

Educação contra a barbárie em tempos distópicos: biopolítica, resiliência e não-violência¹

Amarildo Luiz Trevisan

Neiva Viera Trevisan

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

A presente comunicação busca suscitar a reflexão e a abertura do diálogo sobre o modelo atual de formação de professores caracterizado pelo saber-fazer, com o objetivo de contribuir para que essa formação consiga escapar do viés limitante da modernidade, puramente objetivo e baseado no desenvolvimento de competências profissionais e da produtividade. Buscamos, aqui, a inclusão de questões subjetivas na formação docente, obtidas da memória de experiências de professores que testemunharam situações limites e geradoras de extremo sofrimento, que propicie a elaboração das situações traumáticas, uma vez que vivemos uma época em que, o que deveria ser raro, invade cada vez mais o espaço do cotidiano. Podemos contribuir, dessa maneira, para a criação de um modelo de formação sensível à prevenção de catástrofes coletivas, bem como à elaboração do trauma, tendo como parâmetro de compreensão a biopolítica, a resiliência e a cultura da não-violência.

Palavras-chave: formação de professores; catástrofes; biopolítica; resiliência.

Educación contra la barbarie en tiempos distópicos: biopolítica, resiliencia y no-violencia

Resumen

La presente comunicación busca suscitar la reflexión y la apertura al diálogo sobre el modelo actual de formación de profesores caracterizado por el saber-hacer, con el objetivo de contribuir para que esa formación consiga escapar del sesgo limitante de la modernidad, puramente objetivo y basado en el desarrollo de competencias profesionales y de la productividad. Buscamos, aquí, la inclusión de cuestiones subjetivas en la formación docente, obtenidas de la memoria de experiencias de profesores que testimoniaron situaciones límite y generadoras de extremo sufrimiento, que propicie la elaboración de las situaciones traumáticas, una vez que vivimos en una época en que, lo que debería ser raro, invade cada vez más el espacio cotidiano. Podemos contribuir, de esta manera, a la creación de un modelo de formación sensible a la prevención de catástrofes colectivas, así como a la elaboración del trauma, teniendo como parámetro de comprensión la biopolítica, la resiliencia y la cultura de la no-violencia.

Palabras clave: formación de profesores; catástrofes; biopolítica; resiliencia.

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

Education against barbarism in dystopian times: biopolitics, resilience and non-violence

Abstract

This communication seeks to stimulate the reflection and the opening of the dialogue on the current model of teacher training characterized by know-how, with the objective of contributing to this training to escape the limiting bias of modernity, purely objective and based on the skills development and productivity. We seek here the inclusion of subjective questions in teacher education, obtained from the memory of experiences of teachers who witnessed situations limiting and generating extreme suffering, that allows the elaboration of traumatic situations, since we live in a time when, what should being rare, invades more and more the space of daily life. In this way, we can contribute to the creation of a training model that is sensitive to the prevention of collective catastrophes and to the elaboration of trauma, with biopolitics, resilience and a culture of non-violence as a parameter of understanding.

Keywords: teacher training; catastrophes; biopolitics; resilience.

Considerações iniciais

Este artigo busca contextualizar as contribuições da Filosofia, mais especificamente da Filosofia da Educação, no sentido de suscitar reflexões e diálogo sobre o modelo atual de formação de professores caracterizado pela pedagogia das competências, com o objetivo de contribuir para que essa formação consiga encontrar pontos de fuga do viés limitante da modernidade, centrado unicamente na produtividade e no modelo do saber-fazer (TREVISAN, 2014). Tratamos aqui a inclusão de questões subjetivas e intersubjetivas na formação docente que propiciem a elaboração de situações trágicas ou catastróficas para a formação de uma cultura de resistência à ocorrência desses fenômenos, uma vez que vivemos uma época em que o que deveria ser raro tornou-se parte do “novo normal”.

Ao estabelecer diálogo com a Filosofia, é necessário mantermos em mente o fato de que o aumento da frequência de eventos catastróficos, provavelmente atravessados pela negação da humanidade do outro, é uma constante não apenas porque esses fenômenos estão se intensificando nos últimos tempos, mas também porque desenvolvemos mecanismos de captura de tais ocorrências por intermédio das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nesse sentido, essas inovações nos levam a necessidade de propor uma hermenêutica da catástrofe, para desenvolver dispositivos de leitura e prevenção de tais fenômenos, questionando o despreparo humano para elaborar situações limites, bem como o descuido com o outro.

Trata-se, fundamentalmente, de tentarmos superar as lacunas que o modelo de educação atual tem deixado no exercício da docência e, principalmente, na formação dos professores, no que se refere ao cultivo do pensamento crítico à barbárie e ao descaso com o reconhecimento, a empatia e a alteridade com a dor do outro.

Vivemos tempos em que as tragédias e/ou catástrofes, sejam pessoais ou coletivas, saíram dos livros clássicos, das revistas e jornais sensacionalistas e invadiram o cotidiano das pessoas, ocasionadas pelo câmbio climático, ou mesmo provocadas pelo descaso humano, assolando-nos a todo instante. São diversos fatores que interferem na construção e manutenção desta nova ordem global como, entre outros, o aquecimento do planeta ocasionado pelo efeito estufa; o empobrecimento e esvaziamento do campo e a acelerada concentração urbana; o terrorismo internacional tanto interno quanto externo aos países; os conflitos étnicos, com o fim das barreiras do estado-nação; a crise econômica mundial, principalmente nos países do Ocidente; e a comunicação planetária, possibilitada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), as quais nos põem em contato com quaisquer fenômenos acontecidos no planeta, como as pandemias, especialmente a da Covid-19, que colocou, literalmente, a humanidade no ambiente distópico da catástrofe.² Os organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), a OEA (Organização dos Estados Americanos), a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), têm advertido sobre o ambiente de risco que vivemos. Prova disso é a 2ª edição do *World Risk Report*³, que mostrou a degradação ambiental como um fator que reduz a capacidade de adaptação das sociedades, ao redor do mundo, em lidar com o risco de desastres. O alarmante balanço de dez anos (2002-2011) apresenta números expressivos, como o de 4.130 ocorrências, mais de um milhão de mortos e perdas econômicas de pelo menos 1.195 bilhão de dólares. Só no ano de 2015 houve 353 eventos de catástrofe em todo o mundo, ante 339 em 2014. Desses,

² Distopia tem a ver com o inverso da noção de utopia, ou seja, de que estaríamos caminhando não em direção de um mundo ideal, uma sociedade perfeita e sem sofrimento - o reino dos céus na terra, mas sim em direção ao apocalipse, um regime explorador e totalitário, uma sociedade alienada - um verdadeiro inferno na terra. Para ilustração, sugerimos assistir o vídeo "Porque a distopia tem tudo a ver com o que estamos vivendo?", de Livia Piccolo. Disponível em: <<https://youtu.be/rv-KIVdWUJE>> Acesso em: 21/06/2021.

³ A segunda edição do *World Risk Report* (WRR), relatório apresentado em Bruxelas, em 11 de outubro de 2012, pelo Instituto Universidade das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Segurança Humana (UNU-EHS), a Aliança para o Desenvolvimento Works / *Bündnis Entwicklungshilfe* e The Nature Conservancy (TNC), mostrou que a degradação ambiental é um fator significativo que reduz a capacidade de adaptação das sociedades no modo de lidar com o risco de desastres em muitos países ao redor do globo. O balanço dos dez anos 2002-2011 é alarmante: milhões de seres humanos mortos e perdas econômicas.

198 foram catástrofes naturais e os restantes 155 desastres provocados pelo homem, mais do que os 148 ocorridos em 2014 (WORLD RISK REPORT, 2016, p. 3).

Esse relatório, que incluiu um capítulo dedicado ao cenário de segurança internacional, explora os riscos globais emergentes e as 3 maiores preocupações mundiais da contemporaneidade, que são: as alterações climáticas, o aumento da *cyber-dependência* e as disparidades de rendimento e riqueza. Além disso, aponta os 5 riscos mais impactantes dos últimos três anos: a) o fracasso da mitigação e adaptação às mudanças climáticas; b) as armas de destruição em massa; c) a crise da água; d) a migração involuntária em larga escala; e, por último, e) o choque nos preços da energia. Contém também, como riscos complementares, o crescente aumento da violência, das instabilidades sociais e das doenças infecciosas. Especificamente para a toda a América do Sul e África, inclui também o risco geopolítico, se considerarmos que se faz presente a possibilidade de fracasso dos governos em seu todo.

Tais acontecimentos entram pelos nossos poros por meio de notícias, filmes, documentários, livros e demais artefatos culturais difundidos em escala planetária de maneira instantânea, transformando o que era para ser exceção em um novo discurso normal. Nesse sentido, as catástrofes, que deveriam ser exceção à regra e um tempo desviante, têm se tornado cada vez mais frequentes. É como se estivéssemos indo ao encontro delas, ou estar em uma locomotiva sem freio. E a educação, ao fazer parte ativa deste processo de resiliência, poderia auxiliar a frear esse vagão, auxiliando no esclarecimento para redirecioná-lo para outro lado. Estaríamos diante de tempos distópicos, de surgimento de outro olhar sobre a vida e a morte, em que as pessoas ignoram os riscos por conta dessa avalanche das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)? Ou podemos desenvolver novas formas de apropriação desses dramas para nos sustentar em tempos arriscados?

Para tentar minimamente aventurar uma resposta a essa indagação, buscaremos esclarecimento nas concepções do filósofo alemão Theodor Adorno, especialmente nos escritos “Educação após Auschwitz” e “Educação contra a barbárie”, ambos os textos contidos em seu livro “Educação e Emancipação” (2012), nas contribuições do filósofo italiano Giorgio Agamben, com “O que Resta de Auschwitz” (2013), do filósofo francês Jean François Mattei, em “A Barbárie Interior” (2002) e do teórico da literatura brasileira Márcio Seligmann-Silva, em “A história como trauma” (2000) e “Narrar o trauma: a questão dos

testemunhos de catástrofes históricas” (2008). Além disso, nossas reflexões estão pautadas também em outros estudiosos, uma vez que tais escritos apoiam a tentativa de compreensão dos fatos e são testemunhos da barbárie.

Podemos contribuir, dessa maneira, para a criação de um modelo de formação resiliente e sensível à prevenção de catástrofes coletivas, bem como à elaboração do trauma, tendo como parâmetro de compreensão a biopolítica, a resiliência e a cultura da não-violência.

Biopolítica – da exceção à profanação

As concepções de Theodor Adorno, especialmente nos escritos *Educação após Auschwitz* (2012) e *Educação contra a barbárie* (2012), deixam bastante clara a noção de que na própria gênese da civilização está contida a barbárie. E isso nos provoca a pensar que o caminho de todo ser humano tende a culminar para esse irremediável fim, principalmente se o consciente e o inconsciente não forem tocados, profundamente, pelo sofrimento originado de tragédias, como no caso do holocausto. Ou seja, se não for sensibilizado por esse esclarecimento. Adorno procurou mostrar de que forma a barbárie humana poderia ser amenizada, identificando o nazismo como a expressão mais profunda da violência cometida contra a humanidade a que podemos chegar.

Contribuições como as de Giorgio Agamben, com *O que Resta de Auschwitz*, Jean François Mattei em *A Barbárie Interior* e Márcio Seligmann-Silva em *Catástrofe e Representação* (2002) apoiam a tentativa de compreensão dos fatos e testemunhos da barbárie que ocorreu em Auschwitz, a fim de defender essa meta estabelecida por Adorno (2012). Em situações e lugares como este, morrer é a regra, viver é a exceção (AGAMBEN, 2013). Além desses filósofos, recorreremos ao olhar psicanalítico, destacadamente em *O mal-estar na civilização*, de Freud (1996), para pensarmos a tendência humana norteadas pelo agir pela barbárie.

Além disso, debater esse tema a partir dos preceitos da biopolítica remete a sua origem em Michel Foucault, especialmente em seu livro “História da sexualidade” (1988), no capítulo V, Direito de morte e poder sobre a vida. Nesse texto, Foucault propõe reflexões a respeito da gênese desta categoria. O sueco Rudolf Kjellén havia introduzido o conceito de “biopolítica” no início do século XX, a quem se deve também a criação da expressão “geopolítica”, elaborada a seguir por Friedrich Ratzel e por Karl Haushofer. Alguns anos mais

tarde, sem fazer menção aos trabalhos pioneiros desses autores, Michel Foucault se utilizou do termo biopoder ou biopolítica para redimensionar os fundamentos da política moderna, através da noção do governo biológico da vida das populações (ESPOSITO, 2011).

Agamben faz uma aproximação entre o conceito de biopolítica, emergente da obra de Foucault, e os estudos sobre o totalitarismo realizados por Hanna Arendt, o que o levará a investigar a experiência dos campos de concentração e o regime dos estados totalitários do século XX. Porém, ele não se limita a ser um mero comentador ou continuador da obra foucaultiana, mas procura, em seu desenvolvimento teórico, cobrir certos espaços de investigação não tocados pelo filósofo francês. Nesse contexto, a biopolítica ganha, então, novos contornos ao lado de conceitos como estado de exceção e vida nua.

O filósofo italiano vai repensar a filosofia política depois da experiência da Segunda Grande Guerra, retomando a tese de Walter Benjamin de que o estado de exceção havia se tornado regra em regimes tanto totalitários quanto democráticos e de que, dos campos, não há retorno em direção à política clássica. Recupera, assim, a tese VIII de Benjamin sobre a filosofia da história, que instiga a construção de um conceito de história que leva em conta esta verdade, a de que a exceção havia se tornado parte da rotina política nos regimes do século XX, e que põe no centro de suas preocupações a “mera vida” (BENJAMI, 2013). É a pergunta por aquilo que vem a partir da separação clássica entre a vida humana (*bios*) e animal (*zoé*), que era evidente em Aristóteles. Essa separação é rompida na modernidade com a volta à animalização do homem, isto é, com a transformação do humano em simples medida de sobrevivência e, portanto, com a redução da vida política à manutenção do ciclo biológico.

Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfológicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo. [...] O ingresso da *zoé* da *polis*, a politização da vida nua como tal constitui o evento decisivo da modernidade, que assinala uma transformação radical das categorias político-filosóficas do pensamento clássico (AGAMBEN, 2002, p. 9).

A vida animal (*zoé*) não era admitida na categoria do cidadão no mundo grego, especialmente para Aristóteles, enquanto a *bíos*, a vida digna ou vida qualificada dos homens da *polis*, recebia a consideração de puro movimento político, ou seja, ela tinha o privilégio de ser exercida exclusivamente pelos seres humanos. Porém, na modernidade, a

política visa apenas à sobrevivência dos corpos, ou seja, temos a volta da *zoé* na *bíos* fazendo com que, segundo Agamben, a biopolítica se transforme em tanatopolítica.

O exemplo por excelência dessa prática são os campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, em que os prisioneiros foram tratados como simples animais ou cobaias. Logo, a participação da ação humana na práxis política, muito cara para Hannah Arendt, é retirada do horizonte moderno e substituída por medidas que visam apenas à manutenção da vida nua. Nesse contexto, o amor, por exemplo, é encarado apenas como sexo, ou seja, como simples reprodução da vida, e todas as técnicas políticas no campo profilático, sanitário ou da saúde têm em mira apenas a preocupação de garantir a reprodução da mera vida. A biopolítica é, portanto, a prática política que aposta na dimensão corpórea da subjetividade e na conservação da vida, o que explica o preconceito da raça pura do nazismo e as medidas de imunização e medicamentação no campo da saúde, através da introdução das técnicas estatísticas de controle dos corpos.

A partir da explicitação da violência biopolítica, Agamben passa a justificar o seu argumento lançando mão do exemplo da metáfora do *homo sacer*. Assim, de acordo com ele: “Sin embargo, en la expresión *homo sacer*, el adjetivo parece designar a um individuo que, habiendo sido excluido de la comunidade pode ser assassinado impunemente, pero no pode ser sacrificado aos deuses” (2005, p. 102). A figura do *homo sacer* ilustra a situação do humano na modernidade, transformado em indivíduo “insacrificável”, uma vez que é protegido pela carta dos Direitos Humanos. No entanto, esse indivíduo ao mesmo tempo é “matável”, pois a política moderna precisa fazer a exclusão de populações inteiras para se manter incluída.

Agamben comenta ainda, a partir do pensamento de Walter Benjamin, que a tese do capitalismo como religião assume a concepção de que o mesmo se desenvolveu, de modo parasitário, a partir do cristianismo. Com base nesse pressuposto, aponta as seguintes características que assume esse processo: uma religião que apresenta uma faceta cultural; o culto acontece de forma permanente, não havendo distinção entre dias comuns e dias festivos; o culto capitalista não se ritualiza numa perspectiva de expiação da culpa, senão da culpa mesma. Sendo assim, na sociedade do espetáculo e da cultura do marketing, na qual os desejos criados pelo capitalismo se transformam em necessidade, vencer significa encontrar-se nas trilhas do que dita o sistema. Citando Walter Benjamin, Agamben conclui

que, no caso de o indivíduo não se adequar à proposta capitalista, ele passa a ser culpabilizado pelo seu fracasso, ou seja:

Una monstruosa consciencia culpable que no conoce redención se transforma en culto, no para expiar en él su culpa, sino para volverla universal [...] y para capturar al fin a Dios mismo en la culpa [...]. Dios no está muerto, sino que ha sido incorporado al destino del hombre (AGAMBEN, 2005, p. 105).

É nesse contexto que, a partir do direito romano, Agamben tece elogios à profanação. Primeiramente, esclarece que as coisas pertencentes aos deuses eram consideradas sagradas e, como tais, eram subtraídas do comércio dos homens “no podiam ser vendidas ni dadas em prendas, cedidas en usufructo o gravadas por obligación alguna” (AGAMBEN, 2005, p. 95). E isso significa que tudo o que era considerado sagrado obviamente saía do controle da esfera humana. A religião, em diversas culturas, separa de forma minuciosa por meio de rituais o sagrado do profano; no caso do rito, separa a esfera humana da esfera sagrada, podendo, como no caso de animais, algumas de suas partes (as vísceras), serem destinadas aos deuses e as demais, quando tocadas, seriam profanadas, ou seja, estariam à disposição para o consumo pelos homens. Com relação à religião, Agamben (2005, p. 97) comenta ainda que a mesma não possui o sentido insípido do *religare* mas sim de *relegere*: “*Religio* no és lo que une a hombres y dioses, sino o que vigilia para manternelos separados” por intermédio da atitude escrupulosa e atenta de vigília.” Por outro lado, “(...) profanar, significaba, por el contrario restituir ao libre uso de los hombres”. Portanto, o ato de profanar significava que, ficando livres do seu uso e dos nomes sagrados, as coisas podiam ser restituídas ao livre modo humano de se relacionar com elas.

A perspectiva da resiliência

O cenário descrito por literaturas como estas impõe sérios desafios à resiliência pedagógica, uma vez que ela é, na sua origem, a disposição que o educador desenvolve, ao longo da carreira, de reinventar/ressignificar suas práticas pedagógicas por meio de sua reflexividade/criticidade/criatividade, após compreender que o seu fazer docente influencia e é influenciado constantemente pela dinâmica do contexto educativo em que está inserido.

Sendo que o processo de formação docente não acontece na perspectiva de um contexto ideal, estando em grande parte voltado ao atendimento das políticas do mercado profissional, o texto visa aqui identificar, nesse momento, as estratégias de busca por

alternativas/possibilidades para melhor repensar estas situações de barbárie, as quais causam dificuldades ao desenvolvimento pessoal e profissional. Interessa reconhecer como se desenvolvem os processos de retomada de aprendizagens e de [auto]formação docente no movimento da carreira docente, levando em consideração contextos adversos. É certo que, para isso, é preciso inferir intervenções apropriadas ao contexto acadêmico, para que se desenvolva a mediação sociocultural aos processos resilientes e à ambiência auto[trans]formadora.

A resiliência é um termo francês relativamente recente no contexto da educação, surgido do latim *resilientia* e reveste-se de vários significados, ou antes, vários são os especialistas das mais variadas áreas que abordam este conceito, ou porque o conhecem na sua área ou porque transferem o conceito de outras áreas para a sua área de conhecimento. “Etimologicamente, a palavra resiliência com origem latina em *resilio*, significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrair-se” (JARDIM & PEREIRA, 2006, p. 164).

O conceito surgiu na física de materiais para designar a resistência do objeto a choques elevados para absorver a energia cinética do meio sem se modificar. Já na metalurgia, refere-se à qualidade dos materiais pela sua capacidade de conseguirem voltar ao seu estado inicial, a seguir a um choque, ou a uma pressão contínua. Na informática, diz respeito à qualidade de um sistema continuar a funcionar apesar das anomalias.

Só recentemente, no início dos anos oitenta, a utilização desse conceito se propagou à psicologia e às ciências sociais e “depressa encontrou adeptos no domínio social, comportamental e cognitivo” (ANAUT, 2005, p. 50). Mediante a pesquisa sobre o conceito de resiliência, é possível identificar três gerações de estudos nessa área e, neste trabalho, pretendemos compreender não só a capacidade de cada professor como característica individual de reagir positivamente perante as adversidades, mas, também, assumir uma outra perspectiva a esse respeito. O objetivo é saber de que forma estão sendo criadas condições e estruturas de apoio para a promoção da resiliência dos professores, na medida em que cada um deles nessa ótica passa também a ser considerado “um agente da sua própria ecologia e adaptação social” (INFANTE, 2005, p. 34).

Desse modo, os processos resilientes na docência são compreendidos no *continuum* de desenvolvimento profissional no exercício da docência, planejados e dinamizados por meio da ação dialógico-afetiva-reflexiva. As interfaces entre pesquisa-formação-prática

profissional ocorrem, nesse processo, por meio das conexões entre “ações, reflexões, decisões e inovações” (MACIEL, 2006, p. 386). Uma vez tomadas algumas categorias caras a esse contexto de discussão, como problematização, reconstrução e inovação, pode-se pensar em um modelo teórico de autorrealização e desenvolvimento profissional, estreitando os laços de solidariedade entre instituições formadoras e os indivíduos. Dessa forma, não sucumbe aos desafios que lhes são apresentados no decorrer do desenvolvimento da docência, mas, na tessitura da sua profissão, conseguem fazer frente às adversidades com sensibilidade e eticidade, na busca constante de dar um novo sentido aos desafios do cotidiano docente, visando assim contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos.

Conclusões

Certamente a inexistência de uma reflexão sobre o lugar do outro, nos processos formativos da sociedade, permitiu a ocorrência dos campos de concentração da Segunda Guerra. Essa “racionalidade” vem se perpetuando, vez que no tratamento das questões dos desequilíbrios ambientais, pelas políticas oficiais, novamente temos um esquecimento do humano. Isso não deixa de ser um problema intersubjetivo, no qual a dialética negativa adorniana e a perspectiva histórica assumida pelos demais autores enfocados podem ceder elementos para um redirecionamento teórico das propostas educacionais na contemporaneidade, sobretudo quando tivermos que pensar na formação daqueles que se preocupam com a educação escolar. Vemos o porquê é necessário empreender uma relação entre filosofia e educação contrária àquela racionalidade que se instituiu desde o início da modernidade e que gestou as condutas tipificadas pela frieza, fragmentando, desse mesmo modo, a todos os campos do conhecimento, permitindo ao holocausto mostrar a sua face perversa na história.

No campo da sociologia política e da literatura já estão ocorrendo algumas iniciativas promissoras de resistência a essa compreensão equivocada, como é o caso, por exemplo, da proposta citada por Gómez Ramos (2005), a respeito de Imre Kertézs, um escritor sobrevivente dos campos de concentração, que propôs a ideia de converter o holocausto em um valor cultural. Há, assim, uma espiritualização da dor com a sua elevação ao plano da memória histórica, medida essa necessária para evitar o seu puro e simples esquecimento.

Posto que transformada em monumento, ela adquire uma espécie de sublimidade que a torna, de alguma forma, mais protegida contra o ressentimento.

Neste sentido, a resiliência pode ser aprendida ou adquirida através da educação, tornando-se um poderoso aliado para desenvolver uma cultura da não-violência. Aliás, não existiria vida humana se os antepassados não tivessem ultrapassado riscos e vulnerabilidades em determinados períodos de vida, desenvolvendo para isso proteção e capacidade de enfrentamento e resistência. Trata-se de um constructo que constituiria, no essencial, o principal fator responsável por preservar a estabilidade da estrutura psicossocial do sujeito, no decurso da mudança e da complexificação progressiva que, invariavelmente, caracterizam o percurso do desenvolvimento psicológico ao longo da vida. E cujos elementos estruturantes são os seguintes: adaptação fisiológica, adaptação e habituação psicológica, sentido de autoeficácia, capacidade de autorregularão comportamental e capacidade de reinterpretar experiências negativas e de as usar como aprendizagens positivas, podendo alguns revelarem-se mais autônomos, com índices explícitos de autoestima e uma orientação social de caráter prático. Não podemos obter avanços significativos em termos educacionais se não trouxermos em pauta o ser humano professor e o professor profissional de forma integrada. Portanto, especialmente observando a contribuição da reflexão sobre a biopolítica, a resiliência e a cultura da não-violência no processo formativo da docência.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7ª Impressão, Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2012. 190p.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**. O poder soberano e a vida nua I. Tradução Henrique Burigo, 2ª Impressão, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2007. 212p.
- AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)/ Giorgio Agamben. Traduzido por Selvino J. Assman. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. **Lo que queda de Auschwitz**. El archivo y el testigo. (Homo Sacer III). Trad. De Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Gauda Impresores, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de excepción**. Valência: Pre-Textos, 2010
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. Trad. de Edgardo Dobry. Barcelona: Anagrama, 2005.
- ANAUT, M. **A resiliência - Ultrapassar os traumatismos**. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Para a crítica da violência. In.: **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2013, p. 121- 156.

BRASIL. **Lei n.12.608 de 10 de abril de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm>. Acesso em: fevereiro 2014.

BRUCK, Ney Roberto Vátimo. **A Psicologia das emergências: um estudo sobre angústia pública e o dramático cotidiano do trauma.** Tese (Doutorado em Psicologia). Porto Alegre - RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007, 193p.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos, biopolítica y filosofía.** Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

FAGUNDES, André; Trevisan, Amarildo Luiz. A retificação da formação docente diante da onipresença das competências. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 21 n. 1, 2014. 131p. jan./jun. 2014. Disponível em: <www.upf.br/ceer/index.php/rep>. Acesso em: agosto 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** 13ª Ed. Tradução: Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREUD, Sigmund. (1930). **O mal-estar na civilização.** ESB. Obras Completas, v.21. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP) (2013). **1ª Conferência Nacional de Mudanças Climáticas. Mudanças Climáticas, Extremos e Desastres Naturais.** Disponível em: <<http://www.fapesp.br/eventos/2013/09/conclima/10/Rafael.pdf>>. Acesso em: abril 2014.

GÓMEZ RAMOS, Antonio. El duelo del siglo. Notas sobre un ensayo de Imre Kértesz. **Azafea.** Revista de Filosofía. Ediciones Universidad de Salamanca, V. 7, 2005, p. 105-118.

GONCALVES, Carmem Diego. **Desastres naturais. Algumas considerações: vulnerabilidade, risco e resiliência.** In: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Territorium Journal. Disponível em: <http://www.academia.edu/2321500/_Desastres_Naturais_Algunas_Consideracoes_Vulnerabilidade_Risco_e_Resiliencia>. Acesso em: abril 2014.

INFANTE, F. A Resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In.: MELILLO, A., & OJEDA, E. N. S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Arimed Editora, 2005, p. 23-38.

JAQUES, Ana Augusto Britto. As neuroses de guerra e traumáticas: respostas do sujeito à barbárie. **Artigos temáticos.** Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-iv/artigos-tematicos/as-neuroses-de-guerra-e-traumaticas-respostas-do-sujeito-a-barbarie.pdf>>. Acesso em: março 2014.

JARDIM, J. & PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva.** Porto: Edições Asa, 2006.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In.: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MACIEL, A. M. R. Professor da Educação Superior. Formação docente e educação superior, verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** 1ed. Brasília: INEP, 2006, v. 02, p. 363-389.

MATTEI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 363p.

PICCOLO, Livia. Porque a distopia tem tudo a ver com o que estamos vivendo? **Antofágica**. Disponível em: <<https://youtu.be/rv-KIVdWUJE>> Acesso em: 21/06/2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Freud e uma nova origem da espécie. O cenário de Totem e Tabu. **Folha de São Paulo**: Ilustríssima. p.73 e 84. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/145576-freud-e-uma-nova-origem-da-especie.shtml>>. Acesso em: abril 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicol. clin.** [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.65-82. ISSN 0103-5665. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000100005>> Acesso em abril 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; _____. (Orgs.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Editora Escuta, 2000. 255 p.

SUBSECRETARIA DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL. **Glossário**. Governo De Brasília. Disponível em: <<http://www.defesacivil.df.gov.br/defesa-civil/glosario.html>>. Acesso em: abril de 2021.

TREVISAN, Amarildo Luiz. O amor ao saber em tempos de hamartía. **Roteiro**, v. 39, p. 49-70, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Antonio. Biopolítica, formação cultural e educação. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. In: DALBOSCO, Claudio A.; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Sílvio. (Org.). **Filosofia da Educação como práxis humana**: Homenagem a Antônio Joaquim Severino. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 265-282.

WORLD RISK REPORT. Instituto Universidade das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Segurança Humana (UNU-EHS), a Aliança para o Desenv. Works / Bündnis Entwicklungshilft e The Nature Conservancy (TNC), Bruxelas. Disponível em:<<https://ehs.unu.edu/research/world-risk-report.html#outline>>. Acesso em: mar. 2021.

UNISDR. **Global Assessment Report 2015**. United Nations, 2015. All rights reserved. Disponível em <<https://www.unisdr.org/we/inform/gar>>. Acesso em: novembro 2016.

VIERA TREVISAN, Neiva; ROCHA, Adriana Moreira. **Resiliência docente**: Ambiência [trans]formativa na educação superior. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 146 p.

Autores

Amarildo Luiz Trevisan

Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS/Brasil e pesquisador PQ-1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil, Pós-Doutor em Humanidades - Universidade Carlos III, de Madri-Espanha.
E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Neiva Viera Trevisan

Professora dos cursos de Pedagogia e Ciências da Religião (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS/Brasil, Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Madri (UAM/Espanha)
E-mail: neivavtrevisan@gmail.com