

O AMOR AO SABER EM TEMPOS DE *HAMARTIA*¹

Amarildo Luiz Trevisan*

“A história da humanidade torna-se cada vez mais uma corrida entre educação e catástrofe.” (Herbert George Wells)
“*Porque Zeus puso a los mortales em el camino del saber; cuando estableció com fuerza la ley que se adquiera la sabiduría com el padecer.*” (Ésquilo, Agamenón)

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão a respeito da relação de amor com o conhecimento em tempos de *hamartia*. Partindo de um episódio relatado no romance *A culpa é das estrelas*, de John Green, que narra a trajetória de uma garota com câncer e fim trágico próximo, questiona o atual estágio do conhecimento, propondo discutir a necessidade de novas formas de expressão no contexto pós-traumático. Procura desvendar essa questão expondo a racionalidade escondida por trás do amplo panorama de tratamento das catástrofes, bem como alguns déficits das políticas oficiais adotadas no Brasil, com ênfase no enfoque multidisciplinar. Nesse sentido, a relação entre “educação, multidisciplinaridade e diversidade” é vista sob a perspectiva de articulação entre sofia e *hamartia*.

Palavras-chave: Amor ao saber. *Hamartia*. Educação. Multidisciplinaridade. Diversidade.

The love of knowledge in times of Hamartia

Abstract: *The article presents a reflexion on the relationship of love with knowledge in times of hamartia. Based on a reported episode in the novel The Fault in Our Stars, by John Green, which tells the story of a girl with cancer and a near tragic ending, challenges the current stage of knowledge, proposing discussing the need for new ways of expression in the post traumatic context. It seeks to unravel this issue exposing the hidden rationale behind the broad overview of treatments of disasters,*

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria; Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e pesquisador do Grupo Racionalidade e Formação; Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação; Av. Roraima, n. 1000, Prédio 16, Camobi 97105900, Santa Maria, Rio Grande do Sul; Brasil; trevisanamarildo@gmail.com

as well as some deficits of the official policies adopted in Brazil, with emphasis on the multidisciplinary approach. In this sense, the relationship between “education, multidiscipline and diversity” is seen from the perspective of articulation between sofia and hamartia.

Keywords: *Love of knowledge. Hamartia. Education. Multidiscipline. Diversity.*

1 INTRODUÇÃO

No final do primeiro capítulo do romance *A culpa é das estrelas*, John Green define a situação da personagem principal, Hazel Grace, como uma *hamartia*, ou seja, segundo a compreensão da falta trágica. A história trata de um tema difícil de enfrentar e, embora dirigida à população jovem, tornou-se sucesso de público e crítica mundial. Mas em tempos de predomínio da cultura da diversão, do hedonismo e do consumismo exacerbados na sociedade atual, o que estaria levando esse público a apreciar a trajetória de Hazel Grace e Augustus Waters? O autor do livro se esforça por mostrar que a *hamartia*, igual a toda tragédia humana, não envolve apenas a compreensão da falha trágica a que todos estamos expostos, mas também o sentido que se atribui à vida de um herói trágico. No entanto, o que a mídia tem feito para auxiliar no aprofundamento do debate sobre a questão das tragédias e catástrofes no Brasil? O que as instituições de ensino e cultura (escola/universidade/grupos de pesquisa) têm refletido/realizado sobre o enfrentamento de situações traumáticas? Como trabalhar preventivamente essas questões em sala de aula, considerando-se o atual contexto das instituições educativas?

Neste artigo, procuramos enfrentar essas discussões, propondo debater em que medida é necessário tecer novas formas de expressão no contexto pós-traumático. Acreditamos que isso traz vários desafios, porque tais fatos exigem, do ponto de vista de uma hermenêutica da catástrofe, a necessidade de educar o despreparo humano para situações limites e o descuido para com a dor do outro. Propomos que as práticas pedagógicas não poderão articular uma afinidade entre “educação, multidisciplinaridade e diversidade” sustentadas apenas na famosa fórmula da disciplinarização do saber, ou mesmo em uma concepção como simples “amor ao conhecimento”, ou seja, do saber pelo simples prazer que ele proporciona. De outro modo, é preciso repensar sua estrutura de maneira mais abrangente e articulada com uma noção de homem integral, que envolve a *sofia*, o amor ao saber, à *hamartia*, isto é, a consciência trágica do saber que provém do trauma, da dor da perda, mas que redimensiona a atuação e a identidade.

A *hamartia* é um termo que surge no contexto do mundo grego a partir da intolerância às diferenças. Os genos, seus primeiros habitantes, que viviam em clãs ou em grandes famílias durante o período homérico, acabavam punindo-se mutuamente com sangue sempre que um dos seus membros sofria violência de outrem. Na sua origem, esse conceito mostra o predomínio da ira ou da revolta diante da dor da perda. Aos poucos, o termo foi migrando para o sentido de “falta trágica”, que tanto pode ser originada por um “erro do espírito, de uma poluição religiosa”, ou mesmo “de uma fraqueza moral” (VERNAN; VIDAL-NAQUET, 2008, p. 35). Pelo fato de não ter clareza de espírito, por ser possuído por uma cegueira, ou delírio, que leva o indivíduo a cometer atos de crueldade inconscientes ou involuntários, a *hamartia* pode contagiar um grande contingente de pessoas ou a cidade toda. Trata-se, portanto, de uma deficiência que pode conduzir o sujeito ou o seu povo à decadência:

El conocimiento trágico es una consecuencia del “error trágico” o hamartía: despues de haberse cometido un grave error llega el conocimiento, pero este ya no permite deshacer lo que ya está hecho. Así se muestra que el camino de la verdad es “trágico y retorcido”. (ORSI, 2008, p. 192).

Se o conhecimento disso advindo não pode mais desfazer o equívoco cometido, quem sabe poderá prevenir eventualmente novas ocorrências; e esse é o seu caráter eminentemente pedagógico.

Não se trata, obviamente, de fazer uma apologia ao sofrimento ou à *hamartia*, mas antes colocar em relevo a ideia, contida na própria tragédia clássica, de que a catástrofe, segundo a *Poética* de Aristóteles, apresenta-se como o cume ou o seu ápice,² e atribuir um sentido ao que já aconteceu, para que não se esteja sempre como da primeira vez. A interpretação de Orsi (2008, p. 12) dessa questão, em Aristóteles, é lapidar: “[...] *la representación poética de dicha hamartía conlleva un cierto aprendizaje, una cierta máthesis [...] el del aprendizaje (máthesis) contenido en la tragedia y que la convierte en una producción ‘más filosófica y mejor’ que la historia.*”

Pretendemos enfocar essa discussão a partir das reflexões de alguns pensadores do ponto de vista das humanidades, como Eric Hobsbawm, Theodor Adorno e Vilém Flusser. Por fim, há um espelhamento no campo da educação na literatura da catástrofe e, especialmente, da tragédia grega. Nesse sentido, a relação entre “educação, multidisciplina e diversidade” é vista sob a perspectiva de articulação entre *sofia* e *hamartia*. O objetivo é ir além das fórmulas usuais que estão permeando esse debate no campo da educação, promovendo uma inflação semântica de conceitos e propostas advindas do embate entre interculturalismo, multiculturalismo, entreluga-

res, hibridismo, etc. Mais especificamente, procuraremos demonstrar que uma hermenêutica da catástrofe ainda pode buscar auxílio no clássico para falar sobre esses temas. Buscamos concentrar a reflexão na reviravolta que ocorre na vida do personagem trágico, não sem antes muito sofrimento, o que pode oferecer novos significados à relação entre educação, multidisciplinaridade e diversidade, na perspectiva da filosofia e educação, vida e história.

2 CATÁSTROFES NA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

O conhecimento fracionado pela racionalidade cartesiana e positivista tornou o campo acadêmico refém de guetos, porque fez com que todas as áreas adotassem fronteiras rígidas para se autoprotger e melhor se identificar. Com isso, saberes mais amplos acabaram sendo descuidados ou, para não dizer mais, deixados à margem, como os saberes do encantamento com o mundo da vida, com o outro, o sentido e o significado da vida no planeta, etc. Qualquer lógica que os afaste do horizonte da utilidade e do valor de mercado não é reconhecida como importante para a sobrevivência humana. Por conta dos riscos imediatos, o homem deixou de pensar o conhecimento em médio e longo prazos, advogando uma racionalidade despreocupada com os destinos da humanidade, a relação com a natureza, a espiritualidade e a questão do outro. Porém, esses temas deixados de lado emergem com muita ênfase no atual contexto, e nem sempre da melhor forma, provocando xenofobismos, racismos, desequilíbrios e catástrofes ambientais, conflitos étnicos e religiosos, a desigualdade e a indiferença.

Vivemos tempos em que as tragédias e/ou catástrofes, sejam pessoais, como no caso do romance citado há pouco, ou coletivas, naturais, ocasionadas pelo câmbio climático, ou mesmo provocadas pelo descaso humano, assolam-nos a todo o momento. São inúmeros os fatores de toda a ordem e natureza que as tornam cada vez mais presentes em nosso cotidiano, como: o aquecimento global; a acelerada concentração urbana; o terrorismo internacional; os conflitos étnicos; a crise econômica mundial e a comunicação planetária, possibilitada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), etc. 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. Estaríamos diante do surgimento de outro olhar sobre a vida e a morte, sobre o saber e suas formas de apropriação, ou essa é apenas uma nova armadilha do melodramático para se sustentar em tempos arriscados?

Do ponto de vista dos eventos extremos relacionados aos fenômenos da natureza, o Relatório para o Desenvolvimento Humano (2013), expedido pela ONU,³ prevê uma catástrofe ambiental no mundo em 2050, se as condições atuais que estão provocando o aquecimento global não forem revistas.⁴ Não significa que a humanidade irá desaparecer, mas o câmbio climático acelerado irá provocar ondas de fome por todo o Planeta e destruição, uma vez que faltarão alimentos em boa parte do globo atingida pelas secas, enquanto outra parte ficará submersa, em razão do excesso de chuvas, com a subida dos mares e das encostas dos rios. Sinais dessas mudanças residem, ainda segundo esse relatório, no fato de que as catástrofes naturais triplicaram nas últimas três décadas em decorrência de mudanças climáticas, enquanto o número de pessoas atingidas tem duplicado a cada década.

Para fazer frente a essa situação, foi criada no Brasil a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Pnpdec), também conhecida como Lei n. 12.608 (BRASIL, 2012). Ela orienta que o gerenciamento de riscos e de desastres deve ser focado nas ações de prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação de áreas afetadas. Com as demais políticas setoriais, tem como propósito garantir a promoção do desenvolvimento sustentável. Além disso, o Pnpdec fala que a LDB deverá ser alterada, incrementando no Art. 26 § 7º:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Na Seção II – Das Competências dos Entes Federados, Art. 6º, está escrito que compete à União:

XI – Incentivar a instalação de centros universitários de ensino e pesquisa sobre desastres e de núcleos multidisciplinares de ensino permanente e à distância, destinados à pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos, com vistas no gerenciamento e na execução de atividades de proteção e defesa civil;

XII – Fomentar a pesquisa sobre os eventos deflagradores de desastres; e

XIII – Apoiar a comunidade docente no desenvolvimento de material didático/ pedagógico relacionado ao desenvolvimento da cultura de prevenção de desastres. (BRASIL, 2012).

Conforme vimos, o envolvimento da educação nesses processos é algo fundamental para o bom êxito da política. No entanto, apesar de essa inclusão ser sugerida de forma integrada e multidisciplinar, um olhar um pouco mais atento ao conteúdo do referido plano logo perceberá a ausência do ser humano na origem desses acontecimentos. Até parece que a vida no Planeta não depende de seu principal artífice, mas, apenas de forças exógenas. Essa racionalidade finalística ou teleológica age cegada pelos seus fins e por isso não percebe a cisão que estabelece com o elemento

humano. O homem não é compreendido como causa, porque se faz uma leitura descontextualizada desses fenômenos, mas pode atuar nas consequências ou, pelo menos, para minimizar ou “mitigar” os efeitos das catástrofes.

3 A CORRIDA ENTRE EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE

Vimos pelo enfoque de uma das políticas oficiais implementadas atualmente no Brasil que, no tratamento multidisciplinar de um tema, o ser humano precisa estar presente no debate, sob pena de ocorrer o que Ventura e Tedesco Lins (2014, p. 106) denominam “[...] ruptura contemporânea entre o saber e o ser humano.” Essa ausência do humano ocorre tanto em termos de discussão sobre onde repousa a origem dos fenômenos trágicos ou catastróficos, do ponto de vista da relação homem-natureza, quanto também pela exclusão do rol desses acontecimentos das catástrofes provocadas pelo descaso humano. Mas como trabalhar de forma integrada esses conteúdos com a presença do ser humano?

Acontecimentos difíceis de serem significados, por conta dos traumas gerados no psiquismo,⁵ as catástrofes impactam não somente os diretamente envolvidos, mas passam a fazer parte das biografias, das histórias de vida individuais dos contemporâneos a elas, na medida em que passam a compor a história coletiva de seu tempo. A pergunta a ser feita é: como a educação tem se havido com essa problemática? Em que medida as concepções epistemológicas adotadas e as práticas educativas implementadas apresentam potenciais ou têm tratado das dimensões importantes do humano nesse caso, do saber-expressar, central na noção da expressão, superação e aprendizado decorrentes dos traumas e do saber-prevenir, essencial quando se trata de evitar a recorrência de catástrofes que são motivadas por ação ou omissão humana? Nesse horizonte de discussão, Bauman (2008) alerta: “Agora o holocausto tem sido cada vez mais discutido, mas principalmente em termos do passado, muito menos em relação a futuros holocaustos potenciais ou à nossa capacidade de realizar o extermínio em massa.”

Porém, em geral, os saberes em voga no campo da educação pouco se referem a esses tópicos, deixando entrever uma missão bastante importante para o processo pedagógico de ora em diante. Assim, ocorre com os diversos saberes, reconhecidos como:

- a) Quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser;

- b) sete saberes necessários à Educação do futuro: o conhecimento; o conhecimento pertinente; a identidade humana; a compreensão humana; a incerteza; a condição planetária; a antropo-ética;

O mesmo ocorre com as competências a serem desenvolvidas pela educação, que devem ser:

- a) De comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- b) compreensão do papel social das escolas;
- c) domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- d) domínio do conhecimento pedagógico;
- e) conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- f) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Diante desse contexto, para que a educação não adentre às políticas oficiais de maneira meramente executiva, colocam-se algumas indagações cruciais. Se a discussão das catástrofes é obrigatória por lei junto às escolas no Brasil, é possível trabalhar preventivamente em sala de aula esse tema sem considerar o fator humano como atuante na causa desses fenômenos? Será que a educação pode opor resistência a isso, trabalhando com esse conceito reduzido a catástrofes? O que fazer, em termos de currículo e formação de professores, diante de catástrofes provocadas pelo descuido humano? O que as instituições de ensino e cultura (escola/universidade/grupo de pesquisa) podem refletir/realizar em termos multidisciplinares sobre o tema?

Sabemos que o conceito multi ou pluridisciplinaridade considera as práticas de ensino e pesquisa “[...] em que diversos especialistas trabalham diferentes aspectos de um mesmo problema, com a simples justaposição de dados produzidos em cada disciplina.” (VENTURA; TEDESCO LINS, 2014, p. 108). Ou seja, está em questão a necessidade de recuperar uma visão de conjunto ou de *gestalt* que se perdeu com o desenvolvimento e a difusão da cultura acadêmica disciplinar de fundo cartesiano e positivista. Antes de oferecer uma saída em direção à complexidade de saberes, é preciso convir que mesmo práticas integradas acabam gerando, com o tempo,

novas disciplinas, o que demonstra a dificuldade de quebrar o paradigma da divisão infinita dos conhecimentos.

Conforme Ventura e Tedesco Lins (2014, p. 108), no Brasil, o conceito mais utilizado para fazer frente ao processo de divisão linear dos campos do conhecimento é o da interdisciplinaridade. Enquanto a metáfora para explicar a pluri ou multidisciplinaridade é a do “cesto de frutas” ou mesmo “salada de frutas”, em que as disciplinas estão próximas mas cada uma guarda o seu papel específico, ou seja, os sabores se associam, mas permanecem individualizados, na interdisciplinaridade a metáfora ideal é a do *smoothie*, um tipo de bebida feita com frutos frescos mixados, por vezes misturados com sorvete ou iogurte; mas que não é nem uma coisa e nem outra, “nem suco de frutas” e menos ainda um *milk shake*. Já a transdisciplinaridade recusa a compartimentalização dos saberes e implica a exploração de conteúdos e métodos novos a partir do mundo real; para isso, serve-se de diversas matrizes disciplinares, mas não se rende a nenhuma delas.

Entretanto, embora tenha aderido ao vocabulário científico e apesar de servir como bússola de avaliação das agências de fomento e pesquisa, essas fórmulas não atendem às necessidades emergentes do mundo da vida atualmente. Por exemplo, um dos problemas que têm provocado catástrofes e tragédias humanas de toda ordem é o da emergência dos fundamentalismos religiosos. Mesmo com essa iminência, e a realidade de que os fenômenos religiosos estejam em profunda mutação contemporaneamente, os seus estudos permanecem ainda confinados a fronteiras de disciplinas tradicionais, como a Antropologia e a Sociologia (MONTEIRO, 2009, p. 199). Alguns filósofos têm se arriscado a pensar essa problemática, como Habermas, Žižek ou Bernstein,⁶ mas falta ainda um debate acadêmico mais amplo a respeito. Por isso, acabamos descurando ou nos desviando do debate no campo da filosofia e da educação porque faltam “especialistas” dedicados ao assunto, quando, na verdade, esse é um trabalho que, em face de sua emergência mundial, deveria permear todos os campos do conhecimento.

Desse modo, vemos que a discussão da diversidade e da diferença provoca a necessidade da sua contextualização com o que se passa no mundo vivido, envolvendo todos os campos do saber, porque isso interessa ao humano, principalmente se considerarmos até que ponto a educação e as humanidades de modo geral podem orientar o processo na sua origem. Contudo, o argumento da falta de uma apreciação especializada desse debate é contraposto com uma generosa discussão, pautada no campo das humanidades, a respeito de catástrofes no sentido mais amplo do conceito.

Vamos expor a seguir duas posições sobre esse tema, uma baseada no campo da filosofia e outra advinda da área de história.

4 CATÁSTROFES DO PONTO DE VISTA DAS HUMANIDADES

No amplo debate existente a respeito da relação entre educação e catástrofe, ou seja, a partir da ótica de prevenção a esses fenômenos, Gadotti (2000) mantém uma posição cética. Ele desenvolve o argumento segundo o qual, se observarmos as duas Guerras Mundiais do século XX, a educação perdeu a batalha para as catástrofes. Já o historiador inglês Hobsbawm é mais otimista ao dizer que, no século XX, a uma Era de Catástrofe se sucedeu outra bem mais positiva: a Era de Ouro.⁷

Logo no início do seu livro, ele se questiona:

Como iremos compreender o Breve Século XX, ou seja, os anos que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da URSS, que, como agora podemos ver retrospectivamente, formam um período histórico coerente já encerrado? Não sabemos o que virá a seguir, nem como será o próximo milênio, embora possamos ter certeza de que ele terá sido moldado pelo Breve Século XX. (HOBSBAWN, 2003, p. 15).

O impacto das duas Guerras Mundiais, dos vários conflitos de foco mais regional (Coreia, Vietnã, Oriente Médio, etc.), a Guerra a Fria, a onda de Ditaduras Militares que teve lugar na América Latina e a queda do socialismo real, entre outras coisas, levaram-no a classificar o século XX como a Era dos Extremos. Um século, breve, vertiginoso e contundente, no qual a aceleração das mudanças impôs um novo significado ao tempo e à cultura.

O que sabemos com certeza é que o século atual, o primeiro do novo milênio, é moldado pelas experiências vividas no breve século XX. Como puderam acontecer experiências genocidas, como as realizadas pelos nazistas na Europa ou pelos Khmers vermelhos no Camboja? Está no epicentro dessas transformações a revolução russa, desde a abertura da primeira fase até o desabamento com a queda do muro de Berlim. Talvez o problema a resolver não seja porque a Revolução de 1917 não se espalhou imediatamente pelo mundo, mas antes porque a chama da revolução proletária pôde ser tão rapidamente submergida por uma vaga reacionária mundial que, ainda segundo Hobsbawm (2003), é mais ampla do que os movimentos fascista italiano e nazista alemão. Sendo para ele, porém, os movimentos nazifascistas os que assombraram a Europa e o mundo todo, principalmente na primeira fase do século XX, uma poderosa reação à direita em relação à revolução proletária ocorrida na Rússia.

Adorno (1995) defende que a meta de todas as metas para a educação deveria ser que Auschwitz não se repita, o que significa, de nosso ponto de vista, um alerta para um acontecimento que se tornou símbolo da abertura de uma nova era – a do século pós-traumático –, na qual a convivência com catástrofes coletivas se tornou onipresente. Também deixa bastante clara a noção de que na própria gênese da civilização está contida a ideia de barbárie. Por isso, uma época sob o signo de Auschwitz requer, segundo o filósofo alemão, questionar a frieza e a indiferença do comportamento (com o outro); o caráter manipulador; a necessidade de desbarbarização do campo; e as metas educacionais de uma civilização tecnicista. Não é a falta de habilidade ou competência que está em jogo na ocorrência desses acontecimentos, mas a postura peremptória frente à iminência da dor. Eis aí o perigo da reincidência na barbárie, de que fala Adorno.

Ainda neste artigo, ele lembra que fenômenos como os do holocausto são como a sombra da modernidade que a acompanha passo a passo, porque representa o momento regressivo da dialética da razão, responsável pela vida danificada. Por isso, não seria demais dizer que Auschwitz não é uma figura do passado que nos assombra vez por outra simplesmente, mas é uma alegoria que se repete a cada momento que vivenciamos uma catástrofe coletiva.⁸

Comentando a posição defendida por Adorno (1995 apud ROUANET, 2010, p. 23):

Nesse ensaio, ele parte de novo do paradoxo freudiano segundo o qual “a própria civilização produz as forças contrárias à civilização e cada vez mais as acentua [...] O princípio da barbárie está incrustado na civilização”. Mas agora ele acha que é possível reagir a esta fatalidade, se não modificando as estruturas objetivas do capitalismo tardio, o que se torna cada vez mais utópico, pelo menos atuando, pela educação, sobre as estruturas objetivas do homem contemporâneo. Com isso, este se tornaria consciente dos mecanismos sociais e psicológicos que podem transformar indivíduos comuns em monstros sanguinários, o que contribuiria, pelo menos em parte, para evitar o retorno da barbárie.

Adorno (1995, p. 125) admite a ausência de formação suficiente para prevenir e trabalhar com ocorrências traumáticas, caso contrário, o holocausto não teria existido. Para repensar as metas educacionais para que Auschwitz não se repita, ele sugere começar pelo trabalho na primeira infância. Por isso, assevera também que a relação entre autoridade e barbárie, ainda não obteve “a atenção merecida da ciência e da pedagogia.”

Porém, deparamos-nos com vários empecilhos nesse sentido, pois vivemos tempos de uma ética da culpabilidade e não uma ética da responsabilidade e do compartilhamento. É mais fácil espionar a culpa do que realmente promover uma educação para a autodeterminação do espírito. Adorno (1995, p. 30) questiona essa mentalidade com o seguinte argumento:

Que na Alemanha a falta de domínio do passado, já que esta é a questão, não se restringe ao âmbito dos chamados irrecuperáveis, isso é inquestionável. Sempre se remete ao chamado complexo de culpa, muitas vezes alegando que o mesmo na verdade apenas foi gerado pela construção de uma culpa coletiva dos alemães.

No entanto, apesar desse alerta, o terror do holocausto tem-se reacendido nas nossas vidas toda vez que uma tragédia se repete em nosso cotidiano. E isso levanta o problema da representação da catástrofe, pois há uma contradição entre a crença no potencial da arte e da educação em contribuir para a prevenção às experiências traumáticas e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de expressar ou representar tais ocorrências. Ou seja, deve haver a possibilidade de a arte e a educação representarem o holocausto e, ao mesmo tempo, o papel (pedagógico) que lhes é atribuído enquanto possibilidade mimética de redenção, de trabalhar a memória e a prevenção a tais fenômenos.

Por isso, a figura dos campos de concentração de Auschwitz aparece como metáfora mimética utilizada por Adorno. A dimensão da *mimesis* da arte surge, para esse autor, como lugar de possibilidades onde se alojaram as energias criativas e transformadoras da modernidade, depois da crise do marxismo clássico. A *mimesis* faz o trânsito do real ao literário, produzindo imagens desestabilizadoras do real. É por isso que o filósofo alemão acredita na força da alegoria dos campos de concentração da Segunda Guerra para desestabilizar a compulsão do conceito de homogeneizar tudo, pelo predomínio da racionalidade instrumental.

5 HAMARTIA DOS NOVOS TEMPOS E A RECONFIGURAÇÃO DO DISCURSO DA CATÁSTROFE

Tanto Adorno quanto Hobsbawm não poderiam adivinhar ao que poderia levar o caminhar da humanidade, diante das modificações do final do século XX e da primeira década do século XXI. Assim, não puderam antever, em suas teorias, as grandes alterações resultantes da revolução tecnológica dos meios de comunicação, a qual colocou a humanidade de maneira instantânea em contato com o que acontece em qualquer parte do planeta a todo o momento. Esses avanços na comunicação pla-

netária, com a emergência de novas notícias, filmes e documentários principalmente, informam os riscos constantes a que todos estamos permanentemente expostos, em razão da confluência das causas que apontamos anteriormente, criando uma reconfiguração do discurso da catástrofe. Portanto, a reconfiguração do discurso das catástrofes deve-se aos acontecimentos catastróficos produzidos intencionalmente para serem transmitidos via planetária por intermédio dos meios de comunicação. Por isso, é natural que logo na introdução de seu livro a *Era dos Extremos*, Hobsbawm (2003, p. 25) se pergunte:

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem.

Vilém Flusser, em *Reflexões Nômades*, expressa bem por que vivemos em uma época na qual o que deveria ser raro invade cada vez mais o espaço do cotidiano. Ao dividir a história da humanidade, e não apenas a do século XX, em três fases, cada uma delas desencadeada por uma nova catástrofe, ele argumenta que estaríamos frente à terceira catástrofe, que conduz o ser humano a um “nomadismo de novo tipo”, no qual não é mais o corpo que viaja, navega ou caminha, mas o seu espírito. Nesta, sua casa fica inabitável, porque por todos os seus buracos entra o vento da informação (com suas imagens técnicas, transmitidas pelas tomadas de eletricidade) (BAITELLO JÚNIOR, 2014). A questão é que, defrontando-se à aguda experiência do século anterior, a sensibilidade humana parece ter sido irreversível e cronicamente alterada, uma vez que a noção de catástrofe se insinua para dentro da cotidianidade em uma velocidade aparentemente crescente, especialmente via meios de comunicação social de massa.

É nesse contexto de midiatização do discurso de tragédias e catástrofes, que entendemos a *hamartia* da cultura nos novos tempos (SILVEIRA, 2014). Podemos tomar como exemplo a catástrofe do 11 de setembro, ocorrida nas torres de Manhattan nos EUA, mais especialmente o que disse sobre esse fato um ícone da música *cult*, o alemão Karlheinz Stockhausen, “[...] a maior obra de arte que já existiu na história da humanidade.” (TREVISAN, 2007, p. 300). Em razão desse depoimento, o músico viu seus shows serem cancelados no mundo todo, o que culminou com um pedido público seu de desculpas. Ou, então, no caso da boate Kiss, quando um símbolo da cultura da autoajuda da cidade, publicou um livro considerado por boa parte das famílias como ofensivo à memória das vítimas. O caso foi parar no tribunal que deu ganho de causa

ao autor, em nome da “liberdade de expressão”. Porém, ele lançou em seguida uma segunda edição do livro, retirando os trechos considerados ofensivos à memória das vítimas (TREVISAN; FAGUNDES; PEDROSO, 2014, p. 374).

Assim, que implicações ou respostas os processos formativos têm conseguido oferecer, na prevenção a esses acontecimentos, na atualidade? Diante desses fenômenos, inerentes à vida cotidiana das sociedades modernas avançadas, qual é o papel a ser assumido pela educação, especialmente nas propostas de formação contra a perpetuação da barbárie? Considerando-se o exposto, há no mínimo duas posições básicas para a educação frente a esses processos: ou ela pode emudecer e se resignar, recaindo então em um estado de inocuidade e de afirmação adaptativa a uma suposta inexorabilidade da época; ou pode se voltar contra o tempo presente, reconfigurando novas respostas e assumindo posturas de resistência frente à dor humana decorrente de tais tragédias.

Nesse ponto, o núcleo inspirador da literatura de *Shoah*,⁹ ou de testemunho, pode ajudar a pensar melhor essa questão, uma vez que é atravessada por esse mesmo dilema.¹⁰ Ela se constitui como “literatura de testemunho” da barbárie coletiva, baseada na ideia de mimesis como “natureza da literatura” e da “catástrofe” com o sentido de reviravolta, “[...] semelhante à trajetória do herói trágico, cujo destino é a ruína.” (DE MARCO, 2004, p. 45). Mais tarde, em contato com o testemunho do holocausto, significou também desaparecimento, aniquilação ou extinção. Por isso, é compreensível supor que: “O aniquilamento do homem ecoou no aniquilamento da utopia humanista, corroendo o poder explicativo da razão e a crença no conhecimento como força de civilização.” (DE MARCO, 2004, p. 53).

6 A *HAMARTIA* DE ÉDIPLO OU A REVIRAVOLTA DO HERÓI TRÁGICO

As tragédias gregas são ainda um exemplo precioso (a exemplaridade do clássico, como diria Gadamer), no sentido de que colocam em cena a reviravolta na vida do personagem após a catarse ou purificação ocasionada pelo sofrimento. Édipo é um dos modelos mais eloquentes, quando, ao procurar o seu destino, foi vítima da sua *hamartia*.

Ele é marcado pela “culpa hereditária” desde a sua origem, pois pertencia à família dos Labdácidas, descendentes de Lábdaco, antigo rei de Tebas. Segundo uma tradição, o rei de Tebas fora despedaçado pelas Mênades ou Bacantes, fato esse narrado na tragédia “As Bacantes”, de Eurípedes (TREVISAN, 2011, p. 293-308).

E carrega a falta trágica de uma maneira particular, por ter seus pés muito sensíveis. Depois que o oráculo previu que mataria o próprio pai e casaria com a sua mãe, Édipo foi abandonado por eles nas montanhas e salvo por alguns pastores. Atado e ferido pelos pés para ser eliminado, tal fato originou ao seu nome “*Oidípus*”, que significa “o de pés-inchados” (BRANDÃO, 2002, p. 274). Do trauma surge o ressentimento que se abrandará somente na velhice. O mesmo autor interpreta essa mutilação da seguinte forma: “[...] esse pé inchado retrataria a psiqué inflada pela vaidade, daí a impossibilidade que tem Édipo de perfazer com tranquilidade a caminhada através da existência: sua alma permanecerá ferida.”

Ainda, segundo a interpretação de Brandão, foi quando descobriu a perturbadora profecia que Édipo, tentando fugir de seu destino, que encontrou-se pai a caminho de Tebas e cometeu, inconscientemente, o assassinato dele, casando-se com a sua mãe. Ao cruzar com a comitiva de Laio em um estreito desfiladeiro, foi forçado a dar passagem, quando a carruagem do rei passou por cima dos seus pés. Irritado e tomado pela raiva, utilizou o bastão, seu terceiro pé, que lhe permitia andar, para abater a todos os seus ocupantes, com exceção de um dos escravos que fugiu. Esse foi contar à Jocasta o acontecido de maneira adulterada, talvez por vergonha ou covardia, narrando que a comitiva havia sido dizimada por salteadores.

Chegando em Tebas encontrou a cidade consternada por dois problemas: a morte de seu rei e uma esfinge que se estabelecera na porta da cidade propondo um enigma que ninguém sabia responder, por isso ia devorando um por um. Para escapar dessa tragédia, ficou decidido que, aquele que conseguisse decifrar seu enigma receberia o trono de Tebas e a mão da rainha Jocasta em casamento.

Édipo liberta, então, a cidade de Tebas, utilizando a sua inteligência, sagacidade e, especialmente, a sua própria experiência de vida decifrando o enigma da Esfinge. Não por acaso, a charada versava exatamente sobre o seu problema físico, vez que a Esfinge lhe pergunta “Quem, pela manhã, andava com 4 patas, ao meio dia, somente 2, e à noite utilizava 3 e, contrariamente ao conhecimento geral, é mais fraco quando tem mais pernas?” Quando Édipo responde “o homem”, ela se joga do penhasco e se suicida, enquanto aquele é recebido como herói na cidade e se casa com a sua mãe legítima, Jocasta, então viúva do rei. A *hamartia* de Édipo, que até então era reduzida ao plano pessoal, passa a contaminar o reino, estendendo-se às plantações das lavouras com a disseminação de pestes e pragas de toda ordem. Depois do enfrentamento com o sábio Tirésias, um dos chamados pelo rei para adivinhar quem era o culpado por tais acontecimentos, ao ficar sabendo da verdade, Édipo fura os seus

olhos e Jocasta se enforca. Esse também é um fato importante a ser considerado, pois, segundo interpreta Brandão (2002a, 2002b):

Nessa acepção, Édipo fura os olhos por arrependimento sublime de se ter abandonado, de haver assassinado o espírito e de haver desposado a terra, cujos olhos contemplam tão somente a sedução. Cega-se para afastar-se do mundo e de suas seduções, para mergulhar em si mesmo, a fim de se reconciliar com o espírito traído.

A reviravolta do personagem vai ocorrer na tragédia Édipo em Colono, quando ele, cego para os encantos e paixões terrenas, é levado por sua filha Antígona ao jardim das Eumênides, em Atenas; uma espécie de lugar de arrependimento e espiritualização. Nas palavras de Brandão (2002a, 2002b), o jardim seria um local em que a culpa, conscientizada e assumida, acaba sendo “[...] convertida em sublimidade produtiva e arrependimento libertador.” Interessante que, logo no início dessa tragédia, Édipo é definido pelo coro como “um vagamundo – com dons escassos”. (SÓFOCLES, 2003, p. 15). Mas depois virá a sua transformação, fruto do sofrimento e da reflexão que estes lhe causaram. A mutação de espírito ocasionada pela dor o faz fugir da influência da força centrífuga do prazer, a qual leva o indivíduo para fora de si mesmo, tornando-o prisioneiro de uma espécie de círculo vicioso, porquanto exige cada vez mais compensação. Já o sofrimento tem uma força centrípeta, posto que o joga para dentro de si mesmo e, com isso, para fora do domínio do hábito ou do vício, oportunizando a libertação do círculo.

7 CONCLUSÃO

O amor, ao saber, que alimentou o sonho da filosofia e da educação desde a sua origem, idealizando um mundo plenamente esclarecido, deve passar por uma reconfiguração no contexto pós-traumático e considerar essa noção de homem integral e tudo o mais que dele advenha. A atualidade do pensamento de Hobsbawm (2003) e Adorno (1995), do cultivo de um pensamento preocupado com a sua contextualização histórica, demonstra, na prática, o que tem levado o descuido com o outro. Demarca aqui a importância das suas interpretações das catástrofes, na medida em que oferecem reflexões para pensar a necessidade de ampliação do seu quadro de compreensão, não reduzido ao plano das “catástrofes naturais”. 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 por Hobsbawm 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 por que 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 Kertész,¹¹ 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.

Do mesmo modo, compreendemos a *hamartia* que nasce a partir da disputa entre os genos na Magna Grécia e tem a ver com a incapacidade de os sujeitos conviverem com a dor da perda e o conseqüente trauma. A falta trágica conduz à cegueira, polui o indivíduo, é contagiosa, mas pode levar à ressignificação da vida e da sua história. O enigma da esfinge é interessante de se analisar nesse sentido, pois, por analogia, podemos compreender o dilema das diversas fórmulas pedagógicas para quebrar a disciplinarização excessiva do saber pela racionalidade positivista moderna. A crise dessa racionalidade tem ocasionado uma inflação de discursos e uma invasão semântica na educação, fazendo perder de vista o que é essencial para a ocorrência do processo formativo. Não importa tanto sob qual forma o homem caminha pela vida ou faz o seu percurso via processo educativo. Se ele se apoia em dois, três ou quatro pés para andar não faz muita diferença, posto que nisso está sempre em questão “o homem”. Assim, podemos compreender as várias fórmulas da multi, pluri, inter ou transdisciplinaridade. Elas serão sempre apoios defeituosos e, mesmo que haja um bom equilíbrio, nada será definitivo. Eis a *hamartia* das fórmulas acadêmicas. Por isso, a compreensão de que tudo é obra do humano,¹² não pode ser deixada de lado e isso previne contra o ressentimento provocado pelo fracasso.

Destino semelhante teve Édipo, enquanto cegado para o entendimento dos mistérios da pergunta da esfinge, bem como para sua diferença e, conseqüentemente,

para a alteridade do outro. A partir disso, somente vai compreender o seu infortúnio bem mais tarde, sendo essa uma das características do “conhecimento trágico”: *“Em ocasiones, esta forma de conocimiento se expresa mediante la fórmula esqui-liana de aprender por medio del sufrimiento; a veces, se expresa en la idea del ‘aprendizaje tardío’ del darse cuenta demasiado tarde.”* (ORSI, 2007, p. 192).

E é evidente que ainda não se fez uma elaboração estética e ética diante da dor do outro. A justificativa da estética e, nesse campo, a arte trágica, como possibilidade de saber-expressar, e da ética, enquanto saber-prevenir, tem a intenção de promover a representação do que é indizível para a consciência. À lembrança da imagem das torres gêmeas desabando semelhante a uma obra de arte, não se pode esquecer que aí está o ser humano envolvido; foram interrompidos diversos projetos de vida, muitos sonhos de famílias ficaram desfigurados, restando “pássaros feridos”. Do mesmo modo que a publicação de um livro poucos dias depois da tragédia da boate de Santa Maria, ainda em um momento de dor e luto das famílias e de culto à memória das vítimas, levanta uma série de dúvidas a respeito do seu real sentido.

Disso se depreende que caberia analisar a proposta de aliar a experiência do trauma ao amor pelo saber, a dor do trágico à sabedoria da vida – a *hamartia* à Sofia – no processo educativo. O trágico está na raiz da condição humana e, portanto, da nossa falta de saber conviver com a diversidade e a diferença, seja em si mesmo, como no caso de Édipo, ou dos outros. Por isso a busca da educação pela renovação de propostas constantemente. No entanto, a necessidade dessa convivência é inerente a uma educação para a cidadania democrática, com alicerce no pensamento crítico, da cidadania universal e da imaginação empática, que permitiria reorientar as nossas vidas para além do objetivo específico de uma vida mercadológica. Afinal, as tragédias ou catástrofes ocasionadas pela ação humana na maioria das vezes não ocorrem, conforme demonstra a mídia em geral, em razão da incompetência ou falta de perícia simplesmente. Mais do que isso, devem-se ao descuido com o outro, quando, em nome da lucratividade, da necessidade de exposição de doutrinas ou ideologias de forma espetacularizada, ou da indiferença para com a dor do outro, é assumido o risco de colocá-lo em perigo.

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 literatura de testemunho e as iniciativas referentes às experiências do holocausto/genocídio. A ideia parte de uma demanda da sociedade por obter novas posturas no campo de formação de professores e sob a necessidade de uma nova ordem de pensamento, que repensa a docência em virtude

da renovação de saberes no campo da educação. Acreditamos que a formação de professores pode construir importantes saberes com potenciais reflexivos e terapêuticos. Desse modo, o dito de “tudo o que não se aprende por amor, se aprende pela dor” poderia ser complementado por: “O que se aprende com a experiência da dor, deveria ser ensinado por amor”.

Notas explicativas:

¹ Artigo referente ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “Catástrofe, trauma e resistência: Experiência estética na formação de professores”, aprovado na Chamada MCTI/CNPq n. 14/2013 Universal – Faixa B.

² A palavra catástrofe (kata + strophé) significa mudança, transformação; em grego, tem o sentido de virada para baixo, mas também significa “desabamento”, “desastre” ou algo que causa um trauma, no hebraico Shoah, termo esse utilizado em substituição à palavra holocausto (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000). Na Arte Poética, Aristóteles (2001, p. 17) divide a ação complexa da tragédia em três partes, assim se referindo à catástrofe: “9. A este respeito, duas partes constituem a fábula: peripécia e reconhecimento; a terceira é o acontecimento patético (catástrofe). Tratamos da peripécia e do reconhecimento; 10. o patético é devido a uma ação que provoca a morte ou sofrimento, como a das mortes em cena, das dores agudas, dos ferimentos e outros casos análogos.”

³ Segundo Brasil (2011): “[...] o MCTI está desenvolvendo, em articulação com outras instituições federais, estaduais, municipais, órgãos de defesa civil e as Forças Armadas, um Sistema Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. O resultado desse esforço aumentará a capacidade da sociedade brasileira para fazer frente às catástrofes naturais, com redução de vítimas e de prejuízos sociais e econômicos decorrentes, contribuindo para a diminuição da pobreza e aumento da qualidade de vida.”

⁴ Conforme o Relatório da ONU, que prevê catástrofe ambiental no mundo em 2050.

⁵ O caso de incêndio da boate Kiss, acontecido no dia 27 de janeiro de 2013, enquadra-se perfeitamente nessa situação. O incidente vitimou 242 pessoas, na maioria jovens, sendo 115 alunos da Universidade Federal de Santa Maria e mais de 600 feridos.

⁶ Ver a esse respeito: Habermas (2006); Žižek (2003) e Bernstein (2006).

⁷ Em a Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991), Hobsbawm (2003) defende a ideia de que teria havido três etapas nesse período: Era da Catástrofe (1914 a 1945); Era de Ouro (1950-1960) e Desmoroamento (1970-1991).

⁸ A data em que ocorreu o incêndio da boate Kiss ficará marcada não apenas por este ser o dia internacional em memória do Holocausto, mas também porque as vítimas morreram asfixiadas ao inalar o mesmo gás utilizado nos campos de concentração nazista da Segunda Guerra Mundial: o cianeto, advindo da queima da esponja que fazia parte da estrutura de proteção acústica da boate. Com o acontecido, muitas lições também foram dadas às estruturas políticas e sociais brasileiras e à educação, por se mostrar necessária uma formação sensível à prevenção de catástrofes coletivas.

⁹ Não por acaso, a tradução para o hebraico do termo catástrofe é Shoah. Catástrofe é aquilo que provoca o trauma. A palavra *trauma* vem do grego, querendo dizer *ferimento*, *traumatismo*. Mas ela deriva também da raiz hindo-europeia = *tera*, que tem dois significados antitéticos, à boa maneira freudiana: por um lado *friccionar*, *torcer*, *perfurar*, ou *triturar grãos*; por outro *suplantar* ou *passar através*; e é essa vertente da raiz *tera* que vai originar toda a família das palavras com *trans*, como *transplantar* e *transportar* (NESTROVSKI; SELIGMANN SILVA, 2000, p. 9).

¹⁰ Ao enlaçar com as discussões que tem havido sobre a possibilidade de representar a catástrofe – em concreto, o Holocausto – Lanzmann (1989) pensava, por exemplo, que não se poderia e nem se deveria fazer isso.

¹¹ Imre Kértesz foi sobrevivente do holocausto, tendo colocado em questão a tese da sua transformação em valor cultural no seu livro *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura* (2002). Escritor húngaro de religião judaica, foi tradutor de Nietzsche, Hofmannsthal, Schnitzler, Freud e Wittgenstein do alemão para o húngaro. Escreveu várias obras contando a sua experiência nos campos de Auschwitz e Buchenwald, sendo libertado em 1945 pelas tropas norte-americanas. “Sem Destino”, o seu primeiro romance, lhe rendeu 10 anos de trabalho, sendo posteriormente transformado em filme. Pela prestigiosa

carreira literária, acabou recebendo vários prêmios, sendo homenageado com o Nobel de Literatura de 2002.

¹² Por mais paradoxal que possa ser a explicação de Levi (2011, p. 77), escritor italiano sobrevivente dos campos de Auschwitz, os criminosos de guerra nazistas também eram *menshen*, em alemão, homens: “*También ellos, los grandes responsables, son Menschen; la materia prima de la que están hechos es la nuestra, y no costó mucho trabajo ni fue precisa una verdadera coacción para transformarlos em fríos asesinos de millonees de otros Menschen: bastaron algunos años de escuela perversa y la propaganda del doctor Goebbels.*”

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgan Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidad y holocausto**. Tradução Ana Mendoza e Francisco Ochoa de Michelena. Madrid: Sequitur, 2008.

BERNSTEIR, R. J. **El abusodel mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11/09**. Buenos Aires: Katz, 2006.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**: volume I. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**: volume II. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

BRASIL. Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Pnpdec); dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil (Sinpdec) e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil (Conpdec); autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis n. 12.340, de 01 de dezembro de 2010, n. 10.257, de 10 de julho de 2001, n. 6.766, de 19 de dezembro de 1979, n. 8.239, de 4 de outubro de 1991, e n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015**: balanço das atividades estruturantes. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

DE MARCO, V. Literatura de testemunho e violência de estado. **Revista de Cultura e Política**, n. 62, p. 45-68, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Arned, 2000.

GÓMEZ RAMOS, A. El duelo del siglo. Notas sobre um ensayo de Imre Kertész. **Azafea**: Revista de Filosofía, v. 7, p. 105-118, 2005.

GREEN, J. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HABERMAS, J. Religion and the public sphere. **European Journal of Philosophy**, v. 5, n. 14, 2006.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1921). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JÚNIOR, N. B. Vilém Flusser e a terceira catástrofe do homem ou as dores do espaço, a fotografia e o vento. **Flusser Studies**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/terceira-catastrofe-homem.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

LEVI, P. Vivir para contar: escribir trás Auschwitz. **Diario Publico**, Madrid, 2011.

KERTÉSZ, I. **Un instante de silencio em el paredón**: el holocausto como cultura. Tradução Adan Kovacsics. Barcelona: Ed. Herder, 2002.

MONTERO, P. Jürgen Habermas: religião, diversidade cultural e publicidade. **Ce-brap**, n. 84, p. 199-213, 2009.

NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

ORSI, R. **El saber del error**: filosofía y tragedia em Sófocles. Madri: Plaza y Valdes Editores, 2007. (Theoria cum Praxi).

ONU. **Relatório da ONU prevê catástrofe ambiental no mundo em 2050**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/03/relatorio-da-onu-preve-catastrofe-ambiental-no-mundo-em-2050.html>>. Encontrado em 27/08/2014>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ONU. **Relatório para o Desenvolvimento Humano**: a ascensão do sul: progresso humano num mundo diversificado. 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>>. Encontrado em 27/08/2014>. Acesso em: 27 ago. 2014.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROUANET, S. P. Adorno e a crítica da barbárie: um olhar psicanalítico. In: SOARES, J. C. (Org.). **Escola de Frankfurt**: inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

SELIGMANN-SILVA, M. A história como trauma. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

STEINER, G. **Extraterritorial**: a literatura e a revolução da linguagem. Tradução Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SÓFOCLES. Édipo em Colono. In: ZANIRATTO, C. P. **Tradução, comentário e notas de Édipo em Colono de Sófocles**. Campinas, 2003.

SÓFOCLES. **Tragédias completas**. 16. ed. Madrid: Cátedra, 2011.

TREVISAN, A. L. A experiência dionisíaca da formação no reconhecimento do outro. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011.

TREVISAN, A. L. Estetização da política *versus* formação da opinião pública: uma aporia da razão comunicacional? **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 2, n. 62, p. 299-312, maio/ago. 2007.

TREVISAN, A. L.; FAGUNDES, A. L. de O.; PEDROSO, E. R. F. Santa Maria, trauma e resistência: a experiência estética na dor do outro. In: SILVERIA, A. C. M. da S. (Org.). **Mediatização da tragédia de Santa Maria**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

VENTURA, D. de F. L.; TEDESCO LINS, M. A. del. Educação superior e complexidade: integração entre disciplinas no campo das relações internacionais. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 104-131, jan/mar. 2014.

VERNAN, J.-P.; VIDAL-NAQUET, P. **Mito e tragédia na Grécia Antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ŽIŽEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Recebido em: 30 de agosto de 2014.
Aceito em: 05 de outubro de 2014.

