

Catástrofe, o tempo da ruptura: antes que seja o novo normal¹

ROSANA TERESINHA D'ORIO DE ATHAYDE BOHRER
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

AMARILDO LUIZ TREVISAN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

O trabalho propõe uma reflexão sobre o modelo atual de formação de professores, cujos critérios de qualidade elegem a produtividade e a práxis como fim, consentindo lacunas que colocam em segundo plano a experiência subjetiva e de alteridade do sujeito, mais especificamente os saberes emergidos nas vivências de catástrofes e que não se constituem como campos de construção do conhecimento contemporâneo. Estes aspectos ganham sentido de urgência, na medida em que constatamos uma tendência crescente na ocorrência dessas situações. Encontrando ressonância na Filosofia da Educação, debruçamo-nos nas obras de Adorno e dos filósofos Agamben, Mattei e Seligmann-Silva, cujas discussões ajudam a desvelar a barbárie ocorrida em Auschwitz, contribuindo com a meta de Adorno, para que horrores como esse, contra a humanidade, nunca mais se repitam. A trajetória partiu da experiência com a tragédia ocorrida na Boate Kiss, em Santa Maria (RS), que culminou na morte de duzentos e quarenta e três jovens, em sua maioria universitários, dentre os quais, cento e quatorze pertenciam à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Reconhecendo que os professores dessa universidade são testemunhas e também memória dos impactos e sofrimentos gerados por ela, a escuta de suas vozes pode revelar uma possibilidade de construção de cultura que crie resistência à sua repetição.

Palavras-chave: Educação; Auschwitz; Catástrofe; Resistência; Boate Kiss.

Catastrophe, an epistemological break-up: before it becomes the "new normal"

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the current model of teacher education, whose quality criteria choose productivity and praxis as an end, allowing for gaps that put in the background the subjective experience and the otherness of the subject, more specifically the knowledge emerged in the experiences of catastrophes and that do not constitute as fields of construction of the contemporary knowledge. These aspects gain a sense of urgency, as there is an increasing trend in the occurrence of these situations. Finding resonance in the Philosophy of Education, we focus on the works of Adorno and the philosophers Agamben, Mattei and Seligmann-Silva, whose discussions help to unveil the barbarism

¹ A pesquisa encontra-se vinculada ao desenvolvimento do projeto “Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores”, aprovado no Edital Universal – CNPq/2013-2016, estando previsto no mesmo o repensar crítico da educação contemporânea, a partir de lições derivadas do holocausto e a proposição de um modelo de formação de professores pós-Auschwitz, que incluía as vicissitudes derivadas das catástrofes e a possibilidade da abertura do diálogo para a cultura.

at Auschwitz, contributing to Adorno's goal, so that horrors like this, against humanity, never repeat themselves again. The trajectory began with the tragedy that took place at Kiss Night Pub in Santa Maria (RS), which culminated in the death of two hundred and forty-three young people, mostly university students, of which one hundred and fourteen belonged to the Federal University of Santa Maria (UFSM). Recognizing that the teachers of this university are witnesses and a living memory of the impacts and sufferings generated by it, listening to their voices may reveal a possibility of building a culture that creates resistance to its repetition.

Keywords: Education; Auschwitz; Disaster; Resistance, Kiss Night Pub.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos, na vocação universal da Filosofia, mais especificamente da Filosofia da Educação, 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, da produtividade e da práxis (TREVISAN, 2014). 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, tais como as catástrofes, que propicie a elaboração das situações traumáticas para a formação de uma cultura que intervenha, efetivamente, como resistência à ocorrência de outras catástrofes, uma vez que vivemos uma época em que, o que deveria ser raro, invade cada vez mais o espaço do cotidiano².

Trata-se, fundamentalmente, de tentarmos superar as lacunas que o modelo de educação atual tem deixado na formação dos professores, no que se refere ao pensamento crítico e ao reconhecimento da alteridade do outro. Ao dialogarmos com a Filosofia, é necessário mantermos em mente o fato de que, quaisquer motivos que delatem o aumento da frequência dos eventos catastróficos, muito provavelmente, estejam atravessados pela negação da humanidade do outro, nos fazendo pensar que uma hermenêutica da catástrofe possa questionar o desprepa-

² A segunda edição do *World Risk Report*, 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 Entwicklungshilft* 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 mortos e perdas econômicas.

ro humano para situações limites e o descuido para com o outro.

Nesse sentido, o núcleo de sustentação deste artigo está embasado nas concepções de Theodor Adorno, especialmente nos escritos *Educação após Auschwitz e Educação contra a barbárie*, textos que 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, não for sensibilizado por este esclarecimento. Adorno procurou mostrar de que forma esta barbárie humana poderia ser amenizada, identificando o nazismo como a expressão mais profunda da barbárie a que podemos chegar. Para o autor, reside aí a importância fundamental da educação: impedir o retorno ao barbarismo, ou melhor, impedir que Auschwitz se repita:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras [...]. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora [...] a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 2012, p. 119).

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* 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 destes filósofos, recorreremos ao olhar psicanalítico, destacadamente em *O mal-estar na civilização* de Freud, para pensarmos a tendência humana norteadada pelo agir pela barbárie.

Em *Educação contra a barbárie*, Adorno (2012) ressalta a importância da elaboração dos fatos passados como conteúdo para a crítica das situações presentes, evitando que aquilo que houve de destrutivo perdure e, assim, não se repita. Nesse sentido, as lições do passado, tais como as ocorrências do campo de exter-

mínio de Auschwitz (sul da Polônia), são importantes porque levantam questões que evidenciam a falta de sensibilidade expressada em ações de brutalização e de descuido do outro.

O sentido de humanidade, reconhecimento e identificação são rompidos e ao romperem-se os laços de solidariedade e tolerância, brutalizam-se os comportamentos, diminuindo os cuidados com o outro. Por brutalização se refere à involução da espécie, à regressão ao estado mais primitivo de criatura, incivil, descortês, sem refinamento, bárbaro (D'ORIO, 2003 pp. 81; e D'ORIO 2010, p. 18)..

Essas e outras experiências traumáticas, contidas na cultura humana, têm algo de semelhante em tragédias contemporâneas, tais como o incêndio na Boate Kiss (Santa Maria-RS), precedido nos últimos 20 anos por outros 12 similares incêndios, ocorridos em nove países, perfazendo um total de 974 mortos e milhares de feridos. As causas são variadas, mas, entre elas, algumas se repetem: uso de sinalizador em shows pirotécnicos, uso de espuma de poliuretano para isolamento acústico, uso de fogos de artifício, superlotação e insuficientes saídas de emergência³.

Será que a repetição desse descuido, dessa desvalia à vida do outro, não está assentada na lacuna que a educação tem deixado na formação dos professores, educadores sociais? Estão sendo cultivados espaços que frutifiquem a reflexão crítica? Soube a geração anterior cultivar nas mentes e nos corações dos jovens a indignação diante da barbárie que aconteceu em Auschwitz, como aponta Adorno? E, em caso negativo, poderia a geração contemporânea desenvolver o senso crítico e a repulsa diante das condições de risco às catástrofes a que a humanidade vem sendo submetida, para que elas não se tornem algo de concepção natural?

Adorno aposta a educação e a arte como formas de se desenvolver a sensibilidade em relação ao outro, de se refinar o intelecto e de se reconhecer a humanidade do outro, no sentido deste não ser usado de forma mercantilista. Assim, se a educação conseguisse atuar como um freio para reduzir a frequência das catástrofes, essas ocorrências poderiam não se tornar o novo normal, ocupando um lugar no incomum.

³ Antes da tragédia ocorrida com a Boate Kiss (2013) em Santa Maria-RS (Brasil), outros incêndios em casas noturnas já haviam ocorrido: Minas Gerais-Brasil (2001), com seis mortos e centenas de feridos; na América do Sul, especificamente nos países: Argentina, dois incêndios (1993 e 2004) com um total de 201 mortos e mais de 1400 feridos; Peru (2002) 28 mortos e Venezuela, 50 mortos. Na América Central, temos ocorrências no México (2000) e Equador (2008), com 20 e 13 mortos, respectivamente. Outros incêndios em boates pelo mundo: China (nos anos de 1994, 2000 e 2008), totalizando 343 mortos; EUA (2003), 100 mortos; Espanha (2012) 3 fatalidades.

CENÁRIO E PERSPECTIVA – "HÁ QUEM FALE QUE A VIDA DA GENTE É UM NADA NO MUNDO"⁴

Para além da Lei 12.608 de 10 de abril de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC-2012) em seu Capítulo II, Seção II, Itens XI, XII e XIII, que fomenta e apoia pesquisas⁵, o desenvolvimento de docentes e de recursos, a fim de estabelecer a cultura de prevenção de desastres, já traria por si mesma uma razão de relevância para a atenção da Filosofia da Educação. No entanto, ao considerarmos a premissa de que a barbárie poderia não ser consubstancial à essência humana, evidenciando-se na medida em que o homem se torna infiel com sua própria humanidade desrespeitando a si e ao outro (MATTEI, 2002), é possível afirmarmos que os tempos contemporâneos mantêm a crescente tendência à manifestação da barbárie e a ocorrência de catástrofes, principalmente pela forma como está sendo tratado o desenvolvimento científico e tecnológico. Adorno chama a atenção para um fato estarrecedor, ao mesmo tempo em que a civilização exibe o mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, muitas populações vivem à margem desses avanços. Para o filósofo, o processo tecnológico deveria estar a serviço da humanidade, sem excluir boa parte dela (ADORNO, 2012).

A 2ª edição do *World Risk Report*⁶ mostrou que a degradação ambiental é 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 o montante de 4.130 desastres, mais de um milhão de mortos e perdas econômicas de pelo menos 1.195 bilhão de dólares. No ano de 2015, houve 353 eventos de catástrofe em todo o mundo, ante 339 em 2014. Desses, 198

4 Música de Gonzaguinha, *O que é, o que é?*

5 O PNPDEC - 2012, em seu artigo XI, é bem claro ao incentivar a instalação de centros universitários de ensino e pesquisa sobre desastres e de núcleos multidisciplinares de ensino permanente e a distância, destinados à pesquisa, à extensão e à capacitação de recursos humanos. Já no artigo XII, visa fomentar a pesquisa sobre os eventos deflagradores de desastres; e no XIII - apoiar a comunidade docente no desenvolvimento de material didático-pedagógico relacionado ao desenvolvimento da cultura de prevenção de desastres. Este documento torna obrigatório o ensino sobre prevenção de catástrofes no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras.

6 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 Entwicklung hilft e The Nature Conservancy (TNC). A UNU, braço acadêmico da Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolve soluções sustentáveis para os problemas atuais e futuros da humanidade em todos os aspectos da vida, por meio de uma abordagem interdisciplinar, que visa à investigação aplicada e à educação em uma escala global.

foram catástrofes naturais e os restantes 155 desastres provocados pelo homem, mais do que os 148 ocorridos em 2014 (SIGMA, 2016, p. 03).

Segundo o GAR⁷ (UNISDR, 2015), a maioria dos desastres que poderiam acontecer ainda não aconteceu. Tem se mostrado crescente o índice de perdas econômicas por eventos extremos de grande extensão e, também, de menor extensão, porém recorrentes. Outra preocupação, que tem levado os países a fazerem reserva financeira específica como forma de prevenção, são os riscos responsáveis pela maior parte da morbidade e do deslocamento involuntário de pessoas e de erosão de ativos como casas, escolas, instalações de saúde, estradas e infraestrutura local (p. 06).

O período em que nos encontramos, denominado de a 4^a Revolução Industrial⁸, é caracterizado por uma economia fundamentada nas tecnologias, ratificando as colocações de Adorno. Um mundo digitalizado, conectado, de maior mobilidade, que tem como valor central a informação. Este 'mundo' está transformando as sociedades, as economias e a maneira de fazer negócios e, muito embora apresente oportunidades para os envolvidos e soluções nunca imaginadas aos problemas emergentes, também apresenta riscos indescritíveis às mudanças nos padrões de emprego, ampliação da desigualdade de renda e aumento da dependência cibernética (SCHWAB, 2016, p. 09).

É importante nos apropriarmos das profundas mudanças que estão implicando o atual momento, pois, segundo o *The Global Risks Report*, em sua 11^a edição, os riscos estão se configurando por **maneiras novas e inesperadas**, além de mais iminentes.

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 e) o choque nos preços da

7 Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction, UNISDR.

8 Esse termo foi apresentado no Fórum Econômico Mundial, em Davos, Suíça, no primeiro semestre do ano de 2016.

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.

Nesse sentido, as catástrofes, que deveriam ser exceção à regra e um tempo desviante, tem se tornado cada vez mais frequentes. É como se estivéssemos indo ao encontro delas, é como estar em um vagão sem freio e a educação poderia tentar frear este vagão, ou pelo menos redirecioná-lo para outro lado.

Fator agravante a essa tendência, conforme aponta a Defesa Civil brasileira (DOU 1/5), é o despreparo para se lidar com as consequências dessas tragédias⁹. O cenário atual está farto de sinais de decadência, nos quais a vida humana, coisificada, vale menos do que um objeto: os atos de delinquências e de vandalismos, os assassinatos entre pais e filhos motivados por interesses em heranças, o aumento de gangues que competem o domínio das ruas, o poder e a influência de traficantes sobre os jovens, a mídia impondo valores de caráter hedonista e a desigualdade social. Além disso, o desemprego que impede o homem de participar da construção de sua identidade; a vergonhosa onda de corrupção que se revela cínica e perversa e, ainda, não se erradicou o trabalho infantil e nem se coibiram as pessoas que molestam vulneráveis.

Em nome da eficiência e do menor custo, quantifica-se tudo e, a exemplo de Auschwitz, vivemos o tempo em que seres humanos são descartáveis, toleramos o intolerável, e isso não nos traz indignação, por vezes. A proliferação de guerras, atos de tortura, prática de estupros, genocídios, atos terroristas em diversos países de diferentes continentes, e mesmo os atos rotineiros de violência urbana continuam acontecendo em escala cada vez maior, apesar de estarmos no século XXI. Estes são alguns dos aspectos que delatam a negação da humanidade do outro.

Por fim, mas não menos importante, encontra-se o problema do aumento na ocorrência das catástrofes que impõe a urgente necessidade de priorizar formas de freá-las ou, pelo menos, de tornar sua frequência um fato raro. Os mapeamentos

⁹ Relação existente entre a probabilidade de que uma ameaça de um evento adverso ou acidentes determinados se concretize, com o grau de vulnerabilidade do sistema receptor a seus efeitos (SUBSEC. DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL).

nacionais e internacionais identificaram que as catástrofes são deflagradas por fatores, tais como: as mudanças climáticas; a rápida urbanização; o aumento dos tráfegos aéreo, rodoviário e marítimo; a alta concentração de pessoas em espaços públicos e confinados; a violência; a pobreza; a degradação ambiental e o grande número de residências construídas em encostas.

Para Seligmann-Silva (2000), a representação de catástrofe mudou radicalmente, em vez de ser apenas um evento raro, o qual traçaria um corte na história, passou a fazer parte do cotidiano do homem moderno. A própria trajetória da psiquiatria, comparadas às definições nosológicas contidas no DSM-III e no DSM-IV sobre o trauma, alterou o conceito de evento traumático como um acontecimento catastrófico raro, para a afirmativa de que os eventos traumáticos não são raros (FIGUEIRA, 2003) e causam perturbações duradouras e impactantes na vida das pessoas e da comunidade atingida.

As vivências decorrentes de tragédias são tão perturbadoras que, por mais que se invista em suas soluções, deixam um resto que não se esgota na linguagem dos sobreviventes, por ser inenarrável. Este resto não é algo que sobra, mas que se constitui pela falta. Para Agamben, a essência de uma tragédia não pode ser contada, porque os sobreviventes são os que não tocaram o fundo daquela experiência traumática (AGAMBEN, 2013, p.11). Assim, a tragédia mantém-se viva neste desconforto que permeia o agora e o depois, como aconteceu com Auschwitz.

A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE FREAR A FREQUÊNCIA DAS TRAGÉDIAS SEGUNDO O OLHAR DE ADORNO

Theodor Adorno é um nome que se destaca quando o tema é educação na prevenção às catástrofes. De origem judaica, nasceu no ano de 1906, na Alemanha. Filósofo e crítico musical, pertenceu a escola frankfurtiana, contribuindo para o renascimento intelectual da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial. Foi um pensador que aprofundou os conceitos de barbárie e de emancipação, ressaltando em uma de suas obras, *Educação após Auschwitz*, que a exigência para a educação – de evitar que Auschwitz se repita – deve preceder a qualquer outra.

A alusão a Auschwitz deve-se ao fato de este lugar ter sido o maior campo de concentração de prisioneiros construído pelos nazistas, no sul da Polônia,

durante a II Guerra Mundial. Ali, quando não se infligia a morte, imputavam-se trabalhos forçados e tortura. Simbolizado pelos termos "o campo" ou "campo de concentração", neste lugar, segundo Agambem (2007), "a vida humana era desnacionalizada, nua e matável por qualquer um, sem punição" (p. 178). Portanto, tornou-se um palco de horror sem fim, genocídio e extermínio de milhões de pessoas. Para Adorno, com essa tragédia o homem demonstrou até onde pode ir com seu descaso, crueldade, racismo e intolerância. Nesse sentido, qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente à meta "que Auschwitz não se repita", pois ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.

Adorno demonstrou preocupação com a tendência humana para a barbárie, deixando claro que não se trata de uma ameaça de regressão a essa condição, porque, para ele, Auschwitz foi a regressão, e a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que geram esta regressão (ADORNO, 2012, p. 119). Afirmou que existem dois aspectos que podem induzir facilmente sua instauração: o deficiente conhecimento sobre a civilização, mesmo em época de alto desenvolvimento tecnológico e a existência de uma agressividade primitiva, contida na estrutura humana — um ódio que pode levar facilmente a explosão —, afirmando que "a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade" (ADORNO, 2012, p. 159).

Em sua obra, *Educação após Auschwitz*, utilizou os conhecimentos de Freud, para conceber a ideia de que a barbárie faz parte do processo civilizatório e que, por conta do mecanismo de formação do sujeito, não é incomum as pessoas se tornarem violentas, desrespeitadoras de regras de conduta, desonestas, maldosas, grotescas e bárbaras (ADORNO, 2012). Para Freud, a agressividade é uma característica inata de nossa estrutura.

O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se

de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo [...]. Via de regra, essa cruel agressividade espera por alguma provocação [...] ela também se manifesta espontaneamente e revela o homem como uma besta selvagem, a quem a consideração para com sua própria espécie é algo estranho. (FREUD, 1976, p. 29).

Ainda baseado em Freud, o filósofo considera que é na primeira infância que se forma o caráter de cada indivíduo, pensando que a repetição de Auschwitz poderia ser evitada se o processo educacional contemplasse a tendência à barbárie de forma contundente, desde essa fase de formação. Para a população adulta, acredita que o esclarecimento poderia estabelecer um clima cultural e social que favoreceria essa não repetição.

Então, suscitou um alerta importante que compreende a diferença entre vínculo de compromisso e de emancipação, para que a tentativa de desbarbarização não provoque o seu contrário, por causa de um equívoco de base. Adorno destaca que pessoas benevolentes também podem agir de maneira cruel caso se submetam cegamente ao vínculo de compromisso com o poder vigente ou, ainda, à obediência às normas impostas, afirmando que a falta de autonomia, de reflexão e de autoconhecimento favorecem o retorno à Auschwitz.

Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral — são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável — ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis (...). Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal, (...). O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia (ADORNO, 2012, p. 124-125).

Na tragédia com a Boate Kiss, esse compromisso pode ser constatado em vários episódios, a exemplo do momento em que os seguranças do local, ao perceberem o tumulto e o empurra-empurra, fecharam as saídas para que os jovens não saíssem sem pagar a comanda. Provavelmente, eles estariam obedecendo ordens atribuídas ao seu papel de guardiões da casa, retardando assim a possibilidade de escape da multidão que se aglomerava, envolvida pela fumaça tóxica. Entendemos, portanto, que a obediência precedeu o descuido com o outro, nessa e em outras catástrofes.

É importante pensarmos que, independentemente da política de compromisso estabelecida com o negócio, não é possível decidir em detrimento à vida. Um melhor preparo para situações críticas, pautado no sentido de cuidado com o outro, poderia ter influenciado a atitude desses seguranças e dos músicos, provocando uma avaliação mais crítica no momento de fechar a porta ou de fazer uso de artefato pirotécnico. Além disso, outros descuidos foram constatados, como a presença de espuma tóxica na estrutura de construção, a superlotação da casa e a insuficiência de saídas de emergências.

Considerando as preocupações de Adorno quanto à reificação do ser humano e o retorno à barbárie, faz-se necessário repensarmos o tipo de ser humano que o sistema atual está formando. Não é incomum testemunharmos a falta de respeito ao outro em transporte público, na violência de gênero, no preconceito/racismo, na indiferença diante o sofrimento alheio e, ainda hoje, em inúmeros indícios de barbárie originadas por posições religiosas distintas.

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pode um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (ADORNO, 2012, p. 15).

Se pensarmos que as células família, escola e sociedade devem trabalhar juntas para a emancipação do sujeito, para que as pessoas não se enganem em sua capacidade de julgar e criticar, o que a formação de professores pode adquirir, em termos de ressignificação, no sentido de contribuir para que a ocorrência de catástrofes, como tempo de ruptura, não se torne algo normal? Como atuar pela emancipação do ser humano, quando o tema se trata de tragédias?

O CICLO DE UMA TRAGÉDIA NA VOZ DOS PROFESSORES

As observações de Fagundes e Trevisan (2014) de que a atual visão da qualidade formativa da educação institucional está pautada em uma formação de educadores com enfoque cada vez mais objetivo e alheio às necessidades particulares do sujeito, revisitadas a partir da catástrofe ocorrida na Boate Kiss, na cidade

de Santa Maria-RS, despertaram a necessidade de saber quais modificações ocorreram no cotidiano da educação dessa cidade e com qual olhar essas mudanças se estabeleceram (TREVISAN, 2014).

Além disso, dar voz às experiências de professores da Universidade Federal de Santa Maria, como testemunhas e pessoas afetadas pela tragédia, considerando que dos duzentos e quarenta e dois jovens mortos no incêndio, cento e quatorze pertenciam a essa universidade, é buscar construir uma cultura crítica de (re)conhecimento da humanidade do outro, que atue no sentido contrário à ocorrência de tragédias, para que não seja um novo normal.

As narrativas oferecidas pelos professores mostraram que, diante de uma tragédia, as consequências não se limitam ao evento desastroso, pois tudo aquilo que a precedeu e o que ainda está por emergir fazem parte do desfecho da crise e podem atingir muitas pessoas, por um longo tempo, de maneira aplacada ou potencializada.

Os fatos e os sentimentos expressados pelos professores revelaram um movimento que nos permitiu estabelecer cinco fases para definir o ciclo dessa tragédia. Antes, porém, destacamos que outras ciências já elaboraram estruturas em fases¹⁰, para facilitar a compreensão dos profissionais que atuam nas áreas, mas que esse formato eliciou críticas, talvez por ter sido aplicado de maneira rígida. Nesse sentido, é importante pensarmos que a divisão deve ser vista como um método de facilitação didática, não existindo uma precisão sobre a sequência e oscilações que podem ocorrer.

Fase 1 - Tempo de Continuidade, mesmo a vida sendo como um 'trem-bala'¹¹

O período que antecedeu à tragédia foi denominado de tempo de continuidade, consistindo e se alterando pelo cotidiano das pessoas, de acordo com a estrutura familiar, social, estudantil e profissional de cada um. Os professores viviam, cada qual a sua maneira, tempos considerados 'normais' por caberem em sua organização, controle e cuidado com suas vidas, suas famílias, estudos, pesquisas e trabalho.

10 Os estudos com enlutados adultos levaram Bowlby a delinear (didaticamente) quatro fases para explicar o processo do luto (Bohrer, 2010).

11 Música de Ana Vilela: Trem-bala.

Para Heidegger, esse é o tempo do cotidiano convencional, da repetição das rotinas que se sustentam e nos ajudam a esquecer da morte e a buscar nossos anseios, mas são expedientes defensivos para não se entrar em contato com a outra temporalidade. Na filosofia heideggeriana existe o tempo que pode ser disfarçado, mas o qual, em momentos de ruptura, nos faz entrar em contato com essa condição humana, como modo de (re)conhecimento da nossa finitude (FIGUEIREDO, 1988). Representada pela catástrofe, essa ruptura restitui a consciência de condição efêmera, de vida como um 'trem-bala, na qual somos passageiros prestes a partir'¹².

Fase 2 - Tempo de Impacto

Essa fase traduz o momento em que o professor tomou conhecimento sobre o incêndio, por meio de telefonema, mídia, mensagem eletrônica, redes sociais ou pessoalmente. O confronto com a realidade aconteceu de maneira abrupta e quem deu a notícia não possuía a totalidade dos fatos nem sua dimensão, por estes não estarem disponíveis, instaurando o sentimento de desamparo. Em algumas situações, quem transmitiu a notícia estava impactado emocionalmente, ampliando os afetos aflitivos do professor. O caso tomou proporção devastadora, uma vez que, além da quebra do vínculo professor-aluno, a tragédia se dirigia rumo ao rompimento do laço familiar, o que se confirmou após seis horas de incertezas, entre a esperança e o desespero.

Fase 3 - Tempo de modorra

Um tempo cuja obra de Carlos Drummond de Andrade favorece a elucidação,

"E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, (...), o dia não veio, o bonde não veio, o riso não veio (...) E agora, José? Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta.; (...) sem parede nua para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope, você marcha, José! José, para onde?"

Esta obra poética traduz o momento em que o professor narra um sentimento de torpor e de resistência em aceitar o papel que a vida lhe impôs, traindo sua sensação de segurança e continuidade. Surgem vários níveis de inquietações, desde os mais simples como 'o que eu devo fazer' para auxiliar, influenciar e adotar providências organizadoras, até os mais complexos, como: 'o que eu posso fazer?'

¹² Idem.

não me aproximar para não atrapalhar, ajudar na burocracia, ouvir os alunos ou nada fazer até me recompor?

Nos encontros para a escuta, deparamo-nos com professores cuja vivência atual evocou experiências de mortes traumáticas em suas famílias (por acidente trágico de criança e por suicídio). Estes depoimentos suscitaram o reposicionamento de quem os ouviu, sendo oportunos no favorecimento da alteridade e da sensibilidade para o cuidado com o outro.

Segundo os professores, essa fase nos coloca como protagonistas de uma história que não escolhemos representar, diante de uma realidade até então desconhecida e sem um preparo formal, confirmando as colocações de Trevisan (2014) de que a atual visão da educação institucional nos conduz na direção de uma formação objetiva e conteudista (TREVISAN, 2014).

Fase 4 - Tempo de experimentar os obstáculos: andando entre duas mortes

A representação do tempo nesta fase adota maior cautela, traz a sensação de estar andando entre duas mortes (CYRULNIK, 2006) por ter integrado, de maneira brutal, o conceito de vulnerabilidade e a compreensão de que podemos ser traídos pela vida, e ter subvertidos os conceitos do que é seguro (D'ORIO, 2010).

Os depoimentos nos alertaram para o despreparo em lidar com os 'escombros' da tragédia, que atuaram como obstáculos diante das demandas da universidade, da comunidade e dos familiares das vítimas. Houve divergências de posturas diante de conflitos práticos e subjetivos, tais como: aplicar avaliações para o fechamento do semestre; falar mais sobre o que aconteceu; como identificar e o que fazer se um aluno apresentasse um comportamento de risco.

Os parâmetros empregados foram de cunho individual, norteados pelo bom-senso, pela tentativa e erro e pelas responsabilidades perante as obrigações curriculares, diferindo de professor para professor. Em alguns casos, decisões foram abortadas ou postergadas.

Em contrapartida, alguns professores, cujas histórias oportunizaram o saber lidar com situações trágicas, resgataram esse conhecimento para a tomada de decisões, quando necessitaram reconhecer alunos mortos; lidar com pais que os procuravam para saber quem eram seus filhos naquele ambiente; que chegavam

para pagar as dívidas junto à biblioteca; que lhes traziam o atestado de óbito de seus filhos a fim de regularizar o motivo da ausência na universidade. Estes professores puderam expressar seu apoio na reorganização da comunidade.

Fase 5 - Tempo de proteção à vulnerabilidade

Nessa fase a pessoa reflete e elabora uma compreensão que se desvela na subjetividade daquilo que aconteceu e do que poderia ter sido feito antes de acontecer. É nesta voz que o freio contra a tendência à tragédia pode ser apresentado à luz do conhecimento.

Nos discursos dos professores, pudemos ouvir as forças e lacunas do sistema e de si mesmos, que estiveram presentes durante os cuidados com a tragédia,

A outridade do sobrevivente é vista aí como insuperável. A narrativa teria, portanto, dentre os motivos que a tornavam elementar e absolutamente necessária, este desafio de estabelecer uma ponte com “os outros”, de conseguir resgatar o sobrevivente do sítio da outridade, de romper com os muros do Lager (Campo) (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66).

Os professores mostraram sentimento de repúdio pelo reconhecimento das condições evitáveis dessa tragédia, apresentando mudanças comportamentais significativas, tanto no sentido de autoproteção como na ampliação do debate junto aos seus alunos e familiares, sobre o desenvolvimento do senso-crítico e atitudes para uma vida mais segura.

CONCLUSÃO

O desafio de Adorno, de que a educação contra a barbárie deva preceder todas as outras para que o holocausto nunca mais se repita, foi percorrido neste trabalho, a partir do testemunho dos professores, procurando romper com a barreira que nos divide entre os afetados e os outros. A voz dos professores significou a ponte que nos permitiu visitar o lugar da tragédia e aprender sobre essa experiência de maneira segura, ressentindo as vicissitudes enfrentadas por eles para que pudéssemos descortinar as brechas deixadas pela tragédia e que poderiam ter alterado seu rumo desenfreado para o sofrimento, para outro destino (SELIGMANN-SILVA, 2000).

Foi possível percebermos que cada professor, sem ter sido preparado anteriormente, precisou enfrentar as descaídas pessoais e coletivas, retirar esse conhe-

cimento de suas entranhas, reconhecer suas possibilidades e limites para, a partir daí, optar por uma reação ou inação.

Destacamos, assim, a importância da narrativa de tragédias durante a quinta fase denominada 'tempo de proteção à vulnerabilidade', por ser um tempo no qual já é possível dimensionar o caos e reconhecer as estratégias mínimas para enfrentá-lo, pois esse tempo evoca não só o que aconteceu, mas a consciência do que faltou fazer, a partir do diálogo, para a formação de uma cultura de resistência à tragédia, possibilitando escapar da tendência a sua recorrência.

Esse é o tempo em que o saber subjetivo pode ser integrado ao conhecimento objetivo do que aconteceu, potencializando seu poder de alterar a tendência em naturalizar aquilo que é do contexto social.

Embora esta fase seja o tempo de aceitar que a finitude é um fato natural que nos impotencializa diante de sua irreversibilidade, não devemos permanecer estagnados na penúltima fase dessas narrativas 'o tempo de experimentar os obstáculos: andando entre duas mortes', na qual o natural pode se fazer presente pelas emoções decorrentes das perdas; mas não pelo doloroso sentimento de termos sido traídos pela vida, cuja base é absolutamente social. Isso pode ser evitado se tivermos a consciência de que fizemos o que era possível, porque nos preparamos; que exercemos o cuidado que esteve ao nosso alcance e que durante a existência de nosso 'eu' também conseguimos nos ver no outro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **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.

_____. **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, 173p.

CYRULNIK, Boris. **Falar de amor à beira do abismo**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes 2006. 192p.

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.

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 2016.

D'ORIO, Rosana Teresinha. **Trauma e desamparo em acidentes aeronáuticos, uma contribuição psicanalítica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. 223p.

_____. **Histórias de fins, histórias sem fins...** estudos sobre rituais no processo do luto. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. 100p.

ESTADÃO. **Testemunhas acusam boate de ter fechado porta no início do incêndio**. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,testemunhas-acusam-boate-de-ter-fechado-porta-no-inicio-do-incendio,989436>>. Acesso em: julho 2015.

FIGUEIRA, Ivan e Mendlowicz, Mauro. Diagnóstico do transtorno de estresse pós-traumático. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 12-16, jun. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000500004>>. Acesso em: abril 2014.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **O tempo na filosofia e nas Ciências**. Aula ministrada na Coordenação do CEP – Centro de Estudos Psicanalíticos, São Paulo: Veludo Azul, Outubro, 1998. 3 fitas videocassete (144 min., 161 min. e 127 min.) VHS, son. color.

FAGUNDES, André; Trevisan, Amarildo Luis. 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.

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.

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_Alguas_Consideracoes_Vulnerabilidade_Risco_e_Resiliencia>. Acesso em: abril 2014.

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.

BRASIL (2012). **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.

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

PARKES, Colin Murray. Bereavement Following Disasters In: STROEBE, M. et al. (Orgs.) **Handbook of bereavement research and practice: advances in theory and intervention**. Washington-DC: American Psychological Association, 2008.

SEGUNDA EDIÇÃO (2012). **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: <<http://www.ehs.unu.edu/article/read/worldriskreport-2012>>. Acesso em: junho 2014.

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 2014.

_____. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicol. clín. [online]**. 2008, vol.20, n.1, pp.65-82. ISSN 0103-5665. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000100005>> Acesso em Outubro 2015.

_____. A história como trauma. In: **Catástrofe e Representação**. São Paulo: Editora Escuta, 2000. 255p.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **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.

UNISDR. **Global Assessment Report 2015**. ISBN 978-92-1-132042-8 © United Nations 2015. All rights reserved. Disponível em: <<https://www.unisdr.org/we/inform/gar>>. Acesso em: nov. 2016.

UNIVERSIA ONLINE. **Poemas de Carlos Drummond de Andrade**. Disponível em <<http://noticias.universia.com.br/destaque/especial/2011/10/31/883898/12/20-poemas-carlos-drummond-andrade/poemas-carlos-drummond-andrade-jose.html>>. Acesso em: outubro 2016.

Rosana Teresinha D'orio de Athayde Bohrer

Psicóloga, Especialista em emergências e desastres, Mestre em trauma e desamparo por acidentes aéreos e Doutora em perdas e luto por catástrofe. É Sócia-diretora do Condor Instituto de Psicologia, Saúde e Pesquisa e membro da Comissão Organizadora do Janeiro 27 junto às famílias enlutadas pela tragédia na Boate Kiss. É pós-doutoranda em pesquisa sobre catástrofes pela Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria-RS). Endereço: SEPS 705/905 - Bloco C - Sala 517 - Edifício Montblanc –Asa Sul - Brasília-DF - CEP 70390-055..

E-mail: rosanadorio@uol.com.br

Amarildo Luiz Trevisan

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

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

