percebemos numa perspectiva somente negativa, baseada no senso comum e numa visão moralista, poderemos elucidar para uma visão mais profunda e complexa. Compreenderemos que violência envolve biopolítica e filosofia, como veremos no texto, e de que forma esta visão pode contribuir para a educação.

## 1.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A presente proposta busca pesquisar a violência mítica e divina na educação, conforme os conceitos de Walter Benjamin. Percebemos que essa relação entre violência e educação não foi tratada sob o viés da teoria benjaminiana e propomos realizar esta análise priorizando sua crítica e buscando aprofundar sua contribuição para a Educação.

As pesquisas atuais sobre violência, em geral, ficam limitadas ao aspecto negativo da violência, sem pensá-la como categoria de análise, que é o foco da nossa pesquisa. No entanto, auxiliam a entender como este tema tem-se tornado importante e necessário, visto a dificuldade de lidar com o fenômeno da violência como um todo. A importância do estudo do tema da violência foi preconizada por autores como Eric Debarbieux, citado abaixo:

Enfrentando os obstáculos típicos do terreno, organizadores e autores abordam sucessivamente os fatores de risco da violência juvenil, questões epistemológicas e metodológicas do maior interesse, fatores de risco da exclusão da escola, além das experiências de vários países no combate e prevenção às violências nos estabelecimentos de ensino, como no Japão, França e Reino Unido. São também focalizadas as políticas para formação de professores, elemento estratégico de uma rua de mão dupla, já que, no panorama das violências, se detectam não só as violências físicas e simbólicas praticadas pelos alunos, como também as violências predominantemente (mas não exclusivamente) simbólicas dos professores. (DEBARBIEX; BLAYA, 2002. p.9).

Debarbiex avança na discussão quando coloca a formação de professores como força política para podermos tratar a questão da violência, pois se preocupa com o que os professores reproduzem de violência, nas instituições de ensino, não apenas daquela violência que sofrem. Porém se limita a pensar em questões meramente individuais onde o problema se restringe a quem sofre a violência (se provocada por alunos ou professores), ainda não incluindo a violência institucional ou do Estado. Por isso podemos pensar para a formação de professores também o entendimento do fenômeno da violência como parte integrante do sistema educacional.

Pretendemos realizar pesquisa bibliográfica dos autores escolhidos, fazendo uma análise na perspectiva da Filosofia da Educação. Temos nessa dissertação a hermenêutica filosófica como orientação reflexiva metodológica e ética. Reiteramos que a hermenêutica não é ametódica ou anti-método, mas busca contribuir para além das formas tradicionais de pesquisar.

A partir das análises realizadas poderíamos contemplar a importância dessa discussão na formação dos professores, já que estamos trabalhando com sujeitos implicados no processo de vir-a-ser professor e que a Universidade se beneficiaria com a inclusão desses estudos na formação dos futuros docentes, visto que a base de uma educação questionadora e livre passa por um diálogo com a sociedade e com a tradição, permitindo que novas formulações alcancem o professor em formação e estabeleçam outros pontos de vista, como este que indicamos para o conceito de violência.

Do ponto de vista epistemológico, a virada ontológica na hermenêutica filosófica marcou uma ruptura radical com a ideia clássica do intérprete que “produz” a compreensão ou que determina o significado das coisas, como se tudo observasse de fora. “A hermenêutica filosófica sustenta que a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas, sim, uma condição do ser humano” (SCHWANDT, 2006:198). Como estrutura básica de nossa experiência no mundo, não pode ser uma atividade isolada, pois a compreensão é participativa, dialógica. O significado de uma ação ou texto, portanto, é sempre negociado, consensuado, não pode ser simplesmente “descoberto” pelo pesquisador. (BATISTA, 2012, p.106).

A partir desta visão da hermenêutica filosófica, pautamos nossa pesquisa na compreensão dialógica, que se realiza no conjunto, na troca de experiências, nas falas e nos textos e cujos resultados estão em aberto, por respeitar o processo hermenêutico e os diferentes atores que nele se apresentam.

Entendemos que a nossa vida e a nossa formação não estão separadas, tendo em vista estarmos num processo contínuo de ir e vir de experiências, em diferentes contextos. Aprendemos aquilo que temos abertura para captar e aquilo que nossos filtros inconscientes deixam passar. Na

sociedade atual somos incentivados a pensar de forma individualista, a resolvermos apenas “nossos problemas”. Pouco compreendemos dos processos inconscientes e valorizamos por demais a consciência, esquecendo seus limites e suas fragilidades. Precisamos desconfiar cotidianamente de nossas certezas, questionando nossos saberes estabelecidos, evitando a construção de 'bunkers' de conhecimento, onde nos blindamos ao diálogo.

Esta posição individualista nos fragiliza pois nos limita, nos reduz a uma parcela de nossas possibilidades, nos coloca num ritmo de apenas procurar a sobrevivência, o consumo produzido e desenfreado, não a vida que pode ser vivida. Salienta Trevisan: “desse modo, a vida é reduzida ao labor, à vida privada, conforme Arendt (2005), como um eterno retorno das preocupações e atividades que tem em vista apenas a sobrevivência do humano.” (2016, p.5).

A violência, neste aspecto mítico da teoria benjaminiana, aparece na educação como equivalente à perda da singularidade. Pois, se pensarmos na homogeneização dos processos dentro das instituições educativas, veremos a burocratização e normatização da educação, exemplo típico da violência do direito, conforme explicitada por Benjamin. Isto impossibilita o espaço para a diferença, a crítica e a manifestação plena do sujeito.

Para a compreensão do processo de violência na educação, suas formas e aparecimento, optamos por trabalhar com Walter Benjamin, pois se trata de um autor que contribui com uma teoria original sobre a violência e apresenta a educação como um exemplo deste fenômeno. O que contribuiu para a curiosidade epistemológica sobre o tema, pois se trata de algo que dificilmente foi analisado sobre este ponto de vista.

Contamos também, com a participação de alguns autores que auxiliam na compreensão do texto benjaminiano, principalmente no viés da educação, pois este não é o foco principal de Benjamin. Sua contribuição é mais ampla no sentido de pensar filosoficamente o fenômeno da violência, o que não inviabiliza que nos apropriemos de seus conceitos para formular uma crítica à educação.

Essa análise começa por percebermos que a educação não se encontra isolada dos aspectos sociais e políticos que perpassam as instituições educativas e a sociedade como um todo, por isso a necessidade de uma compreensão que perceba as questões sociológicas, psicológicas, filosóficas e biopolíticas inerentes ao campo da educação.

Ora, o mundo da escola encena a própria cultura, torna-se um espaço no qual os sintomas subjetivos denunciam o sofrimento que está imbricado ao social. O que nele ocorre, não é

alheio ao laço social contemporâneo. Esse laço, o seu modo de enlace é tributário da história da humanidade e do que vem se constituindo como subjetividade socialmente determinada. (CABISTANI, s/d).

Para podermos perceber o que ocorre para além da superfície de nossos preconceitos, o diálogo entre pares como coloca Cabistani, viabiliza o aparecimento de questões mais profundas e provoca a saída da posição vitimizada, que é despotencializadora. Podemos assim, migrar para uma posição mais saudável, se responsabilizar e perceber por onde anda nossa prática. Podemos, dessa forma, de um questionamento próprio, de um insight, provocar mudanças e movimentar o que antes estava posto.

Não ceder do desejo de educar implica então confrontar-se com o não-saber, para responsabilizar-se, o que é bem diferente de culpar-se. A culpa sim advém de uma posição solitária e individualista dos educadores, que só conseguem viver seu ofício como desconhecimento e desamparo. Adentrar nas “trevas” de que fala Agamben (2009) é algo que se pode fazer no laço social, entre pares, para perceber a obscuridade e interrogá-la. (CABISTANI, s/d.).

As 'trevas' de que fala a autora refere ao texto de Agamben “O que é o contemporâneo”, em que ele questiona o quanto de escuridão, de não-visto, de inconsciente está presente na luz. Por isso a necessidade de adentrar nas trevas, para poder entender aquilo que está oculto por um olhar mais superficial.

Para sermos contemporâneos, como propõe Agamben<sup>6</sup>, necessitamos dessa qualidade rara de nos colocarmos no momento do agora, olhando criticamente o nosso tempo. Nesse sentido, necessitamos descolar do nosso tempo, no sentido crítico, de olhar e analisar os fatos do presente com distanciamento e ao mesmo tempo pertencimento. Precisamos não aceitar passivamente tudo aquilo que é dado como normal e padrão, tendo a sensibilidade de questionar tais pressupostos sedimentados por nosso tempo.

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é antes de tudo uma questão de coragem; porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. (AGAMBEN, 2009. p.65).

---

<sup>6</sup> O texto “O que é o contemporâneo?” foi escrito a partir da lição inaugural para o curso de Filosofia Teórica, ministrado por Giorgio Agamben entre 2006 e 2007, junto à Faculdade de Arte e Design do IUAV de Veneza.

Reiteramos que a proposta aqui apresentada tem o diálogo como fio condutor e a postura hermenêutica como horizonte ético, tendo o diálogo como potencializador de dúvidas (a pergunta toma a dianteira). Verificamos, assim, um processo em que cada um tem a possibilidade de olhar para si e na crítica/autocrítica conjunta do diálogo, realizar a precondição gadameriana que afirma que educar é educar-se, como lembra Hermann abaixo:

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que 'só podemos aprender pelo diálogo', porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. (HERMANN, 2002, p. 94).

Destacamos ainda, que esta dissertação busca enfrentar a visão metafísica dentro da educação, que a transforma em um ente idealizado, criando uma série de problemas, entre eles, a frustração gerada pela cisão com a realidade. Percebemos com Gadamer e Hermann que alunos, professores e outros atores da escola, em geral, vêm sendo capturados pela visão metafísica moderna, que se baseia na crença da segurança metódica que trabalha na ilusão do desejo pela certeza. Este inalcançável lugar (ideal) constrói o espaço da violência simbólica e mítica na educação, como veremos na distribuição dos capítulos mais adiante.

Para poder organizar a exposição dos conteúdos trabalhados, dividimos o texto em cinco partes, pensando no fio condutor que vai da violência mítica para a divina, contextualizando o texto de Benjamin “Para uma crítica da violência” de 1921, com os autores escolhidos, quais sejam, Agamben, Arendt, Bourdieu. Intentamos assim, compreender esse processo do fenômeno da violência no âmbito da educação, sob o viés dos autores escolhidos e tendo como texto base o ensaio de Benjamin.

No capítulo *Sobre o conceito de violência*, trazemos os principais autores trabalhados e suas trajetórias acadêmicas, com uma pequena biografia e uma apresentação dos pontos em que sua teoria toca em questões sobre a violência e como isso interessa à Educação. Essa primeira aproximação dos autores de referência (Benjamin, Arendt, Bourdieu e Agamben), pretende esclarecer aos leitores os conceitos fundamentais visando favorecer a análise posterior sobre a violência como fenômeno.

No capítulo *Sobre a violência mítica* retratamos este conceito benjaminiano, com o auxílio da reflexão do próprio Benjamin, além de Agamben, Arendt e Bourdieu, com discussões sobre a violência simbólica, percorrendo o caminho do mito, do símbolo e do poder, para tentar entender esta violência chamada mítica. Procuramos traçar uma análise destes conceitos focando na educação e na formação de professores.

No capítulo *Para uma compreensão da violência divina na educação* desenvolvemos a compreensão do fenômeno e a possibilidade da violência divina como um aspecto ainda não explorado, teoricamente, para a educação. Como esta visão pode ser constitutiva de uma violência que pode ser tratada como uma força que depõe a violência mítica e quebra o ciclo instaurador e mantenedor da mesma.

Podemos perceber perspectivas novas para ampliar o espaço na educação para a criatividade e a presença desafiadora de uma violência no sentido de questionar a autoridade e o *status quo*. Verificamos como o entendimento do paradigma biopolítico que vivenciamos pode ser esclarecedor para pontuarmos as falhas no antigo/atual sistema educacional e para implementar essa crítica necessária.

Terminamos este capítulo com a análise de um texto literário, que vem a esclarecer e exemplificar através do conto “A Benfazeja” de Guimarães Rosa, tudo o que foi trabalhado durante a exposição sobre a violência divina. Esta análise, como queria Benjamin, descobre através de outras linguagens, novas formas de se fazer entender a violência. E, como aponta a violência divina, não tem fim, nem almeja atingir algo através de um meio, apenas é e acontece no mundo.

A partir do que estas contribuições possam mudar algo ou trazer novas ideias a alguém, é algo que não controlamos e nem podemos fazer acontecer, como a personagem principal do conto, que apenas faz o que só a ela cabe fazer e não se culpa por isso. Fica lançado como um desafio e um evento que como tudo no mundo influencia e é influenciado.

Esperamos, por fim, nas *Considerações finais*, alertar para a importância deste tema, trazendo questionamento sobre as perspectivas de continuidade da pesquisa dentro do espectro que implica educação e violência, ponderando sobre a importância de esclarecer este tema para que essa força, em sua forma plena, não se perca na educação, e apontamos algumas questões que elucidam estas dificuldades.

Com isso, descrevemos os caminhos que trilhamos nesta pesquisa de dissertação, juntamente com a contribuição que podemos oferecer à linha de pesquisa e ao programa de pós-graduação. Procuramos demonstrar como a educação ainda é força viva, mas que pode ser confundida com algo reprodutor e mantenedor. Porém, na continuidade do diálogo, podemos ir compreendendo e libertando esses nós que prendem e atrelam a educação.

## 2 SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Pois todos os bens culturais que ele<sup>7</sup> vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura (...) O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX 'ainda' sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável.

Walter Benjamin

Nas teses sobre o conceito de história de 1940, Benjamin alerta para o fato de que a transmissão da cultura, ou podemos dizer, a educação não é isenta de barbárie. E que podemos pensar outra concepção de história ou de memória que dê conta de fazer essa transmissão através dos escombros. Queremos dizer com isso, pensar a transmissão da cultura de forma não tradicional, fora da memória oficial contada pelos vencedores. Ora, este pensamento, pode, por si só, revolucionar a maneira como tratamos de passar a cultura adiante para os novos que chegam, como lembra Arendt<sup>8</sup>, ao falar de educação. O processo civilizatório é violento ao passar a herança cultural aos novos humanos, como assevera Freud, mas pode ser de uma violência divina, como

---

<sup>7</sup> Aqui, quando Benjamin, fala sobre 'ele', está se referindo ao materialista histórico, com o qual estabelece um diálogo em suas Teses sobre o conceito de história, escritas em 1940. Seria uma forma de ressaltar a necessidade de uma outra maneira de transmitir a cultura, de "escovar a história a contrapelo", e que o materialista histórico representa essa resistência que precisa se desviar desse processo de transmissão da cultura naturalizado.

<sup>8</sup> Arendt no texto "Entre o passado e o futuro", aborda a questão da educação referindo-a à condição humana da natalidade: "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (p. 223).

exemplifica Benjamin para a educação? Veremos adiante, no decorrer do texto, como essa pergunta vai se delineando e formando uma crítica e uma análise para o campo da educação.

Neste capítulo pretendemos apresentar os autores de referência para esta pesquisa e relacionar nas suas teorias a maneira como definem a violência. Salientamos que nossa análise permeia como fio condutor o texto de Benjamin e os outros autores como autoridades que podemos relacionar com o tema, sem perder de vista o foco da pesquisa, pois são todos textos densos e renomados dentro do que pensamos ser uma contribuição para aprofundar o estudo.

Transitamos pelos autores usando a pergunta sobre a violência como condutora. Primeiramente procuraremos apresentar um pouco do autor Walter Benjamin, sua trajetória e a trajetória do texto principal escolhido. Depois trabalharemos com a contribuição de Hannah Arendt, Giorgio Agamben e Pierre Bourdieu. Salientamos que estes autores transitam entre outros pelo texto, somando com sua reflexão e crítica para pensarmos a violência no campo da educação<sup>9</sup>.

## 2.1 WALTER BENJAMIN E A CRÍTICA DA VIOLÊNCIA

Walter Benjamin nasceu em 1892, em Berlim, filho de alemães judeus, e faleceu em 1940, em Port Bou, na fronteira da Espanha, aos 48 anos. Foi um filósofo e crítico literário, ensaísta e sociólogo, influenciado pelo anarquismo, pelo marxismo e pelo misticismo judaico. Em 1915 conhece Gershom Scholem, com quem mantém uma amizade por toda a vida e com quem troca cartas que chegaram a ser publicadas, o que lhe influenciou a visão política e do judaísmo. Benjamin escreve sua tese de livre docência “A origem do Drama Barroco alemão” e a apresenta em 1925, porém teve seu acesso à Universidade de Frankfurt negada.

Após ter negada sua licença para a docência, passa a contribuir com artigos para a revista do Instituto de Pesquisa Social, mais tarde conhecida como Escola de Frankfurt. Com a ascensão do nazismo, começa a sofrer perseguições e em 1939 tem destituída sua cidadania alemã. Passa a residir na França, mas com invasão dos alemães, tenta evadir para a Espanha. Com alguns companheiros de viagem, empreende a fuga de Paris, utilizando um caminho de contrabandistas,

---

<sup>9</sup> Outros autores como Michel Foucault, Stanley Milgram e Judith Butler são referidos no texto e merecem uma continuidade da pesquisa aprofundando com sua contribuição a análise para este trabalho. Porém, para o que se propõe esta dissertação, percebemos a necessidade de começar a limitar o campo em alguns teóricos, o que não inviabiliza a retomada e aprofundamento em outro momento.

numa caminhada longa e penosa, onde ele carregava numa mala junto a si, manuscritos que jamais foram encontrados. No dia 26 de setembro de 1940 chega ao porto da fronteira, mas os espanhóis lhe recusam passagem.

Com a possibilidade de cair prisioneiro dos nazistas, já acamado e com dores, toma uma dose letal de morfina. Ironicamente, no dia seguinte, a fronteira foi aberta novamente e seus companheiros de fuga puderam receber asilo político. Benjamin, apesar de nascer em família burguesa, teve uma vida cheia de percalços e dificuldades e não chegou a ver seu trabalho reconhecido pela excelência com que é compreendido hoje em dia e mesmo logo após a Segunda Guerra, quando começou a ser mais publicado por influência de Adorno.

Como um autor marginal, Benjamin, que foi influenciado pelas teorias anarquistas e que sofreu a perseguição racial durante a Segunda Guerra, possui uma rara percepção de seu tempo e das influências da indústria cultural, da literatura, da história no modo de compreensão do ser humano no mundo.

Gagnebin (1999) resume brilhantemente as relações históricas dos escritos de Benjamin:

Convém começar por uma breve evocação histórica do modo pelo qual foi recebida a obra de Benjamin. Ele ainda em vida, seus amigos já divergem sobre a orientação verdadeira de seu pensamento. Enquanto Gershom Scholem vê nele um dos últimos representantes da autêntica tradição mística judaica e o censura por se deixar desviar de sua essência verdadeira por contingências históricas e amorosas (especialmente pelos perversos encantos de Asja Lacis, aquela comunista letã!), os amigos que militam no partido comunista, como Brecht ou a própria Asja, lamentam a indecisão política e existencial de Benjamin, pedindo-lhe que assuma sua condição de pensador materialista. No meio, por assim dizer, Adorno (e, em menor grau naquela época, Horkheimer), que é sensível à inspiração teológica dos escritos de Benjamin, tanto quanto ao esforço de construção de uma teoria materialista da cultura e da História, mas critica, em várias oportunidades, a falta de dialética de tais tentativas. Discussões semelhantes iriam surgir com força redobrada na ocasião da *redescoberta* de Benjamin, nas décadas de 60 e 70, com a renovação do movimento estudantil. (p.191-206).

No livro de Benjamin, *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*, encontramos o ensaio “Para uma crítica da violência”, cuja organização, apresentação e notas da edição que usamos foi realizada pela própria Gagnebin.

Neste seu ensaio, escrito em 1921, Walter Benjamin se dispõe a refletir sobre a violência e traz ideias inspiradas por Sorel e pelo movimento anarquista<sup>10</sup>. Faz uma crítica ao Estado, que refere

<sup>10</sup> Löwy reitera esta ideia da inspiração de Sorel quando diz: “Ele (Benjamin) também celebra a proposta soreliana de uma greve geral como forma de ação coletiva, que “atribui a si mesma como missão única e exclusiva a destruição da violência do Estado”. A estratégia de Sorel, que Benjamin designa pela palavra “anarquista”, parece-lhe a mais apropriada, sendo “profunda, ética e autenticamente revolucionária”. (LÖWY, Michael. **O jovem Benjamin**, 2016. Blog da Boitempo. <https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/25/michael-lowy-o-jovem-benjamin/>). Acessado em 05/06/2016.

ter o monopólio da violência, o que impede as pessoas de se defenderem, submetendo-as a esse poder. Para esclarecer esta relação entre poder e violência, vemos que Benjamin, não por acaso, escolhe a palavra *Gewalt* em alemão, que pode ser traduzida tanto por violência como poder.

No início deste ensaio, Benjamin explicita que a tarefa de uma crítica da violência passa pela sua interferência nas relações éticas. Esta é uma das chaves do texto, pois para a análise que nos propomos, no sentido de trazer este questionamento para a educação, as relações éticas encontram-se como papel central nas relações educativas. Portanto, para se ter uma ideia de como podemos entender a questão da violência na esfera das relações, esta ligação passa por direito e justiça. E como explicita Michael Löwy, passar por uma equidade no tratamento do fenômeno da violência, onde ninguém possa deter o monopólio desta força. Questão central que nos interessa no entendimento de como as instituições (como as de ensino formal) detêm este direito para si.

Em um documento do mesmo período (que permaneceu não-publicado durante sua vida), *O direito de usar a violência. Notas para um socialismo religioso* (1920-1921), Benjamin explicitamente descreve seu próprio pensamento como anarquista: “A apresentação desse ponto de vista é uma das tarefas da minha filosofia moral, na qual o termo Anarquismo pode certamente ser usado. É uma teoria que não rejeita o direito de usar a violência enquanto tal, mas ao invés disso recusa a qualquer instituição, comunidade ou indivíduo que atribua a si próprio o monopólio da violência”. (LÖWY, 2016. In: Blog da Boitempo).

Especificamente sobre a questão da Educação, no texto benjaminiano vemos a citação, num pequeno parágrafo, em que ele a relaciona a uma forma de violência: “O poder que se exerce na educação, que em sua forma plena está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas”. (2011, p.152). Durante todo este texto, o autor tece considerações sobre a violência e sua relação com o direito e as instituições que o monopolizam. Podemos entender o papel central que a educação têm se pensarmos nas instituições de ensino como exemplo tanto da monopolização da violência quanto da repressão da mesma quando esta não é ordenada pela instituição mas provocada como rebeldia.

Porém, para efeitos de nossa pesquisa, percebemos que o texto demarca de forma perceptível o papel da educação como exemplo de violência. Este ponto instigou toda a pesquisa, no sentido de dar forma e atenção a este alerta incisivo de Benjamin: de que a educação e a violência estão interligadas de forma original.

Para Benjamin, também se interligam poder e violência, tanto que ele utiliza o termo *Gewalt* em alemão, para designar violência, mas que também pode ser traduzido por poder, como referimos antes no texto. Esta, portanto, é uma crítica, no sentido de delimitação dos limites, também do poder

que “se exerce, em particular para refletir sobre a oposição entre o 'poder-como-violência' do direito e do Estado, e a 'violência-como-poder' da greve revolucionária” (2011, p.121). Ambos são formas de poder e entendemos que a violência-como-poder é vista de forma moralizada pela sociedade, pois se trata de uma defesa contra o Estado e as instituições, que é compreendida como algo negativo pela sociedade estabelecida.

O poder-como-violência, entrega ao Estado o direito de garantir nossa segurança. Entregamos então nossa liberdade de espontânea e inconsciente vontade, pois essa relação entre segurança e liberdade, permanece obscura nas letras miúdas deste contrato. Permitimos que a própria violência do Estado nos atinja, nos limite e nos cerceie. Criamos as paredes que vão nos prender, como nos condomínios fechados, exemplo de suposta segurança, que nos mantêm em legítimas instituições prisionais, como criticou Foucault.

Ao entendermos a violência-como-poder, podemos questionar e protagonizar nossas próprias lutas, como na esfera da greve revolucionária. Parece que a chave do texto se encontra nessa possibilidade de pensar violência e poder como uma força, que pode ser compreendida dentro do contexto de luta e resistência, de sair da opressão de uma condição não por concessão do opressor, mas por ação do oprimido. Enquanto se espera que a paz aconteça de forma externa ao seu fazer, o ser humano entrega a sua força e seu poder (como violência) àquele que não tem pruridos éticos de usá-la em seu nome, como o Estado.

Como instituição, a escola (espaço por excelência da educação formal reprodutiva) também reproduz este sistema que vende segurança e medo no mesmo 'pacote'. A educação fica no espaço da superfície de reprodução da mera vida, onde a violência escolar se auto-justifica no fim de se conseguir um mero lugar no mercado de trabalho, por exemplo<sup>11</sup>. Neste sentido, temos implícito um aceite inconsciente para ser capital humano. Perdemos a noção de que fins e meios comportam a máxima maquiavélica da justificação, conforme alerta Benjamin.

Benjamin (2011) identifica dois tipos de violência em seu ensaio: a violência mítica e a violência divina. A violência que ele denomina violência mítica, está atrelada ao direito, pois ela está na esfera dos meios. Como está exemplificado a seguir:

toda violência como meio é ou instauradora ou mantenedora do direito. Se não pode reivindicar nenhum desses predicados, ela renuncia por si só a qualquer validade. Daí resulta que toda violência como meio, mesmo no caso mais favorável, participa da problemática do direito em geral. (p.136).

<sup>11</sup> Aqui pegamos o recorte da escola como representante da reprodução hegemônica da cultura dominante.

Ainda na esfera dos meios o autor questiona se não poderia haver outra maneira de resolver conflitos (lembrando que trabalhamos com a interferência em relações éticas) de forma não-violenta. Aqui ele faz uma ressalva, que qualquer resolução não-violenta de conflitos necessita não envolver o direito, ou seja, a não realização de qualquer contrato, pois o contrato é a garantia do uso da violência. Vemos aqui a importância de não esquecermos a violência que está na origem ou no desfecho de qualquer contrato jurídico, ou seja, está presente em todas as instituições reguladas pelo direito, ou na sua instauração ou na sua manutenção.

Assim como Benjamin ressalta que todo documento de cultura é um documento de barbárie e que a transmissão da cultura também envolve barbárie, aqui vemos que a contratualidade em qualquer relação revela a instauração e manutenção da violência mítica. Nos dois casos a educação se vê envolvida, por ser responsável pela transmissão da cultura e por fazer isso na forma contratual, pois a educação institucional se dá de forma regulada pelo Estado. Assim como o materialista histórico de Benjamin, o educador precisa buscar educar a 'contrapelo', tentando sair do ciclo mítico da reprodução homogênea.

Como exemplo de acordos não-violentos, que ocorrem entre pessoas particulares, estão aqueles em que “o cultivo do coração deu aos homens meios puros para o entendimento. (...) como meios puros, os não-violentos. Cortesia do coração, inclinação, amor à paz, confiança, e o que mais poderia ser citado aqui, são seu pressuposto subjetivo.” (BENJAMIN, 2011, p.139). Para trabalhar no pressuposto objetivo desta mesma proposta, o autor exemplifica com a questão do diálogo, como meio puro, onde as soluções são mediatas, ou seja indiretas, indeterminadas.

Através do diálogo “existe uma esfera da não-violência no entendimento humano que é totalmente inacessível à violência: a esfera própria da 'compreensão mútua', a linguagem.” (Idem. p.139). Por essa proposta a educação se beneficia com a possibilidade de romper com o ciclo repetitivo de manutenção da cultura, pois tem no diálogo um caminho para compreensão e exercício prático de passagem de conhecimento, através da linguagem.

Falamos até aqui da violência mítica, que instaura e mantém o direito, que se encontra nos contratos e que além de atrelada ao direito, conseqüentemente, se atrela ao Estado e às instituições. Vimos como os meios puros têm como condição essencial a não existência de um contrato. Esses meios puros se dão nas relações entre as pessoas e por isso são não-violentos e indeterminados

(mediatos). No caso das relações entre nações e classes em disputa a procura dos meios puros para resolução de conflitos esbarra nas ordens mais altas, conforme explica Benjamin:

Pôr-se à procura destas ordens mais altas e dos interesses comuns que lhes correspondem, e que seria o motivo mais duradouro para uma política dos meios puros levaria aqui longe demais. Portanto, só podem ser apontados meios puros da política ela mesma enquanto casos análogos àqueles que regem a interação pacífica entre pessoas privadas. (2011, p.141).

Um exemplo de possibilidade de tratativas para resolução de conflitos entre nações, sem o uso de grilhões contratuais, são os diplomatas, que agem em nome das nações, tentando através do diálogo, solucionar os problemas de forma não-violenta. E como exemplo de um meio puro, não-violento, entre classes, Benjamin explicita o caso da greve geral revolucionária, que não quer fazer uma manutenção do trabalho, mas sua completa modificação, sem a coerção do Estado.

Como falamos acima, a violência mítica está atrelada a esfera dos meios, ao qual Benjamin dá como exemplo o mito de Níobe, que no próximo capítulo explicitaremos mais ao falar especificamente sobre a violência mítica. Como exemplo de violência divina, temos o exemplo do Bando de Coré, sobre a justeza dos fins, pois “a justiça é o princípio de toda instauração divina de fins, o poder (*Macht*) é o princípio de toda instauração mítica do direito”. (BENJAMIN, 2011, p.148). Assim, à esfera dos meios está atrelada a violência mítica e sua relação original com o direito; e à esfera dos fins está atrelada a violência divina e sua relação original com a justiça<sup>12</sup>.

Para Benjamin, a existência da violência divina faz frente à marcha da violência mítica, pois:

Se a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora do direito; se a primeira estabelece fronteiras, a segunda aniquila sem limites; se a violência mítica traz, simultaneamente, culpa e expiação, a violência divina expia a culpa; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não-sangrenta. (2011, p.150).

---

<sup>12</sup> Note-se que Benjamin nomeia aqui poder (*Macht*) para designar aquele do direito e não poder (*Gewalt*) no sentido de violência, estas nuances da tradução do alemão devem ser levadas em conta para o entendimento mais profundo e sutil da sua crítica da violência.

Analisaremos adiante, no texto, a questão da violência divina e a educação, mas podemos lembrar que Benjamin nos auxilia a pensar que a educação, embora sequestrada pelo sistema, pode ser repensada fora desta institucionalização, como um poder que alavanca o novo, que não se deixa controlar, que é indeterminado. Esse questionamento passa, então, por trazer reflexões sobre a violência divina, e por onde esta possa ser a fissura no sistema aí posto.

Na educação, percebemos esse mesmo discurso homogeneizante, mascarado na competitividade, na individualização dos problemas, na desresponsabilização dos adultos, no estudar para atingir fins (enem, trabalho, segurança, etc). Tudo isso propicia um processo de dessensibilização com a vida, com o refletir, e se torna o início de uma violência que, em muitos casos, impede a manifestação de nossos potenciais.

Essa violência é a que chamamos de violência mítica, pois está institucionalizada, ela é instauradora da norma e mantenedora da mesma. Nos baseamos nos conceitos de Benjamin sobre violência, para falar desde a crítica que ele estabelece, que no nosso entender trata-se de uma crítica da sociedade, estabelecida no direito e no poder (*Macht*).

Para Benjamin (2011), os fins justos não são generalizáveis, devendo ser analisados caso a caso, conforme a situação se apresenta. Então, mesmo que a escola justifique suas ações para o bem comum, com regras gerais, ela inviabiliza os alunos, impede a manifestação das ideias. A não ser que trabalhe com princípios universalmente válidos, contemplando a singularidade e diferença, através da ética. Benjamin (2011) explica a importância de se debater a questão da violência, pois qualquer que seja a causa atuante, “ela só se transforma em violência, no sentido pregnante da palavra, quando interfere em relações éticas” (p.121, grifo meu). As regras e a burocracia para o controle das pessoas, interferem nas relações éticas. A partir daí temos uma causa atuante, que está plena de violência, a violência mítica.

Por força de tentar enquadrar a educação neste modelo homogêneo de cultura, através da sedução do controle metódico, empurra essa violência mítica para um limite insustentável, que pode gerar o rompimento. Na fissura desse simbólico, pode insurgir-se a violência divina, como acontecimento fortuito. Se acontecer, por mais que seja violento, trata-se de outra forma de violência, como foi teorizada por Benjamin. Uma força que desacomoda, que retira da passividade e do recolhimento as forças que ali se mantinham engessadas. Uma rebeldia que a princípio assusta, mas que contém o germe da justiça, da justeza dos fins, como diria Benjamin.

Lembramos porém, que o ciclo mítico da violência não necessariamente se rompe por inércia, em determinado período de tempo, como se fora inevitável, pois essa visão foi combatida por Benjamin, ao pensar o progresso como força linear e inevitável, como que nos aguardando no futuro algo sempre melhor do que o que vivenciamos no presente. Esse conceito de história foi criticado amplamente por ele, contrapondo à ideia de progresso o tempo messiânico<sup>13</sup>.

Neste sentido, se a violência for divina, se for livre de intencionalidades, e puro meio, trata-se de um caminho promissor. Porém sabemos que não se trata de um caminho linear e não necessariamente, um extremo de violência mítica levará a uma violência divina. A saída deste ciclo repetitivo gerado pela violência mítica não está padronizado e pode acontecer a qualquer momento, como uma força que irrompe, sem almejar nenhum fim.

A partir desta apresentação dos pressupostos básicos de Benjamin, continuamos com a apresentação de outra autora muito importante para a compreensão desta pesquisa. No decorrer da análise pretendemos apontar possíveis respostas, nos próximos capítulos, à pergunta sobre como se cristalizam as condições da violência mítica nas instituições educativas e como possibilitar uma educação que contribua para a formação integral do ser humano, na formação de professores, atentando para o caráter divino da violência.

## 2.2 HANNAH ARENDT E A BANALIDADE DO MAL

Hannah Arendt nasceu na Alemanha em 1906 e faleceu em 1975, nos Estados Unidos. Uma mulher que conseguiu superar as barreiras sociais, raciais e de gênero, se tornando uma das maiores filósofas modernas. Combateu o nazismo, chegou a ser presa pela Gestapo em 1933, mas conseguiu escapar da Alemanha, pois ainda estavam no início das perseguições. Exilou-se na França, mas com a chegada da guerra e da colaboração dos franceses com Hitler, chegou a ser presa novamente num

---

<sup>13</sup> Aqui adentramos em outro conceito amplamente debatido da teoria de Benjamin e nem sempre compreendido. Entendemos por tempo messiânico, dentro daquela visão orientada por Butler (2017), que se traduziria pelo tempo-do-agora, onde a vinda do Messias pode acontecer a qualquer momento, se trata então de estar preparado e atento.

campo de concentração, em Gurs, como “estrangeira suspeita”. Consegue fugir para os Estados Unidos, em 1941, onde fixa residência. Naturaliza-se americana em 1951.

Com sua chegada em Paris, em 1933, inicia sua amizade com Walter Benjamin. Dentre seus escritos mais importantes encontram-se *As origens do totalitarismo* (1951), *A condição humana* (1958), *Eichmann em Jerusalém* (1963).

Para Arendt (2005) a violência se gera na ausência de poder ou na sua debilidade, para a autora o poder precisa de consentimento do grupo para existir e quanto mais as pessoas obedecem por medo, mais longe estão do poder, mais frágil se torna este poder. Como refere Ramos (2012) o que nos faz pensar sobre o conceito de poder para Arendt, que corresponde à “habilidade humana para atuar, não sozinho, mas de modo conjunto, pertencendo a um grupo, e somente segue existindo na medida que o grupo se mantém unido” (RAMOS, 2012, p.3).

Este conceito de poder que está na teoria de Arendt, não parece refletir a ideia benjaminiana, o que veremos, influencia na maneira como concebemos as categorias de poder e violência. Para Benjamin (2011), o poder e a violência estão intrinsecamente ligados desde o momento em que um poder se instaura, mesmo com o consentimento do grupo. Logo, podemos entender que o conceito de violência também se mostra diferenciado para estes autores.

A violência aparece onde o poder está em perigo. Por isso, a não violência não é o oposto da violência. “A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo.” (ARENDR, 1985, p. 31). A confiança de Marx e de Hegel no poder dialético da negação, em que os opostos não se destroem, mas se desenvolvem e transformam, é um preconceito filosófico. Arendt não aceita a afirmação de que a violência não se origina do poder, mas, para entender isso, é preciso examinar as raízes e a natureza da violência. (PAVIANI in: MODENA, 2016. p. 14).

Quando Paviani afirma que a violência aparece onde o poder está em perigo, está falando de um tipo de violência para Benjamin, da violência mantenedora do direito ou do poder, pois quando da instauração de um poder também aí já se encontra a violência, ou seja, a violência e o poder estão interligados de forma original, por isso o uso do termo *Gewalt* por Benjamin. Na citação de Arendt vemos a diferença entre estes conceitos para os autores, pois se violência e poder estão juntos desde a origem, são criados ao mesmo tempo. Para então dizer que a não violência não é o oposto da violência temos que entender que a não violência é uma forma de violência, pois satisfaz as prerrogativas de provocar mudanças através de uma postura questionadora, como reflete

Benjamin ao falar sobre o diálogo como exemplo de possibilidade não violenta de se relacionar entre pessoas, fora do direito, distante do contrato.

No contexto de análise sobre a violência, a reflexão sobre o nazismo se torna paradigmática para uma autora como Hannah Arendt e sempre nos suscita dúvidas sobre o porquê da omissão, na Segunda Guerra Mundial, de parte do povo alemão frente ao Estado, que propôs a chamada solução final. Arendt também se preocupou com esta questão, e procurou fazer uma análise profunda em seus escritos. Quando do julgamento de Eichmann, ela se propôs a ser correspondente e testemunhar o que de fato estava acontecendo historicamente, naquele momento. Apesar de sua descendência judia, e talvez por isso mesmo, foi muito criticada quando escreveu sobre a realidade do que viu e compreendeu filosoficamente.

Hannah Arendt quando foi ao julgamento de Eichmann, em vez de um monstro, descobriu um humano que cumpria ordens e que não percebia nada de errado em suas ações. Eichmann dizia ter feito o seu trabalho. Não se responsabilizava, não percebia onde havia erro em seus atos de cumprir ordens.

O que vivemos hoje perante o Estado que nos governa não seria uma omissão comparável a esta? Será que não reproduzimos o mesmo fazer condicionado pela crença na normatividade da burocracia estatal? A “solução final” foi uma política de Estado, um Estado de Exceção que durou 13 anos. Não estaremos nós silenciados por modos rotinizados de vida perante políticas de Estado injustas, leis com conseqüências genocidas tão destrutivas quanto no Estado nazista? Estaremos nós diante da barbárie reagindo como parte do povo alemão?

A crítica de Arendt nos leva fatalmente a uma auto-análise. Hoje somos tão obtusos quanto Eichmann? Somos como as milhares de pessoas que obedeceram as ordens de um sociopata? Quando Milgram (1983) coloca com suas experiências de comportamento humano a obediência à autoridade em foco, descobre que somos capazes, quando reproduzidas algumas condições, de deslocar a responsabilidade para os ombros de outros. Delegamos a responsabilidade de nossas escolhas, aceitando cegamente a normatividade socialmente aceita, sem questionar.

Arendt também questiona a crise da autoridade quando fala da crise na educação. Quando os adultos se retiram do seu papel de autoridade, de sua responsabilidade sobre o mundo, as crianças ficam abandonadas e sujeitas à tirania do grupo de iguais. Para a autora este seria o germe da violência nas escolas. Como o papel da educação está em crise, ela analisa que no binômio crise-reforma, um sistema que se recria sem ser realmente criticado. Por isso, enfatiza, a necessidade de perceber a crise como oportunidade crítica de mudança de paradigmas, não apenas de reformas.

Horkheimer (1995) acusou a formação alemã, *bildung*, de ter falhado desastrosamente, naquilo que era o orgulho dos alemães, sua cultura e educação, quando essa sociedade permitiu a ascensão do nazismo. E coloca para a educação a tarefa primeira de evitar que essa tragédia (nazismo/holocausto) aconteça de novo<sup>14</sup>. No conceito de memória e tempo, podemos entender como essa história pode passar adiante de formas inusitadas, sendo colhida no fundo do oceano ou sendo soterrada nos escombros pelo progresso. Problematizar estas questões seria uma das formas de responder a questão de Adorno e Horkheimer, no sentido de não repetir ciclicamente os erros históricos. Arendt se aproxima das formulações de Benjamin no entendimento deste passado:

Como Benjamin, Arendt entende que o passado enquanto tradição oculta, pode iluminar o presente, valendo-se como exemplo da palavra política, uma invenção ateniense do século V a.C., e que chega até os nossos dias como uma tradição que incita ao debate e à liberdade no pensar e no agir. Assim, propõe a metáfora de que determinadas experiências históricas podem ser representadas como pérolas que estão no fundo do mar aguardando o pescador para trazê-las à superfície. O historiador poderia ser então comparado ao pescador de pérolas, indo à profundidade da experiência humana, e não para trás, como no tempo cronológico. Essa noção, tanto em Arendt quanto em Benjamin, é tributária do conceito de tempo messiânico judaico-cristão, ou o *kairòs*<sup>15</sup>, o que nos faz entender o elogio da autora à Revolução, momento de ruptura radical que funda o novo, ao abrigo da plena liberdade. (MAGALHÃES, 2006. p 53-54).

Esta noção de tempo, tributária dos antigos gregos, pode lançar também um lampejo sobre o moderno conceito de história, que para Arendt, assim como Benjamin, estaria na recusa a aceitar o tempo como linear, ou seja, o avanço da história como progressiva e linear, como queriam os positivistas e historiadores de sua época.

Podemos ainda hoje, olhar pelo desvio<sup>16</sup>, procurar nos fragmentos, que encontraremos outras versões para histórias de genocídios que não tiveram o mesmo encaminhamento do holocausto, que, sendo o horror que foram, não se encontram isolados na história como a encarnação do mal que vemos em Hitler. Histórias como a do Congo, que foi dizimado em mais de 10 milhões de pessoas,

---

<sup>14</sup> A Europa toda entrou em crise depois da Segunda guerra e os espólios foram divididos entre os vencedores, principalmente os Estados Unidos que lucraram enormemente com esta guerra. E apesar de todo sofrimento, não é a toa que continuaram promovendo guerras pelo planeta, em nome da paz. Vietnã, Afeganistão e Iraque, para citar algumas, deixaram milhões de vítimas e uma história que continua a ser contada pelos vencedores.

<sup>15</sup> Para entendermos melhor a questão do tempo messiânico, procuramos o conceito de *Kairòs*, que na mitologia grega, se contrapõe ou complementa o tempo *Chronos*, onde o primeiro é representado por um jovem, com asas nos tornozelos e nas costas, simboliza o tempo do agora, o momento certo, para a teologia é o tempo divino. Já *Chronos* é o tempo cronometrado, da passagem e do envelhecimento.

<sup>16</sup> Aqui utilizamos o termo no sentido benjaminiano, que ele coloca como método de trabalho, onde podemos encontrar na fissura, nos escombros, no desvio outras formas de perceber a história, diferente daquela contada pelos vencedores.

por ser colônia do rei da Bélgica, Leopoldo II (1835-1909). Este monarca, nem de longe é lembrado como Hitler. Pelos livros de história, governou de 1865 até 1909. Qual o sentido desta diferença? Não são todos crimes violentos contra a humanidade?

A diferença se encontra, infelizmente, na crença ainda arraigada na existência de seres humanos de segunda ordem, que não chocam tanto aos nossos sentimentos, pensar num ato terrorista na Europa e outro na África. Em pessoas morrendo num tiroteio nos Estados Unidos ou num bombardeio na Síria. Os refugiados que morrem no mar, são tratados pela Europa como um problema, um estigma, que devem rechaçar. A crença de que não devem nada a estes povos que subjugaram, colonizaram e escravizaram, é inquestionável pela maioria. Neste caso não existe passado, não existe história que aponte as responsabilidades dos países ricos e de supremacia branca sobre as conseqüências nefastas de suas políticas externas.

Pensar a contrapelo<sup>17</sup>, conforme a imagem criada por Benjamin, seja talvez poder falar deste passado, no que ele importa hoje para nossa humanidade como algo que está sendo repetido, desde antes da Segunda Guerra Mundial, desde antes dos autores da escola de Frankfurt se horrorizarem, pois eles também faziam parte desta elite européia que pensava o mundo a partir de seus limites. Com isso, podemos nos voltar para nossa realidade e pensar o mundo a partir de outros conceitos. Abrir as fronteiras para poder trazer algo de um outro ponto de vista para este cenário que prima em tentar achar as respostas sempre com os mesmos autores, guiado sempre pela mesma maneira ocidental, branca, européia de ditar as regras do mundo.

No que concerne à crise na educação, analisada por Arendt, estamos mesmo ensinando sobre a nossa história ou reproduzindo a história contada pelos vencedores? Será que não reproduzimos hoje as condições que levam os alunos a submissão e subserviência à autoridade? Essas questões e outras podem ser trazidas à tona a partir do momento em que nos dispomos a questionar a cultura dominante que nos foi imposta, recuperando dentre os escombros dessa história, aquilo que nos desacomoda de nossas certezas preestabelecidas.

As pessoas adoecem com este sistema que vivemos. Estamos alienados, presos na luta pela sobrevivência, na *zoé*. Não conseguimos pensar fora de algo que possa “prejudicar” nossos

---

<sup>17</sup> No aforismo 8, das Teses sobre o conceito de História, Benjamin diz: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no séculos XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável.” (1985. p.226).

interesses egoístas. Todos temos algo a perder, a diferença está nas pessoas que conseguem perceber além de seus interesses imediatos, para pensar coletivamente.

A escola está reproduzindo competição ou cooperação? Não existe lugar para todos neste sistema, e não incentivamos, na nossa formação, a pensar saídas para esse problema. Apenas somos pressionados a produzir mais, a nos esforçamos mais, a galgar espaços que outros não acessarão. Tudo isso nos leva a cadeia mítica de repetição da violência.

Para sairmos deste enigma cíclico da violência mítica, Benjamin fala de outra violência, uma que não dispõe, mas que depõe. Exige o sacrifício de sairmos de nosso egoísmo, de abrimos mão de nossas comodidades, porque não somos monstros, pior que isso, somos humanos, humanos fazendo monstruosidades, traindo todas as promessas de emancipação da racionalidade moderna.

A seguir, a contribuição de Bourdieu para a compreensão deste intrincado quebra-cabeças que se tornou a crítica da violência, onde esta pesquisadora se debruçou sobre a reprodução da cultura dominante através da educação e especificamente para compreensão do nosso tema, sobre a violência simbólica.

### 2.3 BOURDIEU E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Pierre Bourdieu (1930-2002), nasceu na França, fez formação em filosofia, mas é mais conhecido como um dos grandes sociólogos do século XX. Serviu na Argélia, e lá começou a dar aulas e se interessou por questões sociais. Voltou a França quando as forças rebeldes ameaçavam os franceses residentes. Em Paris, escreveu artigos e livros, incrementando sua carreira acadêmica e fortalecendo seu legado para a sociologia e etnologia. Em 1981, assume a cadeira de Sociologia no Collège de France.

No livro, *A reprodução*, escrito em 1970 em parceria com Jean-Claude Passeron, revela os bastidores de um sistema educacional francês, em que a desigualdade social é reproduzida dentro da

escola, com um sistema de classes. Bourdieu desenvolve conceitos novos na sociologia, tais como o de capital cultural, de *habitus* e o da violência simbólica.

Esses conceitos representam ferramentas de poder que mantêm a sociedade dentro do esquema estabelecido de dominação. Um dos conceitos que nos auxilia de forma central na produção desta pesquisa é o de violência simbólica. Apesar de toda a gama de conceitos e da profundidade da contribuição de Bourdieu para a Educação, delimitamos nossa análise ao seu entendimento de violência na educação.

Para Bourdieu, a violência simbólica está associada ao poder e à autoridade, conforme analisado no livro “A Reprodução”, porém, mais do que isso, ela necessita da adesão dos oprimidos, através da aceitação social. Mais adiante no texto, no capítulo dedicado à violência mítica, discutiremos também as questões de obediência à autoridade. Contudo, nesta questão da violência simbólica, esta adquire contornos manifestos negativos, podendo ser associada à violência mítica (de concepção benjaminiana), como sendo uma forma de suas manifestações.

Se, por isso, associamos a violência apenas a seu aspecto negativo, limitamos a análise e a crítica do fenômeno da violência, o que contradiz a própria teoria preconizada por Benjamin e que se evidencia na análise acurada de Trevisan (2017):

Mas quando pensa ou age assim, será que a educação não está ainda trabalhando com um conceito de violência mítica? Se a violência nas teorias da educação foi interpretada como algo que deveria, por princípio, ser condenado ou reprimido, existe algum tipo de violência na educação que é puro meio, não fim? (p.76).

Essa violência simbólica, que é um artifício da violência mítica, produz a falta de questionamento sobre as regras e as rotinas impostas na instituição que educa, que banaliza o sujeito, rotulando e homogeneizando os saberes, violentando assim a diferença. Porém existe outro tipo de violência para Benjamin, a violência divina, esta é pura manifestação, de tal forma que é geradora de mudanças, conforme assevera Trevisan (2017):

Se o mítico caiu no círculo vicioso que se retroalimenta, o rompimento da circularidade ocorre, ainda segundo W. Benjamin, quando o novo é inaugurado por intermédio da presença do extraordinário, do imaterial, ou do extrassensível manifesto no domínio da linguagem humana. Como um relâmpago que se revela em momentos incomuns, mostra-se pela mimesis das imagens, produzindo semelhanças ou correspondências entre objetos distantes no tempo (TREVISAN, 2000, p. 87-88). Tal é o que acontece, no texto, quando ele se refere à greve geral operária, que não tem um fim fora de si, porque não se limita a

ser um movimento puramente reivindicatório. Do mesmo modo, ele exemplifica o trabalho da educação. (p. 71).

Por isso a necessidade da compreensão deste fenômeno da violência, especificamente no campo da Educação, para que possamos identificar quando estamos tratando com uma quebra de um ciclo mítico através de uma ação, fala ou diálogo ou se estamos lidando com a sutileza de uma violência insidiosa e banalizada. Como nos ensina Bordieu (1998), é necessário desvelar no discurso esse não-dito:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (p.7).

Dentro deste conceito de violência mítica, entendemos que podemos incluir a violência simbólica de Bourdieu. Entenda-se aqui, que estamos falando de uma violência estudada por Bordieu como violência simbólica e por Benjamin, como violência mítica. Percebemos que as duas violências se complementam, apesar de a violência mítica ser mais abrangente na sua conceituação, tornando, assim, ao nosso ver, a violência simbólica, como um de seus aspectos.

A ideia de uma violência primeira ser a simbólica, vem da compreensão de que ela é oculta, sutil e silenciosa. Se instala como um incômodo, que as vezes aparece na forma de comportamentos que rompem com o *status quo*, o que podemos entender como uma espécie de denúncia. Esse mal-estar que não conseguimos definir com clareza, pois fica nas brechas das normas e regras impostas e quase nunca questionadas.

Conforme a descrição de Trevisan (2016), em síntese do pensamento de Charlot, refere que este autor classifica três diferentes tipos de violência: a que seria física, a que seria verbal, e a que seria simbólica. A violência simbólica seria compreendida como desprazer no ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade e da satisfação profissional, por parte dos professores. Acreditamos que esta violência simbólica inaugure a possibilidade das outras violências (físicas e verbais) acontecerem e que faz com que se perca a visão da educação como um espaço a ser construído junto, pois cria espaços fechados, onde grupos diferentes rivalizam entre si.

Para dar continuidade à apresentação dos teóricos, em seguida veremos alguns aspectos da filosofia de Giorgio Agamben, finalizando assim, essa parte introdutória do pensamento dos principais autores escolhidos.

## 2.4 AGAMBEN E A VIOLÊNCIA: *HOMO SACER* E O ESTADO DE EXCEÇÃO

Procuramos aqui explicar um pouco da trajetória deste autor e expor o conceito do *homo sacer* e do estado de exceção, como visto por Agamben, entendendo que este demonstra a violência na forma como ela se dá contemporaneamente. Mais adiante no texto, no capítulo sobre violência mítica, aprofundaremos estes conceitos na relação com a violência e educação.

Agamben foi buscar o conceito de *homo sacer* no direito romano arcaico, cujo termo em latim significa literalmente 'homem sagrado'. Este homem que comete um crime contra a divindade, está fora da comunidade, fora do bando. Será julgado pelos deuses, e não merece o julgamento dos homens, por isso se torna matável. Essa ambiguidade do conceito de *homo sacer*, e como ela pode lançar luz sobre a questão da biopolítica na atualidade é a discussão sobre uma estrutura política originária, como propõe Agamben:

No interior daquilo que sabemos do ordenamento jurídico e religioso romano (tanto do *ius divinum* quanto do *ius humanum*), os dois traços parecem, com efeito, dificilmente compatíveis: se o *homo sacer* era impuro (Fowler: tabu) ou propriedade dos deuses (Kerényi), por que então qualquer um podia matá-lo sem contaminar-se ou cometer sacrilégio? E se, por outro lado, ele era na realidade a vítima de um sacrifício arcaico ou um condenado à morte, por que não era *fas* levá-lo à morte nas formas prescritas? O que é, então, a vida do *homo sacer*, se ela se situa no cruzamento entre uma matabilidade e uma insacrificabilidade, fora tanto do direito humano quanto daquele divino? (AGAMBEN, 2010, p. 76).

A pergunta proposta por Agamben sobre a matabilidade e insacrificabilidade de um tipo de vida, descrita por ele como *homo sacer*, que parte das origens do direito romano e se torna uma figura central da política moderna, se propõe a explicar a existência dessa espécie de ser humano

que encena a dor e o abandono da nossa atual sociedade. Sua pesquisa passa pelo entendimento dessa nova condição e fala da violência inerente a sua existência.

Giorgio Agamben nasceu em 1942, na Itália, dois anos depois da morte de Benjamin. Formado em filosofia e direito, foi responsável pela edição italiana das obras de Walter Benjamin. Em protesto contra a política de exceção do governo de Bush após o 11 de setembro de 2001, Agamben, que era professor na Universidade de Nova Iorque, deixa os Estados Unidos e se estabelece novamente na Itália. Numa entrevista realizada em 2006, enfatiza a relação entre violência e direito:

O estado de exceção é o lugar no qual essa ambigüidade vem à luz e, simultaneamente, o dispositivo que deveria manter unidos os dois elementos contraditórios do sistema jurídico. Ele é, nesse sentido, aquilo que funda o nexos entre violência e direito e, ao mesmo tempo, no ponto em que se torna "efetivo", aquilo que rompe com esse nexos. E para responder à segunda parte de sua pergunta, diria que a ruptura do nexos entre violência e direito abre duas perspectivas à imaginação (a imaginação é naturalmente já uma práxis): a primeira é a de uma ação humana sem nenhuma relação com o direito, a violência revolucionária de Benjamin ou um "uso" das coisas e dos corpos que não tenha nunca a forma de um direito; a segunda é a de um direito sem nenhuma relação com a vida - o direito não aplicado, mas somente estudado, do qual Benjamin dizia que é a porta da justiça. (COSTA, Entrevista com Agamben, 2006).

Quando a violência mítica atinge um ponto que se torna efetiva, na relação entre violência e direito, neste limite, é que pode se romper este nexos. De tal forma que Agamben pensa juntamente com Benjamin duas possibilidades de cenário, que podem se dar de maneira conjunta: a violência revolucionária que apenas depõe o direito, sem colocar nada em seu lugar, ou seja, e principalmente, sem a realização de nenhum contrato; e a questão do mandamento<sup>18</sup>, o qual seja, aquilo que é anterior ao ato criminoso.

Um mandamento é uma regra que não impõe julgamento, nem castigo. É um indicativo de caminho, que cada sujeito necessitará escolher entre cumprir ou não e arcar com as conseqüências e responsabilidades de sua escolha. Diferentemente do direito esta alternativa se atrela à justiça.

Para Agamben, o sistema capitalista a partir do século XX, adquiriu características de religião e ele concorda com Benjamin quando diz que Deus não morreu mas tornou-se o dinheiro para os homens. O acontecimento paradigmático que ilustra essa afirmação se dá em 1971, quando o

<sup>18</sup> Benjamin utiliza o exemplo do mandamento "Não matarás" no seu texto "Para uma crítica da violência": "O mandamento não existe como medida de julgamento e sim como diretriz de ação para a pessoa ou comunidade que age, as quais, na sua solidão, têm de se confrontar com ele e assumir, em casos extremos, a responsabilidade de não levá-lo em conta". (2011, p.153).

então presidente dos Estados Unidos, libera a moeda de ter o lastro em ouro, ou seja, o dinheiro vale por si, por seu valor de crédito. Como bem lembra Agamben, crédito vem de acreditar, e o nome em grego para fé é *pistis*, ou crédito<sup>19</sup>.

Com a relação entre capital e fé, vemos que a nova religião, cujos sacerdotes são os banqueiros, incide sobre a sociedade com a violência mítica da dependência do crédito e da escravidão da dívida. Esta violência é mítica pois está pautada pelas regras e normas do sistema engendrado pelo Estado, em que violência e direito se perpetuam mutuamente. Vivemos sob a égide do consumo, sem amparo, sem esperança, pois esta religião não expia a culpa, mas se estabelece nela como base e ordenamento.

Neste individualismo procuramos a resposta em nossa própria responsabilidade, e conseqüentemente a nossa culpa pelo insucesso, o que causa um aumento da depressão e dos suicídios como sintoma social, comprovando a teoria sociológica de Durkheim<sup>20</sup>. Insurgir-se contra o sistema seria sair do egoísmo e dar-se conta do engendramento social de nossas mazelas, seria visar o interesse comum e não a solução individual.

Esse desamparo que nos coloca a leitura de Agamben, indo de encontro ao texto de Benjamin, reflete o incômodo que sentimos ao perceber o torniquete que prende nosso pensamento, nossa vida dentro do padrão que foi assimilada assim desde o nascimento. A dor desse encontro não inviabiliza a vontade de continuar a desvendar a própria cegueira. Necessário ao aprendizado e à educação essa violência, que é divina, vem desmoronando conceitos e possibilitando a compreensão pelos escombros.

No próximo capítulo adentraremos no entendimento da violência mítica como fenômeno atual e conseqüentemente gerador de sintomas sociais e especificamente sua influência para o campo da educação. Seguiremos então com os autores apresentados dando continuidade à análise proposta entre violência e educação, aprofundando agora nos seus conceitos.

---

<sup>19</sup> Conforme artigo de Giorgio Agamben, intitulado Benjamin e o capitalismo. Publicado no site da editora Boitempo, em 05/08/2013. Acessado em 25/04/2018.

<sup>20</sup> Émile Durkheim (1858-1917) foi o primeiro a teorizar sobre o suicídio como fato social, abrindo espaço para o campo da sociologia. Escreve *Le Suicide*, em 1897, obra onde teoriza sobre as causas do suicídio, entre elas abordando o conceito de anomia, que é um dos destaques de sua tipologia. Anomia neste contexto designa uma falta de estrutura social, com regras claras e definidas, onde o sujeito se encontraria em harmonia com a sociedade. Na zona de anomia o sujeito está abandonado e só, sem limites e sem regras, o que lhe deixaria mais vulnerável ao suicídio. Geralmente ocorre em momentos de crise econômica e social como vivemos atualmente.

### 3 SOBRE A VIOLÊNCIA MÍTICA

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.

Walter Benjamin

Neste capítulo pretendemos transitar pelo conhecimento sobre a violência mítica e sobre como ela se instalou dentro do contexto biopolítico<sup>21</sup> de nosso tempo e das nossas instituições, especificamente das instituições escolares, e como isso influencia os processos de formação e de constituição do campo da Educação. Ao compreendermos esta relação (violência mítica x educação) podemos pensar como uma outra forma de entender a categoria violência poderá nos auxiliar a trabalhar com esse fenômeno na área da educação.

No modelo de educação que vivenciamos no passado, fica a impressão de toda uma geração cansada do modelo de escola que se perpetua desde antes da ditadura neste país. Ainda vemos mantidas tradições anacrônicas que poderiam ser questionadas, mas que esbarram no bordão “sempre foram assim”, tal como como marchar no sete de setembro e aprender os hinos nas escolas.

---

<sup>21</sup> Este termo é usado por Foucault primeiramente. Refere-se a uma tecnologia de governo associada ao controle dos corpos na sociedade a partir do final do século XIX e início do XX. Na política moderna associa-se a medidas de controle da vida, da preocupação com a população em contraste com o controle pela morte, que se fazia antes pelos governos. Para Agamben será utilizado nos conceitos de *homo sacer* e estado de exceção.

Nos anos 80 crescemos e convivemos com a irreverência de alguns artistas nacionais que começavam a apontar, depois da censura da ditadura, as incoerências que só fomos compreender depois de adultos.

No sentido da memória e do passado, como indica Benjamin, esse lampejo que nos chega também pode ser revisitado para entender de outra forma a educação. Pois essa escola não falava do que acontecera durante a ditadura, nem após oficialmente o regime terminar, mas o que nos inquieta é perceber que a escola não fala até hoje, não preenche esse vazio com narrativas, o que a torna mais estéril. Quando a nova geração estuda as mesmas coisas que estudamos e são ensinadas ainda sobre a história dos opressores, dos vencedores.

Benjamin alerta sobre a história contada pelos vencedores e sobre a tarefa do pesquisador de procurar e recuperar nos escombros desta história a versão dos vencidos. A memória de um povo está calcada numa marca, que se impõe de forma violenta e sobre esta precisamos rememorar.

Iniciaremos com a conceituação de elementos essenciais da dissertação, no fio condutor da educação e violência como base de análise destes elementos. Procuramos então, falar sobre o conceito de mito e da violência mítica e simbólica, poder constituído e constituinte e sobre a inscrição do homem, na nova categoria de *homo sacer*, como explicada por Agamben, o que nos faculta balizar a importância do entendimento destas categorias para a educação.

### 3.1 ACERCA DO CONCEITO DE MITO E DA VIOLÊNCIA MÍTICA

Benjamin se utiliza do mito, para poder exemplificar e descrever suas descobertas no campo do direito e da violência como poder, integrando dois conceitos-chave na sua tipologia da violência, quais sejam a violência mítica e a divina, através de dois mitos, o de Níobe<sup>22</sup> (da tradição grega) e o

---

<sup>22</sup> Níobe era rainha de Tebas, filha de Tântalo e Dione e casada com Anfion, o rei de Tebas, com quem teve 7 filhos homens e 7 filhas mulheres. Numa festa em homenagem à deusa Leto (deusa da maternidade e do anoitecer), ela se vangloria de sua fertilidade, de seus filhos, de sua riqueza e proclama que as oferendas deveriam ser feitas a ela, que tinha muito mais atributos que a Deusa. Leto enfurecida envia seus dois filhos, Apolo e Ártemis, para castigá-la por tamanha ofensa. Seus filhos homens são mortos e ainda assim Níobe, tomada de dor e orgulho exalta o fato de ter ainda 7 filhas mulheres. Não tardou e as filhas também estavam mortas. Níobe se consome de culpa e fica tão paralisada pela dor que se transforma num rochedo, que verte abundante água, qual se fora suas lágrimas.

do bando de Coré<sup>23</sup> (da tradição judaica). No primeiro mito, Benjamin explica a violência mítica como instauradora do direito, no castigo imposto a Níobe, como culpa (somente ela sobrevive, para ver os filhos mortos como expiação pelo seu orgulho), pois esta desafia o destino, e tem uma eternidade de sofrimento. Vemos que a escolha deste mito para explicar a violência mítica tem a ver com a impossibilidade de sair da culpa, de ficar preso a um ciclo interminável de culpa e castigo.

No mito do bando de Coré, a violência divina aparece como expiação da culpa, como aniquilação que atinge a todos, sem possibilidade de prevenção, sem impedimento.

o mito não é uma mentira. O todo de uma mitologia é uma organização de imagens e narrativas simbólicas, metáforas das possibilidades da experiência humana e a realização de uma dada cultura, num determinado tempo. (CAMPBELL, 2002, p.28).

A linguagem metaforizada do mito permite uma ampliação da profundidade da análise, quando atinge níveis mais inconscientes e na forma de outra racionalidade, propondo uma explicação de outra ordem. A partir daí percebemos que o conceito de violência mítica e divina não vêm de uma crítica à linguagem do mito, mas de uma forma de expressar o que nos mitos aparecem como culpa e a expiação, e também no sentido de ciclo interminável, de “eterno retorno”<sup>24</sup>, no caso da violência mítica e de rompimento deste mesmo ciclo no caso da violência divina. O autor sustenta através desta alegoria, a teoria para realizar uma crítica da violência.

Benjamin sustenta que “(...) qualquer que seja o modo como atua uma causa, ela só se transforma em violência, no sentido pregnante da palavra, quando interfere em relações éticas.” (2011, p.121). Quando falamos em relações éticas, falamos de humanos na relação entre si, no mundo e como isto afeta a todos os envolvidos. Benjamin sabiamente atrelou a violência com a interferência em relações éticas e isto, na sua referência mais antiga remonta ao conceito de *phronesis*, como afirma Hermann (2002):

---

<sup>23</sup> Esta é uma referência a passagem do Antigo Testamento, Nm 16-17, onde se estabelece a revolta do bando de Coré questionando a liderança de Moisés, pois este se colocava como eleito por Deus e intermediário entre Ele e o povo. Os revoltados queriam estabelecer uma planificação do poder, dizendo que o Senhor estava entre eles e não apenas entre os sacerdotes. Benjamin parece fazer uma interpretação mais tradicional desta passagem, onde interpreta a relação direta de Moisés com Deus, significando neste contexto a violência divina que se abate sobre o povo no sentido de expiação e não de culpa. Outra interpretação seria mais política e atual no sentido da revolta do povo contra a autoridade estabelecida, e seu massacre através do medo, calando a revolta.

<sup>24</sup> Em sua obra *A Gaia Ciência* (1889), Nietzsche se faz a pergunta fundamental sobre a vida que se repete e engendra o conceito do Eterno Retorno. Aqui neste contexto de pesquisa utilizamos este termo cunhado por ele, mas com a conotação de repetição cíclica. A diferença se encontra no fato de que, para Benjamin, essa repetição pode ser rompida pela violência divina, lembrando que esta violência se encontra fora da alçada do direito, pois não tem um caráter instaurador nem mantenedor.

A hermenêutica de Gadamer tem influenciado o pensamento ético por propor uma reabilitação da filosofia prática, ou seja, a relação entre saber e agir. Sua teoria permite incluir as motivações e exigências provenientes do mundo prático, como uma forma de aplicação a uma situação concreta. É uma recuperação da *phronesis* (prudência ética) aristotélica, em que a compreensão aparece como um caso particular de aplicação de algo universal a uma determinada situação. Assim, o saber moral só é possível de ser considerado, no contexto, como um modo de auto-esclarecimento da consciência moral. (p.96).

Para entendermos a violência, como proposta por Benjamin, precisamos compreender as relações éticas, como se dão e o que causam estas interferências. Isto também nos aponta que o caminho para sairmos da violência mítica, no sentido de ser cíclica, seria o rompimento gerado pela proposta ética de pensar as relações, pelo diálogo e pela educação, como exemplos de violência divina.

Em Benjamin, a violência mítica mostra um dos aspectos mais arraigados de nossa sociedade, aparecendo no direito, na política, nas instituições. Percebemos um paralelo entre o conceito de violência mítica de Benjamin e o conceito de violência simbólica em Bourdieu. Para podermos entender este quadro para dentro da educação, relacionamos a violência simbólica com aspectos mais sutis, mas que entendemos como desdobramento da violência que trata Benjamin.

No sentido de compreendermos melhor o significado de violência simbólica, precisamos entender o aparecimento do símbolo como fenômeno social e psíquico. Para Bourdieu, as ideologias se colocam em oposição ao mito, pois estas pretendem a dominação de uma cultura sobre as outras. O mito pretende a explicação da realidade através dos símbolos e nasce do mais profundo e arcaico conhecimento do humano conforme explicitado por Jung, no seu livro “O homem e seus símbolos” escrito em 1964. Bourdieu explica os símbolos na passagem abaixo e procuramos complementar o conceito mais sociológico deste autor com uma aproximação de uma visão psicológica através de Jung.

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. (BORDIEU, 1998, p.10).

Essa explicação do símbolo tem o viés da sociologia como paradigma referencial, e é válida dentro da análise que se propõe, pois fala de uma imagem coletiva do símbolo, socializada por

diferentes grupos e épocas históricas, o que seria uma imagem arquetípica que integraria os indivíduos na cultura. Procuramos, além disso, no referencial da psicologia, pensar como o símbolo para o humano, está também em seu inconsciente e é por ele produzido, conforme Jung nos faz ver:

Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão. (JUNG, 1964, p.20).

Para Jung (1964), o símbolo também tem um caráter arquetípico, universal. Ele se mostra nos sonhos e nas produções das civilizações através dos tempos, permitindo perceber sua manifestação inconsciente através das gerações, o que permite analisá-lo como padrões de reconhecimento de emoções, sentimentos e dores, não-manifestas de outra forma.

No símbolo, estas manifestações podem ser positivas, através da arte e da cultura e negativas através da projeção e do deslocamento em outras pessoas ou instituições do conteúdo imanifesto, inconsciente, que de outra forma não consegue ser racionalizado.

Estas projeções e deslocamentos, como mecanismos de defesa, podem ser vistas no contexto da educação como violência simbólica e mítica, exteriorizadas desta forma nas normas e burocracias dentro da instituição, interferindo nas relações.

Na relação entre as violências, vemos para Bourdieu (2014) que, pelo senso comum, a ação pedagógica é compreendida como uma ação não violenta, mas na verdade, existe uma arbitrariedade na imposição, em que a dependência a uma violência gera a necessidade de uma teoria:

Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física. (BORDIEU, 2014, p.18).

Encontramos aqui uma similaridade com o pensamento benjaminiano, onde Bourdieu se debruça sobre o fato da violência ser mais complexa e neste sintoma da dependência ao monopólio podemos perceber o fio condutor da sua compreensão. De outra forma, Walter Benjamin (2011) nos fala do monopólio da violência pelo Estado, como este vê a violência exercida pelo Direito, como

violência mítica, gerada quando da imposição e da manutenção de um poder. Podemos entender que estes dois conceitos dialogam na proximidade da questão da dependência do monopólio da violência.

Dentro da escola, como instituição, podemos perceber o monopólio da violência simbólica pela arbitrariedade da imposição e o monopólio da violência mítica pela força da lei. Como trazer essa análise para mais perto da nossa realidade? Como entender os processos de violência se dando na escola?

Ainda que Benjamin (2011) nos brinde com a possibilidade da violência divina e coloque a educação como exemplo de um outro tipo de espaço, a educação está em disputa. Já que a violência divina não almeja fins nem planeja meios (ela se dá de forma pura) será que podemos falar de uma violência que seja realizada no sujeito, por ele mesmo, no momento que sua escolha seja mudar, ou que simplesmente se dê conta de que algo não está bem? Que estudar, aprender, conhecer e questionar seja a mais pura necessidade humana, baseada na sua capacidade criativa, mas nem por isso menos dolorosa e violenta? Quando o sujeito escolhe, sem colocar fins justificados, deixa de ser da violência mítica, para ser divina, na pura aceitação, pois o ser humano é capaz de enfrentar o sacrifício em nome do que acredita, sem que isso lhe pese como imposição.

Essa dor nem sempre é necessária, mas a capacidade de resiliência do sujeito, vai ser primordial, para que, num momento de crise, de erro, de aprendizagem não desista na primeira dificuldade, pois nossos erros nos interpelam desde nosso passado e na elaboração desta memória, muitas vezes traumática, retiramos o amadurecimento e a força.

Freud dizia que o processo civilizatório é um processo de violência contra o sujeito. E também advoga a existência de um “superego cultural”, no seu texto “O mal-estar na civilização”, em que traça um paralelo entre a neurose individual e uma neurose coletiva, na sociedade. Este superego cultural, soma de todos os conhecimentos acumulados da humanidade, regras e normas que ditam o agir no mundo:

O mandamento 'Ama teu próximo, como a ti mesmo' constitui a defesa mais forte contra a agressividade humana e um excelente exemplo dos procedimentos não psicológicos do superego cultural. É impossível cumprir esse mandamento; uma inflação tão enorme de amor só pode rebaixar seu valor, sem se livrar da dificuldade. A civilização não presta atenção a tudo isso; ela meramente nos adverte que quanto mais difícil é obedecer ao preceito, mais meritório é proceder assim. Contudo, todo aquele, que na civilização atual, siga tal preceito, só se coloca em desvantagem frente a pessoa que despreza esse mesmo preceito. Que poderoso obstáculo à civilização a agressividade deve ser, se a defesa contra

ela pode causar tanta infelicidade quanto a própria agressividade! (FREUD, 1996, vol.XXI, p.168).

Com o preceito deste mandamento, Freud nos remete para princípios mais arcaicos em nossa civilização e marcantes da cultura ocidental. Elaborando essa máxima em relação aos tempos atuais, vemos na sua crítica a impossibilidade da manutenção do preceito do amor em uma sociedade que despreza e o classifica como fraqueza. Porém Benjamin também usa o recurso do mandamento como exemplo de uma norma que não julga quem não a cumpre, não existe castigo nem culpa, apenas as conseqüências de sua não-realização como uma decisão pessoal e intransferível.

Freud assinala a necessidade de uso de máscaras sociais para representar esse papel exigido pelo mandamento do amor, que promove uma satisfação narcísica, mas que não coaduna com a realidade. A ética não se mantém por um conforto metafísico, mas por algo da ordem do presente, do aqui e agora, lembrando a violência divina, que não reclama objetivos previamente traçados, que não pode ser premeditada, mas que é puro meio, ou seja, a aceitação do mandamento passa por uma decisão ética e não legal e como vemos no texto de Benjamin a questão da violência se relaciona por sua interferência em relações éticas.

Se pensarmos junto com Benjamin a relação entre agressividade e violência, como paralelos, vemos que Freud tangenciou a questão da violência na sociedade, referindo-a como obstáculo à civilização, mas não fez as distinções oferecidas por Benjamin. No caso do mandamento trata-se de uma lei que não instaura nem mantém um contrato, apenas acontece antes do delito, como um aviso, um caminho de conduta que pode ou não ser seguido.

Transferindo essa análise social para o microcosmo da instituição escola<sup>25</sup>, compreendemos que ela possui um superego cultural em forma de normas e preceitos e que detém o monopólio da violência, conforme alerta Bourdieu. Pela teoria benjaminiana, a violência (divina) pode aparecer como forma de rompimento com o que está estabelecido e corrompido na instituição por anos de repetição acrítica (violência mítica). Sendo necessário, neste sentido, que as pessoas envolvidas no

---

<sup>25</sup> O professor se encontra neste espaço de entrelaçamento entre essas violências, sofrendo a pressão do mandamento e sua impossibilidade de aplicação, gerando a culpa e a conseqüente neurose. Existem estudos que estabelecem análises sobre estas questões do adoecimento do professor, como conseqüência do seu trabalho e de sua profissão, como os estudos pioneiros no Brasil do psicólogo Wanderlei Codo (1999). Questões como a do Síndrome de *burnout* que ficou conhecida como uma doença profissional, em que o trabalhador literalmente se esgota, 'se queima' física, emocional e psiquicamente.

processo escolar consigam diferenciar com que violência estão lidando e, para tanto precisam compreender estes conceitos.

Interessante destacar quando Freud coloca a necessidade de repensar as relações dos humanos com a propriedade, pois hoje vemos uma crise agudizada pelas diferenças entre ricos e pobres, onde o consumir insere a pessoa na ordem cidadã e o direito sagrado da propriedade se sobrepõe ao de vidas humanas. Qual o papel do professor para ensinar nesta sociedade doente?

A ética 'natural', tal como é chamada, nada tem a oferecer aqui, exceto a satisfação narcísica de se poder pensar que é melhor que os outros. Nesse ponto, a ética baseada na religião introduz suas promessas de uma vida melhor depois da morte. Enquanto, porém, a virtude não for recompensada aqui na Terra, a ética, imagino eu, pregará em vão. Acho também bastante certo que, neste sentido, uma mudança real nas relações dos seres humanos com a propriedade seria de muito mais ajuda do que quaisquer ordens éticas; mas o reconhecimento deste fato pelos socialistas foi obscurecido, e tornado inútil para fins práticos, por uma nova e idealista concepção equivocada da natureza humana. (FREUD, 1996, vol.XXI, p.168).

Como Benjamin, Freud aqui parece chegar próximo de uma visão mais solidária de sociedade no presente, no tempo-do-agora, e não num futuro melhor, baseado numa visão de progresso, pois questiona a noção de propriedade e se preocupa com as relações éticas no mundo real. Alerta, no entanto, sobre a concepção metafísica de homem como empecilho para essa mudança.

Falar de uma sociedade doente, inclui a análise da patologia das instituições que compõem essa sociedade. Ao analisar o fenômeno da violência em relação à educação, pensando as categorias benjaminianas, privilegamos a reflexão sobre a escola como uma destas instituições sociais carregadas de sofrimento, neuroses e doença e ainda presa de uma visão metafísica de mundo. Como o professor em formação chega nesta instituição para atuar? Que preparo tem para reconhecer as patologias institucionais e como fazer para se proteger dessa agressão?

E, quanto à aplicação terapêutica de nosso conhecimento, qual seria a utilidade da mais correta análise das neuroses sociais, se não se possui autoridade para impor essa terapia de grupo? No entanto, e a despeito de todas essas dificuldades, podemos esperar que, um dia, alguém se aventure a se empenhar na elaboração de uma patologia das comunidades culturais. (FREUD, 1996, vol.XXI, p.169).

Percebemos então a importância do conhecimento e da análise destas questões relacionadas com a violência, para que os profissionais que se aventuram na área da educação possam saber lidar e compreender o fenômeno complexo com o qual se deparam na sua prática. Não se trata de um aprendizado técnico sobre como lidar com a violência, mas de um conhecimento profundo sobre um tema que afeta toda a sociedade e pode ser força que impele a mudança pelo diálogo, pela educação, pelo amor, como exemplifica Benjamin.

A imposição da cultura dominante sobre a ação pedagógica que se dá em vários contextos, tanto na família quanto nas instituições, exerce um poder arbitrário, mesmo que isso seja banalizado com a prática no tempo. Neste contexto, salienta Bourdieu:

(...) às condições sociais de sua produção e de sua reprodução, com todas as reestruturações e reinterpretações correlativas de sua perpetuação em condições sociais transformadas: todos os graus que se pode distinguir entre a reprodução quase perfeita da cultura numa sociedade tradicional e a reprodução reinterpretativa da cultura humanista dos colégios jesuítas, adaptada às necessidades de uma aristocracia de salão, na e pela cultura escolar dos liceus burgueses do século XIX. É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, a “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história. (BOURDIEU, 2014, p.30).

A questão da cultura dominante influencia os modos de reprodução descontextualizada dos saberes na educação com conseqüências óbvias na escola. A violência mítica deste ato que se perpetua no bordão ingênuo de que “sempre foi assim” impede o questionamento das formas banalizadas.

Na educação, por exemplo, se pressupõe a hegemonia e superioridade da cultura ocidental e européia sobre a cultura dos povos originários da América Latina. Tal pressuposto vemos reproduzido nos currículos e nas estruturas físicas das escolas. No contexto desta discussão partiremos para compreender mais especificamente a questão da violência mítica na Educação sob o referencial benjaminiano.

### 3.2 OS INDÍCIOS DA VIOLÊNCIA MÍTICA

Procuramos neste item analisar a violência mítica sob os aspectos trazidos por alguns autores, principalmente por Giorgio Agamben, na obra “*Homo Sacer I*” e por Walter Benjamin, no texto “Para uma crítica da violência”.

Nosso fio condutor nos leva a perceber os indícios da violência mítica na biopolítica (conceito desenvolvido por M. Foucault), sendo enraizada nas normas e leis concebidas pelo Estado, tanto no momento de sua criação, quanto para a sua manutenção, pois para criar ou manter o direito, é inexorável a participação da violência mítica, conforme explicitado por Benjamin.

Toda violência como meio é ou instauradora ou mantenedora do direito. Se não pode reivindicar nenhum desses predicados, ela renuncia por si só a qualquer validade. Daí resulta que toda violência como meio, mesmo no caso mais favorável, participa da problemática do direito em geral. (BENJAMIN, 2011, p.136).

Sendo a violência como meio atrelada à problemática do direito “mesmo no caso mais favorável” como ressalta Benjamin, ela é parte integrante de todo o espectro da sociedade legal, atrelada inclusive aos direitos humanos. Isso nos faz perceber a abrangência e complexidade da questão da violência na teoria benjaminiana.

Agamben, neste sentido, vai ressaltar o quanto essa complexidade se manifesta a partir da biopolítica como política de Estado. Ele inicia sua obra *Homo sacer: poder soberano e a vida nua I* (2010), explicando sobre *zoé* e *bios*, sobre a vida natural, ligada à *oikos* da primeira como vida biológica e como a vida plena de sentido, na polis, da segunda. Neste sentido explica que a vida orgânica (*zoé*) e sua manutenção estavam fora da política para os gregos, não faziam parte deste âmbito.

Assim permaneceu até o início da modernidade, quando o Estado passa de territorial para Estado de população, conforme diagnosticou Foucault, e onde a biopolítica passa a ser a política central de governança, retirando do centro da vida política a *bios*, a vida plena, e politizando a *zoé*, a vida biológica. O que era da ordem da *oikos* se desloca para a ordem da *pólis*.

A política ao transformar-se em biopolítica, tem um resultado impactante, qual seja, fornecer ao capitalismo nascente a tecnologia de controle para a manutenção de “corpos dóceis” como bem descreveu Foucault. Este último escreve “Vontade de Saber”, e vinte anos antes, nos anos cinquenta, Hannah Arendt, escreve “A Condição Humana”, em que relata, por outras vias, que a vida biológica ocupa a cena política. Para Foucault, o Estado passa a empregar técnicas de subjetivação e simultânea totalização das estruturas de poder.

Agamben percebe um ponto oculto de “intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico de poder” (2010, p.14). A implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário do poder soberano. Esta produção de um corpo biopolítico no Estado, o constitui originalmente e isto não se configura como novidade, pois desde que a política passou a se preocupar com a vida biológica de seus cidadãos, o controle biopolítico se fortaleceu.

Esta virada política criou a diferenciação entre pessoas cidadãs - portadoras de direitos; e párias, pessoas à margem da sociedade, sem direitos. A questão se complexifica na constituição da exceção como regra, da vida nua como centro da política e da indistinção entre *bios* e *zoé*.

Sobre o fragmento de Píndaro (169), Agamben, que como Benjamin se utiliza da ferramenta mitológica, nos coloca o enigma do mito, no furto de Hércules, para falar da soberania e da justificação da violência. Diz o mito que Hércules (Héracles) liberta Prometeu do castigo imposto por Zeus. Prometeu fora acorrentado e condenado a passar a eternidade de sofrimento por roubar o fogo dos Deuses para dar aos humanos. Hércules intermedia a troca de lugar de Prometeu com Quíron.

Para os gregos, *Bía* e *Díke*<sup>26</sup>, violência e direito, fundam o princípio da soberania. No mito de Prometeu, podemos entender como esses dois princípios se fundem. Ao aplicar o castigo sobre Prometeu, Zeus une violência e direito e vaticina que somente outro imortal poderia tomar o seu lugar<sup>27</sup>.

Hércules encontra, assim, uma saída para o problema aparentemente insolúvel. A solução vem através de Quíron, outro imortal, que aceita trocar de lugar com Prometeu. O centauro foi

---

<sup>26</sup> No mito de Antígona, tragédia grega de Sófocles (496 a.C.), podemos compreender o conceito de *Díke* como lei dos homens e *Thêmis* como lei divina. Para poder enterrar seu irmão, que fora condenado à morte, e pela lei dos homens não poderia ser sepultado, ela invoca a lei divina que sempre existiu, muito antes da dos homens.

<sup>27</sup> Zeus decidiu punir Prometeu, decretando ao ferreiro Hefesto que o prendesse em correntes junto ao alto do monte Cáucaso, durante 30 mil anos, durante os quais ele seria bicado por uma águia, a qual lhe destruiria o fígado. Como Prometeu era imortal, seu órgão se regenerava constantemente, e o ciclo destrutivo se reiniciava a cada dia. Isto durou até que o herói Hércules o libertou, substituindo-o no cativeiro pelo centauro Quíron, igualmente imortal. Retirado do site <http://www.infoescola.com/mitologia-grega/prometeu/>, em 23/08/2017.

ferido por uma flecha e sofria dores terríveis e incuráveis. Ao trocar de lugar, Zeus lhe concede a mortalidade e Quíron consegue a libertação de seus sofrimentos.

No mito vemos explicitada a luta pelo conhecimento, a necessidade da decisão pautada pela ética, que pode resultar em dor e sacrifício, simbolizada na ação de Prometeu, como a possibilidade da escolha pelo bem que se dedica ao Outro (maiúsculo, no sentido de falar de um todo), e saída do individualismo. Essa decisão ética, que é uma escolha que não se preocupa com meios e fins, remete para o texto de Benjamin, “Para uma crítica da violência”, onde ele coloca que a violência divina está atrelada ao domínio do amor e que a outra violência (mítica) somente se dá quando interfere em relações éticas.

Na entrega deste bem ao mundo, simbolizada na entrega do fogo aos homens, e nas conseqüências deste ato, Prometeu aceita o castigo imposto do sofrimento. Isto nos lembra outro adágio, da solidão do conhecimento, ou da solidão da dor de Prometeu. Quando se usa a expressão “a ignorância é uma bênção”, falamos dessa dor do conhecer, dessa necessidade de partilha, e do quanto independe de nós, o que vão fazer com esse conhecimento, com esse fogo que é partilhado.

Precisamente neste ponto, percebemos o viés da Educação, como herança que o profissional em formação na docência, intui na sua própria dor de conhecer e de trabalhar com o conhecimento, onde na partilha deste fogo, ele não controla quantos vai acessar. E esta frustração de não saber com quantos partilhará esse “fogo”, de não ter controle sobre este processo é que necessita ser elaborada sob pena de se transformar em ilusão de fracasso, pois esse partilhar depende da abertura do outro ao conhecimento, em última instância.

O mito de Prometeu aponta para um desfecho, que é a morte da dor. Ao ser partilhado com o outro este sofrimento, ele deixa de ser castigo e passa a ser aprendizado, na elaboração dessa dor. Algo que é passado adiante, para que outro continue este legado. Alguém que se disponha a pautar suas decisões pela ética independentemente dos resultados, por amor aos homens no caso do mito, que podemos pensar como amor pelo conhecimento, pela vida como um todo.

A violência inerente e divina está nessa dor, imposta pelos deuses como conseqüência da aquisição do conhecimento e aceita por aquele que entende e anseia pelo saber. Pensamos que a violência se torna mítica quando o uso desse saber se torna uso para o poder, para ser mantido apenas entre os eleitos (deuses) e não para ser dividido com os homens, como nos aponta o mito.

A partilha do conhecimento pode ser lida como partilha de poder, por isso enfurece os deuses, que se sentem enfraquecidos pela audácia de Prometeu. Essa lição é valiosa para a

educação, pois reconhece a importância e a força da partilha de conhecimento. Importância essa que também se vê, pelo ataque violento que vem recebendo a educação (Prometeu) desde que o Estado (deuses) se sente ameaçado em suas políticas neoliberais.

### 3.3 VIOLÊNCIA MÍTICA E O NÓ GÓRDIO<sup>28</sup>

Como ensina Agamben (2010), a leitura de Platão fala de uma lei natural, que instala o poder no seu caráter natural, ou seja, não violento. Para os sofistas, é justamente o contrário, serve para unir violência e direito, fundando o princípio da soberania (p.41), o que seria para Benjamin, a violência mítica. *Bía* e *Dike*, então, violência e direito, se unem, no estado de exceção, criando a indistinção onde o poder soberano se apóia.

A questão trazida por Agamben aponta a dificuldade de distinguir entre poder constituinte e soberania, dada a estreita ligação entre a primeira violência que institui o poder e o soberano.

O poder constituinte, pode ser pensado como uma ontologia<sup>29</sup>, que deve ser visto como um problema da constituição da potência, para Agamben. Segue como um enigma a ser resolvido, “até que uma nova e coerente ontologia da potência” apareça:

O problema do poder constituinte se torna então, aquele da “constituição da potência”, e a dialética irresolvida entre poder constituinte e poder constituído deixa lugar a uma nova articulação da relação entre potência e ato, o que exige nada menos que repensar as categorias ontológicas da modalidade em seu conjunto. (AGAMBEN, 2010, p.50).

O princípio da soberania pode ser pensado como independente de potência e ato? Ou estão inexoravelmente atados, como o nó górdio de que fala Agamben? Este enigma de que trata esta história, fala sobre a impossibilidade de desatar esse nó. Nenhum homem conseguira desatar e, segundo a profecia do oráculo, aquele que conseguisse, dominaria toda a Ásia.

<sup>28</sup> O rei da Frígia morreu sem deixar herdeiros e o oráculo previu que uma pessoa chegaria numa carroça à cidade e se tornaria rei. Foi assim que Górdio, um humilde carroceiro, se tornou rei. Para lembrar sua origem humilde e agradecer aos deuses, ofereceu sua carroça no templo de Zeus e a amarrou com um nó perfeito, do qual não se via o início nem o fim, este ficou conhecido como nó górdio.

<sup>29</sup> No sentido de restituir à política a sua condição ontológica, para que se possa romper o nó górdio que “une soberania e poder constituinte” (Agamben, 2010, p.50).

O rei que fez esse nó, era o pai do Rei Midas e muitos homens haviam tentado desatar o laço, inclusive Alexandre o Grande, que, irritado por também não conseguir, sacou da espada e o cortou. Posteriormente, ele realmente dominou toda a Ásia, e surge a pergunta: será que o oráculo foi cumprido? Será que a violência é a resposta para desatar esse nó?

A violência como categoria, estudada por Benjamin (2011), nos fala que é possível uma violência sem fins e nem meios, liberta das justificativas. Esta violência que não considera alcançar nada, existe por si e realiza a mudança no mundo de forma divina, pode ter como meios puros, os não-violentos. O autor traz os exemplos, do amor, da confiança, da cortesia de coração e fala que os meios puros são soluções mediatas e por isso, seu exemplo mais profundo talvez seja o diálogo, como “técnica de civilidade no entendimento”<sup>30</sup> (p.139).

Isto também vai ao encontro das reflexões de Gadamer, que compreende o diálogo como possibilidade de entendimento e fusão de horizontes, numa disponibilidade para ouvir o outro e ter a abertura como condição para considerar suas argumentações. Para isso necessita reconhecer que sempre se entra no diálogo com seus preconceitos e que quanto mais pudermos entender isso, mais poderemos abrir mão deles.

Gregorio Baremlitt<sup>31</sup>, quando fala do movimento institucionalista, critica a violência do Estado. Este autor critica a classe dominante, que tenta impedir, de toda forma, a autogestão e a autoanálise dos sujeitos e dos movimentos nascidos nas comunidades, do saber originário dos povos, nascido de sua história e de seu sofrimento. Nesse movimento, existem duas forças opostas e complementares, que são as instituintes e instituídas.

Não há nada que seja mais temido e mais odiado pelo sistema social, porque os movimentos instituintes têm esse intuito: que os coletivos presidam a definição dos problemas, a oferta de soluções, a colocação dos limites do que é possível e do que é impossível, o que normalmente é feito pelas instituições, organizações e saberes de grupos dominantes. (BAREMLITT, 1998, p.24).

Este é um movimento político, cujos objetivos últimos são a autogestão e a auto-análise e que flerta com as orientações do anarquismo, segundo o próprio Baremlitt. Tal ideia nos remete

<sup>30</sup> “Aos meios de toda espécie que estão em conformidade com o direito e àqueles que não estão – e que são, todos, violência – podem ser confrontados, como meios puros, os não-violentos. Cortesia de coração, inclinação, amor à paz, confiança, e o que mais poderia ser citado aqui, são seu pressuposto subjetivo” (BENJAMIN, 2011, p.138). Aqui se encaixaria o diálogo como técnica de meio puro, porque sai do plano subjetivo e seria um exemplo objetivo de como fazer acontecer um meio puro.

<sup>31</sup> Psiquiatra argentino, radicado no Brasil em 1977. Defensor da luta antimanicomial e militante dos movimentos sociais.

novamente para o texto de Benjamin, que também recebe influências do anarquismo, via Sorel. Por fim, aqui podemos pensar em Agamben, que fala de constituído e constituínte, com os mesmos conceitos de implicação do novo e questionamento da ordem.

Para Baremlitt, a sociedade é uma rede, um tecido de instituições, que podem ser leis, normas e valores que regulam a atividade humana. Exemplo de instituições são a linguagem, família, religião, trabalho, justiça, educação, etc. Essas instituições, que se entrelaçam no tecido social, possuem duas vertentes importantes: vertente do instituído e do instituinte.

Essa força que produz revoluções na instituição ou que funda uma nova instituição, recebe o nome de força instituinte. O instituído é o efeito da atividade instituinte, aparece como resultado. Para o autor, são forças complementares de um mesmo processo, funcionando como motor perpétuo, de geração e manutenção da sociedade.

Vemos aqui que Benjamin vai além quando coloca a violência divina fora do sistema<sup>32</sup>, pois essas forças instituintes e instituídas ainda são forças dentro da violência mítica, que fazem a manutenção do sistema. Mesmo quando uma mudança acontece pressionada pelas forças instituintes, ela se dá para melhorar o sistema, ou seja, proporcionar que sua vida se estenda para além da possibilidade de um fim. Neste sentido, ainda almeja algo, ainda está dentro da uma justificativa, de meios e fins. A diferença, neste caso, apontada sobre a violência divina, está no fato de que ela não almeja nada, não espera a mudança, ela simplesmente é.

Existe uma articulação, um entrelaçamento entre as forças conservadoras, reprodutoras e tradicionais que Baremlitt chama de atravessamento<sup>33</sup>, que se dá no nível do instituído; e forças criativas, revolucionárias, produtivas chamadas de transversalidade, que se dá no nível do instituinte.

---

<sup>32</sup> Benjamin fala que a violência mítica recebe esse nome por ser cíclica, por se repetir entre instauração e manutenção do sistema. A violência divina rompe com o ciclo, pois de-põe o sistema, sem a intenção de instaurar nada no lugar, ela apenas se insurge, se rebela.

<sup>33</sup> Para fins de esclarecimento destes dois novos conceitos trazidos da teoria de Baremlitt: “Dois indicadores são concebidos pelo institucionalismo para compreender a organização social: *atravessamento* e *transversalidade*. O conceito de *atravessamento* considera as diversas dimensões sociais voltadas para a reprodução da sociedade (instituído, organizado) e para a resistência à transformação pressuposta pela utopia social e por seus princípios, os quais se interpenetram para fundar conceitos, procedimentos e valores novos e criativos. O conceito de *transversalidade*, ao contrário, considera as diversas dimensões (instituintes, organizantes) que se manifestam na sociedade, voltadas para a transformação social e para a ruptura com a dominação, com a exploração e com a mistificação. Apesar dessa distinção, não se pode pensar que esses conceitos caracterizam uma ou outra instituição, uma organização ou um equipamento; eles estão presentes em todas elas simultaneamente”. FELICIO, Rafael Gorni e BENELLI, Silvio José. A análise institucional como ferramenta para a atuação no campo do trabalho cooperado na economia solidária. Revista Diálogo, in: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>. Acesso em: 29/03/2018.

Um exemplo disso é a escola, que está atravessada por outras organizações, quando ela prepara força de trabalho, ela é uma fábrica; quando ela estabelece prêmios e punições, mantém os alunos de seis a oito horas presos e ensina obediência ela também é cárcere. Esse seria o atravessamento pela escola de outras organizações. Mas uma escola também pode ser um lugar de construir um pensamento crítico, político, criativo, original, então ela pode ser também instituinte, interpenetrado por outras organizações, ela acaba tendo esse caráter de transversalidade.

Quando, por exemplo, o movimento Escola sem Partido<sup>34</sup>, reclama para a escola um caráter conservador, está querendo manter apenas as forças instituídas atuando dentro deste estabelecimento, deixando de fora qualquer pensamento crítico, instituinte, pois sabe, no fundo, que, mesmo que o professor não reclame para si a tarefa de conscientizar os alunos (o que, de fato, não é possível), este percebe que algo de revolucionário acontece neste local, algo que tentam calar. Essa força, esse movimento, aparece na educação através da transversalidade das outras instâncias da sociedade na escola e através da violência divina.

Quando estamos diante de tal paradoxo, entre as forças atuantes nas relações éticas, conflitantes entre si e provocando interferências nestas relações, percebemos que o reconhecimento destas forças não se mostra suficiente para a tarefa que o nosso tempo propõe, como alerta Agamben (2010):

A tarefa que o nosso tempo propõe ao pensamento não pode consistir simplesmente no reconhecimento da forma extrema e insuperável da lei como que vigência sem significado. Todo pensamento que se limite a isto não faz mais do que repetir a estrutura ontológica que definimos como paradoxo da soberania (ou bando soberano). A soberania é, de fato, precisamente esta “lei além da lei à qual somos abandonados” (...). (p.64).

Agamben propõe pensar a própria relação do abandono do ser perante a lei, como aquela que “não prescreve nada além de si mesma”, nessa relação de vigência da lei sem significado. Quando o autor traz a lenda *Diante da lei*, de Kafka, produz a sensação do abandono na figura do camponês, a-bando, fora do bando, fora da soberania.

Diante desta porta da lei, na vigência da lei sem significado, o sujeito paralisa, fica confuso, aguarda a permissão para entrar, teima em esperar por anos a fio, que a lei tenha algum significado para si, que se faça lógica e presente. Mas na soberania, o sujeito vive no abandono, no estado de

---

<sup>34</sup> Projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido.- <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opinioes.html>, acessado em 23/08/2017.

exceção, onde qualquer ato pode significar a morte, o fim, ou como diria Benjamin, a violência mítica que se faz presente no extremo da mera vida atrelada ao direito.

No conto kafkiano, o camponês pede para entrar na lei, o que configura que ele está fora, está excluído, ao abandono da lei. O guardião diz que é possível, mas não agora. Ele resolve esperar, ele acredita que existam outros obstáculos, outros guardiões, ele não avança sobre a resistência, não luta. Ele espera. Espera que a lei o inclua. Mas de fato, a porta está aberta, nada o impede de entrar, nem mesmo o guardião.

O que o impede é a sua crença, a sua esperança na lei, na possibilidade de ser incluído, ele aguarda, ele espera, ele envelhece. Não existem regras claras, pois a vigência da lei é sem significado. Mas o camponês não sabe disso, não pensa nisso porque ainda acredita na lei.

Dar-se conta da vida nua, no abandono do estado de exceção, que é e não é, possibilita o retorno da potência ao sujeito, possibilita a retirada do poder ao soberano, por isso a urgência desta discussão para o campo da educação. Promove (mas não garante) a instauração do novo, da revolução, da violência divina para Benjamin, do destituente para Agamben ou, do instituinte para Barenblitt. Porque a violência divina, não põe e nem conserva o direito, como a violência mítica, mas o de-põe, como nos afirma Benjamin.

### 3.4 *HOMO SACER*

Através da pergunta de Benjamin sobre a origem do dogma da sacralidade da vida<sup>35</sup>, Agamben anuncia sua retomada deste tema, que ficou sem resposta no texto “Para uma crítica da violência” e inicia uma pesquisa do termo no direito romano, onde aparece pela primeira vez. No ocidente, o sagrado aparece de forma ambivalente, entre religioso e jurídico, sagrado e profano.

---

<sup>35</sup> “Valeria a pena rastrear a origem do dogma da sacralidade da vida. (...) Por fim, dá motivo para reflexão o fato de que aquilo que aí é dito sagrado é, segundo o antigo pensamento mítico, o portador assinalado da culpa: a mera vida.” (BENJAMIN, 2010, p.154). Aqui vemos explicitado em Benjamin a relação entre vida nua e vida sacra de que fala Agamben e a pergunta originária e norteadora de sua pesquisa.

O autor percebe que a sacralidade, no *homo sacer*, configura uma dupla exceção, ele é insacrificável, pertencendo ao divino, e matável, incluso na sociedade por isso. Essa é a vida sacra “insacrificável, e, todavia, matável” (p.84).

Entretanto, Agamben une os conceitos de soberania e *sacer*, para que ambos possam se complementar como definições, uma na esfera da política e outra na esfera do indivíduo, diz:

Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera. (...) ao delinear a estrutura formal da exceção: aquilo que é capturado no bando soberano é uma vida humana matável e insacrificável: o *homo sacer*. Se chamamos de vida nua ou vida sacra a esta vida que constitui o conteúdo primeiro do poder soberano dispomos ainda de um princípio de resposta para o quesito benjaminiano acerca da “origem do dogma da sacralidade da vida. (AGAMBEN, 2010, p.85).

A sacralidade da vida, então, é um conceito que foi distorcido no tempo atual, pois para responder a pergunta benjaminiana, Agamben descobre que na estrutura formal da exceção, a vida nua e a vida sacra são a mesma coisa, constituintes do bando soberano. Essa distorção que acontece no senso comum, que pensa a vida como direito sagrado de todos, está longe da realidade vivenciada, pois na verdade, apenas alguns estão protegidos pela sua inserção na ordem do capital. Para o autor “soberano é aquele em relação ao qual todos os homens são potencialmente *homines sacri* e *homo sacer* é aquele em relação ao qual todos os homens agem como soberanos.” (AGAMBEN, 2010, p.86).

Percebemos o quanto nas relações que vivemos hoje em dia, o poder soberano e a vida nua agem, de dentro do sistema político que experienciamos, como sua base e ordenamento. A origem da estrutura do poder atual, está no bando soberano e portanto, todos os homens são potencialmente *homines sacri*. Sendo o homem, o centro da política, através da biopolítica, nos tornamos todos, vida matável e insacrificável.

Para Agamben, o holocausto serve de paradigma para este advento do *homo sacer*. A morte dos judeus não foi sacrifício nem homicídio, foi um extermínio como vida nua, matável, não foi um ato jurídico nem religioso, pois como vida nua não são regidos pelas leis do bando, estavam fora do bando, no abandono.

O escândalo, que não parou de agitar as categorias que ainda nos servem para julgar o mundo, é que um mal imenso possa hoje em dia ser causado com uma completa ausência de

malignidade, que uma responsabilidade monstruosa possa andar a par com uma total ausência de más intenções. (DUPUY, 2006, p. 1191).

Essa ambiguidade de transitar entre uma ausência de malignidade juntamente com uma responsabilidade monstruosa lembra os escritos de Hannah Arendt, em que ela fala dessa banalização do mal, banalizando a própria vida. Aqui, podemos perceber que alguns humanos estão noutra categoria e suas mortes não escandalizam tanto a sociedade, como para exemplificar, um atentado em Paris ganha uma espaço midiático e uma indignação popular que não se vê em relação aos bombardeios na Síria ou no Afeganistão.

Como vida nua, seguimos sendo mortos todos os dias, como seres matáveis, nas favelas, nas balas perdidas, nos acidentes de trânsito, nas fugas migratórias (morrendo afogados nas tentativas de êxodo), sofrendo as explosões das bombas em território civil, etc. Com esses acontecimentos cotidianos, a banalização destas mortes, faz com que o esquecimento/sepultamento da memória seja a prática consumada tão logo outro incidente ocupe as páginas dos jornais.

Dentro desta análise destacamos que a vida nua se perpetua dentro das instituições, isolando indivíduos e nunca deixando claro quem será a próxima pessoa a se tornar *homo sacer*, visto que, para Agamben, se trata agora de perceber que todos somos passíveis de nos tornar *sacer*, num sistema de exceção que se tornou regra. Uma destas instituições onde, por excelência, isso ocorre é a escola. A instituição da escola como local de ocorrência privilegiada e da educação formal, se restringe e se resigna com a banalização da violência mítica.

Como o camponês no conto kafkiano, a educação confia no sistema legal, que deve criar condições com políticas públicas adequadas e que deveriam dar plenas condições de funcionamento às instituições educacionais com a valorização da educação. Porém, o que acontece de fato é que essa responsabilidade do Estado não se consubstancia em medidas reais de melhorias para a Educação.

Vivemos a crise dos paradigmas e a crise de percepção que nos coloca diante da porta de Lei à espera de que essa lei tenha significado real em nossas vidas, mas sem nos darmos conta de que tudo isto está engendrado não para funcionar, mas para nos paralisar, como fez ao camponês.

Neste capítulo vimos como esses dispositivos legais se estruturam no sistema, através da crítica de Benjamin e de Agamben. Esse sistema político que vivemos que engendra a violência mítica como instauradora e mantenedora das normas estabelecidas pelo direito, que protegem o

Estado. No próximo capítulo veremos como se estrutura a violência divina, como se configura na área da Educação, que vem como uma força desafiadora e desestruturante, um contraponto à violência mítica.

## 4 PARA UMA COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA DIVINA NA EDUCAÇÃO

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir-lhe espaço.

Italo Calvino

A partir do reconhecimento de como reagimos ao nosso sofrimento, Calvino traz o insight que possibilita a compreensão das decisões éticas que permeiam nossa vida. Arriscar-se na aprendizagem contínua sobre a nossa condição é ter a coragem de reconhecer o que é preciso mudar ou preservar. Para a educação essa é uma lição valiosa e a violência divina se torna esse lugar arriscado que exige nossa atenção.

Neste capítulo, discutiremos a complexa tecitura da violência divina no campo da Educação. Esta vinculação foi estabelecida primeiramente por Benjamin, quando percebeu a educação como um dos exemplos para a aparição da violência divina.

Buscaremos, nesse sentido, uma possibilidade de oposição à violência mítica que apresentamos no capítulo anterior. Entretanto, a violência divina possui peculiaridades que a transformam numa força difícil de entender, e se tentamos limitá-la ou regrá-la, ela acaba por se desmanchar e descaracterizar, pois a violência divina não se justifica como meio nem como fim. Ela é o momento presente, como coloca Butler, o tempo messiânico, o tempo da vinda do messias em que se deve estar constantemente preparado pois pode acontecer a qualquer momento.

O que lampeja - ou quem lampeja? De que maneira podemos dizer que uma história lampeja? Ela não assume nenhuma forma narrativa, mas surge como uma luz repentina e provisória. É esse o tipo de misticismo perigoso que meus amigos da teoria crítica me alertam haver em Benjamin? Se não, como podemos entender essa luz que interrompe aquela história, que propõe e expõe ao mesmo tempo? E ela interrompe a história apenas por um instante, ou pode parar ou mudar o curso de seu progresso? Como interpretamos este instante? (BUTLER, 2017. p. 106).

Veremos que ela se configura como um lampejo, um indicativo sem controle, algo que precisa ser conquistado e mantido cotidianamente, poderíamos dizer que se trata de uma postura. Exige que se esteja pronto para abrir mão de seus preconceitos, como no amor e no diálogo. Exige abertura ao novo, para poder ver a violência divina como ser/acontecer ético na Educação.

Por ser fugaz, por não objetivar uma finalidade, não pode ter líderes, nem regras, é um acontecer. Podemos fazer aproximações, e tentar entender como ela se dá, e este é um esforço deste capítulo, que ainda tenta pensar essa força na educação e na vida.

Para tanto, voltaremos ainda a falar do paradigma biopolítico, para podermos entender, que mesmo o novo, quando se instaura, ainda faz parte de um movimento cíclico da violência mítica. Pensaremos junto com a reflexão sobre a biopolítica para intentarmos diferenciar o que seja a violência divina e nesse sentido, entender como sair do círculo vicioso da violência mítica.

#### 4.1 O CAMPO COMO PARADIGMA BIOPOLÍTICO

Agamben fala de um rio subterrâneo (durante toda a constituição do Estado) da biopolítica que arrasta consigo o *homo sacer*, que agora, na modernidade vem à tona, através das políticas de controle do corpo, da sujeição ao direito<sup>36</sup>.

Ora, se pensarmos, com Benjamin, que relaciona todo advento do direito como a instauração da violência mítica, num ciclo contínuo de instauração do novo como uma nova lei e a partir daí,

---

<sup>36</sup> Quem primeiro teoriza sobre o controle dos corpos foi Foucault, em “O nascimento da biopolítica” (curso ministrado no Collège de France, de janeiro a abril de 1979) e em “Vigiar e Punir” (publicado originalmente em 1975) entre outros textos, tematizando sobre os “corpos docéis”. Para nossa discussão, porém, optamos pela via oferecida por Agamben no sentido da relação com a teoria benjaminiana.

como manutenção dessa lei, e da vinculação inexorável de violência e direito “pois a violência que mantém o direito é uma violência que ameaça” (BENJAMIN, 2011, p.133), podemos pensar que toda luta por direitos civis, na história da modernidade, foi a instauração e fortalecimento da biopolítica com novas formas de controle, pois, a partir do momento que a contestação vira lei, e direito, isto reverte contra o indivíduo, pois o ameaça com um novo controle, “tão ameaçadora quanto o destino” (idem, p.134).

É como se, a partir de um certo ponto, todo evento político decisivo tivesse sempre uma dupla face: os espaços, as liberdades e os direitos que os indivíduos adquirem no seu conflito com os poderes centrais simultaneamente preparam, a cada vez, uma tácita porém crescente inscrição de suas vidas na ordem estatal, oferecendo assim uma nova e mais temível instância ao poder soberano do qual desejariam liberar-se. (AGAMBEN, 2010, p.118).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, assim como todas as declarações universais que apareceram no pós-guerra, têm a clara função de incluir a vida (*zoé*) nos ditames da lei, confirmando a biopolítica na inclusão do homem como ser de direitos (e deveres), representam “a inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-nação” (idem, p.124), por exemplo, no nascimento a criança é inserida como ser de direitos, pertencente a um país, e regida pelas leis deste Estado, fica também à mercê do poder soberano.

Quando, após as convulsões do sistema geopolítico da Europa que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, o resíduo removido entre nascimento e nação emerge como tal à luz, e o Estado-nação entra em uma crise duradoura, surgem então o fascismo e o nazismo, dois movimentos biopolíticos em sentido próprio, que fazem portanto da vida natural o local por excelência da decisão soberana. (AGAMBEN, 2010, p.125).

No nascimento dos movimentos facistas e nazistas vemos surgir a prática biopolítica que insere o indivíduo em categorias cada vez mais claras de inferioridade. Quando, por exemplo, os médicos e cientistas se juntam, em nome da ciência, na expectativa de realizar avanços em suas áreas, a contemplação do *homo sacer* reaparece, por cumplicidade do Estado-nação, como justificativa do uso de seres humanos em pesquisa em nome do progresso científico. Nas figuras dos doentes mentais e deficientes físicos, a princípio, foi fácil transpor os limites do soberano, como único detentor do poder de vida e morte sobre os cidadãos, para que os médicos no Estado-nação da Alemanha nazista, usassem os presos, nos campos de concentração. Refere Agamben que “O campo é o espaço que se abre quando o estado de exceção começa a tornar-se a regra” (p.164).

As políticas de uso dos seres humanos seguem se complexificando a ponto de se tornarem, aparentemente inócuas nas autorizações assinadas pelos presos no corredor da morte, sob a pretensa diminuição da pena. Pesquisas feitas com seres humanos, que comprovam o pensamento vigente de que existem humanos de outra categoria, aquela matável, o *homo sacer*. Justificam-se, assim, a morte de uns pelo bem de outros, neste sentido como se fossem humanos de uma ordem inferior.

Quando o humano é visto como uma moeda de troca de poder ou manutenção deste poder, vemos também que as guerras e as migrações forçadas pelas guerras abrem o campo para o aparecimento mais claro e sombrio do *homo sacer*. Os países do dito primeiro mundo agora recebem levas de migrantes que são na maioria das vezes, tratados como um problema que precisa ser impedido de entrar no país. Recentemente vimos a política de não-tolerância dos Estados Unidos, separar as crianças das mães e pais das famílias de refugiados, e as prenderem em campos/prisões, o que causou assombro e horror naquele país e lembrou a prática nazista da Segunda Guerra.

O que Agamben denuncia, é que esses limites começam a ficar difusos e oscilam dependendo da política de Estado, conforme as necessidades do soberano, no decorrer do estado de exceção, que também permanece como uma necessidade, e se mantém como política. Todos correm o risco potencial de serem *homo sacer* e qualquer lei pode ser inócua frente a exceção.

(...) o campo é também o mais absoluto espaço biopolítico que jamais tenha sido realizado, no qual o poder não tem diante de si senão a pura vida sem qualquer mediação. Por isso o campo é o próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica e o *homo sacer* se confunde virtualmente com o cidadão. (AGAMBEN, 2010, p.167).

O campo passa a ser o território sem lei, território em que o ser humano fica sob o jugo da exceção e onde pode acontecer qualquer coisa. Vivemos hoje numa sociedade, em que os campos existem e atuam dentro dos sistemas, como exemplo, Agamben cita os aeroportos, nos impasses referentes aos pedidos de refugiados.

Estes campos ficam numa zona de anomia, onde estas pessoas dependem da boa vontade dos agentes em serviço, naquele local, visto que não estão protegidas por nenhuma lei. Outros exemplos de campo estão nos países em guerras, ou na prisão de Guantanamo, onde a segurança do Estado-nação se sobrepõe à vida, tomada como vida nua, passível de morte, sem com isso, configurar homicídio.

Como, portanto, falar em conceito de campo na educação, e não nos aproximarmos do conceito de escola, que, como vimos pode ser apropriada como um campo atravessado por outras instituições. Precisamos também entender de que escola falamos e que escola queremos.

Esse trabalho pensa a escola como reprodutora do sistema de poder vigente, como nos alerta Bourdieu e Passeron, no seu livro “A Reprodução”. A partir dessa ideia de reprodução pensamos que importamos para dentro da escola as leis e as normas vigentes na sociedade, local em que impera a violência mítica oriunda do poder.

A questão que se coloca a partir deste enunciado é: existe a possibilidade da violência simbólica, que vimos retratada na obra de Bourdieu, ser um aspecto da violência mítica dentro da escola, de acordo com violência nos termos trazidos por Benjamin?

Ora, quando Benjamin coloca que a educação seria um exemplo de violência divina, pensamos: onde está a violência divina na escola? Por que a escola se torna o palco de disputas acirradas no contexto social?

Se entendemos que a escola está em disputa, é porque ainda tem algo nela que aponta para uma diferença, algo que ainda não foi completamente subjugado pela violência mítica, algo na escola resiste. Quando vemos os educandos ocupando suas escolas, e lutando por elas, estão lutando pelo que ela representa de espaço de manifestação de suas ideias, pois lutam por essa possibilidade de diferença.

Os educandos aprendem na luta a questionar. Na escola ocupada, antes referida, por exemplo, acontecem aprendizados sobre política, arte, estética, ética, moral no viver junto que os leva a pensar criticamente. Essa escola, ora amada, ora odiada, é palco de lutas e palco de guerras, diferentes situações, onde ela pode ser sofrimento ocasionado pela violência mítica ou pela violência divina, o que causa essa confusão de conceitos e de sentimentos em relação à escola, mas sem dúvida, no caso das ocupações, num brilho fugaz a violência divina exsurge como uma Outra escola.

Na escola percebemos que a violência divina não é sangrenta, pois ela fala desde um ponto de onde o sujeito se coloca para o mundo, sem esperar nada deste mundo. Violência mítica é o desespero, a pressão, a falta de sentido que na escola torna-se apenas um meio para um fim (trabalho, sucesso, etc.).

(...) haveria uma violência que não seja apenas empreendida contra a coerção, mas que seja em si não coercitiva e, nesse sentido (ou ainda em outros), fundamentalmente não violenta? Ele se refere a essa violência não coercitiva como “não sangrenta”, e isso parece implicar que ela não é empreendida contra corpos humanos e vidas humanas. (BUTLER, 2017, p.77)

Butler segue pensando sobre essa violência como algo que é empreendido contra o sistema, contra a matéria, contra os objetos, contra a violência das coisas sobre o humano. Na sua concepção podemos perceber a crítica contra o sistema, contra a propriedade privada, pois esta violência é contra os objetos. Poderia se tratar de uma faceta da violência divina retratada por Benjamin, apesar de que ele fala também da violência contra os corpos, que a mera vida é uma vida indigna sobre a qual não se pranteia.

Neste sentido, como argumentamos até aqui, na escola podemos pensar a educação como mais uma reprodutora da violência, ou como espaço com condições de possibilidade para ocorrência da violência divina, asseverando a discussão sobre a necessidade de se pensar estas questões na formação de professores, alertando fundamentalmente para um novo entendimento do fenômeno da violência.

#### 4.2 VIOLÊNCIA DIVINA: COMO PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO

Na situação atual que vivemos, dentro do contexto da Educação, podemos falar de uma “potencial” violência divina, como aventou Benjamin? Seria a educação uma possibilidade de contra-hegemonia? Para entender estas e outras questões e aprofundarmos neste ponto do texto de Benjamin, recorreremos ao conceito de Judith Butler, sobre violência divina.

(...) “Para uma crítica da violência” (1921) tende a conceber a força messiânica da violência divina como uma ruptura da violência do direito (que também é uma escusa da culpa). (...). Não existe nenhum tipo de doutrina do messiânico para Benjamin e devemos começar nossa consideração dizendo que o messiânico é um esforço contradoutrinal de romper com os regimes temporais que geram a culpa e a obediência, ampliam a violência do direito e encobrem a história dos oprimidos. (BUTLER, 2017, p.76).

Ao gerar a culpa e a violência, estes regimes temporais de que nos fala Butler, chamam a atenção para a maneira como carregamos o peso da tradição cristã no sentido do pecado, da culpa e da expiação, em que deveremos aceitar a infelicidade ocasional, abrindo mão do que acreditamos em prol de um dever imposto socialmente, vivendo sob a égide da violência mítica.

Essa força da violência divina recai então sobre o momento do agora, na preciosidade do instante, onde cada segundo pode ser a porta estreita por onde entra o messias, daí a referência ao tempo messiânico. A possibilidade de uma contra-hegemonia presente na educação estaria então nesta emergência do instante como força de mudança a cada escolha, a cada momento único que exige atenção plena.

Reflete Benjamin em “Teses sobre o conceito de História”, sobre o ponto essencial do tempo messiânico, para entendermos a violência divina:

Marx secularizou a representação do tempo messiânico na representação da sociedade sem classes. E estava bem assim. O infortúnio começou quando a social-democracia alçou essa representação a um ideal. O ideal foi definido, na doutrina neokantiana, como uma tarefa infinita. E essa doutrina era a filosofia elementar do partido socialdemocrata – de Schmidt e Stadler a Natorp e Vorländer. Uma vez definida a sociedade sem classes como tarefa infinita, o tempo homogêneo e vazio transformava-se, por assim dizer, em uma antessala, em que se podia esperar com mais ou menos serenidade a chegada de uma situação revolucionária. **Na verdade, não há um só instante que não carregue consigo sua chance revolucionária** – ela apenas precisa ser definida como uma chance específica, ou seja, como chance de uma solução inteiramente nova em face de uma tarefa inteiramente nova. Para o pensador revolucionário, a chance revolucionária própria de cada instante histórico se confirma a partir da situação política. Mas ela se lhe confirma não menos pelo poder-chave deste instante sobre um compartimento inteiramente determinado, até então fechado, do passado. A entrada nesse compartimento coincide estritamente com a ação política; e é por esta entrada que a ação política, por mais aniquiladora que seja, pode ser reconhecida como messiânica. (A sociedade sem classes não é a meta final do progresso na história, mas sim sua interrupção, tantas vezes malograda, finalmente efetuada.) (BENJAMIN, 2005, p. 134).

A partir desta premência da ação no tempo-do-agora, Benjamin ressalta a ação política como chance revolucionária. Porque justamente a ação política? A noção de política vem primeiramente dos gregos em sua origem, e ela era considerada como ciência prática, juntamente com a ética. Política e ética então são conhecimentos que todo homem deveria conquistar e exercer para sua ação no mundo. Modernamente delegamos este poder para representantes e nos alienamos no tempo parasitário e mítico do destino.

Orientados por Benjamin, procuramos perceber nos 'desvios' das demonstrações artísticas o aparecer da violência divina, sem fins. Na obra de arte, presenciamos de que forma a linguagem consegue transmitir algo além da história contada pelos vitoriosos. Nestes fragmentos podemos perceber a ideia que ficou subjacente no discurso e que somente a sensibilidade da arte pode recuperar.

#### **4.2.1 No desvio benjaminiano: violência e educação em “A Benfazeja”**

Na esteira do pensamento benjaminiano, vemos na literatura algo que pode nos ajudar a compreender, como faz o mito, através da narrativa de uma história um entendimento mais profundo.

O método benjaminiano do desvio desloca o olhar acostumado e preso ao caminho mais trilhado, para nos colocar no assombro de descobrir novas paisagens, trilhas e fragmentos. Seu texto continuamente nos força a repensar nossas certezas, na descoberta literária e artística outra forma de percebermos a história.

O método assenta muitas vezes apenas num ligeiro, mas decisivo, desvio do olhar que permite ver o objecto a outra luz – quer se trate de um objecto sensível (artístico ou literário) ou filosófico, abstracto: por exemplo, uma filosofia da História lida a contrapelo das visões teleológicas ou cíclicas do séc. XIX (Hegel, Nietzsche), e cruzando pontos de vista messiânicos (mas não escatológicos) e materialistas (mas contaminados pela teologia, e não ortodoxos). É o que acontece em textos-chave da leitura da História por Benjamin, particularmente as *Teses sobre o conceito da História* e o *Fragmento teológico-político*. (BARRENTO, 2012. p. 44).

Benjamin, que também era um crítico literário, foi muito além na sua análise das obras. Descobriu toda uma forma de compreensão da história através destes resquícios na obra de arte. Percebeu que existia uma outra narrativa daquela contada pelos vencedores e que esta parte da história encontrava-se soterrada e precisávamos escavar os escombros. Notadamente, precisávamos fazer uma arqueologia, uma busca pelo sentido das coisas além do óbvio que nos é colocado diante dos olhos.

Como forma de entendimento da violência, procuramos na literatura uma compreensão que vá de encontro a esse método do desvio, na tentativa de trilhar esse caminho por ele descrito no conto “A Benfazeja”, de Guimarães Rosa, escrito em 1961. O texto tem essa profundidade e mistério que na relação com o texto benjaminiano, parece desvendar no desvio, os conceitos duros que dificilmente apreendemos de outra forma.

Este conto foi analisado a partir do viés da violência, no livro *Filosofia e Literatura*, no capítulo de José Roque Junges, intitulado “A expedição do bode, seu expiar: meditações sobre a violência a partir de 'A Benfazeja', de Guimarães Rosa”.

O sujeito do texto é um narrador que intima e questiona a comunidade sobre algo que aconteceu em seu seio, sem ela dar-se conta do fato e, pior ainda, interpretando mal e condenando quem a libertava de ameaças. Trata-se de uma voz profética que interpela a consciência da comunidade depois do acontecido. (JUNGES, 2009. p.171)

Vemos neste trecho citado acima, que o narrador da história salienta o fato da comunidade, atravessada por seus preconceitos, julgar a mulher que os libertava. Talvez todo o conto, mas principalmente na acusação do narrador, possamos perceber o quanto interpretamos mal a violência quando a vemos. A princípio condenamos qualquer ato violento de antemão. Precisamente onde a violência possa ser ato de coragem ou de libertação, é algo que precisamos refletir e questionar, pois podemos estar todos condenando aquilo que vem para nos libertar das ameaças.

O conto narra a história de uma mulher, que vai aparecendo transfigurada a medida que a narrativa vai se transcorrendo. A princípio temos a impressão de uma pessoa má e violenta, de uma violência que é julgada pela sociedade, mas aprofundando o padrão vemos o espelhamento que a sociedade faz nela, a projeção de suas maldades escondidas. A personagem principal nem tem nome, mas a chamam de Mula-Marmela, a abominada. Anda de cabeça baixa, encurvada, com os cabelos no rosto. Todos a evitam e a tomam como a personificação do mal em si, não percebem o que de fato acontece.

Essa personagem, sem nome, mas que é nomeada pelas pessoas como uma coisa ruim, de fato é alvo de preconceitos e serve para que todos possam aliviar suas culpas, pois ela serve de bode expiatório. Essa culpa que vemos nomeada no texto de Benjamin como padrão da violência mítica. Na história o narrador dá a entender que Mula-Marmela mata o marido e cega o enteado, em nome de ver a cidade livre da violência que eles representavam. De fato, por uma consciência de que eles

não parariam e que somente ela poderia por fim ao sofrimento, toma a decisão de acabar com aquela situação, tendo a coragem de ser violenta, na força que enfrenta o medo.

Guimarães Rosa assim retrata Mula-Marmela, sob o olhar do narrador:

Sei que vocês não se interessam nulo por ela, não repararam como essa mulher anda, e sente, e vive e faz. Repararam como olha para as casas com olhos simples, livres do amaldiçoamento de pedidor? E não põe, no olhar das crianças, o soturno de cativo que destinaria a adultos. Ela olha tudo com singeleza de admiração (2001. p.117).

Na caracterização do narrador, vemos a cegueira do povo daquela comunidade, que precisaria olhar com mais acribia, se interessar pelo conhecimento que desvela a fissura de um primeiro olhar mais superficial. Na atenção aos fatos e às pessoas, na vontade de compreensão e na participação efetiva no momento presente, poderia este povo ter outro entendimento e chegar a outras conclusões.

Na tecitura da história vemos como essa personagem feminina e forte, acaba cuidando do enteado cego, ela é guia deste cego. Se pensarmos que ela representa a violência divina, sendo a única capaz de conter e limitar a violência cega que ele carrega, vemos que o narrador assinala que ela é a única que eles temem e mais que isso, que ela age por amor. Se age por amor também temos aqui um indicativo da violência divina.

O cego se chama Retrupé, e as pessoas o evitam por sua violência. Ele seria um herdeiro da violência do pai, continuando seu trabalho. Porém ele é impedido pela cegueira, aparentemente causada por Mula-Marmela, e apesar de continuar violento, seu alcance agora está limitado e as pessoas o suportam na grosseria e lhe dão esmolas, sabendo que ele não pode mais atingi-las.

O conto representa essa força sem nome que preferimos repudiar, acreditar que não a temos e que quando ela aparece, o faz sem esperar reconhecimento. As pessoas reclamavam da violência do pai e do filho, mas não faziam nada para impedi-los. Sofriam seu destino e reclamavam, dizendo que sua força era nula perante a deles. Pai e filho representam a violência mítica, pois está instaurada e tem continuidade representada pelo filho, pois a violência mítica tem essa duplicidade de ser instauradora e mantenedora do ciclo da violência.

A única força capaz de contê-la é a violência divina, representada pela mulher, que arca com seu desafio no uso da violência para eliminar e neutralizar a outra. Ela não é compreendida, não é aceita e vai embora da cidade, tendo feito o que lhe cabia.

No conto, o narrador mostra aos moradores da vila aquilo que eles confundiam com maldade e indiferença. Da mesma maneira como acontece no entrelaçamento entre a violência divina e mítica que precisamos desfazer para compreender com qual delas estamos lidando e referenciando. A cegueira das pessoas, os preconceitos que influenciam na análise, a necessidade de mudar a percepção é mostrada no conto numa linguagem ambígua e mítica, tecendo junto com o leitor as considerações a respeito do que a primeira vista parece ser um caso de assassinato e violência, mas que vai adquirindo contornos mais complexos no decorrer da narrativa. Esta confusão trazemos para o campo da educação, juntamente com a necessidade de esclarecer e romper com essa compreensão mítica da realidade, como esta pesquisa busca demonstrar.

Nesse exercício hermenêutico, no desvio da literatura, como fazia Benjamin, temos a possibilidade de uma leitura mais profunda da realidade. Em “A Benfazeja”, vemos o caráter duplo da violência e manifestação social de repúdio às duas formas personificadas nos personagens. Necessário prestar atenção à preexistência da relação onde havia amor e complementaridade, um dos polos surge como o equivalente e/ou superior em força para dar o limite.

Para finalizar, o conto termina com a saída de Mula-Marmela da cidade, indo embora depois que o filho/enteado morre. Ela caminha sozinha, levando consigo um cão morto que acha no fim da rua, para lhe fazer companhia na morte. Reitera o narrador que ela se retira para morrer, agora sem função naquela comunidade. Será que na relação entre as violências, quando a violência divina cumpre sua ação, eliminando e rompendo o ciclo da violência mítica, esta deixa de existir? Podemos pensar, através da análise do conto, esta possibilidade.

Com Benjamin, este final fica em aberto, mas podemos pensar que as violências estão de certa forma associadas, pois a presença da violência divina se dá quando a violência mítica ameaça suplantar a todos, como no seu exemplo sobre o bando de Coré. Ela vem sem avisar, de forma inesperada, não instaura nada, nenhuma lei, mas a depõe.

Ainda no conto, Guimarães Rosa traz a questão da memória, como aviso aos habitantes da comunidade:

E nunca se esqueçam, tomem na lembrança, narrem aos seus filhos, havidos e vindouros, o que vocês viram com seus olhos terrorosos, e não souberam impedir, nem compreender, nem agradecer (2001. p.122).

Trazendo esta análise para o campo da educação, a importância da memória através do registro passado entre as gerações, nada mais é do que a força preventiva da educação, para que este

processo, da incompreensão do ciclo mítico, não necessite se repetir. Mas a memória de que fala Benjamin é aquela que se constitui nos escombros do passado, pois precisamos estar atentos e buscar para além da história contada pelos vencedores nos chamados documentos oficiais. Da mesma maneira que no conto, os moradores da cidade não percebiam que foram salvos, até o visitante de fora, que é o narrador, retirar essa verdade dos escombros. E esse pode ser o papel do professor, na sua função de partilhar o conhecimento, para com aqueles que o ignoram, interpelando a história contada, fazendo perguntas e dialogando.

#### **4.2.2 No desvio benjaminiano: a potência de não se submeter**

Percebemos que a violência divina no processo educativo, é força em potência na educação, nem sempre percebida e muitas vezes confundida com violência mítica. Assim como os personagens violentos são colocados todos sob o mesmo olhar da comunidade, confundindo o que é da ordem da uma violência mítica com a divina. Para a educação esta confusão priva educadores e educandos de lutarem, de questionarem, de se posicionarem de forma a entender o que realmente lhes aprisiona e o que os liberta.

Como exemplo na linguagem cinematográfica, trouxemos a narrativa de um filme moderno que repete a sentença: “Eu não me submeterei a abusos criminosos”. Com esta frase, o filme *Cloud Atlas* (A Viagem, 2012)<sup>37</sup>, das irmãs Wachowski, dá o tom da narrativa, em que os personagens se insurgem em seus períodos históricos contra a violência banalizada e institucionalizada. Caracteriza desta forma a violência divina no seu aspecto de rebeldia e insurgência e onde não prevê nem dirige a ação para nenhum fim, apenas coloca o imperativo de não se submeter.

Neste sentido a narrativa do filme nos exemplifica através da arte, a possibilidade dinâmica do processo de, numa decisão individual, baseada numa não-submissão, ser a faísca ou o lampejo, como diria Benjamin, da revolução. O filme retrata diferentes épocas históricas, viajando entre o passado e um futuro distante, onde os personagens vão fazendo escolhas que se interligam entre as narrativas aparentemente desconexas.

---

<sup>37</sup> No filme, a frase se contextualiza dentro da dinâmica de insurgência contra abusos de qualquer espécie, legalizados ou não, pois o termo “criminosos” pode levar a uma falsa ideia de que seriam insurgências praticadas apenas contra atos ilegais, fora do sistema vigente.

Para tanto, vemos que no filme, como na teoria benjaminiana, um ato que não objetiva um fim, é um movimento no sistema que não se controla e que movimenta o todo, numa série de eventos que não se pode prever, mas que tem como fio condutor a coragem de não se submeter à violência mítica. Essa coragem é um salto para sair da culpa e da restrição da norma social, para se permitir pensar e ousar sair de sua própria miséria.

Para entender essa possibilidade de desobediência podemos começar compreendendo de onde vem a obediência. Para Stanley Milgram<sup>38</sup> esta foi uma pesquisa de uma vida, movida pela pergunta sobre o que fez milhares de pessoas obedecerem e cooperarem com um genocídio como o ocorrido na Segunda Guerra Mundial, no chamado Holocausto.

Está verificado em Milgram (1983), na obra “Obediência à Autoridade”, que na maioria das vezes, obedecemos sem questionar as ordens impostas pela autoridade. Ainda hoje, reproduzidos seus experimentos, vemos as mesmas respostas de obediência mesmo quando o sujeito que, visivelmente se incomoda com a questão, não pratica sua liberdade de se insurgir contra uma ordem absurda e de questionar a realidade que lhe é posta.

Milgram, quando fala do binômio autoridade-obediência, revela a fragilidade da vontade do homem perante a autoridade. Nos seus estudos pouquíssimas pessoas conseguiam contrariar a autoridade frente aos abusos cometidos e, historicamente, quase sempre são as minorias que iniciam algum processo de mudança. Mais do que não questionar, temos medo de desobedecer, de sair da ordem, que nos parece naturalizada. De onde naturalizamos a obediência?

A prática educativa ensinada largamente nas escolas reproduz essa lógica da obediência à autoridade, dos corpos dóceis e da biopolítica como Foucault já havia alertado. Afirmar Milgram:

Os filósofos conservadores argumentam que a estrutura da sociedade é ameaçada pela desobediência e que mesmo quando alguma coisa ordenada pela autoridade for ruim é melhor executá-la do que atingir a estrutura da autoridade. Hobbes afirmou mais tarde que um ato executado desta forma não é, de forma alguma, da responsabilidade da pessoa que o executou, mas apenas da autoridade que o ordenou. Mas os humanistas defendem a prioridade da consciência individual em tais assuntos, insistindo em que os julgamentos morais do indivíduo devem-se sobrepor à autoridade quando os dois estão em conflito. (MILGRAM, 1983, p.20).

---

<sup>38</sup> Psicólogo norte-americano, de origem judaica (1933-1984), contemporâneo de Hannah Arendt, foi influenciado por suas ideias quando do julgamento de Eichmann. Recebeu seu PhD em Psicologia Social pela Universidade de Harvard. Realizou seus experimentos na Universidade de Yale a partir de 1961, onde procurou comprovar a questão da obediência à autoridade.

Benjamin também nos chama a atenção sobre a importância da decisão pessoal e intransferível do sujeito que, sozinho, necessita assumir a responsabilidade sobre seu ato, e que daí advém as conseqüências que são da ordem de uma violência divina. O sujeito (ou a comunidade) deveria agir em nome do que acredita ser o correto naquele momento, sem sopesar nem justificar meios e fins.

Neste sentido da escolha pessoal, a passagem do texto de Benjamin sobre o mandamento “Não matarás”, indica não um julgamento, mas um indicativo de caminho, que escolhemos quando devemos seguir e quando é necessário o seu rompimento, arcando com as responsabilidades e conseqüências que disso decorrerem.

O mandamento não existe como medida de julgamento, e sim, como diretriz de ação para a pessoa ou comunidade que age, as quais, na sua solidão, têm de se confrontar com ele e assumir, em casos extremos, a responsabilidade de não levá-lo em conta. (BENJAMIN, 2011, p.153)

Note que quando entramos em Benjamin já estamos discutindo nosso enfrentamento e responsabilidades frente a autoridade. É importante salientar, que o exame que buscamos fazer da autoridade tenta fazer um caminho extra-moral. O debate não passa por ser contra ou a favor da autoridade, mas de compreender as conseqüências de posturas acríicas frente a ela. Para alargar tal entendimento encontramos em Hermann (2002) a questão da autoridade que a autora retoma em Gadamer e que se expressa na seguinte formulação:

Há uma reivindicação para que a autoridade participe na constituição da verdade, a despeito do próprio preconceito iluminista, que transformou o conceito de autoridade em obediência cega. A base da legitimidade da autoridade é o conhecimento, portanto “a autoridade não é outorgada, mas é adquirida (...). Repousa sobre o reconhecimento e, em conseqüência, sobre a ação da razão mesma”. (HERMANN apud GADAMER, 1992, p.347). Nisso se constitui, também, a base da autoridade que convém ao educador. (p.46).

Assim, não vemos a autoridade e a obediência como negativas em si, mas que se usadas apenas para que sigamos ordens sem pensar, deixam de ser um imperativo social, da vida em comunidade, para ser um instrumento de manipulação e condução acríica.

Ainda acerca da obediência, esclarece Butler (2017): “Na verdade, para dissolver um corpo de leis estabelecidas que é injusto, é preciso justamente parar de fazer o que as leis estabelecidas definem como a coisa certa” (p.78). Para desafiar a violência mítica estabelecida dentro da lei, é

preciso ter a coragem de assumir, por si mesmo, o rompimento com aquilo que é injusto na autoridade, sem esperar nada por isso.

Ainda, no sentido de reforçar o argumento do necessário enfrentamento a autoridade carregadas pela injustiça inscrita no direito, encontramos em Zizek (2014) a retomada de uma estratégia que muitas vezes encontramos referida em Benjamin e na teologia:

À ideia de amor devemos atribuir aqui toda a sua carga pauliniana: *o domínio da violência pura*, o domínio fora da lei (poder legal), o domínio da violência que não é fundação da lei nem suporte da lei, *é o domínio do amor*. (p.129).

Assim entendemos que, no domínio do amor, estamos sob outra ordem, não da violência mítica, mas sob o domínio da violência divina, que faz o mandamento, mas não julga, aceita o sacrifício, mas não o exige.

Neste capítulo trouxemos a discussão sobre a violência divina para a Educação, como forma de ampliar o conhecimento sobre este fenômeno, podendo assim, compreender melhor seu aparecer, podendo diferenciá-la da violência mítica. Tratando a categoria violência como um fenômeno, fora da zona de preconceito, principalmente na Educação, para que possamos sair de uma visão meramente instrumental.

Entendemos, nesse sentido, que tal reflexão contribui para a formação de professores, para quem sabe esses consigam, neste entendimento, prover o espaço do diálogo, do amor na educação sem medo da agressividade, do questionamento do instituído e com a coragem de falar de violência para além de seus próprios preconceitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre A Violência

A corrente impetuosa é chamada de violenta  
Mas o leito do rio que a contem  
Ninguém chama de violento.  
A tempestade que faz dobrar as bétulas  
É tida como violenta  
E a tempestade que faz dobrar  
Os dorsos dos operários?  
Bertold Brecht

Esta pesquisa estabelece a compreensão dos conceitos de violência mítica e divina no pensamento de Walter Benjamin, defendendo sua validade para o campo da Educação, e, nesse sentido, sua necessária inserção para contribuir no processo que chamamos formação de professores. Para tanto, trouxemos além de Walter Benjamin a contribuição de autores que dialogam com a reflexão benjaminiana, traçando um caminho que vai da análise dos conceitos envolvidos com o tema, até a exposição de uma possível nova relação de compreensão entre violência e educação.

No início desta pesquisa nos perguntamos como a educação pode ser esse poder, pleno de violência divina, se ela também está atrelada à violência do direito, por suas normas e regras oriundas do Estado e com isso plena de violência mítica. A pergunta nos indica o caminho que nos ajuda a comprovar o entendimento do quanto a educação está permeada pela estrutura da sociedade,

maximizada pelo Estado nas instâncias formais de ensino. Mas educação é muito mais do que as instâncias formais de ensino e quando Benjamin fala da força da educação em sua forma plena, ele refere, este poder que emana do processo de educar-se, como referenciamos em Gadamer, no decorrer do texto. Isso exclui o papel do professor? Entendemos que não, apenas que precisamente, modifica esse papel para algo da ordem de um outro entendimento do que seja educação, entendimento que passa pela compreensão da violência, e de seu aparecimento como mítica ou divina. Neste sentido verifica-se a contribuição desta pesquisa para a formação de professores, apontando como cerne a compreensão do conceito violência para a educação.

A formação de professores no contexto da violência divina ganha outro sentido; primeiro, porque se livra do estigma negativo da violência que pesa sobre os seus ombros, dispondo de outros critérios para entender e avaliar melhor as suas práticas. Liberada de uma compreensão instrumental e negativa da violência (mítica), ela pode abrir-se a outros sentidos, percebendo a (im)possibilidade de educar sem a presença da agressividade. (TREVISAN, 2017, p.78).

Entendemos que essa questão foi discutida a fundo no decorrer deste trabalho assentando as bases de uma compreensão da violência para o campo da educação e abrindo novos questionamentos que podem ser desenvolvidos em uma continuidade da pesquisa. Como por exemplo, como seria essa educação livre das peias da violência do direito e preocupada em ensinar não a todos de forma homogênea, mas aqueles que tem interesse e que, livres de um saber imposto se arriscam a ter suas próprias dúvidas? Também abre possibilidades de questionar o currículo que reproduz esses saberes míticos dentro das instituições formais de ensino. Que perspectivas novas essa visão de educação traria para a formação de professores? Entendemos que tudo começa pelo entendimento do fenômeno da violência, conforme foi explicitado nesta pesquisa, não apenas de seu aspecto instrumental, mas como categoria extra-moral.

Pensamos necessário, dentro deste contexto, uma crítica bem fundamentada à cultura da paz, onde o senso comum incita a passividade e aceitação do sujeito vulnerável a uma realidade imposta pelos opressores. Que força é essa que assusta de tal modo que precisa ser limitada pelo direito em suas formas mais violentas? Onde a normatividade da garantia da propriedade privada se mantém acima da vida das pessoas? Essa violência divina como força, como poder, não pode simplesmente ser debelada sob a justificativa que fere a segurança daquele que está bem posicionado socialmente.

Uma percepção extra-moral (perspectivista), abre a possibilidade de discutir com outros autores, como Nietzsche, que na sua crítica a educação como solução metafísica para todos os

problemas, lança com coragem a ideia de que a educação não serve para todos, mas somente para alguns que almejam o saber. A educação não como mera reprodução da cultura como descreveu Bordieu, mas como espaço de abertura a novos conhecimentos.

A compreensão referida acima passa também por uma visão crítica do que podemos dar conta com um trabalho científico, pois não podemos cair na fantasiosa pretensão de que esgotamos os temas. Orientados pela hermenêutica que faz uma crítica à exacerbação da racionalidade, verificamos nessa questão do enfoque no método, na ferramenta e no processo, os limites que deixam o que é essencial em segundo plano, e que de alguma forma, acabam nos imunizando.

A imunização, conforme Esposito (2009), parece ser uma metáfora da biomedicina e da política, que dá conta de explicar, a situação da experiência contemporânea, pois:

(...) si los miembros de la comunidad se caracterizan por esta obligación de donación, por esta ley del cuidado frente al otro, la inmunidad implica, em cambio, la exención o la derogación de tales condiciones: es inmune aquel que está a salvo de obligaciones y peligros que afectan al resto. Es aquel que quiebra el circuito de la circulación social colocándose fuera de la misma. (ESPOSITO, 2009, p.111).

Temos aqui a comunidade como contraponto à imunidade, referenciando nos valores comunitários um sentido positivo e na imunização um sentido negativo, caracterizado pela separação e discriminação. Por isso, compreendemos com Esposito que tal separação ocorre através do individualismo e do egoísmo, com a necessidade de uma falsa proteção e de viver apartado, através da instrumentalização do medo. Nesse sentido a pesquisa também sofre os efeitos e tensões da fragmentação metodológica.

Numa época em que a ciência penetra sempre mais decisivamente na práxis social, esta mesma ciência só poderá exercer adequadamente sua função social quando não ocultar seus próprios limites e as condições de seu espaço de liberdade. É justamente isso que a filosofia deve esclarecer a uma geração que acredita na ciência até os extremos da idolatria. (GADAMER, 2002. p. 509).

Neste contexto de abertura dialógica e reflexão é que concluímos a presente dissertação de dissertação. Pretendemos que a pesquisa possa pensar a violência divina como uma força que está acontecendo já, que se impõe, mas que não se controla. Esta é uma força que podemos tentar compreender, pois é algo que possibilita romper com o modelo atual de Educação e trazer para a

formação de novos professores o desvio, a fissura, o escape que amplia o horizonte, que rompe com os limites de um fazer banalizado.

Entendemos que na formação de professores precisamos ir além do aprendizado de técnicas, buscando aprofundar-se nas questões filosóficas inerentes à Educação. Com essa *práxis* (teoria e prática), o futuro professor terá condições de analisar cada situação como única e apresentar criativamente soluções construídas em conjunto com a comunidade escolar.

Por isso, os resultados da pesquisa necessitam ser debatidos, discutidos e elaborados em conjunto com a comunidade, procurando no diálogo e na divulgação do trabalho, a continuidade do aprendizado. A continuidade desta pesquisa se destaca na necessidade de se fortalecer e repensar a educação como essa força viva do humano. Tal força desde sempre se posicionou perante a possibilidade de conhecer e questionar a si mesma e ao mundo ao seu redor.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et. all. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life**. California: Stanford University, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. 2ª. Ed. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.
- \_\_\_\_\_. “O que é o Contemporâneo?” In: **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko].—Chapecó, SC: Argos, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O uso dos corpos**. Trad.: Selvino J. Assmann. 1.a ed. São Paulo : Boitempo, 2017.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre práticas escolares. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANTUNES, Caio. **A Educação em Mézáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sobre la Violencia**. Madrid: Alianza Editorial, S.A. 2005. trad. Guillermo Solana.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARROIO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis : Vozes, 2000.

BARBOSA, Jonnefer. A crítica da violência de Walter Benjamin: implicações histórico-temporais do conceito de *reine Gewalt*. In: **Revista de Filosofia Aurora**, Ed. PUCPR : Curitiba, v. 25, n. 37, p. 151-169, jul./dez. 2013.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro : Record : Rosa dos Tempos, 1998.

BARRENTO, João. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. **Revista Olho d'água**, UNESP/ São José do Rio Preto, 4(2): 1-115, Jul. – Dez./2012.

BATISTA, Micheline. Hermenêutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas. In: **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.2, n.1 jan./jun. 2012. ISSN: 2237-0579.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: **Escritos sobre Mito e Linguagem (1915-1921)**. São Paulo : Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas. v. III. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas. v. I. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos L. Müller. In: LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 41-142.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 29 maio 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/18027>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2 edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Alfredo Catani (org.). 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes: judaicidade e crítica do sionismo**. 1ª.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

CABISTANI, Roséli M. O. **O adulto e a dimensão traumática da educação**. Porto Alegre, A P O A . [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/37662.doc](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/37662.doc). S/d.

CAMPBELL, Josef. **Isto és tu: redimensionando a metáfora religiosa**. São Paulo: Landy Editora, 2002.

CARVALHO, José Gilardo. A distinção entre zoé e bios na “Política” de Aristóteles. [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_56528/artigo\\_sobre\\_a-distincao-entre-zoe-e-bios-em-aristoteles](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_56528/artigo_sobre_a-distincao-entre-zoe-e-bios-em-aristoteles). Acessado em 02/04/2018.

CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses têm abordado esta questão. **Interfaces**. Sociologias. Porto Alegre, Ano 4, n.8, jun/dez, 2002.

**Cloud Atlas**. Diretor: Andy Wachowski, Tom Tykwer, Lana Wachowski. Elenco: Tom Hanks, Halle Berry, Hugo Weaving, Jim Sturgess, Susan Sarandon, Hugh Grant, Ben Whishaw, Keith David, Jim Broadbent, James D’Arcy, Doona Bae. Duração: 172 min. Distribuidora: Imagem Filmes. EUA/ALE/Hong Kong/Cingapura, 2012.

CODO, Wanderley. Trabalho docente e sofrimento: *burnout* em professores. **In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS. 2000.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador**, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Flavia. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista Departamento Psicologia, UFF**, Niterói, v. 18, n. 1, p. 131-136, June 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232006000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000100011&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000100011>.

DAHLKE, Rüdiger. **A Doença como Símbolo**. Pequena Enciclopédia de Psicossomática. São Paulo: Cultrix, 2003.

DALBOSCO, Cláudio A. e FLICKINGER, Hans-Georg. **Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília : UNESCO, 2002.

DEJOURS, Cristoph. **A banalização da injustiça social**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro : Editora FGV, 1999.

DUPUY, Jean-Pierre. Ainda há catástrofes naturais? In: **Análise Social**. Vol.XLI (181), 2006. 1181-1193.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

\_\_\_\_\_. **Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Suicida** : estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FELICIO, Rafael Gorni e BENELLI, Silvio José. **A análise institucional como ferramenta para a atuação no campo do trabalho cooperado na economia solidária**. Revista Diálogo (ISSN 2238-9024) Ed. UnilaSalle - Canoas, RS. In: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo>. Disponível em 27 dez. 2014: Acesso em: 29 mar. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A Caminho de uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 42.a ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. (1930 [1929]) O mal-estar na civilização. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GACKI, Sérgio Ricardo S. **Aproximações da ética do diálogo com Gadamer: um horizonte hermenêutico para a educação**. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, Porto Alegre, março de 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4<sup>a</sup>.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método II**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin – os cacos da história**. 2.a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 191-206, Dec. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000300010&lng=en&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000300010&lng=en&nr m=iso)>. Acessado em: 06, Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141999000300010>.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole, 2009.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Validação em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In.: BAZÍLIO, Luiz Cavalier. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAO-TZU. **Tao-te King – o Livro do Sentido e da Vida**. Trad. de Richard Wilhelm. 16<sup>a</sup>. ed. São Paulo : Ed. Pensamento, 2006.

LÖWY, Michael. O jovem Benjamin, 2016. **Blog da Boitempo**. Publicado em 25/08/2016. In: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/25/michael-lowy-o-jovem-benjamin/>. Acessado em 05/06/2016.

MAGALHÃES, Marionilde B. Memória e História: Hannah Arendt em diálogo com Walter Benjamin. In: **Estudos Ibero-Americanos** : PUCRS, Edição Especial, n.2, 2006. p. 49-60.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5.a ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

MENDONÇA, S. R. **Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p. 94-125.

MILGRAM, Stanley. **Obediência à autoridade: uma visão experimental**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>

NIETZSCHE, F. W. **Sobre verdades e mentiras no sentido extra-moral** (Obras incompletas). Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Ética e Racionalidade Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_ (org.). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, Maura Regina (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS : EducS, 2016.

RAMOS, Antônio Gómez. **Entre las Líneas: Gadamer y la pertinencia de traducir**. Madrid: Visor Dis., S.A., 2000.

\_\_\_\_. **Política sin medios y violencia sin fines: Hannah Arendt y Walter Benjamin sobre la violencia**. Madrid: Universidad Carlos III, Cuaderno gris, ISSN 0213-6872, N<sup>o</sup>. 10, 2012 (Ejemplar

dedicado a: HISTORIA Y CATÁSTROFE / por Julio A. Pardos Martínez), ISBN 978-84-8344-302-6, 2012, pags. 187-206.

ROHDEN, Luiz; PIRES, Cecília (orgs.). **Filosofia e literatura: uma relação transacional**. Ijuí : Unijuí, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15.a ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Cadernos Democráticos, 1998.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (Orgs.). **A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. PMPA, SMED. 1999.

\_\_\_\_\_. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”**. São Paulo em Perspectiva, a. 18, n. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez 2002, p. 16-32.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, no. 7, v.1, 2012.

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n.1, p. 45-55, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 30 maio 2016.

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.o 26, 2008, 85-90.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**. 2006, vol.40, n.1, pp 27-53.

TREVISAN, Amarildo L. **Reconhecimento do Outro: Teorias Pedagógicas e Formação Docente**. 1. ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2014. v. 1000.

\_\_\_\_\_. **Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores**. Projeto aprovado no Edital Universal – CNPq/2013.Santa Maria-RS: Programa de Pós-graduação em Educação: Mestrado e Doutorado – PPGE/CE/UFSM, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Antonio da. A compreensão da infância reconfigurada: da metafísica à pós-metafísica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p.597-608, nov. 2016. ISSN 1984-686X. Disponível em :

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22494>>. Acesso em: 15 nov. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X22494>.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira e ROSSATTO, Noeli Dutra (organizadores). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (organizadores). **Filosofia e Educação: ética, biopolítica e barbárie**. 1a. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.